

HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 1

Historia de la educación novohispana y decimonónica

TOMO I



María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora

Colección editorial

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Coordinador general



1. Historia de la educación novohispana y decimonónica

(tomos I y II)

María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora

2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Francisco Alberto Pérez Piñón

Salvador Camacho Sandoval

Coordinadores

3. La educación en México desde sus regiones

(tomos I y II)

Stefany Liddiard Cárdenas

Guillermo Hernández Orozco

Cirila Cervera Delgado

Coordinadores

4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Coordinadoras

5. Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España

Agustín Escolano Benito

Elida Lucila Campos Alba

Coordinadores



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 1

Historia de la
educación novohispana
y decimonónica

TOMO I



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2019-2021

Presidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vicepresidenta

Dra. Georgina María Esther
Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría Académica

Dra. Guadalupe
Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vocales

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Comité Consultivo

Dra. Mónica Lizbeth
Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, Michoacán

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 1

Historia de la educación novohispana y decimonónica

TOMO I

María Guadalupe Cedeño Peguero
Coordinadora



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Historia

México, 2022

María Guadalupe Cedeño Peguero
(coordinadora)

Historia de la Educación en México

Volumen 1. Historia de la educación novohispana y decimonónica (tomo I)

Primera edición: 2022

Este libro fue evaluado por pares académicos en 2021 a solicitud de la Comisión Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Edición: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Imagen de portada: Escuela Mixta Núm. 217 de Chihuahua. Salón de primer año a cargo de la Srita. Sabela Armendáriz. Fuente: *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua, publicado en conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta entidad federativa en el mes de octubre de 1909*. Imprenta El Norte, S.A., Chihuahua, México.

Derechos reservados, 2022

© María Guadalupe Cedeño Peguero

© Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Calle Avenida 1, número exterior Mz13, Lt4

Colonia Miguel Hidalgo Ampliación

Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México

C.P. 14250

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN obra completa: 978-607-99647-0-2

ISBN: 978-607-99647-1-9

Editado y producido en México.

ÍNDICE

Presentación	9
Prólogo	17

DISCIPLINA Y CASTIGOS

Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX <i>Laura Rangel Bernal y María del Refugio Magallanes Delgado</i>	25
--	----

La disciplina y el castigo en la educación elemental decimonónica duranguense <i>Luis Carlos Quiñones Hernández</i>	51
---	----

Castigos en las escuelas de primeras letras en Querétaro durante el Porfiriato <i>José Martín Hurtado Galves</i>	81
--	----

Del buen maestro, códigos de conducta y masculinidades en la Escuela Normal moderna de Oaxaca (1883-1889) <i>Miriam Cruz Reyes</i>	107
--	-----

LA EDUCACIÓN DE LOS REGULARES

La integralidad del modelo educativo jesuítico en la época colonial <i>María del Rosario Soto Lescale</i>	139
---	-----

Formar hombres de letras: el colegio de la
Purísima Concepción o de la Compañía y el colegio
seminario de San Luis Gonzaga en Zacatecas: siglo XVIII
Emilia Recéndez Guerrero 163

Ad maiorem Dei gloriam: la educación jesuita
en tierras potosinas (1623-1767)
Jesús David Vázquez Solorio 187

¿Y dónde estudiaban los frailes? Los estudios de la
orden agustina en la Nueva España, siglos XVI-XVII
Carlos Ernesto Rangel Chávez 213

PROTAGONISTAS EN LA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN NOVOHISPANA Y DECIMONÓNICA

Lecturas y exámenes del ámbito universitario
en la formación de dos letrados en el tránsito de la Colonia
al México republicano: Isidro Cuevas y Basilio Arrillaga
Rosalina Ríos Zúñiga 243

Vida, labor y obra educativa de
Andrés González Millán, 176?-1837
Pablo Martínez Carmona 269

Estado de la instrucción pública en México
según el informe de José Díaz Covarrubias de 1875
Amalia Nivón Bolán 295

Abraham Castellanos y la consolidación del
sistema educativo mexicano, 1888-1918
Rubén Darío Núñez Altamirano 323

Acerca de los autores 341

PRESENTACIÓN DE LA
COLECCIÓN *HISTORIA DE LA*
EDUCACIÓN EN MÉXICO

La historia es más que pasado. Nuestro presente es la suma de todo lo que fuimos, de lo que somos y lo que aspiramos ser. El futuro de todos nosotros está guiado por las decisiones que tomamos en cada momento de la vida y por lo tanto no es resultado de la casualidad o de la suerte. Somos lo que somos porque fuimos como fuimos y seremos lo que estemos dispuestos a construir en este presente, donde el contexto es determinante en las circunstancias y en la manera en como actuamos ante las adversidades y oportunidades que se presentan.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), me complace presentar la colección editorial *Historia de la educación en México*, que es resultado de un arduo trabajo de promoción de actividades, gestión de recursos y concertación de voluntades; acciones emprendidas por un grupo de intelectuales altamente comprometidos con el desarrollo del conocimiento en el campo de la historia de la educación. El tesón, entusiasmo y compromiso con que se han sumado a esta tarea de difusión del conocimiento es digno de resaltar y su resultado final se ve plasmado en cinco volúmenes temáticos —distribuidos en siete tomos— que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse

en una mirada —de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que abordan.

La apertura de un espacio de difusión como este ocurre en un año caracterizado por la incertidumbre, los cambios repentinos y la angustia de una sociedad que enfrenta una de las situaciones de salud más complejas de la historia reciente, a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha trastocado todos los aspectos de la vida social. En medio de este panorama complejo, las y los historiadores de la educación tenemos el deber de establecer esos vínculos entre pasado, presente y futuro, que nos permitan mantener el rumbo ante la adversidad. La historia debe servir para repensar los temas educativos, visualizar los desafíos que habremos de enfrentar en las próximas décadas y valorar el papel que el conocimiento histórico ocupa en los procesos de cambio.

Desde hace ya varias décadas, la comunidad académica que integra la SOMEHIDE ha demostrado estar a la altura de las circunstancias y contextos que toca vivir y este momento no podía ser la excepción. En el año 2002 un grupo de personajes destacados decidieron dar rumbo a las actividades que desde años atrás venían realizando para fortalecer al campo de la historia de la educación, y marcaron un precedente importante al constituir una asociación civil que desde entonces no ha dejado de crecer y transformarse.

Quienes conformamos el Consejo Directivo 2019-2021 asumimos el compromiso de continuar en ese camino y propusimos un proyecto que fuera lo suficientemente amplio como para movilizar el trabajo y voluntad de todos sus integrantes, en una tarea colectiva que sumara la experiencia de personajes que han sido pilares de nuestra asociación; con el ímpetu y la voluntad de las nuevas generaciones de historiadores que actualmente le dan nuevos bríos a este conglomerado académico y que —desde luego— son parte de la promesa de continuidad y cambio en nuestro campo de actuación profesional.

A principios del 2021 decidimos impulsar un proyecto editorial con el cual la SOMEHIDE cumpliera con el objetivo de fomentar la

creación, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de la historia de la educación; así como en la tarea ineludible de promoción y apoyo hacia la formación de calidad de nuevos investigadores y en la creación de espacios que coadyuven en la apropiación social del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

La apertura de espacios de difusión del conocimiento no es algo nuevo dentro de nuestra asociación. Entre los años 2004 y 2008 hubo un primer antecedente con la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —que inicialmente funcionó a manera de anuario— encabezada por la doctora Oresta López Pérez y en su consejo editorial desfilaron las figuras más representativas del campo de la historia de la educación en ese momento (Alfonso, Ramírez y Rosas, 2016). Más adelante, en el 2006, la revista cambió a periodicidad semestral y se propuso convertirse en un medio de comunicación más ágil y frecuente entre la comunidad de historiadores, teniendo al frente del comité editorial a la doctora María Esther Aguirre Lora (Aguirre, 2006). Aunque la vigencia de la revista fue breve, pues dejó de publicarse en el 2008, constituyó el antecedente formal para la actual *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, que se publica ininterrumpidamente del 2013 a la fecha (Civera, 2013). Mención aparte merece el Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que actualmente representa el espacio de diálogo más importante, no solo entre los mismos integrantes de la SOMEHIDE, sino entre los especialistas del campo a nivel nacional e internacional.

En esa línea de evolución de las publicaciones, el actual Consejo Directivo lanzó —en el 2019— una nueva revista electrónica denominada *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó un número retroactivo al 2018 y posteriormente acumuló tres números más. Su propósito ha sido convertirse en un espacio de difusión abierto e incluyente “donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad” (Trujillo, 2021, p. 13). En ese proceso de surgimiento de nuevas publicaciones, el factor de presión más importante ha sido el cambio en las dinámicas de producción

del conocimiento, en las cuales participan un mayor número de profesionales de la historia e historiografía de la educación, que demandan la apertura de espacios para dar a conocer sus hallazgos.

La tendencia de ampliación de medios de difusión no obedece solamente a factores externos. La evolución natural de la SOME-HIDE es un reflejo de la reconfiguración del campo de la historia de la educación, pues la participación de sus integrantes cada vez es más amplia y hoy “ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural” (Trujillo, 2020, p. 12); donde naturalmente los espacios y proyectos con los que contábamos deben transformarse para que den cabida a las nuevas figuras que integran a una asociación de historiadores cada vez más representativa geográficamente.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (2003) señalaban, en un volumen de la colección *La investigación educativa en México*, que en ese momento nos encontrábamos ante el nacimiento de una comunidad de historiadores de la educación dedicada a la recuperación escrita del pasado de una manera cada vez más elaborada. Transcurridos ya casi 20 años de esta afirmación, podemos decir que esa comunidad ahora se encuentra en pleno desarrollo y lo que podemos esperar es una renovación en las formas de acercamiento a las fuentes y en las miradas teóricas para interpretar el pasado. Aguirre y Márquez (2016) señalan que estos cambios se reflejan en las formas de hacer historia, pues se abandonó el enfoque centrado en los acontecimientos a otro que vislumbra estructuras y —actualmente— a uno

cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas [p. 39].

En consonancia con la idea anterior, la colección editorial *Historia de la educación en México* viene a cubrir un hueco en los procesos de articulación del conocimiento a nivel nacional y se centra en estas nuevas formas de hacer historia con una mirada más incluyente y diversa. La colección reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones.

La tarea de emprender un proyecto de esta naturaleza no ha sido fácil. Primero fue necesario estructurar una propuesta editorial lo suficientemente sólida como para lograr que la mesa directiva de la SOMEHIDE diera su anuencia para avanzar en su implementación. Después hubo que lanzar una convocatoria interna, dirigida exclusivamente a miembros asociados de nuestra agrupación, para que realizaran las propuestas de coordinadores de volúmenes temáticos, quienes tendrían la responsabilidad de plantear una temática marco sobre la cual fuera posible identificar investigadores que eventualmente contribuyeran con propuestas de capítulos o que se pudieran sumar en las tareas de integración de dicho volumen.

En el proceso de designación de coordinadores de volúmenes temáticos se ocuparon los primeros meses del 2021. La respuesta de la membresía de nuestra asociación fue muy notable y se recibieron cinco propuestas que luego fueron discutidas al interior del Consejo Directivo y finalmente se decidió que las posibilidades del proyecto permitían darles cabida a todas.

La diversidad de temáticas corresponde con aspectos centrales de la historia de la educación que han tomado auge en los últimos años y el perfil de los coordinadores no dejaba duda alguna de que la aventura llegaría a buen puerto, pues todos cuentan con amplio reconocimiento, no solo al interior de la SOMEHIDE, sino en la comunidad de historiadores de la educación a nivel nacional. La doctora Guadalupe Cedeño Peguero propuso el tema de *Historia de la educación novohispana y decimonónica*; quien escribe esta presentación junto con los doctores Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador

Camacho Sandoval nos abocamos a *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*; las doctoras Stefany Liddiard Cárdenas y Cirila Cervera Delgado y el doctor Guillermo Hernández Orozco se ocuparon de *La educación en México desde sus regiones*; mientras que las doctoras Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo propusieron un volumen sobre *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*.

En la designación de coordinadores cabe resaltar la participación de la doctora Elida Lucila Campos Alba, quien venía impulsando nexos de la SOMEHIDE con el Centro Internacional de la Cultura Escolar —que atinadamente dirige el doctor Agustín Escolano Benito— para que se suscribieran acuerdos de cooperación entre grupos de investigadores de México y España. Inicialmente ya se había firmado un convenio entre ambas instituciones, pero el marco de este proyecto fue el espacio idóneo para dar forma a actividades concretas sobre las cuales pudiera iniciar esa dinámica de colaboración, y precisamente la quinta propuesta de la colección retomó el tema de *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*.

Una vez delineado el eje de trabajo de la colección, el siguiente paso fue abrir una convocatoria pública, en la que tuvieran la oportunidad de participar académicos a lo largo y ancho del país, donde el único requisito sería la especialización de las y los autores en cada uno de los temas propuestos. Es de hacer notar el entusiasmo y difusión que los mismos miembros asociados de la SOMEHIDE dieron a la convocatoria —lo cual se refleja en el número de participantes— y el profesionalismo con que se sumaron al proyecto. En el periodo de mayo a agosto del 2021 se llevó a cabo la recepción de propuestas de capítulos y la sorpresa para el grupo de trabajo fue que se recibió cerca de un centenar de escritos.

La dinámica de trabajo en cada uno de los volúmenes estuvo marcada por sus coordinadores y la distribución de temas en algunos casos obedeció a un proceso planeado y organizado a partir de seminarios de trabajo, mientras que en otros la estructura estuvo

dada por la libre adhesión de los autores a las temáticas propuestas en las convocatorias individuales de cada volumen. Sin importar estas características, el resultado final fue un texto que concentra los avances, tendencias y perspectivas del campo de la historia de la educación desde diferentes miradas y enfoques.

La colección *Historia de la educación en México* viene a colocarse como una propuesta de trabajo que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación pone en manos de la comunidad académica dentro y fuera de México, con el firme propósito de generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo. Estamos conscientes de que hay muchas temáticas más que merecen quedar plasmadas en otros volúmenes, pero cabe señalar que este es un primer ejercicio que esperamos que tenga continuidad para que nos permita seguir construyendo otras historias de la educación en México.

Dr. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Presidente del Consejo Directivo 2019-2021
Diciembre del 2021

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 1, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Galván, L. E., y Quintanilla, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 21-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.

PRÓLOGO

El presente volumen I, *Historia de la educación novohispana y decimonónica*, de la colección Historia de la Educación en México promovida por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), está compuesto de dos tomos que albergan 24 trabajos de investigaciones originales sobre la educación de la Nueva España y del siglo XIX mexicano, conjuntados en temáticas específicas en las que sus autores son especialistas. Así, el tomo I se constituye por 12 capítulos divididos en tres ejes temáticos titulados: a) Disciplinas y castigos, b) La educación de los regulares, y c) Protagonistas en la historia de la educación novohispana y decimonónica.

El primer eje, “Disciplinas y castigos”, se integra de cuatro contribuciones sobre esta línea de generación y aplicación del conocimiento, todavía novedosa y en pleno proceso de investigación, que nos proporciona información sobre el acontecer escolar de diferentes latitudes del territorio decimonónico. Laura Rangel Bernal y María del Refugio Magallanes Delgado, nos hablan sobre “Aspectos de la violencia en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX”, describen los maltratos corporales infantiles que las autoridades educativas infligían en los salones de clase como forma de aplicar la disciplina. Así también se analiza cómo se regularon los castigos a los docentes cuando se excedían en la aplicación de los mismos. Los anteriores análisis sirven de conductores para recorrer el proceso de aplicación y eliminación de los castigos que condujo a un nuevo concepto de disciplina escolar, basada en la autorregulación de la conducta.

Luis Carlos Quiñones Hernández cambia su estudio sobre el tema al Estado de Durango para informarnos sobre “La disciplina y el castigo en la educación elemental decimonónica duranguense” y hacernos reflexionar sobre el papel normativo de la disciplina y los castigos escolares en la normalización de la vida cotidiana de la escuela elemental duranguense del siglo XIX. Basa su análisis en dos indicadores: 1) el poder del control sobre el cuerpo infantil y la utopía de su docilidad en el contexto de la intervención y transformación positiva de la escuela, y 2) la clasificación y emplazamiento de los niños en relación a la función normativa de los reglamentos escolares, los cuales son el marco del cual parte en su explicación sobre la importancia de la disciplina escolar y su influencia en la modelación del comportamiento de los alumnos.

Por su parte Miriam Cruz Rojas se remite al suroeste mexicano para analizar los reglamentos de las escuelas Normales del último tercio del siglo XIX a través de su investigación “Del buen maestro, códigos de conducta y masculinidades en la Escuela Normal moderna de Oaxaca (1883-1889)”; la autora sostiene que dicha legislación codificó las nuevas perspectivas en educación de la época porfirista, especialmente en los agentes de la enseñanza que debían expandirlas, es decir, en los maestros, en quienes se reflejó la normativa, los perfiles del ciudadano, del individuo y el concepto de masculinidad que se impulsaba desde las nuevas ideas dominantes. Es este, pues, un acercamiento a la vida institucional de ese plantel a través de su reglamentación.

Finalmente, para cerrar este eje, José Martín Hurtado Galves, nos habla desde el centro de nuestra república de los “Castigos en las escuelas de primeras letras en Querétaro durante el Porfiriato”, el autor se basa en las aportaciones de Michel Foucault sobre lo que es la disciplina, y sostiene que a través de esta la educación en Querétaro buscó controlar la moral de la sociedad porfiriana de esa entidad. Su análisis parte de dos premisas, la primera es la que sostiene que el ‘infractor’ era merecedor de un castigo debido a su mal comportamiento, y la segunda, la que afirma que debía

haber una persona con el poder de aplicarlo, perspectiva en la que sostiene que no existían tonalidades intermedias ni posibilidades de observar o descubrir otros actores.

El segundo eje de este tomo, “La educación de los regulares”, se compone también por cuatro colaboraciones de igual número de especialistas que se ocupan del devenir de dos de las órdenes religiosas más importantes de la sociedad novohispana, los jesuitas y los agustinos; dichos estudios recorren una temporalidad que va del siglo XVI al XVIII, para comentarnos diversos aspectos de ambas congregaciones. María del Rosario Soto Lescale, especialista en la Compañía de Jesús, expone su trabajo sobre “La integralidad del modelo educativo jesuítico en la época colonial”, donde destaca algunos aspectos de la educación que los integrantes de la Compañía impartieron a los jóvenes criollos novohispanos, elementos que en su momento fueron innovadores y aún resultan modernos por la integralidad que imprimen al método educativo jesuita. Este último era aplicado en sus colegios, en una dinámica simultánea de formación académica, moral y religiosa, así como la conformación de hábitos de higiene, de actividad física y de sana recreación, lo que cobró fama para el modelo educativo que estos religiosos han aplicado durante tanto tiempo con bastante éxito.

Por su parte, Emilia Recéndez Guerrero, también experta en la historia de estos regulares, desde su terruño zacatecano nos informa en su trabajo “Formar hombres de letras: el colegio de la Purísima Concepción de la Compañía y el colegio seminario de San Luis Gonzaga en Zacatecas: siglo XVIII” sobre estas dos instituciones jesuitas de la ciudad de Zacatecas; la primera fundada en 1616 y que se dedicó a la impartición de las primeras letras y más tarde de la gramática latina, la retórica y la filosofía a los jóvenes novohispanos, mientras que la segunda, creada tardíamente como seminario en 1765, ofreció estudios mayores con las cátedras de filosofía, retórica y teología. Ambas cobraron relevancia en la formación de hombres letrados que pasaron a ser funcionarios de la burocracia clerical y civil.

Para el caso de los mismos religiosos pero en la ciudad de San Luis Potosí, Jesús David Vázquez Solorio, en su aportación “*Ad maiorem Dei Gloriam*: la educación jesuita en tierras potosinas (1623-1767)” nos da a conocer el proceso de establecimiento de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí, especialmente en el aspecto educativo, pero también con sus prácticas, métodos y actores, y en su relación con la economía, la religión y lo social. El texto relata la llegada de estos regulares al territorio potosino, para después describir brevemente el método utilizado por la Compañía, antes de hablar de los actores y métodos aplicados en ese centro educativo, al cual propone como uno de los nodos que conformaban el gran sistema de relaciones intercolegiales que representó el sistema institucional jesuita, en el que cada colegio condensaba una serie de actividades educativas, económicas y sociales para educar e iluminar a los novohispanos para *ad maiorem Dei gloriam*, o sea, “la mayor gloria de Dios”.

Finalmente, para concluir este eje, Carlos Ernesto Rangel Chávez cambia de congregación para hablarnos en su trabajo “¿Y dónde estudiaban los frailes? Los estudios de la orden agustina en la Nueva España” de cómo desde su fundación la Orden de San Agustín se ha preocupado con ahínco por promover entre sus integrantes la búsqueda de la verdad a través del conocimiento y el estudio, por considerar que ambos elementos forman parte importante de la espiritualidad. Desde mediados del siglo XVI los estudios agustinianos hicieron su aparición en el Nuevo Mundo para ser la primera congregación que ofreció estudios mayores para la formación de sus integrantes en América, con la finalidad de dotarlos de las herramientas teóricas y prácticas para el mejor desempeño de su misión pastoral. La Orden estableció estudios en varios de sus conventos novohispanos con la finalidad de servir a la preparación de las nuevas generaciones de misioneros, así como a la de los intelectuales y autoridades religiosas que dieron lustre y conducción a sus provincias americanas. El capítulo pretende aportar una visión general de los estudios de esta Orden en la

Nueva España, para dar a conocer sus principales características, así como datos concretos que ayuden a comprender la dinámica de la educación de los agustinos en América.

Para cerrar el tomo I, el eje temático “Protagonistas en la historia de la educación novohispana y decimonónica” conjunta también cuatro capítulos que centran su indagación en la labor desarrollada por igual número de casos de personajes sobresalientes de la época. Rosalía Ríos Zuñiga en su colaboración “Lecturas y exámenes del ámbito universitario en la formación de dos letrados en el tránsito de la Colonia al México republicano: Isidro Cuevas y Basilio Arrillaga” indaga, a través de los datos biográficos de los personajes analizados, sobre las lecturas que se realizaban en las instituciones de educación superior de la capital del país en este periodo de tránsito de la Colonia al México independiente, para comprobar si las nuevas condiciones del mismo permitieron el paso a nuevos saberes más modernos y científicos o si se mantuvieron las mismas lecturas del viejo régimen. A ello los investigadores han respondido —en general— que las innovaciones fueron mínimas, pero aún no se ha profundizado suficientemente, en especial en las lecturas y formas utilizadas para examinar a los alumnos, ya que se pretendía con ello colaborar a su adecuada formación, no solo para la aprobación de los exámenes sino también para el mejor ejercicio de sus profesiones. El capítulo se propone analizar esta problemática con base en las experiencias del doctor Basilio Arrillaga y el presbítero Isidro Cuevas, quienes vivieron esta transición, y a través de sus experiencias desde su tiempo como estudiantes y después como catedráticos y rectores conocer qué lecturas y exámenes hacían los jóvenes universitarios en esa época, para aportar más y mejor información sobre la temática.

Por su parte, Pablo Martínez Carmona en su aportación “Vida, labor y obra educativa de Andrés González Millán, 176?-1837” aborda la biografía del maestro de origen hispano que se convirtió en novohispano y luego en mexicano, quien hizo aportaciones significativas a la educación primaria en el lapso de transición de la Colonia al México independiente.

En el siguiente capítulo, Amalia Nivón Bolán, con su trabajo “Estado de la instrucción pública en México según el informe de José Díaz Covarrubias de 1875” presenta el panorama nacional del sistema educativo mexicano durante la República restaurada, que pudo extraerse de las noticias que los estados de la federación enviaron al gobierno central en los informes de instrucción pública de 1874, los cuales fueron comentados y publicados por José Covarrubias en el primer trimestre de 1875, y permiten entender y comprender cómo los actores educativos observaban los avances de la reforma, y los retos que el positivismo y el liberalismo de la época les planteaban. El estudio muestra también la diversidad de esfuerzos y eslabones de grupos organizados que contribuyeron con los gobiernos locales para identificar su cobertura educativa y acercar a la población a un particular modelo de instrucción pública. Nivón analiza las aportaciones de Díaz Covarrubias, de quien nos dice que sostenía la obligatoriedad de la educación primaria, si se limitaba a campos rudimentales.

Para finalizar este eje temático, Rubén Darío Núñez Altamirano presenta su capítulo “Abraham Castellanos y la consolidación del sistema educativo mexicano, 1888-1918”, en el que, a través de la obra de este protagonista que vivió durante el tránsito del Porfiriato a los inicios del siglo XX, pretende contribuir al conocimiento y análisis del proceso de implementación de las nuevas aportaciones que los modelos y métodos educativos del Porfiriato impulsaban, estos generalmente basados en las aportaciones pedagógicas de Pestalozzi, Comenio y Enrique C. Rébsamen, para observar cuáles fueron sus transformaciones y cómo se construyeron los nuevos paradigmas del siguiente siglo.

DISCIPLINA Y CASTIGOS

ASPECTOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ZACATECAS: DISCIPLINA, CASTIGO CORPORAL Y CASTIGO RAZONADO EN EL SIGLO XIX

Laura Rangel Bernal
María del Refugio Magallanes Delgado

Diversos estudios realizados en Latinoamérica demuestran que la violencia, como fenómeno que incide negativamente en las interacciones cotidianas, acompañó al establecimiento de la escuela primaria como institución moderna (Rodney y García, 2014), pues fue parte de los métodos punitivos mediante los cuales se buscaba disciplinar al alumnado e integrarlo a la cultura escolar (Roldán, 2011; Valle, Flores, Vega y Muñoz, 2014). Si bien no ha sido sino hasta fechas recientes que la violencia escolar se ha definido como un problema, hacer una historia de la disciplina y del castigo en la escuela permite conocer las transformaciones de este fenómeno, de su regulación, así como de los discursos que llegaron a legitimarlo.

En este capítulo se describe el maltrato corporal infantil infligido por las autoridades educativas en el salón de clases y se analiza su uso como medida disciplinaria. Asimismo se examinan las acciones que se tomaron para regular este tipo de castigo a partir de la evidencia de casos en los que se hizo uso excesivo de la fuerza y se afectó gravemente la integridad de algunos alumnos. Con base en lo anterior se describe el proceso que condujo a la regulación y posterior eliminación del castigo corporal en la legislación edu-

cativa de Zacatecas y se explica cómo dicha eliminación propició el surgimiento de una nueva concepción de disciplina escolar que buscó promover la autorregulación de la conducta.

Por otra parte se analiza el discurso legitimador del castigo como parte de lo que se denominó la *enseñanza del buen trato*, a través de las lecciones de moral práctica que se convirtieron en el medio para enseñar las virtudes cívicas a la población infantil que acudía a las escuelas de primeras letras de Zacatecas, en la segunda mitad del siglo XIX y primera década del siglo XX. Frente a casos de indisciplina, el castigo aparece como el mecanismo que restablece el control y la autoridad del adulto. La familia y la escuela se revelan como los agentes facultados para ejercer el castigo a fin de moldear las conductas infantiles, mientras que la sociedad excluye a quienes transgreden las normas de una vida social decorosa y digna.

En el caso de Zacatecas, el uso de la palmeta para imponer castigo y las lecciones de moral práctica revelan las razones por las cuales las y los infantes debían ser castigados en la escuela. El discurso legitimador de la escuela sostenía que su función era permitir la evolución del alumno desde su condición de hijo a la de ciudadano, para ello contaba con un modelo preciso de ciudadanía que orientaba su acción. Por lo tanto, el método disciplinario, consistente en otorgar premios y castigos, se concibió como el medio para obtener progresos en la enseñanza y la conducta infantil. La disciplina escolar se convirtió en un dispositivo para que la niña y el niño adquirieran el pleno dominio de sí, esto es, el control de su natural espontaneidad.

EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Las investigaciones sobre la violencia escolar en México afirman que esta ha existido siempre como hecho social, pero su invención como problema social, educativo y político es reciente. Indagar la violencia en la escuela desde la historia de los castigos revela discursos y frases que legitimaron por largo tiempo el uso de la fuerza

física para corregir la conducta infantil. Si bien hubo algunas voces que cuestionaron su utilidad y señalaron sus efectos negativos, no existía entre las autoridades virreinales ni entre la población en general “una preocupación por la violencia escolar, ni como percepción, ni como práctica, ni como diagnóstico” (González, 2011, p. 20), tal como acontece en el siglo XXI.

La historia del maltrato corporal surge a finales del siglo XVIII, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos corporales y la enseñanza con amor. Cabe hacer notar que las primeras manifestaciones de oposición a este tipo de medidas disciplinarias coexistieron con la autorización de padres y tutores para que en la escuela se infligiera el daño físico, pues este se veía como un mal necesario para lograr que sus hijas e hijos aprendieran a escribir (González, 2011). De ello se infiere que, además de entenderse como una forma de moldear la conducta social de los menores, el castigo corporal estaba ligado a las prácticas de enseñanza.

La reflexión sobre la conceptualización y la interpretación sobre la violencia escolar data de los años noventa del siglo XX. En los estados del conocimiento, cuya publicación fue coordinada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se hizo hincapié en el esfuerzo político y educativo que realizaba el gobierno en turno para dotar a las escuelas de estrategias adecuadas para resolver los problemas de indisciplina y/o violencia escolar. Se observó que, en términos de investigación, crecía la tendencia de incluir comportamientos cotidianos como “el relajo en clase, el desorden provocado por los alumnos, las faltas de respeto al maestro, el maltrato, el acoso y el abuso entre compañeros o entre profesores y alumnos, bajo la palabra violencia” (Furlán, 2005, p. 634); esta inclusión desdibujaba la cuestión de la disciplina y aceleraba el desplazamiento del interés académico de la indisciplina por el problema de la violencia escolar.

Al desplazarse este conjunto de conductas, consideradas incivilizadas, a la categoría de violencia, la escuela se reconoce desbordada por la problemática y reclama la presencia y la corresponsabilidad

de, por lo menos, agentes del sector salud y agentes del sector seguridad y justicia para devolver a esta institución la función social de agencia formadora. Otro efecto del desplazamiento es la apertura de enfoques para el abordaje teórico y empírico, en los que la línea que separa a la disciplina, la indisciplina y la violencia es frágil, pero permitió que los estudios transitaran de la mirada puesta en los alumnos a la construcción sociocultural de los sistemas normativos y de los procesos disciplinarios de las prácticas educativas. Algo es cierto: la indisciplina y la violencia se piensan como dos conceptos relacionados, lo que los une, pues está presente en ambos, es el castigo (Pereda, Plá y Osorio, 2005). Este último es entendido en el contexto educativo como “una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares” (Valle *et al.*, 2014, p. 62).

En este sentido, como hecho social y como invención, “la violencia escolar es un concepto aglutinador y estratégico, que nombra una realidad y ordena una respuesta” (González, 2011, p. 23). Para el caso del siglo XIX, la respuesta fue el método disciplinario.¹ El modelo pedagógico de las escuelas lancasterianas introdujo el método de la disciplina mediante un sistema de premios y castigos. Los castigos físicos regulados con la palmeta y la regla fueron fundamentales en el control disciplinario de las y los alumnos (González, 2011).

En el siglo XIX, la espontaneidad del comportamiento infantil y sus respectivas incivildades en el aula no se frenaron únicamente a través del castigo. Los manuales de moralidad y urbanidad se inclinaron por la prevención de la indisciplina a través del fomento de la buena conducción de las incivildades de la niñez (González, 2011). Con esta perspectiva se intentaba dejar atrás la idea de que

¹ En contraste, en el siglo XXI la respuesta es el reforzamiento de la seguridad de la comunidad educativa. Estos cambios nos permiten dar cuenta de las transformaciones que se han dado en los sistemas disciplinarios escolares a lo largo de la historia de esta institución.

“los golpes tienen una dignidad filosófica”, pues se sabe que “Aristóteles recomendaba el buen uso de los azotes en la formación del carácter” (González, 2011, p. 74). El peso de esta consigna filosófica en el proceso pedagógico lleva a creer que fue difícil desecharla en la familia y la escuela.

Por otra parte, historiar la disciplina escolar se vincula con las temáticas de la historiografía reciente sobre la infancia en México. Con base en las fuentes utilizadas en este enfoque, esta etapa de la vida se advierte como un fenómeno biológico, social y político en el que la población infantil es representada por el sector adulto “no como lo que son, sino como lo que pueden llegar a ser, de manera que ha sido representado como un ciudadano del futuro, hombre del mañana, guerrero en ciernes, o cristiano” (Reyes, Ochoa y Luévanos, 2014, p. 8); ideales que se alcanzan si se disciplina a las y los estudiantes.

En el centro de la historia escolar se encuentran los niños y niñas, por lo tanto debe analizarse la edad en que se convierten en sujetos de la educación, los propósitos de esta, de su enseñanza, y de la disciplina, entre otros aspectos ayacentes. La importancia de estos tópicos radica en que muestran los procesos de escolarización, y con ellos se abren las interpretaciones singulares sobre la naturaleza biológica y social de las y los infantes (Reyes, Ochoa y Luévanos, 2014).

CASTIGO Y DISCIPLINA ESCOLAR

A principios del siglo XIX la escuela se fue constituyendo en la principal instancia “normalizadora” de la niñez, esto es, la educación se concibió como un medio que permitía a los menores interiorizar las normas sociales y modelar su conducta. En las escuelas se emplazaba a los niños y niñas en espacios bien delimitados y especializados; se cumplían tiempos y ritmos secuenciados para estudiar, jugar y rezar; las y los infantes estaban sujetos a deberes jerárquicos que les impedían tener uso libre de su cuerpo y sus

conductas se orientaban a la obediencia perfecta mediante el uso del sistema de premios y castigos. La disciplina “se convirtió en una condición para la enseñanza de los menores, por lo cual fue una preocupación de los diferentes sistemas escolares” (Reyes, Ochoa y Luévanos, 2014, p. 92).

La confianza en los cánones disciplinarios contribuía a que la escuela creyera que era capaz “de establecer una gran simetría entre la manera en que el alumno se veía a sí mismo y el rol social que tenía encomendado” (Luri, 2015, p. 11), en este caso, hombre laborioso y ciudadano virtuoso. Este orden moral hizo del alumnado “un sujeto, es decir, una persona sujeta [sic] a un orden superior, (nacional, religioso, estético), y en la sujeción ejemplar se encontraba su virtud” (Luri, 2015, p. 11). La escuela entendía su inadaptación a este orden como un acto de indisciplina y un estudiante indisciplinado tenía que sentir vergüenza de sus acciones y aceptar el castigo impuesto, es decir, una “sanción normalizadora para ajustar las desviaciones a la norma establecida” (Foucault, 1984, p. 183). Estas sanciones eran una parte sustantiva en las reglas para ejercer el buen gobierno del plantel educativo.

La naturaleza de las sanciones impuestas podía variar dependiendo del nivel educativo, de la legislación vigente, de las normativas de cada institución, e incluso del albedrío de cada preceptor o preceptora. Para su clasificación, los castigos tradicionales se pueden dividir en tres grupos: los corporales, los de privación de la libertad y los llamados *deshonrosos*, pues implicaban alguna forma de humillación pública (Roldán, 2011).

Los castigos corporales comprendían una amplia variedad de acciones y prácticas dirigidas a infligir dolor o daño físico sobre alguna persona. Durante el siglo XIX el profesorado tuvo a su disposición diferentes instrumentos con ayuda de los cuales podía propinar este tipo de castigos; entre ellos se encontraban “la vara, la disciplina (especie de látigo para azotar), el cepo, la corma, la palmeta, el taragallo” (Roldán, 2011, p. 2). La descripción de la palmeta que hizo un exestudiante que fue golpeado con ella (véase

Toro, 2008, pp. 139 y 140) deja en claro la finalidad con la que estos instrumentos fueron creados: causar dolor de manera inmediata. Su función primordial fue la de imponer y reforzar la disciplina escolar a través de la violencia física.

En adición al uso de instrumentos, se podía infligir dolor con la mano a modo de reprimenda, por ejemplo, a través de pellizcos o jalones de orejas. También se recurría a castigos que implicaban permanecer en una posición incómoda y cansada por largos periodos, como hincarse en el suelo, con los brazos abiertos y sostener libros pesados en las manos (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1835, citado en Valle *et al.*, 2014, p. 65).

Para los castigos en que se privaba a alguien de su libertad era necesario contar con instalaciones especiales como podían ser muebles contruidos con tal propósito o con un calabozo, que era un cuarto pequeño, oscuro, usualmente sin otra abertura más que la puerta por la que ingresaba la persona castigada, quien permanecería allí por espacios variables de tiempo que podían extenderse a días, privándosele en ese periodo de cualquier compañía, e incluso de la alimentación (Toro, 2008).

Cabe decir que no todas las escuelas contaban con estas instalaciones, por lo que no en todas se podían aplicar este tipo de castigos. En el caso de los documentos revisados no se encontró registro del uso del encierro como medida disciplinaria en el nivel de la instrucción primaria, pero sí se aplicaban sanciones mediante las cuales se retenía al alumnado que había cometido alguna falta, por lo que podía permanecer a horas extraordinarias en los planteles (Pedrosa, 1889).

En cuanto a los castigos que involucraban la humillación pública, parece ser que estos surgieron como una alternativa al uso del castigo corporal. En las escuelas Lancasterianas se implementaron junto con un sistema de premios mediante los cuales se buscaba incentivar al alumnado y recompensar a los más destacados en el estudio (Larroyo, 1947). Estas penalidades solían consistir en separar a los infractores del resto del grupo y hacer uso de diferentes

elementos para exponerlos ante sus pares, como podía ser colocarles orejas de burro sobre la cabeza o letreros —ya fuera colgando del cuello o del pecho— en los que se anotaba la causa del castigo. Dicha causa solía ser una cualidad contraria a las normas del buen comportamiento escolar, como por ejemplo ser “hablador, desaseado, enredoso, mentiroso, pleitista, etc.” (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1835, citado en Valle *et al.*, 2014, p. 65).

Según Toro (2008), aplicar castigos dentro de las aulas, a la vista del alumnado, implicaba un despliegue *performativo*, particularmente en el caso de los castigos corporales que se aplicaban con ayuda de algún instrumento o herramienta. Por esta razón, el autor califica a la sanción física como un espectáculo que servía, no para divertir, sino para reforzar la disciplina escolar y, con ella, las concepciones prevalentes de educación, moralidad y ciudadanía:

...conforme a las circunstancias culturales y sociales que enmarcan la vida escolar, los mecanismos de administración de sanciones adquieren corporeidad, expresión contingente, frecuencia, lugar: devienen en una determinada performance de la soberanía que la sociedad, el Estado y los padres les han concedido circunstancialmente a inspectores y profesores para que administren los comportamientos de los alumnos [Toro, 2008, pp. 128 y 129].

Por último, cabe reflexionar sobre los efectos que pudieron haber tenido este tipo de castigos en el desarrollo emocional del alumnado, pues se entiende que todas estas sanciones pudieron haber tenido algún efecto psicológico; además no se descarta que, en adición al castigo escolar, en el ámbito familiar y social los menores también pudieran haber sido objeto de este tipo de penalidades de manera cotidiana.

REGULACIÓN Y PROHIBICIÓN DEL CASTIGO CORPORAL

Hacer una historia del castigo corporal implica también historiar las formas en que las autoridades en materia educativa intervinieron para regularlo. En el caso de Zacatecas, ya aparece este tema en el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de 1831, que

constituye el primer intento por regular la administración de los establecimientos educativos una vez consumada la Independencia. En dicho documento se asienta la prohibición del castigo mediante azotes, “bajo la pena, al que lo impusiera, de ser privado de su destino” (Plan General de Enseñanza de Pública para el Estado de Zacatecas de 1831, en Pedrosa, 1889, p. 20), lo cual significaba que quien actuara en contra de esta ley sería retirado de su cargo. Estas medidas indican que quienes participaron en la elaboración de este plan reconocieron la aplicación de castigos corporales severos dentro de las escuelas como un problema educativo y que se actuó de manera directa para tratar de prevenirlo.

La prohibición de los azotes marca un primer paso hacia la erradicación del castigo corporal en el entorno educativo. Aunado a ello, en ese periodo la severidad de las penas decreció y llegaron a reducirse a “ciertas privaciones, o a correcciones que no ofendieran el pudor o la decencia que debe inspirarse a quienes educan para conocer la dignidad del hombre y ser libres” (Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas de 1831, en Pedrosa, 1889, p. 20). Como puede verse, en estos planteamientos permean los ideales de la dignidad humana y la libertad individual, los cuales formaron parte del discurso ilustrado liberal que adoptaron las autoridades locales durante el siglo XIX.

En Argentina se dio un proceso similar que por sus características puede servir como referente para explicar lo que sucedió en el caso de Zacatecas. De acuerdo con Lionetti (2015), la reducción de la severidad de los castigos físicos implicó una humanización de las medidas disciplinarias que fue al parejo de la adopción de la pedagogía moderna y la difusión de la mentalidad ilustrada, proceso que dio como resultado el surgimiento de una sensibilidad “civilizada”. En este contexto, la construcción de un sujeto civilizado a través de la escolarización tuvo, como objetivo paralelo, la construcción del ciudadano moderno que, al estar dotado de razón, podía ejercer su autonomía y, en consecuencia, regular su propia conducta sin que fuera necesario el uso de la fuerza física como medida coercitiva (Wagner, 2017). Con base en estos planteamientos, quienes adop-

taron esta nueva sensibilidad repudiaron la brutalidad de las penas corporales por considerarlas excesivas y contrarias al “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, 2015, p. 4).

Acorde con su formación política e ideológica, algunos liberales destacados en Zacatecas se pronunciaron públicamente en contra del castigo corporal y propugnaron por su erradicación. Como ejemplo resalta el caso de Trinidad García de la Cadena, quien fue gobernador del estado y que, en la alocución que pronunció en una ceremonia de distribución de premios de una escuela particular, se expresó fuertemente en contra del uso de la violencia física como parte de los métodos disciplinarios y de enseñanza:

Se acabó ya aquel tiempo de bárbara dominación; pasó aquella luctuosa época de negra esclavitud en que el uso de los tormentos y vapulaciones penetró hasta las escuelas con gran escándalo de la humanidad entera; han pasado, por fortuna, aquellos sangrientos sacrificios que hacían tan odiosa la enseñanza, impidiendo el completo desarrollo de la inteligencia. “La letra con sangre entra” dijeron los conquistadores; ¡atroz sacrilegio! ¡Blasfemia horrible! [Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 20/II/1868, p. 4].

Destaca en este fragmento la contraposición que se hace entre el uso de los castigos corporales y las nuevas formas de enseñanza. A los primeros los relaciona con una época pasada, oscura y de retraso, refiriéndose, claramente, a la dominación española. A las segundas las vincula con el progreso, la civilización, el desarrollo de la inteligencia y el raciocinio. La eliminación de estas formas de castigo y la adopción de nuevas maneras no violentas de relacionarse con el alumnado representan el salto que había de darse para superar aquella etapa nefasta. Al mismo tiempo, el paso hacia la pedagogía moderna y las formas novedosas de concebir la disciplina se conectan con el modelo de ciudadanía que se buscaba formar mediante la instrucción, así como con la defensa de la libertad individual, dado que esta última no puede ejercerse en contextos opresivos y violentos. Se entiende que, en esta concepción de lo

que significa ser ciudadano, las personas no actúan como esclavas bajo la constante amenaza de recibir un castigo a manos del amo déspota, sino como personas autónomas que operan con plena libertad, por la convicción de los principios morales y cívicos que han aprendido en la escuela.

En el cierre de su discurso, García de la Cadena increpa a quienes no comprendían aún que para instruir a la juventud no era necesario el uso del látigo, pues en los nuevos establecimientos se formaban “hombres libres y honrados ciudadanos, sin que para ello sea preciso emplear otros medios que la persuasión, el estímulo y una prudente tolerancia”, lo cual habla de su convencimiento de que el uso excesivo de la violencia ya no tenía lugar en un espacio como la escuela ni podía seguirse usando como método disciplinario si lo que se buscaba era formar ciudadanos que operaran con libertad y autonomía en el régimen republicano.

Si bien desde el Plan de 1831 se habían puesto límites al castigo corporal aplicado al alumnado, una vez que se prohibieron los azotes se siguieron permitiendo otras formas de este tipo de castigo, como fue el uso de la palmeta. Respecto a las consecuencias que pudo tener el uso de este instrumento sobre la integridad física de los menores resaltan los casos de dos niños que fueron presentados por la Comisión de Escuelas ante la Asamblea Municipal en marzo de 1868. En el informe se dio a conocer que el niño Ricardo Villalpando, quien asistía a la Escuela Municipal número 1 de la ciudad de Zacatecas, fue castigado duramente en el año de 1865. En ese entonces, la mencionada escuela estaba a cargo del preceptor Hilario Ávila, quien permitía que sus ayudantes y celadores utilizaran la palmeta para reprender al alumnado ante alguna falta cometida. El incidente ocurrió cuando uno de los celadores dio al niño, no en la mano como se acostumbraba, sino en la parte interna del codo, ocasionando con ello la desarticulación de los huesos húmero y cúbito del brazo derecho. Según se reportó, en la fecha en que fue presentado el informe el niño Villalpando ya se había recuperado plenamente.

El segundo caso aconteció en la Escuela Municipal número 3, también de la citada ciudad, donde el preceptor José María Bocanegra, quien dirigía dicha escuela, propinó un duro castigo al niño Marciano Pérez. Al dirigirse la comisión con el padre del niño para aclarar el asunto, este informó que era cierto que su hijo había sido castigado hacía unos nueve meses, lo que le ocasionó una inflamación en la mano, y que, al quejarse con el preceptor, se enteró de que su hijo había sufrido tal castigo pues, al reprenderlo por una falta, no respondió como debía y, en cambio, se reía “con tenacidad”. El profesor, creyendo que el niño se burlaba, le aplicó el castigo con la palmeta, sin embargo, esto no hizo que dejara de reírse. Ante esta explicación, el padre excusó la severidad de la reacción del preceptor, e incluso señaló que no fue culpa de este último, sino suya, “por no advertir con tiempo que su hijo padece una afección en el corazón, que cuando sentía alguna emoción, le ocasionaba esa risa prolongada”. Agregó que, “restablecido el niño, ha continuado en la misma escuela muy considerado por el C. Bocanegra” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 5/III/1868, p. 3).

A pesar de que en este último caso se pudiera haber justificado el uso de la fuerza como medida disciplinaria por una omisión del padre, la Comisión de Escuelas no reparó en este detalle y presentó a la Asamblea Municipal una propuesta para su prohibición definitiva, la cual fue aprobada junto con el acuerdo de que los profesores presentaran un proyecto de castigos que cumpliera con la condición de no incurrir en ningún tipo de castigo físico (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 5/III/1868, p. 3).

En los discursos revisados se encuentran indicios de que la prohibición del castigo corporal, a partir de estas resoluciones, devino en cambios perceptibles en el espacio escolar, e inclusive se habla de que tuvo efectos positivos en el aprendizaje, pues coadyuvó a que se propagara esta nueva concepción de disciplina y con ello se modificó el trato hacia el alumnado. Lo anterior se vincula con la introducción de las ideas pedagógicas modernas que trajeron

consigo nuevas concepciones sobre lo que debía ser la escuela y la enseñanza, además de que implicó un cambio en la definición de las cualidades que debía tener quien se dedicara a enseñar. Estas cualidades se fueron delineando de tal manera que rayaban en virtudes, pues se empezó a concebir al profesorado como figuras ya fuera maternas o paternas; como guías de la juventud que, mediante el amor, conducirían al alumnado por el sendero del conocimiento y la civilización. Ello puede apreciarse en el siguiente fragmento en el que se repite el recurso retórico de comparar lo que ocurría en el pasado con los cambios percibidos en el presente:

Felizmente para nosotros, pasaron ya esos tiempos en que la escuela era para los niños lo que la inquisición para los hombres: un objeto de odio y de terror. El hombre temblaba a la vista terrible del tribunal, y al joven le costaban lágrimas y amargura llegar al odioso establecimiento, porque allí al lado del preceptor, torvo y huraño, se veían la disciplina, el látigo, la palmeta [...] Hoy el niño que va a los establecimientos de educación, se encuentra todo lo contrario: cariño, protección, simpatías; ve en su preceptor un sacerdote que lo inicia en los misterios de la ciencia y le abre las puertas del porvenir; un amigo que le instruye y lo dirige por la senda de la vida, y una mano paternal, no la que acicala la palmeta, sino la que cultiva en su alma las flores de la inteligencia [Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2/II/1876, p. 3].

Para cerrar este apartado, puede decirse que la eliminación del castigo corporal marcó una transición hacia formas menos violentas de ejercer la disciplina escolar. A partir de ello se buscó implementar medidas tendientes a reforzar la dedicación al estudio y la capacidad de autorregulación. Entre dichas medidas se estableció la retención en la escuela una vez concluida la jornada, así como la asignación de trabajo adicional para reforzar lo visto en clase (Pedrosa, 1889). Este cambio concuerda con lo que señala Jesús Márquez (2016) respecto al propósito de los sistemas escolares que se conformaron bajo la lógica ilustrada liberal en el siglo XIX y albores del XX. Según este autor dicha lógica consistió en “proveer y fomentar los

saberes necesarios para que los individuos se comportaran como criaturas ‘dueñas de sí mismas’ (rationales) en las esferas pública y privada” (p. 49). Este propósito estuvo estrechamente relacionado con el modelo de ciudadano que prevaleció en la época y con la idea de la libertad como condición para ejercer los derechos y asumir las responsabilidades cívicas. En este proceso, “la administración social de la libertad individual (“gobierno del alma”) modificó las sensibilidades y los comportamientos humanos anteriores y [...] conllevó al fortalecimiento de la libertad en tanto práctica individual colectiva de participación política” (Márquez, 2016, p. 49).

Cabe decir que la transición de la que se habla aquí no fue lineal ni unívoca,² ya que se pueden encontrar algunos elementos de la justificación de las penas corporales en la enseñanza de la denominada *moral práctica*, las cuales se implementaron una vez que se estableció el principio de laicidad educativa en la legislación educativa local.

LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO RAZONADO EN LAS LECCIONES DE MORAL PRÁCTICA

Moldear las conductas de las y los infantes a través de la enseñanza de normas de buen comportamiento fue una aspiración en las escuelas de instrucción primaria en la segunda mitad del siglo XIX. En Zacatecas, la enseñanza de la moral laica tuvo sus raíces en la adaptación de las lecciones de moral de los franceses Bounet y Barrau. La obra de Barrau se denomina *Livre de Morale Pratique*.³

² Lionnetti (2015) describe un proceso similar para el caso de las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en este mismo periodo que, como se mencionó anteriormente, sirve como referente para explicar lo que ocurrió en el caso de Zacatecas.

³ Este libro se tradujo al castellano en 1876 por el licenciado Jesús González y con la autorización del Arzobispado de Guadalajara y León (España). El título completo es Libro de Moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias. En México, este libro formó parte de la biblioteca católica porque no oponía a la doctrina católica y la sana moral (Barrau, 1876).

Este texto está compuesto de tres partes que refieren los deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con los demás hombres. La primera es muy corta, la segunda se pronuncia por valores de autorregulación, como son la elección de compañías, la instrucción, el estudio, la modestia, la sencillez, la sobriedad, la moderación de los deseos, la paciencia, la perseverancia, el trabajo, entre otros. La tercera parte hace alusión a la justicia, la probidad, la fidelidad, la sinceridad, el agradecimiento, la bondad, la indulgencia, la clemencia, la caridad, la generosidad, los deberes para con la patria y varios más (Barrau, 1876).

En Zacatecas, el profesor Manuel Santini elaboró cuatro libros de texto que incidirían en la enseñanza moral que se impartía en las escuelas oficiales del estado: *Tratados de moral práctica* desde 1888 (Magallanes, 2016), textos que se publicaron de forma fragmentada en los años del siglo XX en el periódico oficial de la Dirección General de Educación primaria de la entidad, *El Boletín de Instrucción primaria* que de forma gratuita se distribuía entre el profesorado de la entidad.

Las lecciones de los *Tratados sobre moral* de estos cuatro grados escolares eran cortas, constaban de dos partes, la expositiva y el cuestionario. En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones y comportamiento que mostraba un niño en su casa, la escuela y la calle frente a sus padres, profesores, condiscípulos y extraños. La parte expositiva de la lección cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y la conducta deseada. En la segunda parte, el profesor debía leer cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio, y las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento correcto y el incorrecto (Magallanes, 2016).

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y crea-

tiva. Con estas facultades discernía sobre las bondades de ser una niña o niño disciplinado y las sanciones correspondientes por no apegarse al conjunto de virtudes morales necesarias para alejarse de la desobediencia y del castigo.

Las lecciones 21, 22, 23, 24 y 25 de *Moral práctica* de segundo grado describen la escuela, el maestro y las maneras de conducirse en la institución. Se dice que:

La escuela no tiene por único objeto ilustrar la inteligencia, ahí se aprende la manera de vivir felices. El maestro se empeña en que los alumnos amen el trabajo, se instruyan, adquieran conocimientos útiles y desarrollen buenos sentimientos [...]. El profesor tiene mucho cariño a los aplicados y siente tristeza por alumnos desaplicados y tontos [...] Es una obligación del discípulo obedecer al profesor, puesto que todo lo que manda este es para bien de aquél [Boletín de Instrucción primaria, VI/1907, p. 5].

La manera de vivir feliz tenía como base un profesor capaz de enseñar, amar y sufrir, y por un estudiante subordinado por el agente y el fin educativo, su bien.

En consecuencia, el buen condiscípulo es:

Como el buen hermano: cariñoso, tolerante, desinteresado y hasta abnegado. Ayuda al compañero, se duele de sus penas y lo consuela, lo protege y lo defiende. Es preciso hacernos querer de nuestros camaradas, no creernos nunca superiores a ellos, procurar hacer el mejor bien que podamos y ayudarles con nuestro cariño, nuestros consejos y nuestro ejemplo a ser trabajadores y buenos. Es muy satisfactorio hacer el bien [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 4].

Amar, proteger y defender son componentes esenciales para los procesos de empatía y convivencia, pero, sobre todo, para que el condiscípulo experimente la satisfacción de hacer el bien.

El apego a la disciplina se observaba desde las normas para acudir y permanecer en el salón, que fueron las siguientes:

Debemos concurrir perfectamente bien aseados de cara, manos y vestidos. Al entrar al salón, nos descubriremos inmediatamente por ser un lugar de respeto [...] Saludaremos al profesor con una caravana

si está presente y pasaremos a nuestro lugar a trabajar con entusiasmo. Al estudiar es preciso en cuanto sea posible, mantener el busto recto y si el profesor está dando alguna clase, podremos recargarnos en el respaldo de nuestro asiento, tener las manos en los muslos o cruzados los brazos y no hacer ruido con los pies. Mucha atención y muchos deseos de aprender al estar en clase. No se debe escupir en el suelo, ni limpiar la pizarra con saliva y secándola con la mano, porque es sumamente asqueroso. Para sonarnos es indispensable hacerlo con un pañuelo y sin hacer ruido. Las hojas de los libros nunca deben voltearse mojándose con saliva los dedos, porque además de ser asqueroso se destruyen las hojas. Tampoco conviene doblar las hojas para señalar las lecciones. Es preciso cuidar todos los útiles [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 5].

Se hablaba de cómo desplazarse en el salón para no tener conflictos involucra a personas, objetivos y la evasión de expresiones verbales y corporales que inciten la violencia:

Al pasar a nuestros lugares es preciso hacerlo por orden de colocaciones. Debemos ser atentos, sin afectación, con nuestros compañeros, dándoles a ellos siempre la preferencia en el uso de algunos útiles. Es necesario huir siempre de los juegos de manos, de las palabras ofensivas y ser decentes en el lenguaje y en nuestros hechos [...] Al salir de la escuela saludarnos, como al entrar, al profesor. Iremos correctamente por la calle, sin gritar, ni silbar, no correr, y nos dirigiremos inmediatamente a nuestra casa [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 6].

En este contexto normativo estaba presente el castigo. En la lección 6 de primer grado, referente a la impuntualidad, el profesor relató a sus estudiantes los motivos por los que Andrés, un niño desaseado y flojo, recibía constantes castigos en la escuela. Este niño se levantaba tarde, acudía sucio y únicamente se ocupaba de comer golosinas, pintar monitos, molestar a sus compañeros y nunca sabía sus lecciones (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 4).

En la lección 8 de este mismo grado escolar, Emilio fue caracterizado en el relato como un niño tonto con su mamá, es decir, desobediente. Para castigar a Emilio, el padre de este infante lo

condujo a casa de un hombre gruñón quien los haría trabajar y no le concedería ningún gusto por un periodo de quince días (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 5). Si bien el castigo no era corporal, el padre y la madre asumen que el trabajo y las privaciones favorecen el retorno de la obediencia.

Pero lo más desalentador para el profesor era reconocer que este tipo de niños, desobedientes y flojos, abundaban cada vez más en la escuela. En la lección 10, con motivo de precisar las consecuencias de la desobediencia, se hizo hincapié en que Manuel se hizo acreedor a una serie de castigos por las siguientes razones: no estudiaba, no permanecía sentado en su lugar, molestaba a sus compañeros, no se aseaba ni cuidaba los útiles escolares, en consecuencia, nunca fue a los paseos escolares, se le separó de sus condiscípulos y se le proporcionaron los útiles más viejos (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 6). Estas formas de castigo se inclinan a la humillación del desobediente con el propósito de que sienta vergüenza y en lo sucesivo muestre un buen comportamiento.

En algunos casos, la indisciplina también se observaba en el patio escolar. La lección 35, el comportamiento díscolo, ilustra las agresiones que sufrieron varios niños que jugaban canicas. El agresor fue un alumno de catorce años y las víctimas, niños que oscilan entre los seis y los ocho años de edad. El agresor primero observó a las víctimas, posteriormente se burló de ellas, emitió insultos y propinó un rodillazo a uno de ellos; lanzó varios golpes con las manos, tomó las canicas y huyó con ellas. Pero en su carrera tropezó con un hombre mal encarado que de un solo golpe lo tiró al suelo (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 8).

Para el profesor, la presencia de un niño díscolo era peligrosa, en la medida en que su mal comportamiento poseía manifestaciones de violencia, diríamos hoy, psicológica y física, que daña la integridad de otra persona, pero, sobre todo, el adulto mal encarado es la imagen de lo que será ese infante en el futuro inmediato.

En la lección 41, el pendenciero, el profesor ofrece a sus estudiantes el relato de Alfredo, niño que presume a todos sus

compañeros de grupo, todos los estudiantes en la escuela le tenían miedo porque él era muy valiente. Alfredo no toleraba que lo tocara nadie, aquel que lo hacía recibía una bofetada. Este patrón de comportamiento provocó que nadie quisiera estar cerca de él, es decir, todos le huían, y el profesor separaba a Alfredo del grupo y a diario le imponía castigos. Al parecer esta situación se alteró con la llega de otro niño al aula. Alfredo golpeó a Gonzalo, estudiante de reciente ingreso. La reacción de Gonzalo fue darle una bofetada muy fuerte, tomarlo del cuello y conducirlo a rastra frente al profesor. Explicó que ese niño lo había golpeado sin motivo alguno, que él también lo había golpeado, pero no acostumbrada molestar a sus compañeros. El castigo que recibió esta vez Alfredo de su profesor fue la expulsión de la escuela (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 10).

Alfredo es descrito como un niño que demuestra su valentía en el grupo a través de la violencia física y como un infante que, a pesar de que es castigado por su profesor, no ha transformado su comportamiento. La violencia que ejerce Gonzalo se legitima en el discurso reparador del orden que el profesor no pudo alcanzar a pesar de infligir castigos diarios a Alfredo. También se advierte que, frente a la justificación de Gonzalo, el profesor promueve la expulsión.

El relato de la lección 43 versa sobre el maltrato que ejercen en el aula dos niños, etiquetados por su profesor como muy traviesos. Al parecer estos niños reproducen una rutina para molestar a sus compañeros diariamente. Los agresores se levantan de su lugar, seleccionan a la víctima y mueven el brazo de la víctima cuando está escribiendo, o los agresores rayan los dibujos de las víctimas y estiran su pelo. Las víctimas responden con golpes o con ofensas a sus agresores, pero uno de ellos solamente se ríe de la respuesta de sus compañeros. Este estudiante manifiesta que los golpes, las represiones y castigos que le dan sus superiores, le son indiferentes (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 11). En las travesuras descritas subyacen formas de lo que se entiende hoy como micro-

violencia física que se va instalando en el aula hasta ser parte del paisaje cotidiano. La indiferencia al castigo revela un problema más profundo: pérdida de respeto a la figura de autoridad, a las normas disciplinarias de la escuela y al sentido del orden social.

La lección 58 de primer grado escolar describe la conducta deseada en la escuela. Se compara al niño virtuoso, es decir, el que es aplicado y obediente con el profesor, con el niño desobediente, díscolo y perezoso. En términos generales, el niño, para hacerse amado por todos los demás, debía ser activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico. Todas esas cualidades se practicaban a diario y formaban un capital en el que se cimenta la felicidad de toda su vida. Un niño virtuoso nunca recibe castigos, llega a sentir cariño por su maestro, aprecia lo provechoso e interesante que es aprender, conservar en buen estado sus útiles, y descubre que la escuela está llena de primores. Pero el niño indisciplinado huye de la escuela porque para él la hora de la clase es un martirio y su profesor le inflige castigos por no ser obediente (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 12).

La lección 11 de segundo grado refiere tres premisas: que el niño desaplicado y desobediente merece castigo, el castigo avergüenza y la persona que es avergonzada pierde su dignidad. Separar a un niño de la clase o amonestarlo durante la clase son acciones que humillan y atentan contra la dignidad, pero pueden propiciar vergüenza en el infractor y cambios de conducta. Aunque también puede suceder que los niños dejen de experimentar vergüenza y, por consiguiente, nunca modifiquen su conducta (Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 9). Estas disertaciones ubican al castigo como una acción necesaria para frenar la desobediencia y el vehículo para la recuperación de la dignidad, el bien máspreciado de una persona.

En la lección 22 de cuarto año, con la intención de enseñar lo que era ser civilizado y la caridad, se abordó la situación que guardaba el castigo corporal en la historia de la evolución de la sociedad. Se dijo que los azotes, los palmetazos y los golpes a los niños se habían terminado en las escuelas; que la influencia de la

civilización en el mejoramiento de los sentimientos de caridad y amor a los semejantes se sentía en la familia; que los padres buenos se preocupaban por el bien de sus hijos y que el medio para lograrlo era el castigo. Pero una cosa era el castigo salvaje y otra el castigo razonado. En el primero los hijos eran colgados de las vigas y azotados por desobedecer, se les quemaban los labios por irrespetuosos. En el segundo se echa mano del castigo solamente si los hijos no tenían comportamientos inclinados hacia el bien y dejaban de ser dignos y laboriosos. Educar con base en el miedo había terminado, educar con base en la razón era muestra de un progreso en la civilidad (Boletín de Instrucción primaria, III y IV/1907, p. 14).

Si bien es importante la transición en el discurso legitimador de la violencia, esta existía en el hogar, y facultaba a los padres y maestros a ejercerla razonadamente.

En la lección 25 el profesor describe una escena de aula en la que se apela a la tolerancia, pero refiere situaciones de violencia para justificar dicho contenido. Se hace alusión a burlas dirigidas a una compañera o compañero que padece una discapacidad física y cognitiva, esto es, cojera o encorvamiento, o no puede resolver un problema y responde de forma equivocada. También está presente la presión que ejercen los compañeros en el salón para que dos estudiantes riñan entre sí. Estos estudiantes azuzan y son testigos de la riña, pero si los golpes provocan sangrados, delatan rápidamente a los peleones con el profesor (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). Lo preocupante de este relato es que el profesor insiste en que el alumnado es intolerante y que esas situaciones de violencia son faltas ligeras. Esta descripción sugiere el paso de la indisciplina a la violencia intencionada entre pares para infligir dolor físico y psicológico.

Para el profesor que protagoniza el relato, la intolerancia es “un mal muy grave que desune a los hermanos y entristece el hogar; que forma discordias y riñas entre los condiscípulos, entorpeciendo la armonía, destruyendo la fraternidad, fomentando odios y envidias

en la escuela” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). La intolerancia como defecto moral es cometida por niños y adultos. Los primeros son intolerantes por su inexperiencia, pero “El Gobierno ha fundado escuelas, no para que se castigue la inexperiencia del niño, sino para que se modele su conducta, para que se le eduque” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). Los adultos son intolerantes de manera consciente, por ello son dignos de crítica y castigo. El culpable “merece el castigo y cuando se castiga al culpable, el castigo sirve de escarmiento a los malos” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12).

En términos generales, las lecciones de moral práctica pretendían enseñar los principios del buen trato como base del comportamiento moral infantil correcto. La razón se coloca como instrumento pedagógico para aprender a discernir entre obrar bien y obrar mal. El premio que recibe la niña y el niño disciplinado es la satisfacción de obrar bien, sentimiento que remite a la felicidad. Los castigos razonados que reciben la educanda y el educando son la vergüenza, la humillación, la segregación en el grupo y el repudio social, castigos que en última instancia provocan la pérdida de la dignidad, valor moral de gran trascendencia para el ciudadano del futuro y la humanidad del presente.

CONCLUSIONES

Desde sus orígenes la escuela se constituyó como una institución disciplinaria. Las formas a través de las cuales se ejerce la disciplina en ella y las finalidades que motivan dicho ejercicio han cambiado en función de la variabilidad de las circunstancias históricas, sobre todo en lo que respecta a los contextos sociales que determinan a los programas políticos. En el México independiente, a partir de la expansión del método lancasteriano, el sistema disciplinario escolar se compuso de dos elementos centrales: los premios y los castigos. La premiación era excepcional y se dejaba para las ceremonias públicas al término del ciclo; en cambio el castigo era una

práctica cotidiana que incluía a todos los actores educativos y tenía la función explícita de garantizar el buen gobierno escolar.

Según lo demuestra la lectura de las fuentes históricas, a lo largo del siglo XIX la aplicación de castigos en las escuelas de primeras letras implicó formas de lo que hoy en día entendemos como violencia escolar. En el estado de Zacatecas la principal forma de violencia de la que se tiene registro fue la física ejercida por las figuras de autoridad (preceptores, ayudantes y celadores) hacia el alumnado. Esto concuerda con lo que se expone en otros estudios a nivel nacional e internacional, pues se sabe que los castigos corporales, para los cuales se pudo hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos, estuvieron naturalizados en el siglo XIX como parte de una concepción de disciplina escolar de fuerte arraigo.

Dicha concepción comenzó a cambiar toda vez que manifestaciones de violencia, que actualmente entendemos como maltrato infantil, fueron reconocidas como un problema por autoridades locales e instancias educativas, desde las primeras décadas del siglo XIX. Con base en ello se realizaron acciones concretas como la expedición de leyes y reglamentos que buscaron, primero, regular y, posteriormente, prohibir el castigo corporal.

Con la impartición de las lecciones de moral práctica en las escuelas primarias, la lógica disciplinaria cambió. Ya no era mediante el golpe o la amenaza de agresión física que el alumnado cambiaría sus conductas, sino mediante la acción moralizante. Para ello se presentaban en clase casos prácticos a través de narraciones breves. Dichos casos eran ficticios, pero cercanos a la realidad, y promovían la reflexión sobre las moralejas que derivaban de su desenlace. Esta lógica está presente en la estructura de las lecciones: en ellas se habla de cómo se quebranta alguna norma escolar o social, las consecuencias de dicha conducta, especificando a quiénes afecta y cómo; además se mencionan los valores o virtudes que se deben cultivar para combatir las conductas contrarias al orden y la moralidad que la escuela buscaba difundir. Mediante esta explicación

detallada de situaciones problemáticas se buscaba propiciar que el alumnado aplicara su discernimiento y tomara decisiones respecto a su propio comportamiento. En este contexto, el castigo razonado se presentó como una alternativa al castigo corporal que, para la segunda mitad del siglo XIX, llegó a ser descrito como salvaje, antipedagógico y, en todo sentido, contrario al espíritu civilizatorio que se atribuyó a la instrucción pública.

De ello se concluye que la eliminación del castigo corporal marcó una transición hacia una nueva concepción de disciplina escolar sustentada en las ideas pedagógicas modernas, en el discurso ilustrado liberal y en la evidencia empírica de casos en los que la excesiva severidad de los castigos llegó a producir afectaciones graves al alumnado. Esta transición no fue lineal, pues aún en las lecciones de moral práctica, que se impartieron hasta la primera década del siglo XX, se pueden encontrar algunos remanentes del discurso legitimador del castigo.

Cabe recalcar que la modernización de este último obedeció a la creencia de que los niños y niñas, al ingresar a instituciones educativas, entraban a un proceso de autorregulación de la conducta, y que sería mediante recursos que eran producto de la cultura ilustrada, como fueron los manuales de urbanidad y moralidad, que se lograría este propósito. Aun así, quedó latente el uso del castigo corporal para quienes fueran muy reticentes al acatamiento de las normas escolares. Asimismo se entiende que este tipo de penalidades permanecieron vigentes dentro del contexto familiar, donde aún no intervenía la ley para erradicarlo, por lo que es necesario recordar que la posibilidad de que los menores fueran objeto de violencia, en sus diferentes modalidades, no se reducía al entorno escolar, sino que se extendía al contexto social más amplio.

Por último, la denuncia del castigo corporal, que se sustentó en la evidencia de casos en que hubo un excesivo uso de la fuerza por parte de las autoridades escolares, lo convirtió en un asunto público y esto permitió que se discutiera sobre sus efectos negativos ante las principales instancias municipales. Este hecho, aunado a la in-

roducción de la pedagogía moderna y la diseminación del discurso ilustrado liberal, se dio a la par de una reconfiguración de la idea de infancia: el niño y la niña pasaron de ser criaturas cuya conducta debía ser vigilada y moldeada por medio de medidas disciplinarias correctivas, particularmente aquellas que provocaran dolor físico, a ser individuos, ciudadanos en potencia, capaces de autorregularse y de ejercer un autogobierno. Estas transformaciones dan cuenta del proceso de construcción de una cultura escolar moderna, sobre todo a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

REFERENCIAS

- Barrau, H. (1876). *Libro de moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias*. León: Imprenta de García Moyedo.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A., Alcántara, L., González, E., y Trujillo, B. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. Investigación Educativa en México (vol. 2, pp. 631-639). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México* (8a. ed.). México: Porrúa.
- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 19(2), 1-21.
- Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Ariel.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Zacatecas: Policromía.
- Márquez, J. (2016). La escuela moderna y los orígenes de la formación cívica y moral en México, 1790-1835. *Letras Históricas*, (15), 43-71.
- Pereda, A., Plá, S., y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 133-181). México: ANUIES-COMIE.
- Reyes, O., Ochoa, E., y Luévanos, C. (2014). *Entre normas y travesuras. Niñez y cotidianidad en los preludios del siglo XX*. México: Ed. Prometeo.
- Rodney, Y., y García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, (59), 41-49.

- Roldán, E. (2011). El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144.
- Valle, M. A., Vega, M. G., Flores, M. E., y Muñoz, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68.
- Wagner, P. (2017). Progreso y modernidad: el problema con la autonomía. *Sociología Histórica*, (7), 95-120.

Referencias hemerográficas

Boletín de Instrucción primaria.

Periódico Oficial del Estado.

LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL DECIMONÓNICA DURANGUENSE

Luis Carlos Quiñones Hernández

Es lugar común afirmar que los historiadores definimos nuestros objetos de estudio con base en el análisis de fuentes primarias, que son los diversos tipos de huellas que las mujeres y los hombres dejaron sobre su pasado, de las que extraemos los datos con los que proponer la estructura del campo histórico y construir nuestras hipótesis desvelando las verdades provisionales que de ellas se derivan; pero también es justo decir que la historiografía contemporánea exige un renovado esfuerzo de observación del pasado, que sea producto de una reflexión epistemológica sobre las formas de producir conocimiento histórico y de comprenderlo e interpretarlo, independientemente de las formas que asuman nuestros particulares procesos de historiar.

La adopción de la metáfora de *El taller del historiador* (Curtis Jr., 2003) para referirse al trabajo de escribir la historia como si fuera la construcción de una estructura física, en tanto símil para una comparación, es válida para aceptar que sobre esta estructura pueden engarzarse los distintos niveles del análisis histórico, pero no necesariamente desde la aplicación de una fórmula o un método de características universales, sino de la manera opuesta, en la que el historiador trabaja en su taller con sus métodos, sus formas particulares de construir un relato histórico que explique una parcela de la realidad pasada, para con ello construir la estructura

teórico-conceptual de su explicación particular sobre los trasuntos temáticos de su investigación. Junto a ello es necesario realizar una reflexión epistemológica sobre la naturaleza y sentido del trabajo de historiar, que determine a su vez los alcances de la explicación científica y el tipo y propósito del conocimiento historiográfico producido.

Sobre las formas que asumió la corrección de la conducta de los niños en la escuela elemental duranguense del siglo XIX y los mecanismos y controles para la imposición de castigos, la documentación es escasa y fragmentada, pues hay pocas referencias al tipo y naturaleza de la reconvención a las faltas de los niños, y las que existen se presentan de manera transversal, es decir, no hay documentación que directamente esté relacionada con el asunto, sino que esta se presenta en relación con la documentación que, escueta también, se refiere a la actividad escolar en general.

LA DISCIPLINA Y LA VIOLENCIA

Considero que la empresa intelectual de analizar la naturaleza de la disciplina en las escuelas de primeras letras de Durango del siglo XIX, como una forma de controlar la mente y el cuerpo de los niños, a efecto de mantener la hegemonía de la escuela desde el punto de vista normativo en su vertiente estrictamente educadora, implica realizar algunas consideraciones histórico-sociológicas sobre la disciplina y los castigos escolares, en tanto pilares sobre los que se sustenta la economía civilizatoria y cultural de la escuela, que es un reflejo fiel de la sociedad de cada época, por lo menos de las épocas posteriores al Antiguo Régimen, que con el respaldo de otras instituciones mayores como la Iglesia y el Estado han contribuido a normalizar la vida cotidiana y sus múltiples manifestaciones socioculturales, incluidas aquellas vinculadas con la normalización de la violencia doméstica o criminal, que ha sido un factor importante para conservar los precarios equilibrios entre lo que se debe, se puede y se quiere hacer, fuera y dentro de los cotos escolares y familiares, fuera y dentro de los límites territoriales de

las comunidades urbanas y rurales, fuera y dentro de lo prohibido y lo permitido, fuera y dentro del imperio de la ley.

La palabra “violencia”, dice Robert Muchembled (2010), apareció en los inicios del siglo XIII como un término que define, según su acepción latina, una noción de fuerza o vigor generalmente asociado a un ser humano de carácter iracundo y brutal, y por extensión, como una relación de fuerza y poder para someter a los otros. Se somete, o se intenta someter, desafiando la ley y el poder del Estado, o a través de ellos, a los que han invadido o robado la propiedad, abusado del honor de la persona o la familia, cometido crímenes de sangre, insultado, infamado, blasfemado; se somete así, imponiendo la fuerza legal o ilegal para agredir al oponente, pero también como muro de contención de una violencia recíproca que, ejercida como contrapartida, completa un círculo vicioso y siempre creciente de hostilidades generadoras de otras violencias impuestas, igualmente, por la fuerza y por cualquier motivo.

La violencia en la escuela es otra, pero en el fondo está animada por los mismos resortes psico-sociales que impulsan a violar las normas, lo que a su vez ha impelido a los tránsfugas y transgresores de la normalidad social a la violencia en cualquiera de sus múltiples manifestaciones. En la escuela decimonónica mexicana se sometió, se corrigió, se penalizó el mal comportamiento de los niños; se pagaron las culpas con los castigos impuestos por la autoridad escolar, como se hizo en prácticamente todos los países hispanoamericanos que, en el contexto de la emergencia de los estados nacionales en los inicios del siglo XIX, buscaron con sus proyectos de instrucción pública la transformación de los escolares en ciudadanos libres y conscientes de su nueva condición de igualdad, por lo que serían los hacedores del progreso de la sociedad de su tiempo (Lionetti, 2015, p. 4). Se penalizó el carácter indócil de los alumnos infractores, independientes e indisciplinados. En la escuela la indisciplina, la agresividad física o verbal, las faltas a la moral y las conductas inapropiadas, se castigan de manera pública o privada; lo primero como una función positiva de ejemplaridad, lo segundo como co-

rrección de las faltas, que solo el infractor y su familia conocerán a efecto de ser reconvenido por la autoridad escolar, pero, sobre todo, por la autoridad familiar que se reservará el derecho a castigar conforme a sus propios códigos de honor y justicia.

Sin embargo, la violencia infligida por los niños a sus iguales en el ámbito de la vida escolar, no siempre ha obedecido a lo que algunos teóricos y especialistas consideran un tipo de violencia enmarcada en el contexto de lo estrictamente prohibido, dadas las dificultades que siempre han tenido para definirla como una función innata, o contrariamente, como mecanismo de defensa ante la adversidad avasalladora que a menudo acompaña a los débiles y desprotegidos. Quizás por eso la violencia infantil, en su forma de indisciplina, ha sido secularmente la forma mayormente aceptada por los especialistas, los docentes y los historiadores, considerándola como un conjunto de desacatos de los niños a la autoridad del maestro, sus padres y las personas mayores, y no necesariamente como una conducta en estricto sentido violenta, sistemática y perversa, más apropiada para nombrar a los niños que, trasponiendo esta medianía, pero observando conductas de inadaptación a las normas vigentes, podrían considerarse como los “monstruos pálidos”, así nombrados por Foucault (2003), o acaso como niños anormales que no respetan norma ni reglamento alguno.

Es probable que los preceptores de la escuela elemental del siglo XIX hayan experimentado serias dudas respecto de las formas para dar un tratamiento pedagógico adecuado que, como método de corrección a las infracciones cometidas, hubiera potenciado la eficacia de su labor educativa y su comprensión de los distintos fenómenos asociados a la violencia infantil relacionados con la indisciplina. Actualmente es posible definir con mucha precisión científica las diferencias y las relaciones establecidas entre los niños que se consideran en peligro y los considerados peligrosos, pero en el siglo XIX los avances de la ciencia eran limitados y aún no se establecían rigurosamente las taxonomías escolares para clasificarlos según su comportamiento anormal en relación al tipo y gravedad

de las faltas, mientras la sociedad decimonónica, por su parte, consideraba el castigo como una forma de proteger la normalidad en la sociedad y en la escuela, en tanto instrumento para contener y corregir las costumbres y actitudes negativas que se han asumido, secularmente, como propias de la naturaleza humana.

De ahí que las disposiciones establecidas por los reglamentos escolares para sancionar las transgresiones a las normas, que representan simultáneamente el lado visible de la ley y el lado oscuro y transgresor de la conducta individual y colectiva de los niños, no pueden asociarse estrictamente y de manera general a una conducta violenta de los niños (en peligro) de carácter presumiblemente compensatorio, al ser violentados por sus iguales (peligrosos) o por personas mayores; que de manera natural adoptan una condición de víctimas o inadaptados, y tal vez por ello mismo, de sujetos indisciplinados, que no necesariamente de niños moralmente malos, viciosos, perversos o pervertidos¹ (Freud, 1949). Los niños que

¹ En el contexto del análisis psicoanalítico realizado por Freud sobre el comportamiento de la sexualidad infantil, en tanto anomalía y perversión del comportamiento inconsciente de los infantes, se afirma que en la génesis de la perversión esta no aparece aislada de la sexualidad del niño, sino que forma parte de sus procesos evolutivos típicos, es decir, normales, porque preforman la conducta, en la forma de complejo de Edipo, y se subsume una carga de culpabilidad que puede constituir la base del desarrollo de un tipo particular de perversión en su forma de conducta antisocial, que puede, en ciertos casos, mostrarse con conductas violentas y anormales, según los códigos de conducta aceptados en distintos momentos y lugares. Particularmente no estoy muy seguro de si este tipo de perversión, esté asociado directa o indirectamente a las conductas violentas y/o de victimación de los infantes en tanto son sujeto de algún tipo de violencia, sin embargo, es posible que por esta idea sobre el reporte de una actitud de gratificación sexual producto de la violencia infligida sea posible deducir que cierto tipo de indisciplina, que deviene de la agresión infligida por los niños más fuertes a los débiles, pueda ser el resorte que ha impulsado de manera inconsciente las conductas anómalas y hasta violentas de muchos niños en la etapa escolar. Esta idea es totalmente discutible, sobre todo para los docentes y los historiadores que cuestionan el estatuto de cientificidad del psicoanálisis, pero quizás sea útil y ayude a explicar algunas de las causas y consecuencias patológicas de la indisciplina escolar, por cuyas implicaciones

podrían ser considerados victimarios, en tanto indisciplinados y rebeldes, forman parte de un grupo caracterizado por violar la norma al agredir a sus iguales más débiles, pero distintos de ellos, pues siendo más fuertes y atrevidos utilizan su fuerza y vigor para imponer sus propias reglas, es decir, para inaugurar, por la fuerza, una forma de control local, al margen de la norma de los reglamentos escolares y de la autoridad de sus preceptores.

LA DISCIPLINA Y LA DOCILIDAD DE LOS CUERPOS

Según la definición de “disciplina” de Abbagnano (1986), esta hace alusión a una función negativa o constrictiva de una regla en cuanto impide la desviación de la regla misma, o en tanto se constriñe la actuación humana por la cual se está en la ruta permanente del desvío de las reglas, o de la ruptura con la influencia de las instituciones universales de educación, particularmente cuando se alude a la conversión de la animalidad en humanidad, según la idea de Kant (2000), lo cual sucede en buena medida por mediación de las instituciones sociales como el Estado, la Iglesia, la familia, la escuela. En el ámbito de la educación, la disciplina se constituye como una forma de poder orientada a gobernar las conductas de los sujetos, con miras al control de sus actuaciones y conciencias, de donde la escuela elemental cifró este poder en la transformación de los niños en personas dóciles, en personas que, no obstante estar sujetos al control de la disciplina escolar y a la administración de castigos para corregir las conductas desviadas de la norma, estaban en la búsqueda de la propia razón. En el proceso educativo, estas instituciones han impuesto su razón de ser en las dos vertientes de la disciplina universalmente aceptada como negativa y positiva. La primera como un proceso permanente por conservar la razón como distintivo de la naturaleza humana, y de cualquier noción de desarrollo y progreso de la humanidad en el tiempo. La segunda

pedagógicas, psicológicas y sociales nos remita a nuevas formas de reinterpretación y explicación historiográficas del fenómeno disciplinario en el contexto educativo del siglo XIX mexicano.

como conquista de la instrucción, en tanto primer y último propósito de la escuela para formar a los sujetos, crear conciencia, diálogo y comunidad.

La disciplina escolar de las escuelas de primeras letras de Durango, impuesta desde la influencia de la educación española para el desarrollo de la educación tradicional, por lo menos para y desde la época de las reformas borbónicas, afianzó sus alcances correctivos desde los diferentes ordenamientos legales que, durante todo el siglo XIX, pretendieron normar y homologar el sistema de instrucción elemental en México (Menéndez, 2012). Localmente en Durango ocurrió lo mismo, porque posteriormente al proceso de Independencia nacional se decretaron leyes y acuerdos administrativos para garantizar la educación de los infantes en el contexto de la nueva normalidad democrática emanada del proceso de secularización de la enseñanza y de la vida pública, tratando de garantizar la objetividad de la enseñanza y la imposición de su espíritu laico en la formación de los infantes, en tanto futuros ciudadanos defensores de la libertad y de la patria.

Las disposiciones establecidas para garantizar la disciplina en la escuela venían acompañadas de otro tipo de preceptos sobre moral e higiene escolar, con los que se procuraba preservar la salud física y mental de los infantes, que hacían énfasis en el papel del preceptor para consolidar el proceso de su formación escolar y doctrinal. Tales lineamientos normativos impelían al preceptor a conducirse en la ejemplaridad del respeto y la responsabilidad, promoviendo formas de convivencia ordenadas y pacíficas y procurando dar un trato igualitario a sus alumnos. Hablaría con decencia y propiedad y no insultaría ni impondría apodo alguno, y trataría de evitar, en lo posible, la imposición de castigos contrarios al pudor y las buenas costumbres. A pesar de parecer que estas disposiciones se enmarcan en el sentido positivo de la disciplina, en realidad se mueven en el sentido contrario de las manecillas del reloj disciplinario de la educación mexicana decimonónica, pues si se miran con detenimiento se caerá en la cuenta de su verdadera intencionalidad práctica negativa.

Se trata de un conjunto de disposiciones disciplinarias de carácter restrictivo, que esconden en la forma y el fondo de la norma un conjunto de negaciones encaminadas a prohibir todo aquello que atentara contra las verdades casi absolutas de las buenas costumbres de la época, y de manera general impedían a los niños realizar todas aquellas actividades propias de la naturaleza infantil como jugar, reír, silbar, gritar, correr, saltar, defenderse y, eventualmente, pelear.

La estabilidad y el desarrollo de la escuela elemental duranguense, basada en los principios de la economía reglamentaria dispuestos para imponer la disciplina y preservar el orden de su régimen interno, solo fue parcialmente posible porque los preceptores, mediante el sentido común, sabían que era imposible evitar las consecuencias del desarrollo físico y mental de los niños, y por ello evitaban la imposición de castigos severos, intentando disciplinar el cuerpo y la mente de los infantes por una vía suavizada y tolerante de corrección de las faltas. La noción de docilidad que une al cuerpo analizable con el cuerpo manipulable de los niños, que podía ser sometido para destinarlo a hacer tareas bajo el estricto control de requerimientos físicos, conductuales y emocionales específicos, con la idea foucaultiana de transformarlo y perfeccionarlo, no se deja ver en la práctica de los preceptores de la escuela elemental duranguense, lo que no significa, sin embargo, que no haya existido en la mentalidad del profesorado de la época, derivada de la normatividad escolar, una velada intención utópica por la modelación y transformación de los niños en sujetos controlables, manipulables y dóciles.

De este modo, y desde la obligación de dar cumplimiento a la reglamentación que prescribía las formas para ejercer el papel de preceptor y tener el control de la enseñanza, transcurría la vida cotidiana en las aulas duranguenses del siglo XIX. Los preceptores instruyendo, enseñando, corrigiendo a sus alumnos. Los directivos y los inspectores, vigilando el cumplimiento de las disposiciones generales impuestas por las juntas de instrucción y sus reglamentos. Los padres de familia, confiando en la pericia pedagógica de los preceptores para formar y corregir a sus hijos. Y los miembros de

la comunidad en general, intentando mantenerse en los límites del marco de la normalidad social, aunque sin evitar totalmente las tensiones siempre presentes entre las personas, las instituciones y la autoridad. En este contexto, de los preceptores se esperaba y exigía que estuvieran preparados en los ramos de enseñanza de la escuela elemental, que tuvieran una moral intachable y que estuvieran en perfecto estado físico, atributos que se exigía poseer para ingresar a formarse en las escuelas Normales lancasterianas. Deberían contar, por lo menos, con los siguientes atributos:

Una conducta irreprochable y poseer la instrucción suficiente en los ramos de lectura, escritura, aritmética fundamental y mercantil, doctrina cristiana, urbanidad. Sólo se admitirán en esta escuela para la carrera de profesor desde la edad de treinta y cinco años arriba, de robustez y salud regulares sujetándose antes al examen, sobre instrucción religiosa y civil, correspondiente a la primera edad, leer y escribir por principios, Aritmética y Gramática Castellana [AHED, 1845].

Los que se dedican a ser maestros y maestras en las escuelas, no sólo deben tener conducta irreprochable respecto de la moral, sino también [...] a los de] la religión; en todas sus acciones deben dar prueba de un gran respeto a la veracidad; en su trato deben ser francos y afables [...] tratarán a los niños con amor y cariño, y no de aspereza, ni empleando el terror y ni el castigo, procurando persuadirles que no se proponen más objeto que su bien [...], el maestro es un amigo, su guía, su bienhechor y su padre... [Vega Muytoy, 1999, p. 176].

Es ampliamente conocido que la escuela elemental decimonónica mexicana ocupó un lugar importante como institución garante de la educación y adoctrinamiento de los niños por las vías, progresivamente cambiantes, del currículo establecido, y por el afianzamiento de su organización política y administrativa determinada bajo un orden jerárquico de corte piramidal, en el cual la estructura del Estado permeaba hasta la base de la escuela el estatuto jurídico normativo de la sociedad. También sabemos que las escuelas de primeras letras, en tanto establecimientos fundamentalmente dedicados a la enseñanza de los rudimentos de la

lectura y la escritura, eran instrumentos para la normalización de la vida escolar con los que se pretendía interiorizar el conocimiento y observancia de las normas sociales para modelar la conducta de los niños, conseguir los logros de la enseñanza y cumplir con los propósitos de la disciplina (Quiñones, 2017), esta última entendida como uno de los recursos educativos utilizados fundamentalmente por la pedagogía para transformar la naturaleza del espíritu infantil y lograr el propósito superior del Estado de formar a los niños como sujetos laboriosos e ilustrados, y como buenos ciudadanos respetuosos y amantes del progreso y de la patria, lo que no ocurrió de manera simple ni desinteresada y tersa, sino desde el ejercicio de la fuerza del control de la disciplina escolar y la imposición de castigos, que fue la regla, no la excepción, en el proceso de educar a los infantes en el siglo XIX mexicano.

La pedagogía, en tanto construcción teórico-práctica, hizo posible modelar las relaciones humanas para la transmisión de los códigos de la educación y la cultura, y la educación, por su parte, como banda transmisora de la instrumentalización de esos códigos, los impuso por medio de la extensa parafernalia técnica que supone toda intervención didáctica. Según la definición del Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2020), la disciplina se refiere a la instrucción de una persona particularmente en el aspecto moral, es decir, a la estricta observancia de las leyes y mandamientos de la profesión o el instituto; de lo cual la disciplina ha podido considerarse como un mecanismo de control de las voluntades y los cuerpos infantiles desde la práctica de los preceptores, quienes, siguiendo puntualmente los códigos normativos de la legislación escolar, administraban los preceptos disciplinarios sobre la base punitiva de la reglamentación escolar, para regular y controlar las relaciones entre los actores de la comunidad, extendida al dominio de la familia y la sociedad, que son los espacios privilegiados para la transmisión y adquisición de los valores, tradiciones y actitudes sociales de una cultura local dominante.

Al imponer las nociones de orden y cumplimiento de deberes como una obligación inexcusable, la disciplina inhibió la inclinación natural de los niños por conocer el mundo circundante y su interés por relacionarse con los iguales, obligándolos a adoptar una obediencia servil a las disposiciones reglamentarias, lo que favoreció la tendencia educadora y reguladora de la escuela, para ubicarlos y clasificarlos en una suerte de representación de su yo colectivo por encima de su yo individual, en la cual la voluntad personal del sujeto solo existía al socaire de la asociación y a la pertenencia a los grupos. Esta era una forma eficaz de modelar el carácter y fortalecer las nociones de respeto y subordinación que los niños debían a sus superiores jerárquicos, ya fueran sus padres o los maestros y hasta sus propios compañeros en el contexto del rango que hubieren alcanzado en la organización y clasificación en los grupos escolares de los que formaban parte. Estos comportamientos y actitudes individuales y colectivos fueron adoptados por la familia y la comunidad, donde eran normalizados al aceptarlos como una de las vías más eficaces para la regulación de la convivencia entre sus miembros y hacer posible lo que hoy llamaríamos la *coexistencia contenciosa*, es decir, la cancelación de cualquier tipo de discusión relativa a lo que era bueno o malo para el desarrollo social de la familia y la comunidad, a cambio de la aceptación tácita o expresa de una nueva normalidad basada en la estructura jerárquico-piramidal del ejercicio del poder del Estado.

A pesar de ello, siempre hubo niños tránsfugas de la norma y la normalidad; esos pequeños transgresores que, consciente o inconscientemente, fueron sujetos combativos e independientes, clasificados las más de las veces como individuos indisciplinados o incorregibles, y por lo tanto inmunes a los efectos de la disciplina como agente pedagógico para docilitar el cuerpo y la mente, lo que permitió, en cambio, ubicarlos como “uno” en una serie limitada en el estrecho espacio clasificatorio del grupo, pero extendido, después, al amplio espacio escolar como ese “uno” etiquetado como indisciplinado o incorregible, en ese nuevo espacio abierto y mayor,

desde donde también era posible, a pesar de la dureza de la función normativa de la escuela, ser “el” mismo o, visto desde el conjunto del grupo, como el “otro”, en el infinito entramado de las relaciones interpersonales que se daban en el grupo y la escuela, es decir, ser el otro en el contexto de los otros, que, aunque iguales, se podrían reputar como “unos” otros diferentes de “el” y de sí mismos. Tal disquisición no es vana, si nos atenemos a que la mayoría de los niños de las escuelas de primeras letras estuvieron, probablemente, por lo menos una vez en el supuesto de haber transgredido alguna norma, y con ello haberse hecho acreedores a una sanción verbal, una amonestación pública, una queja ante sus padres, o a la imposición de castigos físicos moderados o severos y hasta la eventual expulsión definitiva de la escuela, sin contar con la condena moral que cualquiera de esos casos conllevaba ante propios y extraños.

En la concepción foucaultiana de disciplina los alumnos son individuos definidos por su comportamiento y su actuación en los lugares que ocupan dentro de una serie mayor de individuos que forman la clase o el grupo escolar y que son determinados por el “rango”, es decir, no solo por el lugar específico y particular que ocupan dentro de la serie mayor como sujetos identificables en el contexto de una clasificación, sino como sujetos con características propias que son susceptibles de establecerse en un punto para relacionarse el “uno” con los “otros”, en la perspectiva de fijar y cruzar límites en el ámbito de las atribuciones personales, esto es, en el contexto de una microfísica del poder disciplinario dispuesta para establecer, respetar y acomodarse a las formas jerárquicas de relación con los “otros”, sus iguales, o con aquellos otros de mayor edad como los preceptores y los adultos en general, y establecer intervalos de permanencia que pueden recorrerse unos después de los otros, independientemente de las unidades de dominación y/o residencia que los sujetos establecen como propias en el contexto del grupo del que forman parte. En este contexto, Foucault (2003) ha dicho que la disciplina sería el arte del rango y la técnica para la transformación de las combinaciones, porque individualiza los

cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones, que inicia en el grupo escolar y trasciende hasta los espacios amplificados de la familia y la comunidad en sus diversos conjuntos sociales. De este modo podemos concebir la disciplina y la escuela como principios y funciones de la norma, que determina el espacio como un emplazamiento definido por la legislación escolar y, por ello, como esquemas incipientes de normalización que posteriormente serán adoptados por los niños en la escuela y por los adultos en tanto miembros de la comunidad.

Por estas razones, el espacio escolar debe verse no solo como el lugar destinado a enseñar y aprender, sino como el lugar donde la vigilancia del preceptor y la jerarquización que hacía de los sujetos se movía como aire natural entre el siempre enrarecido ambiente de los grupos escolares, y como espacio para recompensar el comportamiento individual y colectivo ante la observación servil de las normas, que por la vía del control de la disciplina fue y es uno de los supuestos ideales de toda administración escolar, que aseguraba el otorgamiento de distinciones y premios ante el progreso escolar de los alumnos, su valor individual o la docilidad o reciedumbre de su carácter, su higiene personal y hasta su talante y disposición mentales o, en contraparte, las amonestaciones públicas o privadas y la imposición de una variopinta calidad y cantidad de castigos. Es muy probable que los preceptores de las escuelas de primeras letras de Durango del siglo XIX concibieran como algo normal la verdadera intención de la disciplina como instrumento de punición y corrección de las faltas, derivado del conjunto de prescripciones sobre el control de la disciplina y del buen comportamiento de los niños, que las autoridades educativas, haciendo eco de la función jurídica natural del Estado por normalizar la sociedad, consideraron muy importantes en la formación escolar y doctrinal de los niños, razón por la que centraron su atención al cuidado de los detalles, esos aspectos casi imperceptibles del comportamiento infantil reflejados en los comportamientos sutiles, en los guiños, en los

movimientos corporales, en los diversos matices de la gestualidad, a efecto de vigilar para corregir, y corregir para normalizar el comportamiento de los niños en la escuela y la sociedad.

De lo anterior se desprende que la importancia que juega el espacio en que se desenvolvían los niños en la escuela se refería a las acotaciones espaciales con que los preceptores distribuían los lugares disponibles (en el aula, los patios y los cuartos de baño) y a la ubicación de cada niño en ellos, a efecto de vigilar el comportamiento individual y colectivo en el contexto del tiempo pautado para realizar cada una de las diversas actividades escolares, de descanso y recreación en la escuela. En este orden de ideas, el aula era el espacio privilegiado para la enseñanza, desde donde los preceptores vigilaban las constantes entradas y salidas de los niños y los movimientos para realizar las actividades escolares propiamente dichas, y para el desahogo de sus necesidades fisiológicas en los espacios dispuestos para ello.

Volviendo nuevamente sobre la idea de la clasificación de los alumnos por “rangos”, que desde los finales del siglo XVIII permitía la formación de los grupos escolares y la distribución de los niños en hileras, es decir, en grupos de niños emplazados uno después de otro en sendas ringleras en el salón de clase, que quedaban frente a la mesa del preceptor ubicada sobre una tarima,² a efecto de conformar una pequeña atalaya que permitiera el avistamiento de hasta el último de los niños con el propósito de realizar la observación permanente de su comportamiento (AHED, 1845). La idea del rango era, en sí misma, una forma codificada de control que favorecía la vigilancia del cumplimiento de tareas

² En los salones de clase de las escuelas de la Compañía Lancasteriana de Durango se colocaba una plataforma de madera de forma rectangular de tres varas por lado, sobre la que se disponía una mesa con cajones, a cuyo derredor se ponían tres sillas que ocuparían el director de la escuela, los instructores de orden y el preceptor, para supervisar el trabajo de los monitores y realizar la vigilancia de la disciplina en general y para gestionar la instrucción propiamente dicha.

previamente establecidas por el preceptor, pero, sobre todo, era un dispositivo pedagógico para introyectar la idea del orden, pues permitía que de manera inconsciente los niños incorporaran en su forma de pensar un conjunto de actitudes, creencias y valores con los que preformar su comportamiento y regular las relaciones interpersonales establecidas entre sus iguales, los preceptores y las personas mayores de la comunidad.

En este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados [Foucault, 2003].

Particularmente en las escuelas de la capital, que funcionaron con el método de la enseñanza mutua de la Compañía Lancasteriana de Durango desde 1826 (AGN, 1843), la clasificación y el ordenamiento de los niños se realizó conforme a los lineamientos de la Cartilla Provisional para los Profesores de las Escuelas Lancasterianas del Departamento de Durango, pues al contar con una matrícula numerosa había que agruparlos por edades, grados, niveles, jerarquías y capacidades de desempeño, que los ubicaba solo como miembros del grupo y, excepcionalmente, como monitores o decuriones con actividades específicas para reproducir la enseñanza impartida por los preceptores, vigilar el comportamiento de los niños a su cuidado y ejercer el control de la disciplina en los salones de clase, los retretes, los pasillos y el patio escolar, todo en el contexto del tiempo pautado para realizar las tareas escolares y de descanso y recreación.

Este control de la disciplina en las escuelas lancasterianas de Durango se ejerció desde lo más profundo de la organización de su pedagogía utilitaria, donde se premiaba el buen comportamiento de los niños aunado a sus niveles de rendimiento escolar. La vigilancia

de este aspecto era una de las tareas prioritarias de los monitores o decuriones, quienes, adicionalmente a su labor de replicar los conocimientos que el preceptor enseñaba, observaban con una disposición casi militar el comportamiento de los niños dentro y fuera del aula y su relación cotidiana con sus compañeros, sin descuidar el aspecto que consideraban más importante de la disciplina, el respeto que los niños manifestaban en público y en privado al director de escuela, a los preceptores y decuriones y, allende los límites físicos de la escuela, a los religiosos, a las personas mayores y a sus padres y tutores. Se precisa que fue en la organización de la escuela lancasteriana donde primero se determinó la serie de presupuestos técnicos para pautar y medir el tiempo y el espacio para cada actividad, y sobremanera para precisar la espacialidad donde su ubicaría a los niños para observarlos, contenerlos y, eventualmente, corregirlos.

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional. Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar [Foucault, 2003].

Pero en las escuelas fundadas por el gobierno del estado, sin filiación lancasteriana propiamente dicha, el control de la disciplina lo ejercían los preceptores, que eran depositarios de la confianza con que los padres de familia les confiaban la educación de sus hijos. Ellos recibían también el apoyo moral de los directores de escuela para vigilar y castigar a los niños infractores. Este control, sin embargo, no funcionaba exactamente como en las escuelas lancasterianas, pues, al carecer de ayudantes, los preceptores centraban su atención en la enseñanza de los contenidos del currículo, tomando nota de los niños y niñas que, aparte de su buen comportamiento, obtenían las mejores calificaciones y, consecuentemente, se hacían acreedores a los premios que el Estado proveía para ese fin. En la

escuela lancasteriana se premiaba el buen desempeño escolar de forma sistemática y cotidiana, y se castigaba el mal comportamiento de la misma manera, de tal modo que el control disciplinario era en ellas la forma más eficaz para lograr la domesticación de los sujetos y la docilidad de sus cuerpos.

Es probable que, sin contar con una idea pedagógica precisa de los sentidos profundos de la economía correctiva de la disciplina, los preceptores vigilaban no solo el comportamiento infantil desde la perspectiva de la apropiación y defensa de su espacio vital como “su lugar” o residencia local, sino en el contexto de una jerarquía determinada por las clasificaciones que el preceptor hacía de los niños en función de una variopinta taxonomía de sus saberes y sus comportamientos individuales y colectivos, y aún de sus características somáticas, físicas y fisiológicas. Por otra parte, la supervisión que los inspectores y directores realizaban periódicamente sobre el trabajo de los preceptores y sobre el comportamiento y desempeño de los niños da cuenta de algunas observaciones que fueron consignadas en los informes que debían rendir a los representantes de la Junta Directiva de Instrucción Primaria del Estado durante la segunda mitad del siglo XIX, que de manera general referían los datos de su observación, *in situ*, sobre las capacidades de los niños y, de manera esporádica, de los problemas disciplinarios que se debían atender por parte de los preceptores y los padres de familia, estableciendo los criterios para la corrección y la individualización de los sujetos en ciertos rangos de medida, para tutelar su derecho a ser educados sin menoscabo de las faltas cometidas y sancionadas por la escuela por la vía de los reglamentos interiores.

LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO

Ya hemos señalado anteriormente que en la escuela decimonónica mexicana se corregían las faltas penalizando y castigando el mal comportamiento de los niños, haciendo evidente el carácter indócil de los infractores con su talante de sujetos independientes e indisciplinados; que se sancionaba la indisciplina, la agresividad física o

verbal, las faltas a la moral y las conductas inapropiadas, y que los preceptores castigaban a los infractores de una forma moderada, en virtud de la poca gravedad de las faltas y por el apremio de los padres de familia, los periodistas y los notables de la población, que exigían que no se impusieran castigos infamantes que denigraran la dignidad infantil ni pusieran en peligro la integridad física. Sobre la naturaleza y función de los castigos escolares impuestos en las escuelas mexicanas, y duranguenses particularmente, se pueden realizar varias clasificaciones a partir de sus características particulares (AHED, 1845, p. 21). Se imponían castigos físicos, de orden moral y de censura, de clausura o cancelación y de vergüenza pública; podrían imponerse de manera pública, en presencia de los niños del grupo, de sus padres y de otros preceptores, o de la totalidad de los niños congregados en el patio escolar, o imponerlos de manera privada en presencia del director, donde este podía infligir el castigo si la falta lo ameritaba, en presencia de los padres o tutores o en presencia de la autoridad superior como el supervisor o las autoridades de las juntas locales de instrucción o de algunos miembros del clero.

Los castigos físicos eran recibir azotes o palmetazos en nalgas y piernas; golpes en la palma y dorso de las manos o en la cabeza; jalones de pelo, patillas y orejas; estar parados, parados en un solo pie, o sobre el pupitre, o en un rincón del aula o contra la pared; colgar a los alumnos —prendidos por las manos— de puertas o ventanas; hincarlos con los brazos en cruz; hacerlos cargar objetos como libros o piedras; realizar tareas físicas ajenas al propósito de la escuela; hacer flexiones con el cuerpo; correr por un tiempo en el patio, o simplemente permanecer en su lugar callados y quietos, con los brazos cruzados y sin hacer nada. Los castigos de orden moral y de censura podían ir desde adoptar actitudes de indiferencia hacia los infractores o díscolos hasta exhibirlos en el grupo como infractores de las reglas establecidas, como una forma en estricto sentido moderada y proporcional, pero equivalente del derecho penal que criminaliza a los sujetos por las faltas cometidas, exhibiéndolos, y

decretando con ello una consiga legal de proscripción de sus conductas anómalas (Von Hirsch, 1998). En este caso, la exhibición de los niños infractores obedecía a una función de ejemplaridad, buscando que sus compañeros tomaran ejemplo y evitaran incurrir en los mismos errores. Era común que los preceptores censuraran la comisión de las faltas relacionadas con proferir insultos, imponer apodos o decir palabras malsonantes, invocando, primero, los cánones de la buena conducta aceptada por los miembros de la comunidad, y en última instancia, las penas indicadas en las leyes y sus reglamentos (AHED, 1876).

Clausurar significa cerrar temporal o definitivamente algo, una empresa, una acción, una relación, de donde los castigos de clausura se pueden definir como aquellos relacionados con el cierre o cancelación temporal, y en algunos casos definitiva, de la relación de los infractores con el resto de sus compañeros y preceptores, privándolos del contacto físico, visual y emocional de que se goza en condiciones normales en un grupo. Seguramente su propósito era buscar que la soledad y el confinamiento tuvieran el efecto de corregir la conducta observada como inconveniente, y persuadir a los niños a la adopción de conductas positivamente normalizadas y validadas por el consenso del comportamiento colectivo. Estos castigos eran el encierro temporal en los salones de clase, en las salas de los directores o, cuando los había, en pequeñas bodegas o cuartos de servicio. Eventualmente y por periodos cortos, se dejaba a los infractores e indisciplinados en los salones, patios o pasillos de la escuela al término de la jornada de trabajo o por unas horas los fines de semana. También se cancelaba la posibilidad de asistir a las fiestas escolares, salir al descanso y comer durante la jornada escolar. Subvertir el orden establecido nunca ha sido buena idea, sin embargo, la función encomiástica de la ejemplaridad en la imposición de castigos no siempre rendía los frutos esperados, a juzgar por la reiterada petición de los padres de familia y los notables de la ciudad de Durango que, invocando la ley y sus reglamentos, exigían que sus hijos no fueran castigados físicamente

con severidad o expuestos a la vergüenza y el escarnio de propios y extraños. Excepcionalmente, el castigo de cancelación más severo era la expulsión definitiva de la escuela.

Castigar para exhibir las conductas anómalas fue una de las soluciones más socorridas entre el gremio de preceptores de Durango. De manera frecuente imponían castigos para exhibir y avergonzar a los niños infractores. Les hacían portar carteles de vergüenza, que eran unos cartones de “cuarterón” que tenían escritas con letra grande y gruesa algunas leyendas que calificaban a los niños por ser agresivos, díscolos o platicones, y otros calificativos semejantes. Se los endosaba pegados con cinta, colgados al pecho o a la espalda, y los deberían portar durante toda clase (AHED, 1845, p. 21). La imposición de cucuruchos con leyendas ofensivas y las muy comunes orejas de burro eran otras formas de castigo para avergonzarlos. Dada la falibilidad humana, dice Hirsch (1993), al castigar las infracciones es necesario unir las razones de orden moral con las razones prudenciales, para que las personas resistan la tentación de delinquir, valga para nuestro estudio, de transgredir las normas establecidas de la escuela, que son expresión de la vigilancia, la censura y el castigo. Hay en esta idea un cierto reconocimiento a la calidad de las personas, es decir, a la calidad del comportamiento social de los niños que, al cometer infracciones en la escuela, remiten a la valoración de la falta en el contexto de su capacidad para comprender y aceptar la gravedad del desacato, y su relación con la norma y el castigo correspondiente. Y de ahí la importancia de la disciplina escolar como medio para controlar las pulsiones sociales de los niños, en relación directa con la posibilidad de cumplir cabalmente con los procesos de instrucción y modelación de las conciencias.

En contrapartida a la imposición de estos castigos, los editores del periódico local, *La Enseñanza Civil*, que era el órgano oficial del Consejo de Instrucción Pública del Estado (BCE, 1870, p. 1), invocaron el artículo 22 de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (1857), que prescribía como prohibidos los

castigos y las penas como la mutilación, la infamia, la marca, los azotes, los palos o el tormento de cualquier tipo, para pronunciarse contra la aplicación de castigos y penas a los niños de las escuelas de primeras letras, como presumían que lo venían haciendo los preceptores que trabajaban con las normas impuestas por el antiguo sistema de enseñanza, quienes eventualmente infligían castigos para corregir el mal comportamiento de los alumnos, ridiculizándolos y haciendo escarnio público y notorio por la comisión de alguna falta menor. Expresaron su deseo de que la imposición de castigos fuera, en estricto sentido, el remedio de la culpa, pero nunca el desquite o venganza del ofendido, argumentando que, si un niño cometía la falta de no aprender una lección, su castigo debería consistir en apremiarlo a estudiarla hasta su aprendizaje y dominio total, pero nunca la imposición de la vergüenza pública o el castigo corporal, pues el preceptor que quisiera llamarse “maestro” debería usar la razón para persuadir a las conciencias.

LA DISCIPLINA Y LOS REGLAMENTOS ESCOLARES

Desde los inicios del siglo XIX, con la llegada de Bernardo Bonavía Zapata como responsable de la Intendencia de Durango, se inició de manera incipiente un proceso de transformación de la administración del gobierno local, enfocado principalmente en los aspectos de la economía, la milicia y la gobernanza. En el aspecto educativo llamó su atención el deterioro general en que este se encontraba, y por el informe que rindió sobre el estado que guardaba la intendencia para el periodo 1803-1813 sabemos que en los archivos de la administración no había ningún registro o padrón sobre la existencia de escuelas (AHED, 1813), y aunque seguramente las había, se sabía muy poco sobre cuáles eran costeadas por el gobierno, los municipios, las escuelas de amiga o las escuelas de particulares. Más adelante, sin embargo, preocupado por la necesidad de instalar escuelas y establecer las condiciones de su viabilidad educativa, económica y social, suscribió una instrucción para que los maestros de la provincia de Durango determinaran

los reglamentos para establecer las obligaciones y los términos de las autoridades civiles y educativas de las escuelas que se pudieran instalar en la intendencia. A partir de entonces se instalaron las primeras escuelas oficiales de Durango, que contaron con un reglamento interno que paulatinamente se fue reformando. En los primeros documentos de este tipo se advierten algunas prevenciones para controlar la disciplina y el buen comportamiento de los niños, haciendo énfasis en el papel del preceptor en el cuidado de los aspectos de su formación escolar y doctrinal.

El preceptor no permitiría que los niños gritaran al leer o al recitar los cánones de la doctrina, porque podrían adquirir el mal hábito de hablar estentóreamente con excesiva rapidez y mal tono, lo que podría ser perjudicial para la salud del niño y del grupo por la incomodidad que esto representaba para él mismo y para el resto de sus compañeros. En ese sentido, el preceptor estaba obligado a infundir el sentido de la responsabilidad y del respeto como forma de convivencia ordenada y pacífica entre iguales, siendo, él mismo, ejemplo de esas virtudes perseguidas de oficio con su trabajo de enseñar [Quiñones, 2017].

Es la época en que se establecieron escuelas para niños que, dependiendo del partido en que se ubicaban, gozaron de ciertas prerrogativas que hacían la diferencia entre contar con edificio propio y un menaje escolar propiamente dicho, o contar con una escuela pajiza sin muebles, y en el peor de los casos con una escuela o salón de clase al aire libre al amparo de la sombra de los árboles de la localidad, suponiendo que los hubiera, particularmente en las pocas escuelas instaladas en los partidos de la zona semidesértica de la Laguna. Tales diferencias nos remiten a la existencia o inexistencia de constituciones o reglamentaciones locales para estos establecimientos, de donde se infiere que las escuelas de la capital y algunas instaladas en las cabeceras de los 13 partidos que conformaban la geografía política estatal eran las que contaban con edificios escolares, muebles y enseres de trabajo, reglamentación interna y procesos de supervisión escolar y, dependiendo del número de alumnos matriculados, con un número suficiente

de preceptores de primera, y hasta de segunda y tercera clase para atender la demanda (AGN, 1904). En el espacio rural la realidad era otra. Generalmente no había un edificio para la escuela, salones de clase, muebles, enseres de trabajo, reglamentación, y en el mejor de los casos había solo un preceptor para atender a todos los niños de todas las edades y grados que concurrieran a instruirse, bajo improvisados tejados y sin materiales escolares propiamente dichos.

Para ilustrar lo anterior se presenta el caso de los reglamentos de dos escuelas para niñas y una escuela mixta abiertas desde los finales del siglo XVIII, una en la ciudad de Durango, otra en el partido de la villa del Nombre de Dios, y una tercera en el pueblo indígena de San Francisco del Malpais, ubicado en las inmediaciones de la citada villa, y algunos ejemplos sobre la reglamentación oficial de las escuelas de primeras letras de Durango del siglo XIX.

Los miembros de la Cofradía de Nuestra Señora del Tránsito, cuya advocación se veneraba en la iglesia y convento de San Juan de Dios, asiento del Hospital Real de Durango llamado de San Cosme y San Damián, habían instalado una escuela para acoger y educar a las niñas pobres y/o abandonadas de la ciudad (AHED, 1802), mientras en la cercana Villa del Nombre de Dios, con la aprobación del obispo de la diócesis de Durango don Francisco Gabriel Olivares y Benito, el vicario y juez real de la villa, don José Miguel Escontría, realizó las primeras gestiones para instalar una escuela elemental (AHED, 1816).

El vicario envió al obispo un ocurso de fecha 25 de julio de 1793 para certificar que el señor Pedro José de Tavizón, notario público de la villa, se venía desempeñando adicionalmente como preceptor en la escuela para niños y niñas instalada por él mismo desde el año 1792.

Por esas mismas fechas, en el pueblo indígena de San Francisco del Malpais, don José Manuel Royo comunicó al intendente de Durango, Bernardo Bonavía Zapata, que en ese pueblo venía funcionando una escuela “de amiga” para instruir a un puñado de niñas, y que sería provechoso que se instalara una escuela para

atender a las hijas de las más de ciento ochenta familias de esa localidad, moción que fue aceptada por el intendente, que en 1799 dispuso lo necesario para abrir formalmente la escuela para niñas indígenas de San Francisco del Malpais (Quiñones, 2020).

Lo interesante es que, probablemente por el carácter y las circunstancias específicas en que se fundaron estas tres escuelas, de manera excepcional contaron desde sus inicios con una reglamentación para dar orden y sentido a su régimen interno, coordinar los trabajos de vigilancia de los niños y las niñas por parte de las preceptoras y las celadoras, los directores y los miembros de sus juntas de gobierno y, sobre todo, para procurar que el orden y la disciplina escolares se dieran en consonancia al orden social establecido en la normalidad de la vida cotidiana de la población. Enseguida se presenta el análisis de algunos fragmentos de estos documentos normativos que, en su aparente sencillez, eran la continuación orgánica de las leyes impuestas por los bandos de policía y buen gobierno de sus comunidades; una derivación administrativa de las disposiciones sancionadoras de la ley dispuestas para el castigo de las causas civiles, y una extensión, casi natural, de las disposiciones familiares dispuestas para garantizar las nociones del respeto a las autoridades y las instituciones, la solemnidad en el trato con las personas mayores y los ministros de culto y la preservación de las buenas costumbres sociales.

En el Reglamento para la Escuela de Niñas de todas las clases, fundada por la Cofradía de Nuestra Señora del Tránsito, conforme al artículo 12 de sus constituciones en materia de educación y orden, se establece que la educación y la corrección de las faltas a la disciplina escolar estaría a cargo de dos maestras de probadas costumbres y habilidad para enseñar, que atenderían a un número aproximado de 40 niñas pobres, cinco de las cuales podían ser hijas de otras familias no tan pobres o acomodadas, que recibirían la instrucción a cambio del pago de una asignación moderada. El documento prescribe que la escuela debería contar con una o dos piezas contiguas para la impartición de las clases, cuyas paredes

deberían estar pintadas con colores claros y estar aseadas y ventiladas de forma permanente, y que deberían ser piezas amplias para contener cómoda y desahogadamente a las discípulas. Habría una pieza más, dispuesta como sanitario para el desahogo de las necesidades corporales, a la que acudirían las niñas bajo la vigilancia de las maestras y las celadoras, quienes cuidarían que no hubiera nunca dos niñas en ella al mismo tiempo. El abanico de las normas reglamentarias era amplio, y no solo estaba orientado a vigilar la conducta y el comportamiento de las niñas, también prescribía algunas disposiciones para normar las formas de la instrucción. Tales disposiciones reglamentarias parecían adelantarse a su época, pues son coincidentes con las dispuestas por los higienistas, los médicos y los educadores que formaron parte de los Congresos Higiénicos Pedagógicos celebrados en la ciudad de México en los finales del siglo XIX y principios del siglo XX respectivamente.

8. Ni para leer ni para decir la doctrina se le hará gritar por que adquieren mal se perjudica a su salud e incomodan a la vecindad.
9. Nada importa tanto como instruir las bien y criarlas en buenas costumbres; por mismo celarán mucho las maestras en sus acciones, modales y palabras: que no se acusen a otras, no se pongan apodos y que respeten a los mayores [AHED, 1802].

Respecto de la imposición de castigos a las niñas que infringieran las normas del reglamento dispuesto y aprobado por los cofrades y las maestras de la Escuela de las Recogidas, como era conocida coloquialmente en la localidad, se disponía que a las pequeñas infractoras se les castigase en privado para proteger la integridad de su honor y dignidad, y que lo hicieran de manera sutil y comedida para garantizar que pudieran moderar su actitud frente al reto de su propio desarrollo escolar, evitando los castigos corporales y los que pudieran ir en contra del pudor infantil. La observancia de la disciplina escolar y el apego a las normas morales era competencia de las preceptoras, quienes se apoyaban en las celadoras para cumplir con esta función. Tomaban nota del com-

portamiento general del grupo, destacando las circunstancias particulares del comportamiento individual, para informar al director y a los cofrades del desempeño escolar y la conducta de las niñas.

10. No les darán azotes, ni otros castigos contra el pudor y a la constitución de las niñas, pero si hubiese alguna de tan mal natural que la corrección exija aquel vergonzoso castigo, se aplicará sin que sea vista de sus compañeras, que la enseñanza más quiere maña, paciencia, cariño y rigor, (pues que) la que se acerque temblando a su maestra puede acertar en nada, se entontece y se cría pusilánime. [...]
12. [...] por estar mucho tiempo quietas y calladas, se las dejará de cuando en cuando con moderado desahogo y libertad. [...]
15. La junta mandará dos hermanas celadoras, las cuales cuidarán la exacta observancia de este reglamento, auxiliarán en sus consejos a las maestras y provocarán que se les tenga debida consideración [...]. [AHED, 1802].

Desde los finales del siglo XVIII se había instalado una escuela para niños indígenas en el pueblo de San Francisco del Malpais de la región comarcana de la Villa del Nombre de Dios, institución que, en la primera década del siglo XIX, y por decreto del intendente de Durango, don Bernardo Bonavía Zapata, incluyó a las niñas para ofrecerles la educación elemental, aunque con un currículo diferenciado para ellas, tal y como era costumbre desde épocas antiguas. Esta escuela contó desde sus inicios con una reglamentación interna, orientada a normar la conducta y las formas de relación que los niños y niñas deberían observar con sus iguales y con las personas mayores. Es probable que este reglamento, junto al Reglamento y Constituciones de la Escuela para Niñas Pobres de la Cofradía de Nuestra Señora del Tránsito, sean los primeros documentos normativos que hemos encontrado para regular los comportamientos y las actitudes de los escolapios de las escuelas de primeras letras en Durango. Estas eran las reglas de la buena crianza para los niños y niñas indígenas de la Escuela de Primeras Letras del pueblo de San Francisco del Malpais:

Primera. Los pies juntos.

Segunda. El cuerpo derecho.

Tercera. Las manos cruzadas.

Cuarta. La cabeza levantada mirando a las personas con quien se habla.

Quinta. Saber responder según las preguntas que se le hagan: si señor o no señor [AHED, 1802].

CONCLUSIÓN

La disciplina escolar fue uno de los factores más importantes del régimen interno de las escuelas de primeras letras de Durango del siglo XIX, para lograr la atención de los educandos y realizar la gestión de los contenidos curriculares y con ello garantizar que los conocimientos enseñados fueran adquiridos de la forma más homogénea posible. Sin embargo, este propósito ha sido, quizás, el que secularmente se convirtió en la utopía de los maestros de todos los tiempos, puesto que los educandos son entidades individuales que aprenden bajo sus propias posibilidades y expectativas, y atendiendo a las capacidades específicas de cognición de cada uno de ellos, a su individualidad física y psicológica, a sus características somáticas, emocionales y espirituales, a sus propios ritmos y tiempos y hasta a sus deseos de aprender a leer y a escribir. De allí la importancia de docilitar el cuerpo infantil para lograr un comportamiento disciplinado y casi uniforme en el contexto de la ubicación espacial de los niños en el aula, pero, sobre todo, como método educacional dispuesto para el manejo y control de las pulsiones y las emociones personales de los alumnos, que pudieran afectar su comportamiento ante las situaciones límite de la obediencia a las figuras de autoridad.

En resumen, docilitar el cuerpo infantil fue una forma de constreñir la movilidad y la libertad de los niños en aras de conseguir los propósitos de la enseñanza y de acallar su tendencia natural a manifestar su yo individual de forma espontánea, libre y despreocupada, toda vez que las diferencias individuales de los infantes remiten, no siempre de forma residual, a la observancia de comportamientos atípicos que generalmente se ubican fuera de la norma, y que fueron

sancionados conforme a la reglamentación escolar vigente y bajo los parámetros de orden moral de los preceptores, las autoridades educativas y religiosas y los padres de familia.

REFERENCIAS

- AHED [Archivo Histórico del Estado de Durango] (1802). *Constitución de la erección de la Cofradía de la Virgen del Tránsito* [Cédulas Reales].
- AHED (1802). *Reglamento para la Escuela de Niñas* [Cédulas Reales].
- AHED (1813). *Instrucción formada por... Bernardo Bonavia* [Educación].
- AHED (1816). *Sobre el establecimiento de escuelas y otros particulares del pueblo del Malpais* [documento sin clasificar].
- AHED (1845). *Cartilla provisional para los profesores de las escuelas lancasterianas del Departamento de Durango*. Victoria de Durango, Imprenta del gobierno a cargo de M. González.
- AHED (1876). *Ley de Instrucción Pública en el Estado de Durango*. Colección de leyes y decretos.
- AGN [Archivo General de la Nación] (1843). *La Compañía Lancasteriana de la Capital, sobre los que deben erigirse en los Partidos del Departamento*. Grupo Documental 125. Durango.
- AGN (1904). Grupo Documental Archivo Histórico de Hacienda.
- BCE [Biblioteca Central Estatal] (1870). La Enseñanza Civil. *Periódico del Consejo de Instrucción Pública del Estado*.
- Curtis Jr., L. P. (2003). *El taller del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RAE (2020). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/2021/09>.
- Foucault, M. (2002). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2017). Capítulo CVII. Pegan a un niño. Aportaciones al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales. En *Obras completas* (t. I). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol*, 19(2). Recuperado de: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/issue/archive/2021/05>.
- Menéndez, R. (2012). *Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la reconstrucción de la nación*. Recuperado de: https://www.academia.edu/18870904/Rosalia_Menendez_Losproyectoseducativosdelsiglo/2021/05.
- Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. España: Paidós Contextos.

- Quiñones Hernández, L. C. (2017). *Las escuelas de primeras letras de Durango. Siglo XIX*. México: Universidad Juárez del Estado de Durango/MGM Impresos.
- Quiñones Hernández, L. C. (2020). *La educación femenina en Durango. Siglos XVIII y XIX*. México: Universidad Juárez del Estado de Durango/Artes Gráficas La Impresora.
- Vega Muytoy, M. I. (1999). La cartilla Lancasteriana. *Tiempo de educar*, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100208.pdf>/2021/06.
- Von Hirsch, A. (1998). *Censurar y castigar* (trad. Elena Larrauri). Madrid: Trotta.

CASTIGOS EN LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS EN QUERÉTARO DURANTE EL PORFIRIATO

José Martín Hurtado Galves

Los castigos escolares suelen ser ubicados como consecuencia de una acción transgresora. Al respecto, Foucault afirma que “a estos métodos [como el castigo] que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar ‘disciplinas’” (Foucault, 2009, p. 159). Y es por medio de esas ‘disciplinas’ que la educación en Querétaro buscó controlar la moral de la sociedad porfiriana.

Se partía de dos premisas: primero, que el ‘infractor’ era merecedor de un castigo debido a su mal comportamiento; segundo, que debía haber una persona con el *poder* de aplicar el castigo. En esta mirada maniquea no hay tonalidades intermedias ni posibilidad de observar (o descubrir) otros actores: Estado; Iglesia; diversos constructos sociales; usos, costumbres y tradiciones; prejuicios; escala de valores, etcétera.

Nos preguntamos si los castigos eran base de una manera de ser (ontología) y de ser-siendo (deontología) individual, o bien si eran consecuencia de una idea común de sociedad.

LOS ACTORES Y EL ESCENARIO

Creer que la ‘sociedad queretana decimonónica’ no existió, que lo que había eran constructos sociales, tiene sentido si se observa de manera fragmentada, es decir, si se estudian algunos de sus actores, sin embargo, se derrumba al observar algunos fenómenos, ideas y prácticas comunes en dichos constructos.

Nosotros proponemos una tercera forma de mirar a la sociedad: sí existió, pero no de manera total, ya que, aunque estaba compuesta de constructos sociales, estos no compartían todas las características. Sin embargo, existe una característica que comparten, una que les da cierta cohesión: el castigo. Así, tanto en su conjunto (sociedad) como en los diferentes constructos sociales, la idea de ‘castigo’ les fue algo común. A través de él uniformaban su cosmovisión social.

Lo que importaba era mantener una organización social. Al respecto tómese en cuenta lo que afirma Foucault: “el objeto de control: no los elementos, o no ya los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos” (Foucault, 2009, p. 159). En este sentido, el signo se convierte en un entimema (creer que en algunas de sus premisas va incluida la conclusión), ya que el castigo (la parte) era justificación de la tranquilidad social (el ‘todo’). Así, el castigo –siguiendo a Foucault–, “este mal funcionamiento del poder remite a un exceso central: lo que podría denominarse el ‘sobrepoder’ monárquico que identifica el derecho de castigar con el poder personal del soberano” (Foucault, 2009, p. 93). Uno de estos castigos era el de los ‘azotes’ en las escuelas de primeras letras. Al respecto, el Congreso del Estado de Querétaro había decretado lo siguiente:

- 1º La autoridad pública que en contravención de las leyes vigentes impusiere, aunque sea privadamente la pena de azotes, sufrirá la de tres meses de prisión en la cárcel si no gozare fuero.

- 2° La prisión de que habla el artículo anterior es pena *corporis* aflictiva.
- 3° Los que pierdan los derechos de ciudadanía por la causa señalada en los artículos que preceden, no podrán pedir habilitación de ellos hasta pasados seis meses incluso los tres de prisión.
- 4° Si la autoridad pública que impusiere la pena de azotes tuviere empleo perpetuo, y reincidiera pasado el tiempo de ella sufrirá la de privación perpetua de oficio.
- 5° Los catedráticos y preceptores de primeras letras que impusieren la pena de azotes sufrirán por primera vez un mes de prisión, doble término por segunda; y este mismo y la privación de ejercer la profesión por tercera vez.
- 6° Los maestros de artes, los dueños y administradores de haciendas, obrajes o talleres que usaren de este castigo sufrirán por primera vez un mes de cárcel, doble término por segunda, y por tercera este mismo y la multa de diez pesos hasta mil según las proporciones del delincuente aplicables al ofendido.

Lo tendrá entendido el Vice Gobernador del Estado y dispondrá su cumplimiento y que se publique y circule. Dado en Querétaro a 14 de marzo de 1827.¹

Esto muestra dos cosas: primero, que los castigos eran comunes en la mentalidad y práctica de los queretanos, tanto de los preceptores de escuelas de primeras letras y catedráticos como de otras personas con cierto poder (dueños, administradores, etcétera); segundo, que los castigos formaban parte de la idea de sociedad. ¿Por qué? Porque al terminada la guerra de Independencia, la educación se encontraba en ruinas.

Así, en 1822, los queretanos se quejaron de la pésima educación que recibían sus hijos en las escuelas de primeras letras. El gobierno les contestó que era su “sagrado deber adelantar y perfeccionar la educación de la juventud” (AHQ, 1822). Sin embargo, las quejas eran constantes. En el distrito de Cadereyta se decía (25 de febrero de 1822) que “la enseñanza pública, moral y política, está entregada en manos ineptas incapaces de poder proporcionar a los niños una buena educación; la casa destinada a este fin enteramente arruinada,

¹ El texto está dirigido al vicegobernador del Estado (AHQ, 1827).

y sus fondos paralizados porque no hay reales para mover y arreglar lo concerniente a este interesantísimo objeto”.² Esto muestra la necesidad de preceptores capaces de levantar a la educación a la vez que el reconocimiento que se le daba a la misma educación.

Respecto de los exámenes, estos eran públicos y a los alumnos se les preguntaban cuestiones estrictamente académicas. Así, la cuestión moral se daba por sentada. Un ejemplo es el Colegio de niñas (subvencionado por el gobierno), que anunció la próxima verificación de exámenes en su establecimiento:

ACTA DE LAS EXÁMENES DE LOS NIÑOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE SAN JUAN DEL RÍO.— En la ciudad de San Juan del Río, a los veinticinco días del mes de Noviembre de mil ochocientos setenta, reunidos en el salón del establecimiento de primeras letras el C. Epitacio Covarrubias, presidente del Ayuntamiento, los CC. Dr. Guadalupe Perrusquía, Presbítero Pedro María Gutiérrez, José Serrano como réplicas, y José Nicolás Arce, profesor del establecimiento, se procedió al examen de los niños, comenzando por el ramo de aritmética, se presentaron treinta y seis alumnos que practicaron las cuatro operaciones de enteros, las de quebrados; y algunas de denominados en el ramo de gramática castellana presentaron veinte niños que hicieron ejercicios hasta concluir la primera parte en el de ortología; se presentaron dieciséis niños que dieron de memoria e inteligencia todo el tratado escrito por el profesor J. M. Ruiz Dávila; en el ramo de escritura se presentaron cuarenta niños, entre los cuales sobresalió el alumnos Javier María que mereció el premio y una recomendación especial; en los ramos de lectura moral y urbanidad, se presentaron cuarenta niños que sufrieron su examen en las materias dichas.

El profesor del establecimiento manifestó: que el tiempo que llevaba de dirigir a los niños eran sólo seis meses, que también una continua falta de asistencia de dichos niños a la escuela, y como presenciaba la Junta, el establecimiento carecía de útiles y de otros elementos para el mejor adelanto de los niños [*La Sombra de Arteaga*, 5 de febrero de 1871, p. 4].

² El documento está firmado por el síndico procurador Vicente Olvera, y dirigido al Ilustre Ayuntamiento Constitucional de la Villa de Cadereyta (AHQ, 1822).

Nótese que la falta de útiles y ‘otros elementos’ no se toman en cuenta con el rendimiento de la escuela. Esto se debía, en buena medida, a que el magisterio era considerado una entrega total, un sacerdocio. Así se lee en el siguiente anuncio del periódico *La Sombra de Arteaga*, del 26 de diciembre de 1875:

Profesoras. Han sido aprobadas para ejercer el sacerdocio de la enseñanza primaria, las jóvenes Francisca Fuentes y Auxilio Ramírez. El 21 [de diciembre de 1875] tuvo lugar el certamen respectivo, con una escogida concurrencia y presidido por el Sr. Gobernador, que apadrinó el acto. Fueron sinodales el Sr. Lic. Luis G. Pastor, y las señoras profesoras Matilde Zavala de Rodríguez y Néstora Téllez.

Es notoria la mirada maniquea: dedicarse a la enseñanza primaria, y en general a la educación de cualquier nivel, era considerado un ‘sacerdocio’, lo cual conlleva la idea de impoluto; entonces, lo contrario era lo negativo, lo sucio. Al respecto conviene considerar a Foucault: “[es] necesario controlar y hacer entrar en el código de todas estas prácticas ilícitas [en este caso el castigo]. Es preciso que las infracciones estén bien definidas” (2019, p. 100). Y para ello era necesario, por una parte, ‘sublimar’ a quien ejercía un papel en pro de la sociedad: *el sacerdocio del profesor*, y por otra —siguiendo a Foucault— había que “encontrar nuevas técnicas para adecuar los castigos y adaptar los efectos. Fijar nuevos principios para regularizar, afinar, universalizar el arte de castigar. Homogeneizar su ejercicio” (Foucault, 2009, p. 103). Así, quien se comportara de acuerdo a esta idea de pureza merecía un premio, de lo contrario obtenía un castigo. Para ello, el preceptor de primeras letras tenía unos ‘deberes morales’, pues en sus manos estaba una

...misión [...] muy grande y noble. Su objeto exclusivo consiste en formar la inteligencia y el corazón de los futuros ciudadanos de la República, de los hombres que más tarde han de regir sus destinos.

La primera obligación del preceptor al ingresar en su carrera tan difícil y espinosa, es el adquirir una convicción íntima de que va a ejercer no una ocupación lucrativa, sino un sacerdocio sagrado del

que depende la desdicha o el bienestar de la patria, un sacerdocio que exige abnegación sin límites y muy grandes sacrificios.

El que no se considere capaz de tanta abnegación, debe renunciar a penetrar en el santuario sagrado de la enseñanza, donde todo es amor y sacrificio por el bien de sus semejantes.

Bajo este concepto y con resolución decidida, el preceptor que se halle capaz de cumplir con los estrictos deberes, comenzará por no desmentir con el ejemplo las bellas máximas morales que constantemente inculcará en el ánimo de sus educandos, con el objeto de hacerles aborrecer el vicio y amar la virtud, única base de la verdadera felicidad [*La Sombra de Arteaga*, 28 de agosto de 1870].

Nótese que la idea de ‘sacerdocio’ hacía observar a su tarea como no lucrativa, por lo que su recompensa no era económica, además debería ser abnegado sin límites, estar consciente de los ‘grandes sacrificios’ a los que estaba destinado, por medio de una actitud moral, ya que era ejemplo de los niños.

El preceptor debía tomar en consideración que los castigos no son el medio para alcanzar sus propósitos. Así, continúa José M. Baranda, autor del texto que reprodujo el periódico oficial de Querétaro:

En épocas anteriores se consideraba como regla indispensable en la práctica de la enseñanza, el usar de un rigor extremado, sin lo que se creía imposible obtener resultados satisfactorios. En esto, como en tantas otras cosas, las luces del siglo han venido a demostrar su falsedad.

¿Será posible que el niño, cuya inteligencia y corazón aún no se hallan formados, cuya fisonomía, movimientos, palabras y acciones no respiran sino dulce inocencia, candor y sencillez, cuya sola presencia conmueve al hombre de corazón, y a quien Jesucristo, el regenerador sublime de la humanidad, extendió su sombra protectora derramando bendiciones sobre su cabeza y dirigiéndole expresivas, dulces y conmovedoras palabras, será posible que en el siglo de la razón y de la filosofía para formar de él un buen ciudadano, que se haga preciso aplicarle ese anticuado sistema de rigor? De ninguna manera. La razón y la filosofía se oponen a ello.

El único sistema posible, el único sistema conforme con la civilización y con la verdadera libertad, es el de persuasión y del amor.

Convencida de ello la Compañía Lancasteriana, ha prescrito esta doctrina en su reglamento, y la ve establecida con positivo placer en las escuelas municipales, de beneficencia y casi en todos los establecimientos particulares de la capital. Tiene también la persuasión de que se verifica lo mismo en la mayor parte de los establecimientos de la República. Mas como comprende que este es el único medio de obtener resultados positivos en la enseñanza, se dirige por medio de su periódico a todas las corporaciones y personas encargadas de la educación, para que persuadidas de tan útil y saludable doctrina, no permitan bajo ningún concepto se altere en lo más mínimo, haciendo con ello un bien positivo a la patria y a la humanidad, que así tendrán ciudadanos y miembros útiles y dignos, que siempre recordarán con gozo y gratitud los planteles ilustrados en que recibieron las primeras ideas de sabiduría y virtud [*La Sombra de Arteaga*, 28 de agosto de 1870].

Llama la atención que sean las escuelas lancasterianas la justificación para evitar los castigos, en particular la ‘filosofía’, la ‘razón’, la ‘persuasión’ y el ‘amor’ como partes de la nueva enseñanza. Sin embargo, caló en algunos profesores, como Andrés Balvanera, quien con el fin de mejorar el magisterio por medio del sistema objetivo, publicó el siguiente anuncio.

INVITACIÓN. Deseando emprender un estudio de los autores modernos y sistemas de enseñanza, principalmente del sistema objetivo, tengo el honor de invitar a los profesores y demás personas que gusten concurrir, para que se sirvan hacerlo a este colegio de mi cargo el sábado 10 del presente, a las cuatro de la tarde, a fin de acordar la manera de sistemar [sic] ese estudio; teniendo por base: que es una reunión puramente particular y amistosa, que todos somos compañeros y ninguno será superior. Al hacer esta invitación, no llevo otra mira más que proporcionar al Estado un cuerpo de profesores dignos de tal título, y la juventud un bien positivo.

Querétaro, Abril 1º de 1880.- Andrés Balvanera [*La Sombra de Arteaga*, 5 de abril de 1880].

Y en la misma edición del periódico añade un texto en el que manifiesta su clara oposición respecto de los castigos:

ACADEMIA DE PROFESORES. En la sección de avisos, el señor profesor Andrés Balvanera, invita a sus compañeros a tener academias con objeto de estudiar los métodos de enseñanza, muy especialmente el sistema objetivo. De esperar es que los compañeros del invitante se apresuraran a concurrir, aún aquellos que juzgan que nada valen los nuevos sistemas comparados con los antiguos, y también aquellos maestros que creen aún que “la letra con sangre entra” y practican esa nefanda doctrina con verdadero y cínico entusiasmo. La concurrencia de estos con los profesores que creen en el porvenir, que aman a la niñez, que desean el progreso y moralidad de esta, hará que modifiquen sus sistemas, con provecho para ellos y para sus educandos.

Es claro que la idea de que ‘la letra con sangre entra’ era una práctica común entre el magisterio queretano de aquella época. Al respecto nos preguntamos por qué y para qué se castigaba. La respuesta no es unívoca. Foucault, por ejemplo, dice que las ‘disciplinas’ han sido “fórmulas generales de dominación”, sin embargo las distingue de la esclavitud, la cual pretende una “relación de apropiación de los cuerpos”, basada en la voluntad y capricho del amo, y del vasallaje, que identifica como una relación de sumisión extremadamente codificada, y con más razón “del ascetismo y de las ‘disciplinas’ de tipo monástico, que tienen por función garantizar renunciadas más que aumentos de utilidad” (véase Foucault, 2009, pp. 159-160). En el caso del castigo escolar no se trataba de castigar una infracción en el sentido jurídico, lo cual mereciera una sanción penal (de cárcel), sino prevenir una futura infracción de ese tipo. Así, la escuela se convirtió, al menos en la práctica, en la institución que prevenía cualquier alteración social.

Al respecto cabe preguntarse por qué los padres de familia enviaban a sus hijos a la escuela, sabiendo que iban a ser castigados y, además, la educación no siempre era una forma de salir de su precaria situación económica. La respuesta es que prevalecía la idea de ‘sociedad’. En las escuelas se aprendería la ‘educación’ ne-

cesaria para vivir de acuerdo a lo que establecía la moral social: las buenas costumbres. De ahí la importancia de gastar más en útiles que en armas: “Bello, muy bello es, emplear los fondos del Estado, no en Remingtons y sí en libros, para esos pequeños obreros que marchan llenos de fe hacia el porvenir, porque les pertenece” (*La Sombra de Arteaga*, 27 de agosto de 1876). La educación, en suma, era el ‘ariete’ con el que se pretendía enfrentar a los ‘rebeldes’ (los que alteraban la paz social):

Y hermoso, muy hermoso es, responder a la grito incivil de los rebeldes, con el santo hosanna de bendición y gratitud, que exhalan los pechos infantiles de los educandos [...] y que mañana acaso, seguirán los destinos de la patria de Hidalgo y Zaragoza. La instrucción, es, no lo olvidemos, la base única del progreso de los pueblos. Si queréis, decía un célebre escritor francés, levantar los pueblos, si queréis regenerarlos, y salvarlos, dadles por el pedestal la instrucción. Porque en efecto señores, la instrucción es el único medio de redimirlos [*La Sombra de Arteaga*, 27 de agosto de 1876].

Por antonomasia, quien transgredía el paso del ‘progreso’ era porque estaba en contra de la educación. A partir de este maniqueísmo se comprende que se llamara ‘ángeles’ a los niños “[en] nuestras escuelas, con la inocencia en el alma, y la mirada en el porvenir [los cuales] puedan mañana, sólidamente instruidos, dirigir con tino los destinos del Estado” (*La Sombra de Arteaga*, 5 de diciembre de 1875). No se trataba de una cuestión pedagógica. Lo que estaba en juego era la idea misma de ‘sociedad’. Así, si se alteraba la educación, al menos la idea que tenían de ella, se alteraba la sociedad, sobre todo la base que le daba sentido y orientación: a pesar de las injusticias que prevalecían desde hacía siglos, la educación era vista como el parteaguas que podría cambiar la vida, incluso de los adultos. Es por ello que en la apertura de la Escuela de adultos, el ciudadano Hipólito A. Vieytes dijo que

el pueblo es rey, es soberano y como tal tiene que llenar una santa y noble misión sobre la tierra: marchar con paso firme al porvenir, buscando su absoluta perfección. El pueblo tiene deberes y derechos.

Para adquirir estos y cumplir con aquellos, es precisa, necesaria la instrucción [...] No retrocedáis: la instrucción es la luz, y la luz es el bien. Adelante ciudadanos, el trabajo y la ilustración forman el capital del pueblo, conservad estos elementos de ser y nada temáis, porque seréis invencibles [*La Sombra de Arteaga*, 28 de agosto de 1870].

Nótese la asociación de ideas entre ‘educación’ (instrucción, ilustración) y ‘bien’. Vieytez concluyó su texto diciendo: “Yo, hijo del pueblo, henchido de placer os felicito y hago votos porque este plantel naciente ahora sea la cuna de ciudadanos ilustres y patriotas”.

Esta idea de bien y mal es la que da sentido al castigo. La cuestión es saber si este era resultado de una infracción o, por el contrario, era la catapulta de un comportamiento bueno. Al respecto considérese que en las cárceles “se establecieron planteles de instrucción y los presos aplicados son, al fin del año escolar, premiados con rebajo de tiempo de su condena” (*La Sombra de Arteaga*, 31 de marzo de 1878). Esto muestra que los premios se otorgaban de acuerdo a la edad y situación particular de las personas (véase tabla 1).

Tabla 1.

	<i>Premio</i>	<i>Castigo</i>
Alumno	Ropa y libros, entregados por el primer magistrado (gobernador) ante un numeroso público	Diversos castigos, como regaños y golpes con tableta
Preceptor de primeras letras	Jubilación (inutilización del servicio público) Asignación de un lugar honorífico, cerca de los ‘principales funcionarios y empleados de categoría’, en actos públicos	Ser corrido del empleo
Preso	Rebajo de tiempo de la condena	No rebajo de tiempo de la condena

Elaboración propia a partir de información recabada en *La Sombra de Arteaga*, 31 de marzo de 1878.

La idea de ‘bien’ y ‘mal’, que se materializaba en ‘premios’ y ‘castigos’, tomó fuerza en la escuela, sobre todo porque en ella se sembraban las bases de la sociedad. La lógica era sencilla: en la medida en que se sembrara esta idea desde la infancia, se aseguraba el ideal de sociedad.

CASTIGOS

La idea de educar a la niñez a partir de una racionalidad que excluía los golpes no eximía el uso de castigos arraigados como la ‘palmeta’. Su uso, sin embargo, era sui géneris. En las escuelas se utilizaba para golpear a los niños (véase *La Sombra de Arteaga*, 26 de agosto de 1868), pero fuera de ella estaba prohibido golpear a los niños y niñas (véase *La Sombra de Arteaga*, 6 de septiembre de 1868), incluso, a quien golpeaba a los niños fuera de la escuela se le llamaba ‘criminal’. Esto muestra que el castigo tenía sentido solo si cumplía con el propósito de formar buenos ciudadanos (en la escuela, como prevención, o en la cárcel, como corrección), no así cuando se aplicaba como violencia.

En 1870 se publicó un artículo con el título “Penas escolares”, en él se hace una apología de la dignidad humana. Se afirma que nadie tiene la autoridad para mutilar ni para martirizar, ya que es muestra de incivilización: “se han transformado las escuelas en potros de tormenta”. Se refiere a los castigos como tormentos con los que se martirizaba a los niños: “Recordad todo aquel lujo de sanguinarias e inhumanas penitencias: disciplinas, correas, palmetas, granos o piedrecitas para las rodillas, trancas para las brazadas, etcétera” (*La Sombra de Arteaga*, 11 de septiembre de 1870). Sin embargo, se dice que “afortunadamente ese sistema de penalidad ha sido rechazado por la moderna civilización, si bien quedan aún restos de esos oprobiosos castigos”. Pero, ¿eran realmente restos? Al parecer, la realidad es que los castigos siguieron existiendo durante todo el siglo diecinueve.

La educación era el asidero al que se aferraban para sostener el ideal de sociedad. Es por ello que estaban en contra de ‘un sistema

de excesiva rigidez’. De ahí que se afirmara que “mientras las costumbres populares no adquieran la dulzura de modales propios de las personas de frecuente trato social, se hace preciso una escuela de penitencia algo más extensa de la que marca la *Cartilla Lancasteriana*” (*La Sombra de Arteaga*, 11 de septiembre de 1870). Así, aunque se reconocía la necesidad de premios, también se decía —en el mismo artículo— que era “menester [un] mayor número de correcciones”. Es decir, el ideal de sociedad requería de correcciones desde la escuela. Esto muestra que tales castigos no estaban pensados a partir de la falta dentro de la escuela, sino desde la visión de que si no se corregía en ese momento (en la infancia), se estaría coadyuvando (por omisión) en la construcción de una sociedad rebelde (utilizando el término mencionado anteriormente). A partir de ello, se proponía una serie de correcciones descritas en la Cartilla, para que los preceptores juzgaran su aplicación. Hay que considerar que se les llama ‘penalidades’ y que son recomendadas para adaptarse en las escuelas lancasterianas, asimismo que son las únicas que se podían aplicar a los niños de dichas escuelas, y en aquellas que seguían dicho sistema, con el fin de moderar los hábitos infantiles.

- 1° Extrañamiento y represión en lo particular.
- 2° Extrañamiento y represión en voz alta, en presencia de sus compañeros.
- 3° Noticia y exposición de la falta a la comisión de vigilancia, en presencia del alumno.
- 4° y último. Consultar a la Compañía la expulsión del alumno del establecimiento, verificándola si esta la aprueba.

A estos castigos, considerados leves (quizá por el grado de su ineficacia), se aumentaban otros que el autor llama ‘nuestra gama penitencial’. Nótese el aumento de las penas, en particular los numerales 13° y 14°.

- 1° Simple requerimiento.
- 2° Requerimiento con notas o rayas.
- 3° Pérdida de uno o más puestos.
- 4° Multas en vales de aplicación, conducta o aseo.

- 5° Hacer el plantón por un tiempo más o menos largo.
- 6° Recargo de uno o más renglones en las lecciones.
- 7° Aumento gradual en las tareas y los ejercicios.
- 8° Privación del recreo o huelga por décadas de minutos [sic].
- 9° Separación momentánea de la clase.
- 10° Sería amonestación privada.
- 11° Retención en el establecimiento por una o más horas.
- 12° Aislamiento absoluto por una o más cuartos de hora.
- 13° Arresto por uno o más días.
- 14° Confinamiento, en local determinado, por uno o más días.
- 15° Veda de asistir al gimnasio por una semana a lo sumo.
- 16° Separación temporal de una, varias o todas las clases de la sección.
- 17° Represión ante la junta particular de maestros.
- 18° Solemne represión ante la junta general de maestros.
- 19° Queja a los padres o encargados, para que se tomen alguna medida, que, fuera de la jurisdicción escolar, esté en las atribuciones de la patria potestad o de las facultades tutelares.
- 20° Informe reservado a la junta de instrucción pública.
- 21° Ejecución de lo que preceptúe la junta.
- 22° Expulsión del establecimiento.
- 23° Según repulsa del nuevo establecimiento donde haya ingresado, después de recorrida la anterior escala; pero ya no volverá a ser admitido en ningún otro, o será entregado el mozo a la acción administrativa.³

Todos estos castigos eran los ‘legales’, los que podía utilizar el preceptor, sin embargo había otros que, aunque no estaban contemplados, eran utilizados comúnmente. Uno de ellos era el ‘coscorrón’. Al respecto el periódico oficial publicó lo siguiente:

COSCORRONES. Sabemos que en una escuela de esta capital se aplica a los niños ese horrible castigo que además de ser impropio siempre para despertar su capacidad y estimular el noble sentimiento de la dignidad humana, suele con frecuencia producirles males físicos que duran por desgracia toda la vida. La cabeza es el instrumento pensante,

³ El texto fue tomado del periódico *El Progreso*, y publicado en *La Sombra de Arteaga*, el 11 de septiembre de 1870.

permítasenos la frase, y no es natural ni conveniente entorpecerla con esa revulsión de todas las pasiones. La cuarta satisface las condiciones naturales, civiles y políticas del castigo infantil entre nosotros. Esperamos se destierre aquella bárbara costumbre para no vernos obligados a denunciar nombres propios ni a llamar la acción de la autoridad hacia los directores de esa escuela [*La Sombra de Arteaga*, 22 de marzo de 1873].

Pero, ¿era esta escuela la única en la que se practicaba este castigo? Creemos que no. En 1876 el mismo periódico publicó un artículo (5 de diciembre) de Carlos Santa María (publicado originalmente en *La Enseñanza Civil*), quien afirmaba que ‘hay personas que creen que es imposible conciliar con tales disposiciones, las establecidas en la Ley de Instrucción Pública del Estado sobre esta materia. Se afirma que, a pesar de los ‘adelantos’ de los niños, aunado a una buena dirección en las escuelas de primeras letras, había profesores ‘adictos al antiguo sistema’, que, aunque prescindían a lo sumo de los azotes y la corma [objeto que estorbaba el movimiento libre de los niños], no dejaban de utilizar la palmeta, las orejas de burro y cosas semejantes’. Esto —continúa el texto— a pesar de que en el artículo 22 de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos dice: “Quedan para siempre prohibidas las penas de mutilación y de infamia, la marca, los azotes, los palos, el tormento de cualquiera especie, la multa excesiva, la confiscación de bienes y cualesquiera otras penas inusitadas o trascendentales”.

Esta prohibición se repetía en los estados de la República. En Querétaro se publicó que en el artículo 126 de la Ley de Instrucción Pública de Durango se establecía lo siguiente: “Quedan prohibidas todas las penas que infamen al hombre o degraden su dignidad. Asimismo, se prohíben todos los castigos que ocasionen lesión corporal. Los reglamentos respectivos establecerán sobre estas bases las penas que hayan de imponerse a los alumnos” (*La Sombra de Arteaga*, 5 de diciembre de 1876). Entonces, ¿por qué los profesores seguían infligiendo castigos a sus alumnos? La respuesta, según el periódico, es que no había reglamentos, sin

embargo hemos encontrado varios de ellos (de varios estados de la República). Esto nos lleva a pensar que los preceptores no los conocían o simplemente los ignoraban. El articulista sostiene que “la dificultad consiste en que, no habiéndose expedido los reglamentos, los maestros no saben cómo gobernarse para corregir a sus discípulos, especialmente cuando les parece, como a algunos, que sólo a palmetazos pueden hacerse andar bien [...] en las escuelas de primeras letras”. Sin embargo, a pesar de que se prohibían los azotes, la escuela mantenía una forma de control con respecto de los alumnos. Al respecto conviene considerar a Foucault, quien sostiene que existe un mecanismo que los hace más obedientes y útiles: a partir de la “manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone” (Foucault, 2009, p. 160). Así, el castigo se extendía hasta lograr la sumisión del ‘transgresor’, hasta volverlo dócil al sistema.

Hay que subrayar que también había castigos por venganza:

...las faltas de un niño, en una escuela, sólo pueden perjudicar al niño mismo, a sus condiscípulos o al establecimiento; y la corrección de esas faltas, hablando en justicia, no puede ni debe tener otro objeto que la enmienda del culpable, la reparación del mal causado, en cuanto sea posible, y la pretensión de que las faltas no se repitan; pero jamás ha de ser un acto de venganza, ni un acto cruel, que lastimando o rebajando la condición moral del culpable le haga más malo, más necio, o menos pudoroso que antes de recibir el castigo [*La Sombra de Arteaga*, 5 de diciembre de 1876].

En caso de que se tuviera que castigar al niño, la pena tendría que darse en función de la falta y debería haber reparación del daño. Esto muestra —una vez más— que los castigos (al igual que los premios) se daban en función del ideal de sociedad que se tenía. De ninguna manera se podían llevar a cabo como acciones violentas, de revancha o venganza, y mucho menos como actos crueles por sí mismos. Tenían que ser de acuerdo a ‘la lógica y naturaleza de la culpa’. Es por eso que el articulista menciona que “los palos, sea

cual fuere su nombre, y las penas todas que infamen y degraden la dignidad del hombre, son esencialmente inicuas porque pecan contra la primera regla de justicia que exige que la pena no empeore la condición moral del penado”. De hecho, sostenía que tampoco debería llevarse a cabo como ‘un acto de mera hipocresía’, pues lo que se buscaba era que “el culpable, en virtud de la pena, mejore sus sentimientos, sus ideas, sus propósitos y sus hechos”, ya que lo contrario podría ser contraproducente: “que el niño no reincida en la falta, pero será peor que antes en su fondo moral, y gracias al mal castigo, estará más dispuesto a cometer faltas mayores siempre que crea poder hacerlas impunemente”. Nótese: el castigo estaba asociado a la moral.

Por eso, en el artículo se preguntaba acerca de cuál debería ser el castigo. Se cuestionaba la pena excesiva, pero no la idea de castigo en sí. Esto muestra —una vez más— esta visión maniquea que existía *a priori* respecto de la sociedad. No se trataba de herir corporalmente al niño, pero sí de hacerle ver su error por medio de un castigo que lo ‘motivara’ a cambiar de actitud. Es por eso que el periódico insistía en que se elaborara un reglamento ex profeso, tanto para las escuelas públicas como para los colegios particulares, para corregir “la imperfección inherente a la humana naturaleza”, sin que se tuviera que llegar a castigar a los niños “con palos o degradarlos y envilecerlos a sus propios ojos y a la vista de los demás”.

La propuesta publicada en el periódico se resume en los siguientes puntos:

1. Que el castigo fuera el remedio de la culpa que le motiva, y nunca el desquite o la venganza del ofendido o de quien haga sus veces.
2. Que la pena fuera la consecuencia lógica y natural de la culpa, lo cual llevaría como consecuencia la enmienda del culpable, y la nulificación o reparación del mal causado; así, si un niño, por ejemplo, cometiera la falta de no aprender su lección por no haberla estudiado, la pena no debería ser otra que obligarle a estudiar hasta que aprendiese lo que por su culpa no había sabido.

3. Que el maestro no fuera un verdugo, o un azote, sino un hombre detestable, el cual sería el encargado de demostrarle al alumno que tras de la falta viene la pena que le corresponde, lo mismo que la caída de un cuerpo y su golpe contra el suelo viene después del descuido de quien le suelta de entre las manos si en ellas le tenía.
4. Que no se castigara con palos la falta de aptitud, o falta de atención, sino por medio de corregir al ‘culpable’, reparando el mal.

A partir de lo anterior se comprendería que:

1. La razón persuade.
2. La justicia no se avergüenza.
3. El maestro que corrige y enmienda correctamente es como un segundo padre y el representante de la Divina Providencia.
4. Solo la enmienda es justificante para el castigo que no sea infamante.

Y se evitaría:

1. La crueldad iracunda e irreflexiva de los maestros.
2. El espanto, el dolor y las lágrimas de los niños.
3. La venganza innoble e impía de ambos.
4. El fracaso de los castigos infamantes.

Pero los castigos siguieron. Así, en sesión ordinaria (12 de octubre de 1877), ante la presidencia del C. Vieytes, se dio cuenta de una iniciativa de ley, presentada por la diputación del Distrito de Jalpan:

Artículo 1º Es acto de sevicia, el castigo corporal, sea el que fuere.

Que se imponga a los niños de ambos sexos en los establecimientos de instrucción, ya sean públicos o particulares.

Art. 2º Si el castigo corporal fuere impuesto en los establecimientos que sostiene el erario público, será destituido por sólo ese hecho, el director o directora que lo autorice o ejecute, y durante tres años quedará inhábil para obtener empleos de igual clase, consignándose desde luego el hecho a la autoridad judicial para la aplicación de la pena.

Art. 3º Si el castigo corporal fuere impuesto en establecimientos particulares, se consignará inmediatamente el hecho a la autoridad judicial, que en el acto procederá a levantar una información, e impondrá al reo, la pena que tienen los que hicieren con alevosía o ventaja.

Art. 4º El defensor de pobres en la capital, y en los distritos los procuradores los ayuntamientos, tienen el deber de patrocinar a los niños en los juicios que por sevicia intentaren, ya sea quejándose contra sus ofensores, por sí o por medio de otras personas.

Art. 5º El procurador general del Estado, tiene el deber de proceder de oficio o a moción de un quejoso, contra los que maltraten a los niños, inmediatamente que lo sepa o que sea requerido.

Art. 6º Hay acción popular contra los infractores de esta ley, y la policía conforme a las prescripciones constitucionales, puede y debe penetrar a los establecimientos públicos y privados de instrucción, cuando se le denuncie un hecho en que se contravenga a lo que dispone esta ley.

Art. 7º Los prefectos de los distritos cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de dictar las medidas conducentes a fin de que en las calles y plazas no se encuentren los niños de ambos sexos expuestos a los atropellos de los carruajes y bestias de carga, cuidando además de que los niños que pasen de seis años se remitan desde luego a las escuelas que sostenga el Estado, aunque sea contra su voluntad de sus padres o tutores.

Art. 8º Los que voluntariamente abandonen un niño, se castigarán con pena de uno a cuatro años de prisión, pérdida de los derechos de familia y civiles, quedando obligados a sostener los gastos de sustento y educación.

Art. 9º Los que no sean ascendientes de un niño y lo expongan y abandonen, sufrirán un año de prisión.

Art. 10º Los encargados del cuidado, guarda o educación de un niño que lo abandonen o expongan, sufrirán cuatro años de prisión y si lo ocultan o cambian como medio para cometer otros delitos, sufrirán la pena de diez años de presidio.

Art. 11º Los encargados del cuidado, guarda o educación de un niño impúber mayor de siete años, que lo abandonen en pueblo extraño, o en despoblado, sufrirán de uno a cinco años de prisión. Los

padres reos de este delito, sufrirán además de la pena anterior, la de perder los derechos de familia y civiles.

Art. 12° Si del abandono o exponencia [sic] de un niño le resulta herida o lesión, será castigado el delincuente, sus cómplices y auxiliares, como reos de heridas, y si le resultare la muerte, con las penas de homicidio voluntario, o causal, culpable, según los casos.

Art. 13° Los directores de establecimientos públicos o particulares de instrucción, que impidan que sus alumnos reciban alimentos a las horas acostumbradas, con el pretexto de castigarlos, sufrirán la pena de dos años de obras públicas, si fueren varones y de reclusión en la cárcel si son mujeres.

Art. 14° Se entiende por castigo corporal todo aquello que infame, lastime y deteriore físicamente a los niños; quedan en consecuencia absolutamente prohibidas en el Estado las penas corporales, tanto en los establecimientos públicos, como en los que no tengan este carácter, y solamente podrán aplicarse las correcciones morales, que reglamentará la ley de instrucción pública, para que los que sostiene el Estado y los que tengan a bien consignar con aquél carácter, los directores de los establecimientos particulares de instrucción.

A las comisiones unidas de justicia e instrucción pública [*La Sombra de Arteaga*, 20 de octubre de 1877].

Como se puede observar, es claro que el castigo corporal permanecía en el imaginario de las autoridades. Sin embargo, al parecer había un doble discurso, ya que en 1885 se seguía prohibiendo el uso de la palmeta. En Oaxaca se publicó una nota que reprodujo el periódico oficial queretano:

PROHIBICIÓN DEL USO DE LA PALMETA. Severa y terminantemente se le ha hecho al C. Director de Instrucción pública, al C. Pedro Chagolla, preceptor de la escuela 3ª de esta capital, recomendándole a la vez, que, al corregir las faltas de sus alumnos, observe la moderación y prudencia que le manda el Reglamento del ramo [Periódico Oficial de Oaxaca].

Aunado a esta nota, el periódico de Querétaro expresó lo siguiente:

Mayor castigo merecía ese cruel maestro, para así corregir y ejemplarmente ese abuso incalificable que cometen los preceptores, cuando descienden de su digna y especial categoría para convertirse en verdugos de seres indefensos.

Esos tiranuelos, sectarios de la antigua máxima. “La letra con sangre entra” no merecen ocupar lugar alguno de distinción en las sociedades cultas. El uso de la palmeta denuncia falta de dignidad en el que la acuerda y falta de dotes para enseñar y corregir a los alumnos que se le confían. Bien pueden los encargados de dirigir a la niñez y a la juventud por el camino del saber, ser enérgicos y hasta severos, sin establecer como sistema de enseñanza y base principal de ella el ejercicio de la fuerza bruta del fuerte contra el débil, porque los Gobiernos les pagan para otros fines verdaderamente importantes.

En Querétaro sus leyes de instrucción como en Oaxaca, prohíben los castigos corporales en los Colegios y escuelas del Estado y cuando se comete el abuso de imponerlos, las leyes referidas conceden la acción popular para denunciarlas. [*La Sombra de Arteaga*, 26 de junio de 1885].

¿Cómo es que criticaban lo que sucedía en Oaxaca, si en Querétaro sucedía lo mismo, incluso si el mismo gobierno había publicado un reglamento en el que se autorizaban ‘penas infamantes’? La respuesta quizás se encuentre en distinguir entre lo que se decía y lo que se hacía. Véase al respecto la siguiente nota del periódico oficial:

IMPORTANTE CIRCULAR. El Sr. Inspector de Instrucción pública, de acuerdo con el personal del Ejecutivo, ha expedido una importante orden a fin de impedir en los establecimientos del ramo, la aplicación de castigos corporales para los alumnos. Severas son las penas que se imponen a los infractores de esa superior disposición y ojalá, así lo deseamos, que jamás el capricho o mala índole de alguno o algunos, haga indispensable la aplicación de aquella. Así se evitarán incidentes como el del Colegio Civil a que se refiere [el periódico] “Juan Lanas”, cuyo autor puede ser, si es cierto que existe este abuso que denuncia, acusado ante la autoridad correspondiente, supuesto que, si a los empleados de la instrucción les está prohibido el uso de la palmeta,

mucho más a los que no tienen ese carácter [*La Sombra de Arteaga*, 11 de julio de 1885].

Nótese que el castigo que evidenció un periódico de la capital de la república (*Juan Lanus*) se ve como un ‘incidente’. Esto puede mostrar dos cosas: o minimizaban el castigo en esa institución (Colegio Civil) para no hablar de la realidad que se vivía en la ciudad o efectivamente era un caso aislado que no reflejaba la realidad educativa en Querétaro. Sin embargo, fuere cual fuese la ‘justificación’ del comentario del periódico queretano, lo que subyace es que seguía la práctica del castigo, incluso en instituciones escolares de nivel superior. Esto puede corroborarse en una nota del mismo periódico (publicada cuatro días después de la anterior). Hay que considerar que el periódico es el oficial del gobierno y que el autor del artículo es el señor Ángel M. Domínguez, Inspector General de Instrucción Pública. Está dirigida a los directores de las escuelas primarias del Estado de Querétaro, fechada en 15 de julio de 1885. Habla de “diversas quejas presentadas contra algunos preceptores, por golpes o castigos excesivos aplicados a los alumnos”. Esto — continúa la nota— movió al gobernador constitucional a ordenar a la Inspección escolar para que hiciera saber a todos los directores de las escuelas del gobierno en el estado, por medio de una circular publicada en el periódico oficial, cuál es la “línea de conducta que deben seguir en la dirección de los niños”; asimismo decirles cuáles son los propósitos del gobierno en este sentido. Llama la atención lo siguiente: “quien se extralimite en las penas será castigado con una multa por la primera vez, y con la separación del empleo si por desgracia se repitiere”. Nótese: para evitar el castigo de los niños, se utiliza otro ‘castigo’. La diferencia es que la primera (a los niños) no era legal, mientras que la segunda sí (al preceptor). Esto muestra que castigar y premiar era parte de la idiosincrasia cotidiana en Querétaro.

Para justificar el castigo que se les infligiría a los preceptores que incurrieran en corregir con penas severas a los niños, se llamaba a los ‘sentimientos humanitarios’ del preceptor, ya que

...no es digno de un profesorado que se respete a sí mismo, imponer otros castigos que los de reprensiones amistosas y de una manera confidencial, hasta donde sea posible, en las faltas leves; reprensiones delante de los demás alumnos cuando las faltas sean mayores; y en las graves, arrodillarlos cortos ratos siempre que no queden sujetos a la expectación pública, o imponerles tiempo extraordinario de estudio, cuidando en este caso que la detención no exceda de media hora en las mañanas y una en las tardes y previo que haya quien quede vigilando a los detenidos [*La Sombra de Arteaga*, 18 de julio de 1885].

Por una parte, se mantiene la idea de castigar al alumno por medio de ‘arrodillarlos [durante] cortos ratos’, aunque, eso sí, sin exponerlos a la ‘expectación pública’; mientras que por otra se hablaba de castigar a los preceptores que violen lo establecido por la ley: lo que importaba era la ley, no la integridad del alumno.

Otro punto que llama la atención, y que confirma la idea de bien y mal como bases del castigo, es la idea de mantener la apariencia de ‘respetabilidad’ de la escuela. La nota refiere que en caso de que ocurrieran faltas de carácter grave, y que por lo mismo se hiciera precisa alguna medida extraordinaria “para la corrección del niño y respetabilidad del establecimiento”, el director tendría que acudir con la autoridad política del lugar y con el inspector de la capital del estado para hacer ‘intervenir’ al padre o tutor del ‘culpable’ y, así, se ‘excogitara’ (meditara) el mejor medio ‘que tienda al fin apetecido’ (la solución del problema).

Y es que en el mismo periódico oficial se reconocía que, aunque el gobierno estaba llevando a cabo mejoras en el ramo de la instrucción pública, sus ‘afanes’ no podían reducirse a proveerles a las escuelas de mejoras materiales y de libros y útiles escolares, ya que sobresalía la necesidad de “levantar la parte moral, que por desgracia estaba en condiciones contraproducentes a los altos fines que se buscan aún en la más modesta escuela de aldea”. Es decir, el problema no era solamente la falta que pudiera cometer algún alumno dentro de la escuela, sino que se extendía a la sociedad, por lo que era necesario subrayar la importancia de la moral, es decir,

de diferenciar lo bueno de lo malo. Así, si se quería una sociedad moral, debería empezarse por moralizar a la escuela a través de legitimar algunos castigos y prohibir otros.

Para lograrlo, los queretanos veían su presente como algo racional y moral, a diferencia de su pasado irracional e inmoral. Era una línea de tiempo progresista: pasado → presente → futuro; inmoral → imposición-moral → ideal-moral. Esta progresividad se observa en la siguiente nota:

Muy poco se habría adelantado si el Gobierno hubiera concretado su celo a mejorar los autores que sirven de texto y a modificar el sistema de enseñanza, desentendiéndose de la regeneración moral de los alumnos para hacerlos amar la escuela, y despertar en ellos su verdadero deseo de aprender, fin grandioso y apetecido tras del que va en los tiempos modernos el Director de la niñez, distinguiéndose así del tipo vulgar y odioso que marcó en los tiempos antiguos al Maestro de Escuela, a quien nunca puso concebirse sino armado de la palmeta y la vara, instrumentos repugnantes y emblemáticos de su crueldad para con sus desgraciados alumnos.

Pretender que el niño tenga afición a la escuela, si ella es el potro de su tormento; que ame el estudio y la ciencia si no encuentra otro estímulo que gritos, regaños y golpes, es una insensatez. Es verdad que por la fuerza puede obligarse a los niños a que concurran a las aulas, es verdad también que por el rigor se les puede hacer estudiar, al menos aparentemente; pero esa asistencia y ese estudio serán infecundos, porque la voluntad, rebelde contra la presión ejercida en el individuo, no prestará su concurso a las otras dos potencias, y el niño se convierte en máquina automática sin sentir ahínco por comprender, único medio de obtener resultados positivos, y sin sentirse tampoco libre en su persona, única manera de formar una generación digna, capaz de servir con gloria los altos destinos de la patria.

Obligados los niños por el terror a contrariar las naturales inclinaciones, y las debilidades de nuestra naturaleza, o se doblegan completamente y sucumben a una servil abyección, o se enseñan a hipócritas aparentando amar lo que cordialmente aborrecen. Cualquiera de estos dos extremos es funestísimo para lo porvenir de las naciones, cuyos destinos están y han estado, por más que esto parezca una paradoja,

en manos del maestro de escuela, encargado siempre de formar a la generación futura [*La Sombra de Arteaga*, 18 de julio de 1885].

El problema no se reducía a validar o prohibir ciertos castigos. Se reconocía, en todo caso, que el alumno podía incluso portarse bien, y aparentar ‘amar’ a la escuela, sin que en el fondo estuviera de acuerdo. Esto lo podría volver hipócrita. Así, la escuela estaría formando hipócritas: personas que fingieran amar a la escuela, con el fin de vivir en una mejor sociedad. La responsabilidad de la escuela traspasaba sus muros y se extendía hasta el Estado. Además, retomando la idea de progresividad social, en el caso de que se mantuvieran ‘penas infamantes’, la escuela estaría retrocediendo a un pasado ya rebasado, por la idea de progreso y racionalidad que pregonaba el siglo decimonónico. El documento termina exhortando a los profesores a que abandonen por completo, en nombre del gobernador y del Estado, las

antiguas preocupaciones, hagan cesar en sus respectivas escuelas todo elemento de rigor y acepten en sustitución el sistema de levantar en los alumnos los sentimientos y dignidad de que deben quedar poseídos como miembros de la gran familia humana, y así conseguiremos a la vez que, viendo en Vds. a sus buenos y paternales amigos, comiencen por amar a sus Directores y terminen por amar al libro que de Vds. reciben. De esa manera levantarán Vds, el nombre del profesorado queretano, y sólo así tendremos alumnos, escuelas y patria [*La Sombra de Arteaga*, 18 de julio de 1885].

Estas palabras refuerzan la idea de que los castigos eran contrarios a la sociedad, ya que esta tenía que ser resultado de una educación basada en el buen comportamiento, pero no de manera superficial. Tendría que ser algo profundo: un comportamiento basado en el ‘amor’ a quienes ostentaban el poder (el director, en el caso de la escuela) y los medios que mantenían la paz social (los libros, en el caso de la escuela). Así, la idea de progresividad cobra un mayor significado: los frutos que se obtuvieran en sociedad tendrían que ser resultado de una idea mucho más profunda (no solo un buen comportamiento). Lo que estaba en el aire era la so-

ciudad misma, que se movía entre dos polos: bien y mal. En este sentido, Foucault dice que la “identidad y diferencia sustituyen así a la semejanza renacentista, y el orden clásico instauro las figuras de *mathesis*, *génesis* y *taxonomía*, que gobernarán la regularidad de los enunciados durante los siglos XVII y XVIII bajo la forma privilegiada del ‘cuadro’” (Martíarena, p. 183). En este capítulo hemos visto que también se dio en la segunda mitad del siglo XIX, en particular durante el Porfiriato.

CONCLUSIONES

Con base en lo expuesto, y tomando en cuenta la afirmación de Foucault respecto de que “el mundo puede compararse a un hombre que habla” (Foucault, 2010, p. 45), aunque “hay una simpatía entre el acónito y los ojos” (Foucault, 2010, p. 45), la primera conclusión a la que llegamos es que los castigos en las escuelas se daban en dos sentidos: primero, los que estaban avalados o permitidos por las autoridades; segundo, los que eran prohibidos por estas. De ello se colige que el problema no era el castigo en sí sino la forma en que se administraba: el exceso o rigor con el que se aplicaba; por ejemplo, no se permitía el uso de la palmeta, pero sí que se les arrodillara por un rato, siempre y cuando no fuera una exposición pública, para no ‘exponer’ al ‘culpable’.

La segunda conclusión es que el castigo tenía dos funciones: primero, hacer que el ‘culpable’ recapacitara y se portara bien (aspecto ontológico); segundo, que el fin último no era dicha recapacitación y comportamiento sino sentar las bases de una sociedad moralizada para mantener la paz (aspecto deontológico).

La tercera conclusión es que el castigo no tenía que provocar un comportamiento hipócrita, que se redujera a un aparente arrepentimiento por parte del ‘culpable’; tenía que servir como motivación al alumno para que ‘amara’ a su director y a su escuela, y, posteriormente, a sus gobernantes y a la sociedad.

La cuarta conclusión es que los castigos eran pensados desde una lógica de progresividad social, desde una racionalidad que

permitía unos castigos y prohibía otros; a diferencia de lo que se hacía en el pasado, cuando los castigos eran ‘infamantes’, ‘cruels’ y ‘sanguinarios’, con lo que hacían ver a la escuela como ‘potro del tormento’ y a los preceptores como los ‘verdugos’. Esto —se afirmaba— era cosa de un pasado en el que prevalecía la irracionalidad, a diferencia de la razón que los distinguía y que los llevaría a un progreso constante, no solo en la escuela sino —sobre todo— en la sociedad misma.

Podemos afirmar, finalmente, que para comprender el castigo en la escuela es necesario estudiarlo desde la relación de esta con la sociedad, ya que se tiene la idea de que la escuela es la base de la sociedad. Hay, pues, diferentes ‘presentes’ históricos que se enlazan y sustentan. Al respecto hay que considerar que “Foucault [...] supo que nuestro presente se asienta en todo un *campo de historicidad*” (Martíarena, p. 17). Esto permite comprender la pregunta de Martíarena: “¿De qué hizo historia Foucault? La respuesta es inmediata: del presente, de lo que somos hoy; esto es, de nuestra existencia, de nuestro ser, de nuestras verdades, de lo que hacemos con nosotros mismos y con los otros. En suma, de nosotros en cuanto sujetos del presente: *historia de nuestra subjetividad*” (pp. 17-18).

REFERENCIAS

- AHQ [Archivo Histórico de Querétaro] (1822). Fondo: Poder Ejecutivo, c. 2.
AHQ (1827). Fondo: Poder Ejecutivo, c. 4.
Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
La Sombra de Arteaga (periódico oficial del Gobierno de Querétaro) (varias fechas).
Martíarena, Ó. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México: ITESM-CEM/El Equilibrista.

DEL BUEN MAESTRO, CÓDIGOS
DE CONDUCTA Y MASCULINIDADES
EN LA ESCUELA NORMAL
MODERNA DE OAXACA (1883-1889)

Miriam Cruz Reyes

En México, durante los dos primeros tercios de la centuria decimonónica buena parte de las luchas políticas osciló entre tratar de mantener una organización jurídica y legislativa que resguardara los privilegios pre-independentistas de los grupos oligárquicos o construir una estructura normativa que sustituyera estos antiguos privilegios estamentales y prevalecieran los derechos de cada individuo. El “triumfo” del liberalismo en 1867 dibujó al protagonista de este nuevo esquema de igualdad jurídica y de construcción ciudadana: el varón cuyos atributos, características y “cualidades” se convirtieron en el centro de deliberaciones entre las élites nacionales y regionales, que trataron de resolver la forma ideal que debía adoptar un sujeto “moderno” a través de la instrucción recibida en las aulas. En medio de este propósito, se consideró que la multiplicación de establecimientos educativos era parte de la solución para matizar las diferencias entre los pobladores y moldearlos de acuerdo con los referentes del positivismo y la modernidad, sin embargo, la falta de profesores capaces de atender dichos espacios representó un problema mayor.

Formar al maestro de escuela se constituyó como una de las acciones gubernamentales con relativamente mayor atención para

los grupos de poder. El profesor era considerado el “santo de la democracia” (Sierra, en Yáñez, 1991) y el principal elemento que permitiría construir en la mente de cada hombre los preceptos de igualdad, libertad y modernidad. Las preguntas entonces eran: ¿Cómo formar al maestro de escuela? ¿Bajo qué códigos conductuales debía normarse a la figura de la enseñanza? ¿Qué concepto de masculinidad debía representar?

Los reglamentos escolares de la Escuela Normal Moderna (1883) ofrecen información importante para responder estos cuestionamientos. Como ordenamientos conductuales devinieron en el espacio escolar para materializar las estrategias de gubernamentalidad y para tratar de conformar un proyecto educativo amplio, con valores compartidos para la heterogénea población oaxaqueña. Entre ellos, la “des-indianización”, convertir a los mestizos en ciudadanos y conformar una población masculina económicamente activa con prácticas “decentes” fueron los que las élites nacionales y locales consideraron necesarios para consolidar la nación y los preceptos político-sociales en un contexto de diversidad cultural, lingüística y con una mayoritaria población indígena. De acuerdo con las estadísticas oficiales de la época la población nacional en 1877 ascendía a 9,481,916 personas, de ellas 5.83% eran blancos, 59.59% indígenas y 34.58% mestizos. En 1885 la población mexicana se constituía por 10,879,398 personas, de las cuales 6.41% eran blancos, 57.64% indígenas y 35.95% mestizos. A nivel local, Oaxaca contaba con 744,600 habitantes en 1878, de los cuales 1.79% eran blancos, 77.97% era de origen indígena y 15.22% era población mestiza. 23.97% hablaba castellano y el 71.90% alguna lengua indígena. La capital contaba 26,366 habitantes, de los cuales 260 eran extranjeros (González, 1956).

En este contexto heterogéneo, por las ideas emuladas de Europa que se contrapusieron a las tradicionales, a la mayoritaria población indígena se le otorgó un valor racial y social menor que a aquella población con rasgos, actitudes, valores y habilidades diferentes; tenían ventajas quienes tenían tez clara, habla castella-

na, sabían leer, escribir y usar vestimenta que no fuera “su típica indumentaria” (Traffano, 2014, pp. 357-379) y, frente a la palpable heterogeneidad social al iniciar el régimen porfirista, la educación fue la “estrategia civilizatoria” por excelencia pues, por un lado, al asumirse heredero de los preceptos liberales de principios de siglo, el gobierno porfirista retomó de sus antecesores la concepción del indígena como un factor de atraso social. El indígena era un sujeto vicioso, inmoral (la mayoría de las veces se le representaba descalzo y desnudo) y arraigado a sus tradiciones, características que podrían diluirse en tanto se le enseñara a leer, escribir, conocer los catecismos políticos, cuando se le inculcaran valores morales que le alejaran de los vicios y se le integrara al progreso económico mediante el aprendizaje de un oficio (Traffano, 2014, pp. 357-379).

Por otro lado se encontraban los mestizos, a quienes Ezequiel Chávez¹ definiría en 1901 como el *mestizo superior* y el *mestizo vulgar*. El mestizo superior era reconocido por su capacidad de superación intelectual, por tener un origen “mezclado” pero proveniente de familias de “buena cuna”. Por su parte, el *mestizo vulgar* representaba un inconveniente social, pues era difícil distinguir su origen, ya que “al nacer se encontró rota o deshecha su familia, como rota la habían encontrado sus progenitores y los progenitores de estos, forma el bajo fondo de la sociedad... forma el elemento destructor, el disolvente” (Chávez, 1901, pp. 32-33). A diferencia del indígena, no estaba condicionado a la pobreza por sus orígenes o sus tradiciones, por el contrario, “se endeudan y despilfarran su trabajo en banalidades, inestables emocionalmente a tal grado de culminar en el engaño amoroso; aquello que los hace ser incapaces de formar familias estables o tener viviendas cómodas porque son próximos

¹ Jurista mexicano nacido en Aguascalientes en 1868, compartió el pensamiento positivista de la época y fue admirador de Spencer. Como delegado de la Sociedad Positivista de México, el 13 de diciembre de 1900 Chávez presentó el «Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter del mexicano» en el Concurso Científico Nacional, en esta disertación reflexiona sobre el carácter y personalidad del mexicano y resalta la estrecha relación que debía existir entre la educación y los pueblos del país.

al hedonismo y pansexualismo” (Chávez, 1901, pp. 32-33), y principalmente, para Chávez, el mestizo vulgar era incapaz de adaptarse socialmente ya que no podría lograr el desarrollo intelectual por ser “desinteresado como el indio” (Chávez, 1901, pp. 32-33).

Por esta diversidad, el aparato político definió objetivos específicos para cada tipo de varón. A los indígenas, la educación debía permitirles transitar de “ignorante” a población letrada, mientras para la población no indígena sería una estrategia, por un lado, para la construcción de una “masa ciudadana” que permitiera lograr la gubernamentalidad evitando las revueltas regionales originadas acorde con intereses personales y, por otro lado, definiría las conductas inaceptables para que transitaran de la marginación a la socialización “regulada” por la moral, la urbanidad y la “decencia”. De esta manera, los gobiernos local y nacional podrían legitimarse políticamente y unificar a la población para alcanzar sus objetivos de crecimiento económico.

Por esta importancia asignada en el discurso, se importaron prácticas pedagógicas de Inglaterra, Estados Unidos y Francia para masificar la enseñanza y particularmente para formar maestros. De estos países los grupos de poder mexicanos intentaron asimilar el mismo discurso positivista cual fórmula de regeneración social. Consideraron que las ideas venidas del extranjero responderían al progreso material que se experimentaba en el país durante el último tercio de la centuria, coadyuvando a implementar un orden social constituido en la razón que alejara a la población de los vicios y la inmoralidad para acercarlos a las buenas costumbres pues era considerado un “sistema entero de ideas y costumbres, necesarios para preparar a los individuos al orden social en que habrían de vivir y para adaptar en todo lo que fuera posible a cada uno de ellos al destino particular que debían llenar en él” (Díaz Zermeno, 2003, p. 330).

Buena parte de las políticas gubernamentales para la mejora de la enseñanza durante el Porfiriato se dirigieron primordialmente a la formación de maestros (varones), así lo refirió Joaquín Baranda

en la inauguración de la escuela Normal de la Ciudad de México (Baranda, 1887, pp. 66-68), aunque a nivel federal y local también se generaron acciones para profesionalizar maestras; primero por medio de las escuelas amigas, enseguida a través de las academias de profesoras y en la última década del siglo XIX con la implementación de escuelas Normales femeninas. Sin embargo, si queremos examinar la construcción social del ser maestro (varones) en el último tercio del siglo XIX, los estudios referentes son limitados o nulos en el caso de la ciudad de Oaxaca.

En la historiografía nacional, este punto ha cobrado importancia en años recientes y ha generado estudios importantes que exploran temas como el “patriarcalismo como un modelo de masculinidad” expresado con claridad en las novelas de Ignacio Manuel Altamirano, resaltando características masculinas como la defensa del honor, el varón como controlador de la sexualidad propia y femenina y un hombre con poder de decisión con una conducta pública ejemplar. En el marco de la creación de un discurso científico que priorizó que el conocimiento debía ejercerse por los varones, también se ha abordado la construcción de la masculinidad desde la profesionalización en el campo de la salud. De igual forma, Robert McKee Irwin (2003) ha propuesto una genealogía de las masculinidades mexicanas a partir del análisis de literatura y la prensa de la época, cuya contribución relevante es su concepto de las masculinidades mexicanas como “contradictorias y estrictamente locales”. Un tanto más cercano al objeto de estudio planteado en el presente análisis, encontramos “Hombres de mundo: la masculinidad, el consumo y los manuales de urbanidad y buenas maneras”, de Víctor Macías, quien examina la forma en que las fuentes referidas influyeron en la delimitación de la masculinidad decimonónica en tanto “transmisores primarios de los sistemas de valores de la sociedad”, reflejando una evidente “confrontación entre tradición y modernidad” (Macías, 2006, p. 270).

El mismo autor refiere en “Apuntes sobre la construcción de la masculinidad a través de la iconografía artística porfiriana, 1861-

1916” que las ideologías de modernidad y progreso transformaron las prevalecientes concepciones de ser hombre e integraron un nuevo conjunto de ideas dentro de las cuales “el esfuerzo se medía a través del trabajo, para lograr una nueva manera de ser hombre por medio del progreso, el orden, el deporte” (Macías, 2003, p. 228). Finalmente, *Los hombres de la nación* de Martín González (2014) explora la concepción de masculinidad en la primera modernización mexicana (1857-1867).

Los estudios de género en tanto herramienta conceptual han propuesto nuevas formas para interrogar al pasado. A partir de la concepción del género como constructo socio-histórico delimitado por criterios discursivos, ideológicos, de raza y de clase que han creado un binarismo asimétrico hombre-mujer es posible comprender cómo se crean estas identidades femenino-masculino en ciertos contextos políticos y la manera en que trataron de responder al orden social planteado. Sin embargo, existe un vacío importante sobre cómo se materializaron los códigos de conducta del último tercio del siglo XIX en los programas de las escuelas Normales para profesores en Oaxaca.

Una pregunta que quedaba sin respuesta es: ¿Hasta qué punto estos códigos de conducta y valores reflejan la concepción ideal de lo masculino en educación y qué tipo de individuo trató de moldear la Escuela Normal Moderna? La brecha entre los estudios que abordan la construcción social de las mujeres y el de la masculinidad en el siglo XIX mexicano es significativa y hace necesario examinar cómo el discurso de libertad e igualdad liberal produjo nuevos prototipos de varón en atención a un discurso de libertades individuales e igualdad entre los hombres que trataron de generar nuevos valores, de qué manera una nueva forma de ser hombre se constituyó como un medio de control social que le brindaría estabilidad al régimen político.

El reglamento escolar (1883) visibiliza las estrategias civilizatorias de la modernidad liberal y la forma en que construyeron espacios simbólicos y un sistema de creencias nuevo en torno al

ideal de ciudadano. Así, el presente estudio tiene como objetivo principal examinar el discurso oficial y la reglamentación escolar para tratar de identificar la noción o nociones de masculinidad en la formación de maestros a la luz de las transformaciones sociales y políticas entre 1883 y 1889 en la ciudad de Oaxaca.

MASCULINIDADES, MODERNIZACIÓN Y PODER.

BREVE CONTEXTO

En el último tercio decimonónico, la ideología positivista se materializó en la educación con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, cuya fundación impulsó la idea de “organizar en forma consciente y radical la enseñanza en México”. La racionalidad científica debía fundamentalmente guiar a la educación y ser un medio para alcanzar las aspiraciones modernizantes de las élites y el gobierno; estas ideas impulsaron la formación de agentes especializados en la enseñanza en el último tercio del siglo XIX. En Oaxaca, por decreto estatal del 12 de noviembre de 1883 se creó la Escuela Normal Moderna de la ciudad.

Esta institución enmarcó sus prácticas en los objetivos planteados por los ideales educativos de la época, pretendió ser el semillero de maestros especializados en las tendencias pedagógicas que se emulaban de Europa y capacitados para atender escuelas de primeras letras de la entidad. Por lo anterior, se consideró a la institución normalista como el centro de formación de un nuevo grupo social con “preparación intelectual y cultural” encargado de difundir entre la población de la entidad los ideales de progreso, orden, libertad, moralidad y racionalidad científica” (Cruz, 2017). Sin embargo, ante la falta de resultados esperados por las autoridades fue objeto de replanteamientos por parte del gobierno estatal, dando paso a la creación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública (1890), con influencias pedagógicas europeas llegadas a México de la mano de Enrique Rébsamen.

Las élites nacionales y locales consideraron la formación de maestros como una estrategia efectiva para la constitución de

una sociedad “moderna” política y socialmente en concordancia con el impulso económico que el país había experimentado, lo que Marshall Berman concibe como características devenidas de la modernidad (Berman, 1989) y en contraposición con el orden social anterior que había avivado regionalismos y disputas políticas. La educación se constituyó como la palanca del progreso y el espacio escolar como un escenario ideal para reproducir y regular las conductas de los individuos.

Por su parte, en 1877 la ciudad de Oaxaca contaba con 26,366 habitantes (Chassen, 2010, p. 174). Francie Chassen sugiere que esta nueva dinámica poblacional requería de hombres que cumplieran con ciertos códigos laborales, de conducta y de valores que pudieran llevar a buen cauce el ideal de regeneración social basado en una población apegada al conocimiento científico, alejada de los vicios y capaz de alcanzar la emancipación intelectual de la religión, en apego a la Constitución y a las leyes. Este ideal fue característico de los grupos de poder y se plasmó a nivel nacional en los discursos gubernamentales que justificaron las leyes educativas y, a nivel local, en las memorias administrativas del estado de Oaxaca.

Se trataba de construir a un grupo social determinado: el maestro de escuela, varón, con derechos y obligaciones definidas a partir de los marcos normativos de la educación positivista-moderna y de los códigos de conducta que las élites y los grupos de poder oaxaqueños suscribieron en relación con los grupos de poder nacionales. Esta aspiración impulsó la creación de una estructura legislativa que le permitiera al gobierno oaxaqueño ordenar el ámbito educativo a través de la creación de la escuela Normal y, al mismo tiempo, regular las dinámicas internas de los establecimientos escolares, con especial importancia de las conductas de los actores involucrados: maestros, directores, alumnos. Los apologistas de la formación de maestros aseguraban que debía santificarse la escuela y ponerse “sobre un altar a ese santo de la democracia que se llama el maestro de escuela” (Sierra, en Yáñez, 1991), pero, ¿cuál era el perfil social que se delineaba en este ideal?, ¿cuál era el concepto de

masculinidad que podemos encontrar alrededor de la construcción social del ser maestro?

Para Raewyn Connell (2003) tanto la masculinidad como la feminidad son experiencias simbólicas que no pueden existir la una sin la otra y están mediadas por la raza, la clase, el poder y la nacionalidad. En conjunción, estos elementos definen múltiples dimensiones de ambas experiencias, es decir, en el caso que nos ocupa refiere la existencia de una variedad de masculinidades que derivan de su interacción constante y, a partir de las formas en que los hombres se relacionan entre sí y con las mujeres, es posible identificar varios modelos de “ser hombre” en relación con su posición de poder con sus iguales. Para la socióloga australiana, existen masculinidades hegemónicas pertenecientes a los grupos dominantes del contexto a estudiar, quienes al interactuar con otros hombres establecen relaciones asimétricas y surgen las masculinidades subordinadas. El lugar de estas identidades dependerá de su relación con la masculinidad dominante pues se definen en función de ella delimitadas por las coyunturas que impulsaron tales modelos de ser hombre. Estos conceptos, masculinidad hegemónica y masculinidades subordinadas, conforman una guía analítica pertinente para comprender cuál era el tipo ideal de profesor/varón que trataron de construir las políticas de formación de maestros en Oaxaca entre 1883 y 1889.

Una segunda guía analítica es el disciplinamiento en el marco de la modernidad. El poder conceptualizado por Foucault se retoma en tanto un proceso que va más allá de la obediencia y se refiere a un “creciente y cada vez mejor vigilado proceso de ajuste —de modo cada vez más racional y económico— entre actividades productivas, recursos de comunicación y juego de relaciones de poder” (Foucault, 1988, pp. 3-20). En la época planteada, el surgimiento de nuevas formas de organización social producto de cambios en las dinámicas económicas y productivas a nivel nacional e internacional generó un nuevo aparato tecnológico de poder que se conformó como una estrategia para regular las conductas de los miembros de una comunidad (Foucault, 1988, pp. 3-20).

Como el filósofo francés afirma, el ejercicio de poder entre pares implica un conjunto de “acciones que inducen a unos a seguir a otros”, estas relaciones de poder se establecen a partir de sistemas o “relaciones de comunicación que transmiten información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico” como una manera de actuar sobre otro (Foucault, 1988, pp. 3-20). Así, la reglamentación escolar es una evidencia de “regulación racional” de las relaciones establecidas en el espacio escolar que las élites esperaban ver reflejadas en otros espacios sociales.

Por tanto, prescripciones como los requisitos mínimos para ingresar a la escuela Normal y la designación como maestros de primera, segunda o tercera clase, constituyen, de acuerdo con Foucault, un “bloque de capacidad-comunicación-poder”, cuya finalidad es desarrollar un aprendizaje determinado, adquirir cierto tipo de conducta ajustando las relaciones de poder y de comunicación a “fórmulas establecidas, llamadas disciplinas” (Foucault, 1988, pp. 3-20). A través de este bloque de tecnologías y comunicaciones (órdenes, lecciones a aprender, prohibiciones y códigos de conducta), la intención gubernamental era crear un modelo de población que compartiría valores morales y cívicos y conocimientos laborales y científicos acorde con cierta clasificación.

DEL TIPO IDEAL DE VARÓN: MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y MASCULINIDADES SUBORDINADAS

Como ya se mencionó, las masculinidades, en tanto identidades, se definen por las relaciones de poder en que se inscriben, es decir, hablamos de masculinidades hegemónicas y subordinadas de acuerdo a la posición que ocupan o se les designa en el espacio social y simbólico. Alan Knight refiere que la existencia de “muchos Méxicos implicaba muchas lealtades” (Knight, 1996, p. 22), lo que refleja la heterogeneidad de la sociedad mexicana y particularmente de la oaxaqueña, donde a pesar de los esfuerzos de las élites por minimizar las diferencias étnicas, políticas e ideológicas no habían logrado

consolidar la construcción de un sujeto moderno. Tal como sugiere Knight, en 1883 en Oaxaca las diversas realidades reflejaban una variedad de sujetos: mestizos, indígenas, comerciantes nacionales, comerciantes extranjeros, terratenientes, políticos afines y críticos del régimen, y a todas estas identidades es necesario situarlas en su contexto: urbano o rural. ¿Cómo ejercer “control” sobre todas estas identidades? ¿Cómo se posicionaban las diversas masculinidades en esta heterogeneidad? ¿Qué masculinidad era preponderante en este contexto y bajo qué códigos?

El discurso gubernamental de los representantes del Ejecutivo oaxaqueño del último tercio de la centuria, todos ellos compañeros de armas de Porfirio Díaz en las décadas de inestabilidad previas, enfatizaban la necesidad de enarbolar la máxima “Orden y progreso” y generaron un imaginario social en el cual se reemplazarían los valores y concepciones que no fuesen conforme al nuevo pensamiento modernizante. Entre 1877 y 1910, la agricultura comercial en Oaxaca creció a un ritmo anual del 6.29% (Chassen, 2010). Este proceso en el marco del desarrollo industrial estatal dio origen a una estratificación social más amplia que permitió a la oligarquía oaxaqueña mantener su relación de poder frente a un sector medio “alto” profesionista (mayormente mestizos “superiores”), un sector medio “bajo” (mestizos “vulgares”) y la mayoritaria clase baja (indígena).

Sus medios para perpetuar las asimetrías fueron el gobierno y la industria, de tal manera los comerciantes extranjeros y familias de la oligarquía local como los Esperón, los Mimiaga, los Bonavides, los Bustamante, los Fagoaga y los Candiani mantuvieron una importante presencia en la política e igualmente consideraron necesario afianzar su control y poder en la entidad, distinguiéndose de los otros sectores sociales (Overmyer, 2010). Su hegemonía se manifestaba en un conjunto de códigos conductuales entre los que resaltaban su lengua, su “civilización, los hábitos del buen trabajo y los gustos que caracterizan a las personas de Europa” (Díaz, 1882, párr. 2).

Si bien para los miembros de esta Vallistocracia (término acuñado por la clase “alta” oaxaqueña radicada en los Valles Centrales y particularmente en el capital del estado) la educación no crearía igualdad, pues esto menguaría su poder, sí permitiría a los hombres del sector medio “alto” aprovechar los espacios profesionales generados en escuelas, cuadros políticos en el gobierno y sectores administrativos. A los varones mestizos les permitiría nuevas formas de socialización, nuevas formas de pensar, reestructurar sus hábitos, sus costumbres, y a los indígenas “enterrar sus lenguas junto con todo aquello que fuera indio” (Bonfil, 1996, p. 105), pero, principalmente, el disciplinamiento escolar coadyuvaría a generar nuevas e importantes redes de relaciones patrón-clientes, lo que reeditaría en mantener o expandir el control económico y político de la clase dirigente.

En esta dinámica económica y social se delineaban el control, las conductas y las masculinidades hegemónicas construidas en la representación del hombre civilizado, buen trabajador, con poder económico e influencia gubernamental, de “finos modales” y afín a la cultura europea. Por otro lado, las identidades de varones mestizos relegados por diferencias fenotípicas, de clase y étnicas, aspirarían a desarrollar comportamientos definidos por las primeras, adquirirían los hábitos que les permitirían ser disciplinados en función de la maleabilidad que le permitieran a la oligarquía bajo la promesa de poder “convivir” en un espacio común, e incluso con la posible aspiración de escalar socialmente.

Por su parte, los varones indígenas probablemente generaron resistencias y tensiones al confrontar sus creencias, hábitos y su concepción de ser varón a la luz de las acciones de las élites para modificar sus conductas, su identidad. Una tensión entre la población indígena y las políticas elitistas puede encontrarse en la inasistencia de los niños a las escuelas. En un contexto de precariedad, la principal necesidad de los padres y familias era conseguir el sustento, por lo que la participación de los niños en la agricultura

y el comercio en los mercados era necesaria (Traffano, 2014, pp. 357-379).

Los padres no enviaban a los niños a la escuela pues les eran útiles en las actividades que les permitían subsistir, esta era una de las principales reclamaciones del gobierno y el aparato educativo de la época a los padres de familia. Se les consideraba irresponsables por no enviar a sus hijos a los establecimientos, se les conceptuó como inferiores por hablar una lengua indígena o no poder comunicarse en el idioma oficial, fueron considerados atrasados y rémora del progreso pues no cumplían con los requisitos para ser ciudadano. No obstante, la concepción sobre el indígena no siempre fue negativa.

Como Connell ha señalado, el contexto cambiante influye directamente en los significados de ser hombre. De tal manera, en los albores del triunfo de la República Restaurada, la prensa y algunos miembros del aparato político pertenecientes al sector medio alto que ya comenzaba a delinearse resaltaban las aptitudes del indígena “para la guerra y la paz, para las artes y la ciencia, su tesón y empeño, sus instintos de severa justicia y abnegación para cumplir con la ley” (Castillo Velasco, en Sánchez y Ruiz, 1998, p. 62). En tanto, el *Boletín Oficial* lo señalaba como “poseedor de todas las cualidades que habían de constituir al perfecto ciudadano” por ser “el mexicano de la víspera, dócil, laborioso y afecto al suelo que lo ha visto nacer” (*El Boletín Oficial*, 1866).

El indígena había demostrado en la defensa de la República ser leal, ágil, infatigable e inteligente, “decidido valiente a quien se le debía la vida de la agricultura y el consumo de las otras industrias del país” (*La Victoria*, 1867). Si bien el hombre indígena nunca se reconoció como el ideal político, social o estético en esta época, al menos en la prensa se le reconocía su existencia y su presencia en la vida política, matizando la inferioridad que se agudizaría en los discursos de las décadas subsecuentes.

PORFIRIO DÍAZ Y LA BURGUESÍA: MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS

Con el triunfo liberal y el arribo de Díaz a la presidencia, se consolidaron la disolución de los estamentos, la conformación de un Estado que debía perseguir la modernidad y la individualización de la sociedad. Sobre este último punto, las políticas gubernamentales y los discursos oficiales aseguraban que el progreso y la fortaleza de la nación dependían de las aportaciones de cada individuo, ciudadanos —es decir, primordialmente de los varones— y que el Estado sería el responsable de vigilar y construir las conductas de cada uno de ellos a partir de estructuras normativas como la educación.

Los hombres de poder oaxaqueños encontraron en la educación una forma de establecer un límite permanente entre ellos y los varones de otros grupos sociales a través de la vigilancia, el reforzamiento o construcción de las masculinidades bajo una supuesta uniformidad conductual. Ellos, los “hombres de mundo”, mantenían una estrecha relación económica y política con Díaz, algunos de ellos eran hijos de la primera generación de inmigrantes que arribó al estado entre 1830 y 1850, como José Zorrilla Trápaga, quien arribó a la capital oaxaqueña en 1846 desde su natal Santander, España. En Oaxaca se unió a su tío Juan Sáenz Trápaga, con amplia experiencia en la producción textil y el comercio de la grana cochinilla y después de unos años compró la hacienda San Nicolás para convertirla en la fábrica textil “San José” en San Agustín, Etlá.

Zorrilla también se asoció con Tomás Grandison, empresario británico con quien en 1884 abrió la fábrica San Agustín, en la Soledad Vista Hermosa, la más importante durante los últimos años del siglo XIX y los primeros años del siglo XX (Sánchez, 2003, pp. 67-90). Como importante comerciante textil, su familia ejerció como un agente de poder local de la administración de Díaz; la familia Zorrilla, como las Allende, Grandison y Baigts, entre otras, eran encabezadas por hombres de negocios con influencia política, comercial e industrial.

Estos hombres, llegados de Europa, conservarían sus costumbres y tradiciones mientras los varones de sectores diferentes debían transformar sus hábitos, conductas y tradiciones para consolidar una relativa uniformidad social que reeditaría en la estabilidad y el crecimiento de los negocios de la burguesía oaxaqueña. Por su parte, al frente de las diferentes instituciones gubernamentales se encontraban excompañeros de armas del presidente o intelectuales formados en los centros de educación superior de la época, hombres educados en las instituciones dominantes de la primera mitad del siglo: el Instituto de Ciencias y Artes o el ejército. Como la élite extranjera, este grupo de poder guardaba una estrecha relación con el presidente, pero ellos, como Díaz y su gabinete ascendido por sus triunfos en las luchas políticas del segundo tercio del siglo, formaban parte de la masculinidad blanca hegemónica.

Si bien tanto Díaz como Juárez tenían raíces indígenas y se educaron en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado, considerado el centro neurálgico de la clase media “alta” que integró los cuadros políticos de la segunda mitad de la centuria, ambos eran la muestra del “blanqueamiento” de los indígenas y mestizos, así como del ascenso social y político prometido a través de la educación. Los reglamentos escolares y el discurso educativo de la época reflejan una forma de dominación y control de las élites de origen extranjero, pero también de los cuadros políticos que trataron de insertarse al espacio de poder de los primeros adquiriendo modales, valores, conocimientos y prácticas a imitación de los “hombres de bien” y mediante negociaciones de poder.

Díaz, algunos miembros de su gabinete y los gobernantes oaxaqueños no pertenecían al sector burgués extranjero, pero sí ejercían la autoridad pública para “moldear” la conducta del individuo a través de conductas propias de su clase. Como gobernantes de una sociedad que trataba de romper con el pasado colonial, debían “conservar la tranquilidad pública, fomentar las ciencias y las artes, y hacer a sus gobernados morales y laboriosos” (Pavía, 1871, p. 35). Esta construcción social de una masculinidad hege-

mónica con base en el refinamiento se adoptó como un ejemplo del “proceso civilizatorio”, entendido por Norbert Elías como las acciones del rey y la corte europeos de los siglos XVII y XVIII por establecer “hábitos, comportamientos y costumbres perdurables” que les permitieran monopolizar el poder a través de la difusión de reglamentar la conducta de las masas (Elías, 1989).

Si bien la propuesta de Elías puede considerarse distante al contexto decimonónico, es posible encontrar algunas continuidades en estos métodos de control. Principalmente, de acuerdo con Elías, en el siglo XVII el hombre comenzó a adquirir conocimientos por medio de la experiencia en contraposición con la época medieval, cuando las tradiciones, particularmente religiosas, designaban lo que se debía conocer y aprender. En el mismo sentido, en el siglo XIX el Estado nacional trató de emancipar a los ciudadanos de la fe religiosa y en su lugar quiso desarrollar en ellos una racionalidad fundamentada en la ciencia. En ambos contextos, un aparato de poder —el rey y la corte y en el México porfirista, el Estado— desarrolló un modelo de control social “consensuado” para alcanzar tal meta: la educación.

VARONES MESTIZOS E INDÍGENAS: MASCULINIDADES “SUBVERSIVAS”

La burguesía porfiriana acuñó la idea de convertir a las clases subalternas en ciudadanos activos capaces de integrarse a una dinámica social establecida en función de sus intereses. En el caso de la ciudad de Oaxaca, los varones de origen extranjero o descendientes de estos establecieron pautas y normativas para distinguirse y mantener su posición privilegiada frente a la mayoritaria población indígena y mestiza. La estratificación a partir de criterios fenotípicos fue una permanencia del antiguo régimen, la división social estamental había desaparecido pero permaneció la división a partir del tono de piel, el cabello, los ojos y la estatura, a la que se sumó la diferencia cultural. Hablar una lengua indígena, no hablar “completa y correctamente” el castellano o mostrar costumbres y hábitos distintos a

los establecidos fue el nuevo criterio de diferenciación social y, en el caso de los hombres, una forma de clasificarlos como ciudadanos, hombres de bien, superiores o “bárbaros”.

Así como en los siglos XVII y XVIII, el “proceso civilizatorio” en la segunda mitad del siglo XIX mexicano y oaxaqueño descansó en la educación, en tanto conjunto de estrategias para guiar conductas a un ideal establecido. A través del aprendizaje de los valores liberales, del ejercicio de la razón en su forma de actuar y de pensar, además de la asimilación de conductas y habilidades cercanas a las de la élite extranjera como hablar o entender francés o inglés y usar cierto tipo de vestimenta, como el pantalón que sustituía a la ropa de manta que permitía ver “el bronce viviente que no ha purificado el agua” (Ruiz, 1904, p. 26), los varones oaxaqueños de origen mestizo y pertenecientes a una incipiente clase media “alta” podrían compartir el espacio público con la Vallistocracia debido a su expansión en la esfera pública, principalmente por su formación política que facilitó su integración al aparato gubernamental.

Uno de ellos fue el diputado José María del Castillo Velasco, nacido en 1820 en el poblado San Antonino de Ocotlán, Oaxaca. Se graduó en Jurisprudencia en 1844 en el Colegio de San Ildefonso. Participó como coronel bajo el mando de Mariano Escobedo en el sitio de Querétaro y fue un activo colaborador en el diario *El Monitor Republicano*. Por esta presencia en la escena pública, fue un reconocido intelectual liberal. Ocupó el cargo de ministro de Gobernación cuando Benito Juárez ocupaba la presidencia y fue ministro del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal en años posteriores. En contraparte se encontraban los varones de clase media baja. Para ellos, las aspiraciones de escalar socialmente también podrían realizarse a través de la profesionalización, pero preferentemente a través de un espacio escolar que les permitiera movilizarse de su condición “eminentemente pobre” (Escuela Normal de Profesores, 1886), pues hasta la primera mitad del siglo XIX el Instituto de Ciencias y Artes y el Seminario de la Ciudad eran las únicas instituciones que ofrecían educación “superior”; la creación

de la escuela Normal en 1883 significó una tercera alternativa para los hombres de este sector pues uno de los criterios gubernamentales para alentar la formación de profesores fue otorgar una pensión mensual a los estudiantes durante los años de formación (Secretaría General del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883).

De acuerdo con Connell (2003), las masculinidades subalternas no disputan los espacios de poder ni las pruebas de masculinidad en las esferas dominantes, por el contrario, “las reservan a terrenos accesibles” de acuerdo a su posición dentro de un grupo. Esto puede complementar lo plasmado en las solicitudes de plazas: los jóvenes practicantes, ya fuesen provenientes de los departamentos rurales o habitantes de la ciudad, encontraron en la escuela Normal una posibilidad de ascenso social, pero además un espacio donde no tendrían que disputar el poder con los mestizos de clase alta, mayormente formados en el Instituto.

¿Cómo se relacionaban estos varones con el poder? De acuerdo con el discurso gubernamental, a su paso por la institución los estudiantes normalistas adquirirían “el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos [...] Enseñar a enseñar es el programa de una normal. Esta aspira a la unificación —una de las ideas de su misma génesis— pues se trata de convertir la instrucción en un poderoso vínculo de unidad nacional” (Baranda, 1887, pp. 66-68). El ideario político entendía a los futuros profesores como poseedores de ciertos conocimientos, pedagógicos principalmente, pero en condición de exclusión y de diferencia social pues, como tales, transmitirían y reproducirían los valores e ideas establecidas por los grupos de poder antes explicadas, sin embargo, sus espacios de interacción no serían los mismos que los de los varones dominantes.

De acuerdo a lo plasmado en las solicitudes de practicantes, estos jóvenes se definían como mayoritariamente pobres y mestizos-indígenas (Secretaría General del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1887). Su paso por la escuela Normal les permitiría conformar lo que Patricia Oliart (2011, p. 191) define como *masculinidades cómplices*

en razón de su función de reproductores de la estricta clasificación social de la época, y además, aunque en el discurso se resaltaba la importancia de su profesión y su papel se decía imprescindible y valioso para los fines nacionales y estatales, en realidad no gozaban de prestigio social y difícilmente podrían cambiar su estatus. Su razón de ser era coadyuvar a la legitimación y expansión de un proyecto educativo devenido de las masculinidades hegemónicas mientras adquirirían los valores que les permitieran distinguirse de los varones indígenas.

Estos últimos fueron conceptualizados como identidades subordinadas y subversivas en virtud del estereotipo de “atraso” al no hablar bien o no poder comunicarse en español, ser pobre, carecer de modales urbanos y considerar que difícilmente podría aprenderlos, además de su fenotipo que contravenía lo aceptado como “visualmente agradable o bello” definido por lo blanco y europeo. Los profesores debían alejarse de este arquetipo aprendiendo moral, escritura inglesa y castellana, así como urbanidad (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883), de tal manera “ahormarían” su conducta para matizar sus características y condiciones, mientras disciplinaban a los indígenas y mestizos su comportamiento contribuiría a la nación moderna.

NORMATIVIDAD:

LAS RELACIONES DE PODER EN LA INSTITUCIÓN

COMO REFLEJO DE LAS ASIMETRÍAS SOCIALES DE LA ÉPOCA

En la Ciudad Esmeralda (Overmyer, 2010), como en el resto del país en los últimos años del siglo XIX, se habían cancelado legalmente las diferencias estamentales y en su lugar se establecieron las asociaciones tradicional-moderno, atraso-progreso e inmoral-hombre de bien. Estas relaciones de poder nos ofrecen una configuración identitaria compleja pues estos binarismos definían los extremos anhelados y rechazados, pero dentro de ellos existieron escalas que dieron origen a identidades “híbridas o intermedias”. El anhelo de igualdad impulsó un discurso clasificatorio transversal en la

organización de las escuelas primarias, como en la formación de maestros, que se manifestó en la reglamentación escolar y en las prácticas diarias.

De acuerdo con el reglamento de la escuela Normal (1883), a los estudiantes se les preparaba para ejercer el profesorado en uno de tres tipos de escuelas primarias: de primera, segunda o tercera clase en función del número de maestros con que contarán, del número de alumnos que atendieran, de la cantidad de recursos con los que contaba cada establecimiento y de su ubicación geográfica (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883, p. 9). Esta clasificación ofrece una perspectiva interesante respecto a la forma en que las élites quisieron reglamentar y matizar las diferentes formas de ser profesor e, indirectamente, de ser hombre. Como Foucault afirma, en toda relación de poder las fuerzas involucradas generan mecanismos estables que “reemplazan el libre juego de las reacciones de sus antagonistas”. A través de estos mecanismos de regulación, cada una de las masculinidades constituía un aparente límite permanente para las otras, lo que trataba de generar estabilidad social asignando a cada profesor su lugar dentro de una estructura claramente controlada. Consecuentemente, esta estratificación estaba delimitando los comportamientos de los hombres a partir de contextos socio-geográficos.

Los profesores de primera clase deberían desarrollar atributos de la hegemonía blanco-mestiza pues ejercerían su profesión en la capital, donde se relacionarían con la élite partícipe del desarrollo industrial y deberían estar calificados para “moverse” en su espacio con fluidez y ser coherentes con el discurso de progreso y “civilización”, por tanto, aprender francés, inglés y nociones industriales era parte de su plan de estudios. Los jóvenes que se preparaban para profesores de primera clase debían estudiar en el primer año: aritmética, analogía y sintaxis, geometría elemental, historia universal, catecismo político, nociones de física y escritura inglesa; los de segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia universal, lógica, nociones de

literatura, nociones de historia natural, elementos de geografía universal y escritura española, y los de tercer año: conclusión del estudio de historia natural, nociones de química industrial, nociones de mecánica industrial, historia patria, dibujo lineal, pedagogía y teneduría de libros.

La segunda jerarquía se alejaba de la posibilidad de ser considerado un “igual” pues aunque debían dominar parcialmente algunos elementos afines a los grupos de poder, como aritmética comercial, moral y urbanidad, se distinguían de los profesores de primera clase pues carecían de estudios relacionados con el desarrollo de la industria y solo estudiarían dos años de inglés y francés, en contraste con los tres años destinados a los estudiantes de primera clase. Se preparaban en: aritmética comercial, analogía y sintaxis, elementos de geografía, historia patria, escritura inglesa y española en el primer año; en segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia, geografía del país, catecismo político, moral y urbanidad y pedagogía.

Finalmente, los profesores de tercera clase reflejaban la permanencia de una estructura de segregación: los varones pertenecientes a esta clasificación se harían cargo de las escuelas establecidas en las regiones más apartadas y menos favorecidas por el “progreso”. Por tanto, no era necesario que contaran con habilidades complejas como las dos primeras categorías, pues solo estudiarían un año, lo que evidencia la contradicción de la igualdad social y la persistente inequidad en los márgenes de la modernización y en los márgenes de la sociedad. Solo un año: aritmética comercial, gramática castellana, catecismo político, elementos de geografía, moral y urbanidad, escritura inglesa y pedagogía.

La modernidad y las “bondades de la educación” estaban reservadas para los espacios centrales de la ciudad y la regulación de los varones destinados a la enseñanza se ejerció en el mismo sentido de jerarquización. No obstante, el control de la conducta fue una constante para cualquiera de los tres tipos de profesor. En la memoria administrativa de 1885, el Ejecutivo local afirmaba:

En alguna vez en que algún preceptor se ha separado de la línea del conducta que le corresponde observar, cometiendo alguna falta que ofenda á la moralidad, ó tomando participación en cuestiones ajenas á las de su carácter, el Gobierno ha sido severo e inflexible para ordenar su destitución y consignación a la autoridad competente, pues solo de esta manera puede irse moralizando el profesorado [Mier y Terán, 1885, p. 19].

Los profesores de primera clase podrían ser “cómplices” de las masculinidades hegemónicas, sin embargo, como sus “pares”, serían catalogados como una amenaza al orden si rompían con su carácter de subalternos y si contravenían el estricto control social, por ejemplo, participando de cuestiones políticas.

LA CODIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD

En tanto la masculinidad y el ser maestro son construcciones sociales, ambas identidades se definieron por oposición, clasificación y con matices específicos: ser profesor implicaba ser varón mayor de “diez y nueve años á veinte y en caso de tener menor edad se admitirán con prohibición de ejercer la profesión hasta cumplir la competente”; acreditar su conocimiento en las primeras letras a través de un examen de oposición evaluado por el director y el subdirector del establecimiento; demostrar su “correcta” conducta civil y moral presentando tres testigos ante la autoridad municipal que lo conocieran mínimamente de seis años atrás, y contar con un “fiador” quien asegurara su permanencia en el establecimiento hasta que sustentara su examen profesional y en caso contrario debía indemnizar al fisco con lo erogado hasta entonces en la pensión del practicante pues el reglamento establecía que, de abandonar los estudios, el fiador del estudiante estaba obligado a “indemnizar al fisco de las cantidades que el practicante haya recibido hasta el día de su separación” (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883, p. 9).

Al establecer estos requisitos, el acceso a la escuela Normal era excluyente toda vez que no todos los varones indígenas podrían

reunir lo planteado. En primera instancia, aunque era probable que hubiesen completado los cursos de primeras letras en alguna escuela de su departamento, seguramente era difícil para ellos contar con un fiador con suficiente capacidad económica para respaldar sus estudios y asumir la deuda frente al fisco. Por otro lado, es probable que quienes sí contaran con un fiador se encontraban en una posición de privilegio en sus comunidades.

Ahora bien, el reglamento no es explícito en cuanto al aspecto o características físicas que debían presentar los estudiantes, sin embargo, el informe del visitador de la Secretaría de Instrucción Pública, Antonio María Pacheco, es una fuente importante para conocer parte del estereotipo físico de los profesores. Después de la revisión de las instalaciones y las prácticas al interior de la escuela Normal, el visitador refirió que cuatro estudiantes eran muy jóvenes y aseguraba

que ni por su edad, ni por su representación física podrán dirigir ningún establecimiento de educación ni aún después de los tres años escolares [...] y de estos niños maestros ¿Qué utilidad puede alcanzarse en la enseñanza de muchas Escuelas, como no sea que se les admita en calidad de ayudantes?” [María, 1887, párr. 3].

La expresión del inspector refiere que los jóvenes presentaban rasgos físicos que no correspondían con los atributos que las élites y el gobierno de la época consideraron que los futuros profesores debían tener. Aun cuando no fueran indígenas, probablemente sus características físicas y desempeño se asociaban con el considerado “mestizo vulgar” definido por Chávez, un varón contrapuesto al indígena y que no era deseado dentro de la clasificación y el orden social. A diferencia de los primeros, los indígenas habían demostrado ser patrióticos por su participación en los contingentes enfrentados en los campos de batalla de los primeros dos tercios de vida independiente, eran “inamovibles” por querer mantenerse fieles a sus costumbres ancestrales y por su condición de sometimiento y explotación, en cambio, el mestizo vulgar era “terco, obstinado e impulsivo” (Chávez, 1901, pp. 32-33).

Esto corrobora lo ya mencionado: en la práctica, la apariencia física (incluidos los rasgos fenotípicos) se sumó a criterios como el comportamiento en público, el origen étnico, las relaciones sociales y las costumbres. Estos indicadores, en conjunto con la clasificación corporal, ubicaban a los varones en su “respectiva” categoría. Esta categorización se plasmó en la reglamentación de la Escuela Normal Moderna de la ciudad de Oaxaca durante su existencia desde 1883 hasta 1889. Durante este tiempo trató de consolidar sus prácticas con base en los objetivos planteados por los ideales educativos de la época y, principalmente, trató de moldear y reproducir los estereotipos masculinos determinados por la hegemonía social.

Ante la falta de resultados esperados por las autoridades, fue objeto de replanteamientos por parte del gobierno estatal y de críticas que se manifestaron en la prensa local. En su lugar, en 1890 se fundó la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública con influencias pedagógicas europeas, cuya gestión, a diferencia de la anterior, contó con amplio apoyo estatal y federal. Los resultados poco alentadores de la Escuela Normal Moderna en la formación de profesores, la llegada del general Albino Zertuche a la gubernatura local y el impulso que el Ejecutivo federal dio a las ideas pedagógicas de Rébsamen para unificar el ámbito de la enseñanza en el Primer Congreso Pedagógico a finales de 1889 llevaron al gobierno oaxaqueño a determinar –con urgencia– la reorganización de la institución bajo los preceptos del maestro suizo. La Escuela Normal Moderna funcionó desde 1883 hasta 1890, cuando el gobernador Gregorio N. Chávez solicitó la visita a Oaxaca del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, quien en 1891 sugirió la reorganización pedagógica de la Escuela Normal y de la Escuela Primaria Anexa (Cruz, 2017).

REFLEXIONES FINALES

Inicialmente se creía que durante la época porfirista el sexo masculino no estuvo subordinado por su condición de ciudadano que, desde el discurso, lo colocó en una supuesta posición de poder y

privilegio en relación con las mujeres. Esta idea de supuesto privilegio masculino en consonancia con su calidad de ciudadano ha coadyuvado a legitimar el arquetipo del “macho” mexicano que dominó la escena pública en los primeros años del siglo XX. Sin embargo, un análisis particular permite identificar, por un lado, que dentro del espectro de acción de los varones también existieron diferenciaciones en función de sus características físicas y culturales, y por tanto es necesario hacer explícita su construcción social sujeta a criterios de raza y clase.

Durante el periodo en cuestión la sociedad oaxaqueña estaba adaptándose a una dinámica poblacional y económica en la que la educación fue el medio ideal para difundir un conjunto de normas sociales, mismas que estaban destinadas a transmitir las transformaciones en la forma de ser ciudadano, en los valores, costumbres y maneras que debían “socializar” y compartir los espacios de entonces.

La regulación de las conductas a partir de la formación profesional, como la de maestros, codificó la aspiración en cuanto a que la población transitara a una condición diferente en relación con las formas de convivencia, de vida, de producción económica y de educación que se habían desarrollado hasta entonces, esto daría como resultado una nueva organización social cuya base sería la racionalidad, lo cual conllevó a la clasificación social para que cada grupo se especializara en sus respectivas ocupaciones y resultaría en grupos sociales más eficientes y productivos.

Con la clasificación establecida para formar profesores en el reglamento de 1883, es posible afirmar que en Oaxaca en el último tercio decimonónico las masculinidades estaban fuertemente caracterizadas en función de las relaciones de poder que establecían con las masculinidades dominantes. De tal manera, esta pluralidad de masculinidades permite cuestionar el ideal de igualdad determinado por la estructura legislativa y el discurso del aparato gubernamental nacional y local. La paradoja de la libertad a partir del poder y el control de las conductas generó relaciones asimétricas en las que estudiar o formarse como profesor normalista podía entenderse

como un camino de las masculinidades “subversivas” a la estricta jerarquización social. Visibilizar la masculinidad como un constructo cultural en el marco de estructuras jerárquicas nos permitió identificar formas diversas de ser hombre y encontrar su relación de subordinación.

En el último tercio del siglo XIX la dinámica económica dio origen a un discurso de reorganización social en función de los intereses de las clases dominantes en el país. La ciudad de Oaxaca no pudo mantenerse inmóvil ante estas intenciones que pretendían dejar atrás un pasado conflictivo, con poco control gubernamental y que casi lleva a la República a la fragmentación. Las propuestas de los grupos de poder oaxaqueños, en consonancia con los nacionales, guiaron una serie de clasificaciones sobre el modelo de ciudadano, varón y profesor en la capital oaxaqueña.

Así como en el caso de las mujeres, los hombres, y particularmente aquellos que decidían formarse para profesores, debían instruirse en moral, urbanidad y algunas destrezas prácticas que les permitieran compartir el espacio social con la élite local. No obstante las “firmes” intenciones gubernamentales plasmadas en el discurso, el ideal del “buen maestro” como buen hombre no cumplió con las expectativas planteadas. La persistencia de patrones de clasificación rompió el “sueño” de matizar las diferencias y construir una sociedad ideal a partir de comportamientos avalados por las clases dominantes.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Doctora Elisa Speckman por la amable lectura y recomendaciones para el presente artículo.

REFERENCIAS

- AGEO [Archivo General del Estado de Oaxaca] (1883). *Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca. Decreto número 12, Reglamento para la Escuela Normal Moderna de la Ciudad* [Fondo: Gobernación, lugar: Oaxaca].
- AGEO (1885). *Memoria administrativa de 1885*. Mier y Terán, Luis [Fondo: Gobierno, lugar: Oaxaca].

- AGEO (1886). *Decreto de 8 de junio de 1886*. Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 4].
- AGEO (1887). *Noticia sobre los muebles y útiles de la Escuela Normal de profesores, fechado entre el 20 y 30 de septiembre de 1887* [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 11].
- AGEO (1887). *Visita de inspección realizada a la Escuela Normal del Estado*. María Pacheco, Antonio [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 10].
- AHMO [Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Oaxaca] (1882). *Mensaje leído por el C. General Porfirio Díaz* [Orden 22, grupo documental: Biblioteca].
- AHUABJO-FMBC [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca]. *La Victoria*, 14 de febrero de 1867 [Fondo Manuel Brioso y Candiani].
- Baranda, J. (1889). *Memoria que presenta el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda al Congreso de la Unión, diciembre 1888-noviembre 1892*. México: Imprenta del Gobierno federal, en el exArzobispado.
- Baranda, J. (1887). *Memoria que en cumplimiento del Precepto Constitucional presenta al Congreso de la Unión el C. Lic. Joaquín Baranda, Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública 15 de septiembre de 1883-marzo de 1887*. México: Imprenta del Gobierno.
- Bazant, M. (1995) Los congresos de instrucción y sus principios rectores. En M. Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1911*. México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bazant, M. (2003) Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca. 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BFBUAJO-FMBC [Biblioteca Francisco de Burgoa de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca]. [Fondo Manuel Brioso y Candiani].
- Bonfil Batalla, G. (1996). *México profundo: Reclaiming a civilization*. Austin: University of Texas Press.
- Castillo Velasco, J. M. (1856). Voto particular del diputado José María Castillo Velasco presentado en el Congreso Constituyente de 1856-1857. En F. J. Ruiz Cervantes y D. Traffano (2006), *Porque sólo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan. Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)*. *Revista de História*, (154), 191-220.

- Chassen López, F. R. (2010). *Oaxaca entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del Sur, 1867-1911*. México: UAM-UABJO.
- Chávez A., E. (1901). Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano. *Revista Positiva*, (3).
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades* (trad. Irene María Artigas). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz Reyes, M. P. (2017). *Formar maestros durante el Porfiriato, la Escuela Normal moderna de profesores de la ciudad de Oaxaca (1883-1890)* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico-Sur, Oaxaca, México.
- Díaz Covarrubias, J. (1873). *La instrucción pública en México* (4a. reimp.) México: Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Zermeno, H. (2003). El positivismo mexicano en la educación: aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer. *Revista de Pedagogía*, 24(70).
- Eliás, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Aceves, M. T., Ramos Escandón, C., y Porter, S. (coords.) (2006). *Orden social e identidad de género en México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS/U de G.
- Fernández Sebastián, J. (2008). La crisis de 1808 y el advenimiento de un nuevo lenguaje político. ¿Una revolución conceptual? En J. R. de la Fuente, *Las experiencias de 1808 en Iberoamérica*. Universidad de Alcalá.
- Fioravanti, M. (1996). *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Madrid: Universidad Carlos III-Trotta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Galván, L. E. (2002). Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX. En L. E. Galván, S. Quintanilla y C. I. Ramírez, *Historiografía de la educación en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP/CESU-UNAM.
- González Navarro, M. (1956). *Estadísticas sociales durante el Porfiriato (1877-1911)*. México: Secretaría de Economía.
- Hermida Ruíz, A. (comp.) (2001). *Rébsamen, E. Obras completas* (t. I). México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
- Jiménez Castro, Z. D. (2008). *La educación "superior" pública de las mujeres en la ciudad de Oaxaca; 1866-1896* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México.
- Jiménez Castro, Z. D. (2015). *La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca: 1890-1916* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Peninsular. Mérida, Yucatán.
- Knight, A. (1996). *La Revolución mexicana* (vol. 1.). México: Grijalbo.

- López Carrasco, F. (1950). *Historia de la educación en el estado de Oaxaca*. México: SEP/Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- López Carrasco, F. (1956). *Cassiano Conzatti, ilustre sabio y benemérito maestro de maestros*. Oaxaca, México: Publix.
- López Carrasco, F. (1957). *Enrique C. Rébsamen: orientador de la educación nacional, su influencia en Oaxaca*. México: SEP-Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- López Monterrey, E. (2018). *La Escuela Normal mixta federalizada de Oaxaca* [Tesis de Licenciatura]. Instituto de Investigaciones en Humanidades, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Macías González, V. (2006). Hombres de mundo. La masculinidad y los manuales de urbanidad y buenas maneras. En M. T. Fernández Aceves, *Orden social e identidad de género en México, siglos XIX y XX* (pp. 267-297). Guadalajara, México.
- Macías González, V. M. (2003). The Lagartijo at the High Life. En R. McKee Irwin, M. R. Nasser y E. J. McCaughan (eds.), *The Famous 41* (p. 227-249). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Vásquez, V. R. (1994). *Historia de la educación en Oaxaca, 1825-1940*. Oaxaca, México: IISUABJO-IEEPO.
- Oliart, P. (2011). Vida universitaria y masculinidades mestizas. En P. Oliart, *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Overmyer-Velázquez, M. (2010). *Visiones de la ciudad Esmeralda. Modernidad, tradición y formación de la Oaxaca porfiriana*. Oaxaca, México: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca-Congreso del Estado de Oaxaca.
- Pavía, L. (1871). *Tratado elemental de moral*. Mérida: Imprenta de J. D. Espinosa e Hijos.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Ruiz Cervantes, F. J. (2002) *La educación oaxaqueña en sus leyes*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Sánchez Pereyra, J. (2001). *Cassiano Conzatti, un hombre entre dos pasiones*. Oaxaca, México: Carteles Editores.
- Sánchez Pereyra, J. (s.f.). Punto y aparte. *Las instituciones oaxaqueñas responsables de formar preceptores, su origen, tránsito hacia el siglo veinte* (inédito).
- Sánchez Silva, C. (2003). Don José Zorrilla Trápaga (1829-1897): el “Tenorio” oaxaqueño. En M. Trujillo Bolio, *Formación empresarial, fomento industrial y compañías agrícolas en el México del siglo XIX* (pp. 67-90). México: CIESAS.
- Sánchez Silva, C., y Ruiz Cervantes, F. J. (1998). *Pensamiento político y social oaxaqueño*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Sánchez, P. (1948). *Memoria de la inauguración del nuevo edificio de la Escuela Normal Mixta Federalizada de Oaxaca*. Oaxaca, México: Talleres Gráficos núm. 3.
- Scott, J. W. (2010). Gender: Still a useful category of analysis? *Diogenes*, 57(1), 7-14.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>.
- Sierra, J. (1991). *Obras completas. La educación nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Nueva Biblioteca Mexicana.
- Traffano, D. (2014). Ignorancia e incivilización o miseria y despotismo. Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder central en Oaxaca, México, 1825-1889. *History of Education & Children's Literature*, 9(2), 357-379.
- Traffano, D. (2015). *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido. Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. Oaxaca, México: UABJO-CIESAS.

LA EDUCACIÓN
DE LOS REGULARES

LA INTEGRALIDAD DEL MODELO EDUCATIVO JESUÍTICO EN LA ÉPOCA COLONIAL

María del Rosario Soto Lescale

La Compañía de Jesús, orden religiosa regular de la Iglesia católica, fue fundada por Ignacio de Loyola en 1534 y aprobada por el Papa Paulo III en 1540, y fue la primera orden dedicada a la educación. Fue enviada a Nueva España por el Rey con la misión de evangelizar indígenas, mas su fama de educadores los precedía y apenas llegaron, en 1572, se vieron instados a fundar su primer colegio. Entre su llegada y su expulsión, en 1767, atenderían misiones, hospitales y seminarios así como colegios para indígenas y para criollos.

Ciertamente existe una amplísima bibliografía y aún mucha documentación inédita sobre los jesuitas y su obra, pero por lo mismo, dispersa y parcial, por lo que aquí trataremos de destacar algunos aspectos de la educación impartida a los jóvenes criollos que, innovadores para su época, aún resultan modernos y permiten observar la integralidad de la educación jesuítica, que si bien no desdeñaba la memorización escolástica constituyó una verdadera innovación pedagógica, lo cual explica sus resultados distintivos. Los jesuitas en sus colegios trabajaban en favor de la formación académica, moral y religiosa y también en la formación de hábitos sociales como la higiene, la actividad física y la sana recreación.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Los colegios jesuitas para criollos se fundaron en centros urbanos y la mayoría de ellos contó con un seminario o convictorio donde vivían, en régimen de internado, los estudiantes provenientes de otras localidades, especializándose en los estudios superiores y de formación eclesiástica (Decorme, 1941). La educación en el colegio era completamente gratuita pero los internos debían pagar su gasto en el seminario. Entonces, ¿cómo se sostenían los colegios? Conforme a las Constituciones, estos podían poseer propiedades, generalmente fincas rurales, cuyo producto servía para proveer a los colegios y comerciar (Cuevas, 1922, p. 345). El cuadro 1 muestra los colegios urbanos y sus fechas de fundación.

La finalidad esencial de los colegios era la formación moral y religiosa, “en virtud y en letras” (López, 1941, p. 30), de jóvenes capaces de desarrollarse en su medio social y desempeñar su papel religioso y humano (Mesnard, 1959). Se buscaba la formación académica de los alumnos y se pretendía, también, potenciar sus virtudes de modo que resultaba una educación integral pues pretendía poner a los estudiantes en condiciones de descubrir el mundo de los valores en la vida para comprender cuestiones como quiénes somos y por qué estamos aquí. Puede afirmarse que la formación era académica, religiosa y moral y social, según afirmaban los jesuitas, si bien veremos que era integral.

Dondequiera que los jesuitas realizaran una fundación, sostenían una escuela de leer, escribir y contar, gratuita, adonde asistían niños de todas las “calidades” y aprendían a rezar, la doctrina cristiana, la limpieza, y lo que se consideraba buena educación: “la piedad más tierna acomodada a la edad, el respeto a los pobres y la caridad fraterna”. La “escuela de niños” era el antecedente para la gramática (Decorme, 1941, p. 148; López, 1941, pp. 25-26).

El modelo educativo jesuítico resulta de tres documentos: los *Ejercicios Espirituales* (1522), las *Constituciones de la Compañía de Jesús* (1541) —ambos escritos personalmente por Ignacio de Loyola, fun-

Cuadro 1. Colegios jesuitas en Nueva España y fecha de fundación.

1572 ^a	Colegio Máximo San Pedro y San Pablo de México
1573-1574	Colegio de Pátzcuaro ^b
1574-1575	Colegio de Oaxaca ^b
1578	Colegio del Espíritu Santo en Puebla
1578-1580	Colegio de Valladolid de Michoacán
1579	Colegio de San Jerónimo de Puebla
1582	Colegio de S. Ildefonso de México
1585	Colegio de Tepotzotlán (seminario y Casa de probación)
1591	Colegio de Sto. Tomás en Guadalajara (grados académicos)
1593	Colegio de Zacatecas
1593	Colegio de Durango
1618	Colegio de S. Javier en Mérida (grados académicos)
1618	Real Colegio de San Ildefonso de México
1623	Colegio de San Luis Potosí
1625	Colegio de S. Ildefonso en Puebla (grados académicos)
1625	Colegio de Querétaro
1639	Colegio de Veracruz, la Vieja
1651	Colegio de Parral
1681	Colegio de Ciudad Real o Chiapa (Chiapas)
1714	Colegio de Monterrey
1716	Colegio de Campeche
1718	Colegio de Chihuahua
1720	Colegio de Celaya
1731	Colegio de León
1732	Colegio de Guanajuato

^a Cuando hay discrepancia entre las fuentes se muestran varias fechas de fundación

^b Colegios que también atendían alumnos indígenas.

Elaborado por la autora con datos de González de Cossío (1995, pp. 123-124),
Bravo Ugarte (1953, pp. 147, 222-223) y Decorme (1941, p. 326).

dador de la Compañía— y la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1522-1599), comúnmente llamada *Ratio Studiorum*.

Los *Ejercicios Espirituales* son una forma de introspección para el autoconocimiento y eran practicados regularmente por toda la comunidad en los planteles jesuitas. Loyola pensaba que el saber debía fundarse en la religión y la fe y con disciplina se formaba la virtud. Esta idea pudo haberse derivado de la filosofía socrática que pugnaba por el autoconocimiento, siendo la reflexión y la razón la guía hacia la emancipación del hombre, en la cual virtud y saber eran la misma cosa: la primera llevaba a los buenos hábitos y el segundo a una imagen correcta del hombre, de Dios y del universo (Mayer, 1967, p. 101).

Las *Constituciones* son el reglamento de la Compañía de Jesús y toda su parte IV contiene los lineamientos que norman la educación jesuítica. Si bien retoma muchos aspectos utilizados por la universidad de París, también se basa en los modelos griegos; Loyola aspiraba a que sus egresados fuesen hombres cultos que gustaran de los placeres mundanos comedidamente y por eso consideraba a la razón la cualidad esencial. “Como Aristóteles, sostuvo que el hombre sabio debía buscar la satisfacción material, la amistad y las cosas buenas de esta vida para enriquecer su existencia” (Mayer, 1967, p. 100).

La *Ratio Studiorum* era el conjunto de técnicas para enseñar que hablaba del orden y la sucesión de los cursos, de la forma de enseñar cada materia con indicaciones generales y particulares para todos los maestros (Meneses, 1988, p. 39). Es más que un plan de estudios y más que un mero manual de didáctica. Publicada en 1599 —antes de la *Didáctica Magna* de Comenio en 1630— en su versión definitiva, fue implementado en todos los colegios jesuíticos de todos los continentes. Hasta donde se sabe, es el primer plan de estudios que fue probado, experimentado, evaluado, reformado y piloteado antes de su implementación, por lo que no debe extrañar su eficacia.

El objetivo principal de la *Ratio* era la educación religiosa y moral pero también la intelectual y física, teniendo como rasgo esencial

el desarrollo de la inteligencia (López, 1941, p. 20), rompiendo el esquema tradicional de la homogeneización. Gradúa los estudios y prescribe actividades a fin de que cada uno reciba lo que necesita y le conviene conforme a su nivel de desarrollo. Consecuentemente, el proceso educativo se organiza a través de la unidad, el orden, graduación de los estudios, enseñanza activa y participativa, equilibrio entre teoría y praxis, cultivo de la expresión oral y escrita, fomento del interés y la participación, relación cordial de maestros y discípulos, la reflexión de los conocimientos adquiridos, la unidad y coordinación en la dirección del colegio, los medios de vigilancia y la suavidad de los castigos y el fomento de la responsabilidad de los alumnos, entre sus rasgos principales.

La *Ratio* y la espiritualidad jesuita comparten la *cura personalis* o seguimiento personal del estudiante, consistente en reconocer al otro como persona y darle y exigirle conforme a sus capacidades, lo cual implica el conocimiento personal del estudiante y un acompañamiento afectuoso y exigente. Mas quizá el aporte más importante de la *Ratio Studiorum* fue su intención de lograr una formación integral y de ello dan cuenta las actividades previstas para cada dimensión de la persona, persiguiendo lograr en ella la *agibilia*.

En tanto plan de estudios, la *Ratio Studiorum* contempla tres ciclos. Los *Estudios Inferiores* duraban, en promedio, cinco años, dedicando tres a Gramática o Lengua latina (elemental, media y superior), uno a Humanidades y otro a Retórica. Las clases se distribuían semestralmente y los contenidos se relacionaban entre sí. El *Curso de Artes* o Filosofía dedicaba un año a la Lógica y las Matemáticas, otro a la Física (Cosmología y todas las ciencias naturales) y Ética y otro más a Metafísica, Psicología y Matemática superior. El tercer ciclo era el de *Estudios Teológicos* que cursaban los aspirantes al sacerdocio y ser maestro jesuita, que se desarrollaba en cuatro años (Decorme, 1941, p. 175; Labrador, 1992, p. 122).

Cabe mencionar que muchos estudiantes que comenzaban su Gramática a los siete años, al terminar los Estudios Inferiores debían cursar las Humanidades o Bellas Letras (Poesía y Retórica),

el cual no formaba parte del currículo propiamente, mientras los estudiantes alcanzaban la madurez que los jesuitas creían necesaria para el estudio de la Filosofía (Decorme, 1941, p. 148; Palencia, 1972, p. 387). Asimismo, los estudios de noviciado se realizaban en el colegio de Tepotzotlán y los de docencia en el Colegio Máximo o de San Pedro y San Pablo (Decorme, 1941, pp. 131-133). Los colegios jesuitas fueron los primeros en graduar sus niveles de enseñanza y sistematizarlos, y atendiendo a la individualidad, algunos estudios estaban dirigidos más a unos alumnos que a otros, por ende, no todos los colegios impartían las mismas materias ni tenían las mismas instalaciones (Zubillaga, 1981, pp 19-20).

Antes de la publicación de la *Ratio Studiorum* existía el castigo físico y el de aislamiento en los colegios de la Compañía, suspendiéndose después, siguiendo a un buen número de pedagogos humanistas tanto como a la experiencia adquirida (Labrador, 1999, p. 130).

La organización y la planeación propuesta en la *Ratio* demuestran que la saturación de contenido no era una prioridad, sino la organización del aprendizaje según las necesidades del alumno. Así los contenidos iban de lo sencillo a lo complejo, de lo general a lo especializado, promoviendo el desarrollo de todas las facultades y habilidades del sujeto en una educación integral, utilizando la motivación como herramienta y la práctica para aprehender el aprendizaje. La *Ratio* alude también a las *Academias*, cuya finalidad es la reunión de alumnos estudiosos para participar en ejercicios especiales y de docentes para prepararse para el ejercicio de la docencia.

La *Ratio* en sus normas generales para todo docente incluía todo: la distribución de los tiempos, la elección de libros, la imposición de deberes, el orden de los ejercicios, la manera de practicarlos (Cretineau-Juli, 1858, p. 93). Pero quizá lo más moderno para su época —aún vigente— fue el planteamiento didáctico con tres momentos diferenciados que se implican mutuamente: pre-lección, repetición y aplicación.

En la pre-lección el maestro lee una selección de textos, después repite y explica, ampliando el contenido. Mediante preguntas, se asegura de que cada alumno ha comprendido. Luego analiza las partes de los textos, discutiendo sus propiedades y llamando la atención sobre los puntos importantes. Continúa con ejemplos y ocasionalmente puede comentar alguna referencia histórica o mitológica, pero siempre fundamentando la consideración. Termina resumiendo el contenido y haciendo una valoración de conjunto, dando origen así al comentario de los alumnos. Se trata por tanto del ensamblaje de tres fases sucesivas. La primera corresponde al maestro que facilita el aprendizaje con la preparación y exposición de la lección (Brubacher, 1966, p. 188). En el segundo momento, el alumno trabaja para asimilar lo explicado. Repite, de múltiples formas, las cuestiones útiles y más importantes, procurando ejercitar la memoria y además el ingenio, por lo que las repeticiones observaban distintas modalidades (Labrador, 1992), porque “con nada se debilita tanto la aplicación de los adolescentes como con la monotonía” (*Ratio Studiorum oficial*, p. 84). Los ejercicios, además de la utilidad que tuviesen en sí mismos, debían resultar gratos y dignos para alentar y animar al alumno (*Ratio Studiorum oficial*, p. 295).

El proceso de enseñanza- aprendizaje concluía con la *aplicación* en ejercicios prácticos: composiciones, debates entre compañeros y ejercicios en grupos con presencia del profesor. Con ello, además de reforzar el aprendizaje nuevo se formaba la iniciativa propia, se desarrollaba la autonomía y facilitaba la utilización de la lengua vernácula junto con el latín, pero para hacerlo los estudiantes requerían ser “constantes en ir a las lecciones y diligentes en proveerlas y después de oídas, en repetirlas y demandar lo que no entienden y anotar lo que conviene para suplir la memoria para adelante” (Labrador, 1992). La aplicación supone el encuentro triangular del maestro, el estudiante y el contenido mediante variadas técnicas que permitan al estudiante analizar, aplicar y crear con la orientación, apoyo y confianza del maestro en su trabajo personal (Brubacher, 1966, p. 188).

La *Ratio* insta que “se deben proponer ejercicios tan variados, que además de la utilidad que en sí encierran, resulten también gratos y dignos, para que con ese aliciente se sientan [los estudiantes] más animados al estudio” (Labrador, 1992). Además, las formas educativas jesuíticas contribuían a la motivación intrínseca: el alumno se motiva por sí solo por sus metas y proyectos internos. Cuando el profesor proponía, como premio de algún ejercicio, la participación en actividades que daban cierto estatus académico, reforzaba esta motivación interna que es más funcional que cuando se trata de metas impuestas.

Toda la vida escolar estaba normada. Los cursos estaban organizados en dos periodos, el primero comenzaba el 18 de octubre (día de San Lucas) y el segundo desde la Pascua hasta mediados de agosto en que se daban vacaciones –Navidad, Carnaval, Semana Santa, Pascua, Pentecostés– (Decorme, 1941, p. 134), si bien podían modificarse por la geografía o las costumbres locales (Labrador, 1992, p. 122). Durante las vacaciones y días libres, como los domingos, se buscaba que los alumnos tuvieran actividades recreativas en las haciendas (López, 1941, pp. 31-32).

Para inscribir a un alumno era necesario que fuese presentado por ambos padres o el tutor, a no ser que el prefecto lo conociera personalmente, y existía una condición normativa: no excluir a nadie por ser de condición humilde o pobre (*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 165). Se les hacía un examen que debía responderse oralmente y por escrito, resolviendo ejercicios que permitiesen observar sus conocimientos, actitudes y comportamientos (Labrador, 1999, p. 165). Una vez admitido, se le inscribía en un libro con sus datos personales y familiares y se le asignaba a la clase correspondiente al nivel de instrucción demostrado. La *Ratio* normaba que “no se admita para la misma clase ni jóvenes ya mayores, ni niños demasiado tiernos a no ser que sean extraordinariamente capaces; aun en el caso de que solo sean enviados para una buena educación” (*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 165).

La vida interior en el colegio se regía a toque de campana marcando las distintas actividades (López, 1941, p. 32) de lunes

a sábado cuando había actividades académicas. Además de tener clases por la mañana y la tarde se destinaban algunas horas de los sábados al estudio de materias sencillas, como la gramática castellana, al repaso de las lecciones de la semana y los actos académicos internos, llamados *sabatina*, los cuales en ocasiones eran públicos y acudían representantes de otras órdenes religiosas u oidores de la Real Audiencia, familiares y destacadas personalidades; por ejemplo, al acto de apertura de cursos acudían el virrey y el arzobispo. Las Academias se realizaban preferentemente en días festivos para ocupar los tiempos libres (Labrador, 1992, p. 127).

Existían horarios establecidos para las clases, sin embargo las horas de estudio eran pocas para evitar que “el aprendizaje fuera una carga demasiado grande”. Ya las *Constituciones* ordenan:

Que no se estuche en tiempos no oportunos a la salud corporal, y que duerman tiempo suficiente y sean moderados en los trabajos de la mente, para que más puedan durar en ellos, así en el estudiar como en ejercitar lo estudiado [Loyola, 1973, p. 133].

El cuadro 2 muestra el horario del Colegio Máximo. Conviene notar la distribución de las horas de estudio privado dando a los alumnos importantes niveles de autonomía personal y la formación de hábitos de trabajo responsable a la vez que aprendían a pensar por sí mismos (Labrador, 1992, p. 122). En invierno el horario cambiaba y se acomodaban las labores, se levantaban media hora después y se acostaban media hora antes (Gonzalbo, 1982, p. 15).

En cuanto a las estrategias consideradas en la integralidad de la educación jesuítica no menos importante que la didáctica es el conocimiento y el trato personal de los alumnos. Cada uno era vigilado, observado, estudiado y atendido individualmente y así se conocían su carácter y condiciones, lo que permitía tratarlo con gran intuición psicológica. El saber importaba tanto como las capacidades y aptitudes personales. La imaginación, las emociones, la voluntad y la inteligencia jugaban papeles importantes en el método ignaciano, por lo que se practicaban juegos didácticos y recreativos, representaciones dramáticas, certámenes, concursos

Cuadro 2. Horario escolar del Colegio de San Pedro y San Pablo.

Hora	Actividades
5:00 a 6:00 am	Oración en la capilla
6:00 a 6:30 am	Oír misa
6:30 a 7:00 am	Arreglar sus aposentos
7:00 a 8:15 am	Estudios quieto
8:15 a 8:30 am	Argüir en el cuartillo
8:30 a 9:15 am	1er Lección de moral, los teólogos y los artistas
9:15 a 9:30 am	Argüir en el patio
9:30 a 10:30 am	2da Lección de Prima los Teólogos y los artistas
10:30 a 10:45 am	Argüir en el patio
10:45 a 11:00 am	Examen
11:00 am a 1:00 pm	Comer, quiete y descanso
1:00 a 2:00 pm	Lección espiritual y rosario
2:00 a 2:45 pm	Estudios quieto
2:45 a 3:00 pm	Argüir en el cuartillo
3:00 a 4:00 pm	Lección de Vísperas los Teólogos y 1era. lección de los artistas
4:00 a 4:15 pm	Argüir en el patio
4:15 a 5:00 pm	Lección de escritura los Teólogos y los artistas y su segunda lección
5:00 a 5:30 pm	Oficio corporal
5:30 a 6:00 pm	Argüir en cuartillo
6:00 a 7:30 pm	Estudio quieto los artistas, los teólogos hasta que toquen la conferencia, de lo contrario siguen actividades a las 7:30 pm
7:30 en adelante	Seguir a la comunidad

Fuente: Gonzalbo, 1982, p. 14.

y otras actividades de sana competencia. Así, la educación de la Compañía implicaba la formación de la persona en su totalidad (Luzuriaga, 1978, pp. 125-126; Labrador, 1999, pp. 130-131 y 133).

No obstante, la vida colegial era menos rígida que en colegios de otras órdenes regulares.

El modelo jesuítico utilizaba una pedagogía personalizada, del interés, activa, dinámica, participativa, que consideraba la evaluación como condición de progreso orientada hacia objetivos precisos y en la cual el trabajo personal del estudiante y las relaciones interpersonales son un factor de eficacia en la búsqueda constante de mejorar en la práctica y en la formación de actitudes y hábitos de estudio y de investigación (Pardonnat, 1990, pp. 143-145). En él, un aspecto del papel del docente era el de ofrecer apoyo y orientación, confiar en el trabajo personal del alumno y procurar su éxito rechazando la medianía (Labrador, 1992).

En tal contexto, los días dedicados a las disputas y debates no resultaban menos eficaces que los dedicados a las lecciones, a las clases. La *Ratio* recomendaba enfáticamente cuidar las disputas: “tengan disputas en las clases durante dos horas [...] para que de ese modo los ingenios se ejerciten más y se aclaren más las dificultades” (Labrador, 1992).

Comúnmente se piensa que en esa época (siglos XVII y XVIII) todos los colegios funcionaban bajo el modelo del *magister dixit* y por ello resulta sorpresivo que en el modelo jesuítico se permitiese a los estudiantes expresar con libertad sus opiniones y, sin embargo, está perfectamente indicado. “Sea permitido en los actos separarse de las opiniones de sus maestros y defender, si quieren, las propias” conociendo bien “los fundamentos y principios con que tratan de defenderlas”. “Aún más, para que den mejor muestra de su talento, el presidente les dejará contestar libremente y no les interrumpirá, sino cuando sea muy necesario” (Labrador, 1992).

...se [tendía] al desarrollo de las facultades, sobre todo las sensitivas, en primer lugar, para después dirigirse al de la inteligencia y el esfuerzo personal espontáneo. [...] y proporcionar de este modo una ‘formación’, no una ‘información’, es decir, un conjunto de datos, una cultura enciclopédica que no asimila ni aprovecha el estudiante. Con el ejercitamiento tendrá que venir forzosamente el aprendizaje,

pero el resultado esencial estriba en que se alcance el grado máximo de desarrollo de las facultades... [López, 1941, p. 20].

En los colegios jesuitas la acción pedagógica se orientaba a que el estudiante se conociera a sí mismo, a la comprensión del mundo en que vivía y en el que estaba llamado a “realizarse y aprender” ya que la formación del ser total se expresa no solo en la conciencia de las estructuras del pensamiento sino también en los comportamientos y deseos del “querer vivir”, del “querer ser” y del “querer hacerse” (Labrador, 1992).

Se insistía en la puntualidad, el orden, la regularidad, la atención:

...cada uno en su banco y asiento atienda así y a sus cosas compuesto y en silencio, ni salga de la clase sin permiso del profesor. No marquen ni hagan señales en bancos, tribuna, sillas, paredes, puertas, ventanas o en cualquier otra cosa, pintando, escribiendo, grabando o de cualquier otro modo [*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 273].

Al profesorado, la *Ratio* ordena que “No tolere en el patio ni en las clases [...] ni armas, ni gente ociosa, ni contiendas, ni clamores”. Y en cuestiones problemáticas “se ha de llevar el asunto con espíritu de mansedumbre, conservadas la paz y la caridad con todos” (*Ratio Studiorum oficial*, 1599). Vaya aquí una sincera invitación a los docentes contemporáneos a leer la *Ratio Studiorum* de 1599 y las *Constituciones* para descubrir la modernidad y vigencia del modelo educativo jesuítico.

Además de las materias de estudio y su organización así como las recomendaciones didácticas y objetivos para cada asignatura, la *Ratio* contiene también normas de planeación institucional. Indica la necesidad de prever con antelación los profesores necesarios para cada facultad fijándose en aquellos que sean más aptos para cada disciplina: “que sean doctos, diligentes y asiduos y tomen con empeño el adelanto de los estudiantes, así en las lecciones como en otros ejercicios literarios”. “Y para que estén mejor preparados cuando lleguen a enseñar, es muy necesario que se ejerciten en ello en una academia privada”, reuniéndose periódicamente con un profesor “peritísimo en la enseñanza para prepararse al nuevo

magisterio para que no comiencen a enseñar inexpertos en la docencia” (*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 93).

Por otra parte, si bien el maestro tenía libertad para “inventar actividades” a propósito, no podía gobernar a su antojo las clases ya que debía seguir las normas de la *Ratione Studiorum*, y en especial en Nueva España, tenía que haber estudiado el libro del padre Juvencio *De ratione discendi at docendi* –“Del modo de aprender y de enseñar”– (López, 1941, p. 26).

El trabajo docente era tan respetado en la Compañía de Jesús que los docentes gozaban de gran consideración. Por ejemplo, se pedía a los rectores no ponerle al docente trabajos o tareas que afectasen su desempeño ni que afectasen su salud. Incluso se le podían conceder “licencias” o vacaciones fuera de calendario si consideraba sentirse cansado. Se procuraba estimularlos en el cumplimiento de sus obligaciones (López, 1941, p. 26). La *Ratio* recomendaba al rector tratar de fomentar con caridad religiosa y el entusiasmo diligente de los docentes procurando que no se les “cargue demasiado con oficios domésticos” (*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 97).

Ante la necesidad de sancionar o reprender alguna falta, la *Ratio* ordena:

El profesor ni sea precipitado en castigar, ni incisivo en inquirir las faltas. Disimule más bien cuando lo pueda hacer sin daño de nadie. Y no solo no golpee él personalmente a nadie sino que absténgase en absoluto de ofenderle de palabra o de hecho [*Ratio Studiorum oficial*, 1599, p. 89].

Con todo este conjunto de reglas, normas y recomendaciones, el estudiante no quedaba fuera de ellas. Ya las *Constituciones* explicitaban el perfil social del colegial jesuita:

...los colegiales, como parte de un cuerpo visible a todas luces [deben] cepar de sí los defectos, aborrecer las bajas acciones, detestar de la exterior compostura aquellas feas manchas con que oscureciendo el ejemplar de la comunidad, atraerían por consiguiente el deshonor y [el] desprecio” [Loyola, 1973].

FORMACIÓN RELIGIOSA Y MORAL

La formación religiosa se lograba con una vida de gracia, misa diaria, confesión y comunión frecuentes, el examen particular y general de la conciencia, los *Ejercicios Espirituales* y la permanente invitación a participar de las prácticas de piedad jesuíticas (visitas a cárceles, hospitales, asilos), las que además enseñaban la piedad y caridad. La formación social se forjaba dentro del orden y puntualidad a las distribuciones reglamentarias, en la autoridad y obediencia, entre ceremonias y cortesías, en las interacciones respetuosas y afectuosas entre compañeros y maestros, en la participación en debates y academias así como en la argumentación. Los aspectos disciplinares se regían por una estrecha vigilancia por parte de los prefectos y maestros así como de compañeros síndicos o decuriones, en la ejemplaridad de los alumnos pertenecientes a las congregaciones y cofradías y en una emulación constantemente moderada por el premio (ARSI, 1597, p. 146; Bartolomé, 1980).

Uno de sus ministerios jesuitas era la atención del prójimo en tiempos de epidemia por considerar que en esta tenía la mano metida el demonio. Mientras los religiosos de otras órdenes, por lo general, se encerraban en sus conventos tratando de escapar al contagio, los jesuitas recorrían las calles y acudían donde quiera que se les llamaba “sin temer el peligro ni recatarse a los ascos [del] horroroso contagio en gente tan desvalida y desaseada” para remediarlos con los sacramentos así como con comida y medicina, con lo que no pocos escapaban de la muerte (ARSI, 1653; Zubillaga, 1981, p. 576). Por ello se debía contar con un buen estado de salud. Desde la Casa Generalicia en Roma se ordenaba que cada colegio contara con un “prefecto de Sanidad” y, de ser posible un enfermero, agregando que debía dárseles “el aderezo cumplido de instrumentos y cosas necesarias para la enfermería y un cajón o aposentillo, con llave, donde guardarlos”.

Además, en los colegios grandes siempre se contaba con un boticario y algunos jesuitas, como producto de su propio aprendizaje durante su trabajo misional, escribieron tratados de hierbas

medicinales o compendios de medicina indígena (ARSI, 1592, f. 122), lo que muestra que la salud del cuerpo también les resultaba importante y complementaria a la salud espiritual.

FORMACIÓN SOCIAL (HIGIENE Y SANA RECREACIÓN)

Loyola retomó, para la educación jesuítica, las cuatro reglas para la enseñanza de Juan Lorenzo Palmireno: devoción, buena crianza, limpia doctrina y *agiabilia*, siendo este último término definitorio de una educación integral y armónica (Pérez, 2003):

Agiabilia llama el vulgo a la desenvoltura que el hombre tiene en ganar un real, en saberlo conservar y multiplicarlo, en saberse bien asentar sobre su cuerpo la ropa, tratarse limpio, buscar su descanso, ganar las voluntades y favores, conservar su salud, no dejarse engañar cuando algo compra y regirse de modo que no puedan decir: este hombre, sacado del libro, es un asno.

El [sic] no “parecer bobo fuera de [los] libros” sino poder comunicarse con cualquier persona de distinta calidad y situación... danzar alta y baja, según el tiempo tañere [Palmireno, 1573].

El perfil ignaciano de egreso eran jóvenes capaces de sostener una conversación y aún una discusión “brillante y concisa acerca de todas las temáticas concernientes al hombre” y capaces de defender la religión cristiana (Mesnard, 1959, pp. 69-70), es decir, capaces de desenvolverse en su medio social y desempeñar su papel religioso y humano.

En cuanto a la higiene, los colegiales jesuitas debían atender a la limpieza y decencia en el vestir y siempre usaban uniforme, el cual no debían usar fuera del colegio donde vivían casi en comunidad ya que lo abandonaban, y no siempre, solamente en vacaciones (AHEZ, 1767). Esto formaba parte de la crianza política ya que les formaba hábitos de la vida en sociedad pero además debían aprender a conservar la salud y ello implicaba al cuerpo físico. ¿Qué hacían los jesuitas para que sus estudiantes educaran al cuerpo? Este es quizá un aspecto muy poco conocido de la educación jesuítica.

En su propósito de conjuntar la teoría y la praxis, en el rubro “salud corporal” se ordenaba que “a los hermanos que trabajan mucho” se les dispensase de los ayunos reglamentarios. Incluso se encomendaba a los superiores que no permitieran a los achacosos comer carne los días prohibidos, “sin evidente necesidad a juicio del médico, al cual se le encargue muy de veras la conciencia cuando se pida su parecer” (ARSI, 1574, f. 164).

Era deber del rector velar por el sustento del cuerpo y del espíritu de todos los miembros de su comunidad y por ello se le ordenaba: “tenga especial cuidado de acudir cumplidamente al sustento de los colegiales, y a lo que fuere de su honesta recreación, y así ellos acudirán mejor a guardar el orden del colegio” (ARSI, 1592, f. 124). No extraña entonces, al revisar los libros de administración de los colegios, observar los alimentos que se consumían pues regularmente se proveía de una dieta balanceada a sus habitantes: fruta, verdura, legumbres, carnes de diverso tipo, quesos, vinos generosos, etc. (ARSI, 1574, f. 164).

Un caso curioso que vincula el cuerpo con el espíritu es el del chocolate, producto americano y de gran aceptación en Europa al cual se atribuyen propiedades curativas y afrodisíacas, por lo que en los primeros años de colonización estuvo prohibido por considerársele “cosa demoníaca” que distraía el espíritu de las cosas de Dios. Sin embargo muchos religiosos adoptaron la costumbre de su consumo. En una consulta al General, el Padre Provincial de México solicitaba prohibir recibir regalos, especialmente “tablillas de chocolate” y pensaba que se debía “mandar rigurosamente que ninguno lo beba jamás” porque si se bebía como golosina, lo justo era no beberlo, “y si [era] por necesidad, no la [había] porque ningún médico lo [mandaba] beber”, aduciendo que veinte años antes, sin conocer el chocolate, los religiosos pasaban bien sin él (Zubillaga, 1981, p. 453).

Además enumeraba los daños ocasionados por tomar chocolate: era “incentivo de gula, y consecuentemente de lascivia”; se gastaba dinero pues era costoso; los sacerdotes preferían decir

misa solo por las mañanas para tomarlo ya que para celebrar misa debían estar ayunos y así dejaría de decirse misa según la costumbre; se daba la posibilidad de que cualquiera lo bebiera y “en una comunidad especialmente de mozos” resultaba muy perjudicial. La respuesta del General jesuita fue prudente: solo se tomaría chocolate a juicio del médico siempre que “los buenos efectos esperados” no pudieran suplirse con otra medicina (Zubillaga, 1981, p. 441 y 454). Es notorio en este caso cómo actúa el cuerpo con su sensorialidad como agente pecaminoso, de ahí que había de constreñírsele. El cuerpo físico era un problema que además de soportarse había que doblar. Cabe mencionar que veinte años después el chocolate se consumía en todas las fundaciones jesuitas al igual que el tabaco.

En las indicaciones para los colegios se halla buen número de instrucciones que se refieren al cuerpo, el que no es nombrado pero sí muchas veces referido al implicar sensaciones y sexualidad. Se ordenaba, por ejemplo, que los estudiantes grandes durmieran aparte “sin estar con los demás niños” [pequeños] y que “por la decencia se pongan unas medias cortinas en los lugares comunes” (ARSI, 1592, f. 120). Las indicaciones tratan de prevenir lo que, aunque no se mencione, se sabe.

...es precisamente necesario que en el aposento donde estuvieren [los colegiales], teniendo cada uno su cama por sí, tengan luz de noche, y que el de los nuestros que hubiere cuidado de ellos desde su aposento, tenga una ventana por donde poderlos ver cada hora que quisiere, y el P. Rector tenga especial cuidado de que los de casa no se sirvan de ellos para sus aposentos, ni para otra cosa particular, si no fuera para cosas comunes, como sacristía, iglesia, etc. según que al superior le pareciere” [ARSI, 1592, f. 130].

En los colegios jesuitas no solo se cuidaba la limpieza de pensamiento sino también la del vestido y la del cuerpo; el pelo debía llevarse corto pero se permitía usar barba si se deseaba, mas nunca bigote. Si bien las *Constituciones* o la *Ratio Studiorum* explícitamente no mencionan la educación del cuerpo contienen indicaciones variadas sobre sanidad, alimentación, recreación, deporte e higiene.

Desde antes de la *Ratio Studiorum*, ya el General de la Compañía de Jesús ordenaba escuetamente “encalar los salones de clase en el tiempo de vacaciones”, así como recomendaba enviar a los Hermanos que más trabajaban al menos “unos 8 días a descansar en sanidad” (ARSI, 1592, Acquaviva, f. 118), al igual que se hacía con los estudiantes en los días de asueto o vacaciones, como una forma de recreación. En las fincas o huertas de las haciendas se acomodaban habitaciones para los visitantes y colegiales así como otras para enfermos y convalecientes, sin faltar la capilla donde oír misa y orar (ARSI, 1601, f. 266).

Hay que recordar que, en general, la Edad Media fue un periodo oscuro para el baño y la higiene en general. El baño completo, con exposición total del cuerpo, se consideraba pecaminoso y se relacionaba con costumbres paganas de la antigüedad. La Reforma religiosa exacerbó esa aversión a la higiene, protestantes y católicos competían en el repudio de las tentaciones de la carne, y eso les hacía no exponer su piel al jabón y al agua a lo largo de sus vidas, situación que se mantendría hasta prácticamente el siglo XIX. La antigua práctica del baño colectivo y público se convirtió en privada y aislada, distinguiendo entre el espacio reservado para desahogar las necesidades biológicas y el destinado a la práctica del baño y el aseo corporal, por entonces, mediante lavado por ablución. Esto condujo a la pérdida del hábito del baño y a un desdén por lo higiénico, que derivó en los siglos venideros en infecciones masivas y epidemias.

Sorprendente resulta entonces que los colegios jesuíticos para el cuidado higiénico contaran con letrinas –servicio poco común incluso en los palacios–, si bien se ignora si eran individuales o colectivas como en la antigua Roma (Zubillaga, 1981, pp. 19-20). Algunos colegios incluso contaban con salas de baño o un cuarto “que servía de baño” generalmente en la planta baja, cerca de la cocina (AHEZ, 1784, ff. 45-58). El aseo completo del cuerpo debe haber sido algo muy apreciado pues en la documentación jesuítica con frecuencia se les denomina “salas de placer”, consistiendo en una habitación con una tina y junto a ella una plataforma de madera

poco elevada y un banco, pudiendo pensarse que reposaban después del baño o simplemente colocaban allí la ropa limpia.

La ubicación de la “sala de placer” cerca de la cocina puede deberse a que el acarreo del agua fuese más fácil. Hubo incluso un colegio que por detrás del muro y mediante canales de cobre o barro suministraba agua fría y caliente, respetando la privacidad del bañista, quien podía templar el agua. Sobra decir que esta instalación era inexistente en la mayoría de las casas acomodadas o de otras órdenes religiosas (COLSIN-BNCh, vol. 276, f. 1). Si bien no todos los colegios contaron con las mismas instalaciones (Zubillaga, 1981, pp. 19-20), se sabe que hubo “salas de placer” o cuartos de baño en los colegios de Puebla, Morelia, Tepotzotlán, San Pedro y San Pablo (Colegio Máximo) y Guanajuato (COLSIN-BNCh, vol. 276, ff. 1 y 325, 2, ff. 61-73).

Si bien la Compañía de Jesús no incluía en su currículo la actividad física ni mencionaba el juego, sí los consideraba con la denominación eufemística de “asuetos” y es obvio que reconocía sus ventajas para la salud no solo física sino también para la paz espiritual. Ya en 1591, por ejemplo, se recomendaba enviar a los Hermanos que más trabajaban al menos “unos 8 días a descansar en sanidad” (ARSI, 1592, f. 38).

Además, como los colegios poseían haciendas y fincas rurales para el sostenimiento de su operación, sin abandonar las actividades espirituales, solían llevar allí a sus estudiantes por cortas temporadas como premio al logro alcanzado en algún certamen, por ejemplo. Al romper el ritmo disciplinado de las clases estos periodos eran considerados como “días de asueto” o vacaciones, aprovechando el tiempo para caminar, realizar excursiones, estudiar la flora, conocer algún proceso de producción agropecuario, reflexionar e incluso para preparar exámenes, lo cual resultaba también recreativo (ARSI, 1646-1647, f. 228).

Desde fines del siglo XVI en las *Annuas* se hace mención del juego. Se informa, por ejemplo, que “en juegos la mayor parte de los estudiantes se aventajan” (ARSI, 1597, f. 147v); es más, existe

la indicación de que “no se permitan juegos más que tablillas, ruedo o tejo y molinillo para enfermos y convalecientes” (ARSI, 1589, Acquaviva, f. 159), ya que estaba prohibido que los estudiantes jugasen cartas. La mayoría de colegios contaba con mesas de truco o billar (COLSIN-BNCh, vol. 272, 5) para el “asuetto” de los estudiantes.

Asimismo, a pesar de que no se menciona alguna actividad de mayor movimiento corporal, en algunos colegios que permanecieron abiertos tras la Expulsión (1767) pero bajo rectores que habían sido colegiales de la Compañía, para el siglo XVIII contaban con canchas de rebote, un juego parecido a la pelota vasca (ARCZ, 1802). Se desconoce si cuando el colegio era administrado por los jesuitas ya existía esto pues de no ser así, alguna razón aprendida con los jesuitas debieron haber tenido los nuevos rectores.

Hoy sabemos que con la participación en juegos y en la iniciación deportiva entran en actividad procesos afectivos, cognitivos y motrices que forman parte de una formación integral y que en el desempeño motriz en una actividad colectiva están presentes el sentido lúdico, el sentido kinestésico y el sentido de la confrontación. Asimismo que en ciertos juegos el pensamiento táctico y el estratégico permiten al individuo tomar decisiones para anticipar determinada acción y realizar el movimiento más apropiado, implicando una toma de decisiones acertada.

CONCLUSIONES

Si bien los criollos que asistían a los estudios de la Compañía de Jesús en la Nueva España practicaban la repetición de las lecciones y la memorización, también se ejercitaban en otras habilidades de desarrollo social a través de concursos y certámenes literarios. Ser un colegial jesuítico obligaba a mostrar modestia, arreglar las propias costumbres para bien, mantener una decencia y aseo escrupulosos en el vestido, siempre negro, “no fumar o tomar tabaco de hoja” dentro del colegio ni portar armas fuera de él. Es decir que siempre y en toda ocasión debían mostrar “la buena crianza,

la política y la virtud verdaderamente sólidas” que recibían en sus colegios (AHEZ, 1784).

No solo la organización y contenido de la *Ratio* y las *Constituciones* jesuíticas representaron un avance pedagógico sino el hecho mismo de que el plan de estudios haya sido evaluado, modificado y piloteado antes de su publicación definitiva en el siglo XVI dan cuenta de la modernidad pedagógica de la Compañía de Jesús, lo cual explica su éxito.

La *Ratio*, aunada a otros aspectos del currículo colegial como la existencia de canchas, baños y retretes además de las excursiones al campo conforman un modelo educativo completo que atiende al desarrollo armónico y global del individuo, logrando alcanzar su finalidad educativa: la formación de sujetos capaces de enfrentar retos inéditos y desempeñarse eficientemente en su sociedad (*agiabilia*). Así, se puede afirmar que los colegios jesuitas de Nueva España fueron pioneros en contar con salas de baño, además de espacios recreativos al aire libre, mientras que no existían en la mayoría de las casas de la burguesía o de otras órdenes religiosas. Se puede afirmar que la educación jesuítica no solo consideraba el hábito higiénico del aseo sino además el del ejercicio físico como otro hábito saludable.

La existencia repetida en los colegios de los jesuitas de cierto tipo de espacios no mencionados en la bibliografía publicada, como baños y mesas de “truco” —quizá por desconocer su importancia formativa— induce a creer que, además del currículo académico y la vida en internado, la Compañía de Jesús desarrollaba en sus estudiantes una educación del cuerpo que resultaba ser un factor clave para lograr su finalidad educativa: la formación de sujetos capaces de enfrentar retos inéditos y desempeñarse eficientemente en su sociedad, personas con un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no con un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales eran motivo de vergüenza.

Así, el “modo de proceder” jesuítico en la educación con toda su normatividad se basaba en el descubrimiento y auto-descubrimiento

de todas las capacidades humanas: intelectuales, emocionales, físicas y sociales, formando un sujeto capaz de discernir interpretando en cada caso las circunstancias del tiempo, lugar y personas en cada momento de su realidad.

Al considerar todos los factores de la personalidad humana y actuar conforme al sujeto-educando, la pedagogía jesuita constituyó una forma innovadora y moderna de educación, no solo para su época sino aún en la actualidad, constituyéndose en una educación integral. Cabe decir que aunque algunas de sus estrategias (la repetición, el resumen, la memorización) puedan parecer comunes a las actividades de la educación tradicional, en la práctica estas no eran tan simples ya que consideraban otros factores que hacían que tales actividades fuesen significativas para los estudiantes y por ello lograban un buen aprovechamiento y verdaderos aprendizajes.

Ojalá que continúe el interés por la pedagogía jesuítica en esta época en que el proceso educativo parece, en ocasiones, no alcanzar los resultados esperados. Para los docentes, especialmente, la lectura de la *Ratio Studiorum* (1599) y la parte IV de las *Constituciones* puede resultar sorpresiva y útil.

REFERENCIAS

- AHEZ [Archivo Histórico del Estado de Zacatecas] (1784). *Legajo perteneciente al colegio Seminario de San Luis Gonzaga de la ciudad sobre su apertura y demás*. [Fondo: Ayuntamiento, Serie: Enseñanza, caja 1, exp. 8, ff. 45-58]. Zacatecas.
- ARSI [Archivo Romano Sociedad de Jesús] (1574). *Annua de 1574*. [Colección de annuas de la Provincia mexicana de la Compañía de Jesús]. Roma, Italia.
- ARSI (1589). *De N. P. Claudio [Acquaviva], diciembre*. [México 16]. Roma, Italia.
- ARSI (1592). *Ordenaciones Generales para toda la Provincia de México. P. Claudio Acquaviva*. [México 10]. Roma, Italia.
- ARSI (1592). *Lo Que el P. Diego de Avellaneda Visitador, Ordenó que se guarde en el Colegio de S. Jerónimo con Consulta del P. Provincial y de los Consultores de este Colegio*. [México 16]. Roma, Italia.
- ARSI (1597). *Carta Annua. Provincia de Nueva España*. [México 12]. Roma, Italia.
- ARSI (1601-1601). *Annua de la Provincia de México e Islas Filipinas desde el Abril de 1600 hasta el de 1601*. [México 14]. Roma, Italia.
- ARSI (1646-1647). *Letras Annuas de la Provincia de la Compañía de Jesús de México, por los años 1646 y 1647*. [Monumenta mexicana]. Roma, Italia.

- ARSI (1653). *Carta Annua de la Provincia de México*. [Annua Provincia mexicana]. Roma, Italia.
- ARSI (1692). *Annua de 1692 de la Provincia de México*. [Monumenta mexicana]. Roma, Italia.
- ARCZ [Archivo Real Caja de Zacatecas] (1802). *Octavo Cuaderno de las Cuentas del Colegio Seminario de San Luis Gonzaga de Zacatecas*. [Caja 17]. Guadalupe, Zac.
- Bartolomé, B. (1980). Las temporalidades de los Jesuitas de Castilla y sus estudios de gramática y primeras letras. *Revista Española de Pedagogía*, 148(99), 95-103. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org>.
- Bravo, J. (1953). *Historia de México. La Nueva España* (t. II, 3a. ed. rev.). México: Jus
- Brubacher, J.S. (1966). *A history of the problems of education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- COLSIN-BNCh [El Colegio de Sinaloa] (varios años). *Zacatecas* [colec. Documentos Jesuitas de la Biblioteca Nacional de Chile, vol. 272, microficha 5, ff. 161-202]. Culiacán, Sin.
- COLSIN-BNCh (varios años). *Valladolid*. [Vol. 276, microficha 1, ff. 1-40]. Culiacán, Sin.
- Cretineau-Juli, J. (1858). *Historia religiosa, política y literaria de la Compañía de Jesús*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Cuevas, M. (1922). *Historia de la Iglesia en México*. México: Asilo “Patricio Sanz”.
- Decorme, G. (1941). *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial*, I. México: Porrúa.
- Gonzalbo, P. (1982). *Los colegios y la educación jesuita en el siglo XVI*. México: El Colegio de México.
- González de Cossío, F. (prólogo) (1995). *Crónica y historia religiosa de la Provincia de la Compañía de Jesús de México, en Nueva España...* (libro primero, cap. II, 3a. ed.). México: UNAM.
- Labrador, C. (1999). La *Ratio Studiorum* de 1599. Un sistema educativo singular. *Revista de Educación*, (319), 117-134. España. Recuperado de www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/.
- Labrador, C. et al. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- López, D. E. (1941). *Los Colegios Jesuitas de la Nueva España*. México: (s.e.).
- Loyola, I. d. (1973). *Constitutiones Societatis Iesus* (IV parte, cap. XIII). Roma: Apud Curiam Praepositi Generalis.
- Luzuriaga, L. (1978). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Maffei, A. (1903). *Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola para los eclesiásticos*. México: Moderna Librería Religiosa.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires.

- Meneses, E. (1988). *El código educativo de la Compañía de Jesús*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mesnard, P. (1959). “La pedagogía de los jesuitas”. En J. Chateau, *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palencia, J. I. (1972). Actividad educativa y cultural de los jesuitas en la ciudad de México y alrededores (1572-1972). En M. I. Pérez (coord.), *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural*. México: Jus.
- Palmireno, J. L. (1573). *El estudioso cortesano*. Valencia: (s.e.).
- Pardonnat, B. (1990). “Enseigner et Apprendre selon la Pedagogie des Jesuites”. *Lumen Vitae*, (45), 141-152.
- Pérez, A. (2003). *La literatura del reino de Aragón hasta el siglo XVI* (colec. Biblioteca Aragonesa de Cultura). Zaragoza, España: Ibercaja-Institución Fernando el Católico.
- Ratio Studiorum oficial, 1599* (s.f.). (reedición de la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta* publicada en Roma en 1616; trad. Gustavo Amigó, S.J., revisada por Daniel Álvarez, S.J.) Roma: Societatis Iesu.
- Zubillaga, F. (1981). *Monumenta Missionum Societatis Iesu. Vol. XLII Misiones Occidentales, Monumenta Mexicana VII (1599-1602)*. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu.

FORMAR HOMBRES DE LETRAS:
EL COLEGIO DE LA PURÍSIMA
CONCEPCIÓN O DE LA COMPAÑÍA Y
EL COLEGIO SEMINARIO DE SAN LUIS
GONZAGA EN ZACATECAS: SIGLO XVIII

Emilia Recéndez Guerrero

La historia no es estática, se renueva día a día, y las/los historiadoras/es hacemos nuevas lecturas de viejos y recientes documentos, a fin de desterrar errores, malos entendidos, y tratar de presentar una historia renovada. De ahí que, con la intención de presentar un trabajo con la mirada renovada, he realizado nuevas lecturas a los viejos documentos y libros que hace años leí, agregando otros nuevos, atendiendo el interés de relacionar el presente con el pasado y la historia comienza: la mañana del diez y ocho de abril de 1759, el cabildo de la muy noble y leal ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas, se reunió para discutir, acordar y enviar al Rey de España una solicitud, con copia al virrey de Nueva España, Agustín de Ahumada y Villalón, marqués de las Amarillas. No era la primera reunión que se realizaba con el mismo objetivo, ya desde 1751 los integrantes del Ayuntamiento se habían hecho eco de las peticiones de varios hombres prominentes de la ciudad respecto a la instauración de un colegio en Zacatecas, que proporcionara educación formal a los jóvenes de la ciudad minera, a fin de que no continuara la emigración de los mismos. En ese tenor, la petición realizada a Su Majestad tenía especial relevancia, ya que se inscribía en el contexto

de la política ilustrada, cuya finalidad era llevar educación e instrucción al pueblo a fin de arribar al progreso, considerando que “el estudio era origen y raíz de todas las felicidades de una república” (ANSCH, vol. 278, f. 27; Recéndez, 2010, p. 402). Fundamentado en esos presupuestos, había posibilidades de que el proyecto fuera aprobado, se trataba de la fundación de “un Colegio Seminario que a cargo de los religiosos jesuitas se establecería, bajo el patrocinio de su majestad, por la necesidad, méritos y circunstancias que concurrían y consisten para mayor lustre de esta ciudad” (ANSCH, vol. 278, f. 27; Recéndez, 2010, p. 402). Destacan las palabras “colegio seminario”, que será uno de los puntos de análisis en este capítulo; otro será exponer que en dicha institución se formaron los hombres letrados que integraron primeramente la burocracia religiosa y posteriormente la civil, en la pujante ciudad minera, además que mediante la fundación de dicho colegio se sentaron en Zacatecas las bases de la educación superior y con ello las raíces primigenias de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

A fines de los noventa del siglo XX el tema de la Compañía de Jesús atrajo la atención de algunas investigadoras que en aquel momento nos encontrábamos haciendo la tesis de maestría, entre ellas quien ahora escribe, también Rosalina Ríos Zúñiga de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien había hecho varios artículos en relación con el Colegio de San Luis Gonzaga y en 1995 presentó su tesis titulada *La educación de la colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, cuyo objetivo principal fue “demostrar la continuidad habida entre la política educativa borbónica y la de los primeros gobiernos republicanos con el objetivo de secularizar la enseñanza”. Esta investigación ha sido ampliamente reconocida, obtuvo el premio Francisco Javier Clavijero por ser la mejor tesis a nivel nacional del año 1995. Fue publicada como libro en el año 2002 con el título *La educación de la colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*.

Por su parte, María Esther Ávila Gamboa elaboró la tesis *Las acciones educativas de los jesuitas en Zacatecas (1590-1767)*, en la maestría

en Filosofía e Historia de las Ideas, UAZ, cuyo objetivo principal fue tratar el tema educativo tanto en el Colegio de la Purísima Concepción –más conocido como colegio Grande o de la Compañía– y el de San Luis Gonzaga; sin embargo, la tesis nunca fue publicada y se le dio poca difusión. También en 1997 inicié una investigación sobre la Compañía de Jesús para presentarla como tesis de la maestría en Filosofía e Historia de las Ideas en la UAZ, titulada *Zacatecas: la expulsión de la Compañía de Jesús (y sus consecuencias)*, presentada en 1999 y publicada como libro con el mismo título en el año 2000. Dicha tesis se fundamentó principalmente en los documentos que se localizan en el Archivo Nacional de Santiago de Chile (ANSCH) en el fondo Jesuitas, que versa sobre distintos temas relacionados con la Compañía de Jesús, las propiedades que tuvieron, entre otros, pero principalmente sobre el acontecimiento ocurrido en junio de 1767, la expulsión de los jesuitas en Nueva España; se describe cómo ocurrió el acontecimiento en diversos lugares de Nueva España, entre ellos Zacatecas, y los inventarios que se levantaron posterior al extrañamiento. Los documentos del ANSCH se trabajaron en formato microfilmado y contienen información diversa, abundante y en algunos casos reiterativa, por lo cual en aquellos momentos seleccioné y paleografié solo aquello que era útil para la tesis, con la idea de hacer posteriormente la paleografía del resto de la información y publicarla, a fin de ponerla a disposición de otras/os investigadoras/es. Tardé bastante en lograr ese objetivo ya que me involucré en otros proyectos y aquel lo fui pausando, hasta que en el 2010 pude publicarlo con el título *La Compañía de Jesús en Zacatecas: documentos para su estudio*, al que se le dio amplia difusión a nivel nacional y que me ha permitido elaborar diversos trabajos sobre otros temas relacionados con la Compañía de Jesús en Zacatecas, como es el caso del presente capítulo. La tesis se enriqueció con otros documentos ubicados en el Archivo General de la Nación (AGN), de los fondos Temporalidades y Jesuitas. Se completó la investigación con información del Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ), del documento “Autos

formados para la erección, fundación y establecimiento del Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas”.

Este capítulo se sustenta en los volúmenes 273 y 278 del fondo jesuita del ANSCH, así como en la versión paleografiada por Emilia Recéndez Guerrero ya mencionada en párrafos anteriores, e igualmente en el documento “Autos” y en una bibliografía relacionada con el tema.

LOS TÉRMINOS: COLEGIO-SEMINARIO Y EL COLEGIO DE LA COMPAÑÍA EN ZACATECAS

Hoy en día, cuando nos referimos a un colegio, la palabra nos remite a una institución educativa, que puede ir desde el preescolar hasta la preparatoria, pasando por la primaria y la secundaria. Y aunque parezca extraño, no ocurre lo mismo si nos referimos a los colegios que los jesuitas tuvieron desde su fundación en 1546 por Ignacio de Loyola y hasta 1767 en que fueron expulsado de todos los territorios españoles, incluyendo el virreinato de Nueva España. Elsa Cecilia Frost señala que “es complicado el estudio de los colegios jesuitas porque los mismos jesuitas crearon dicha confusión al usar indistintamente los términos colegio, convictorio y seminario, haciendo pensar que los dos primeros serían centros de enseñanza y el último sería para los novicios de la orden” (Frost, 2005, pp. 307-308). Sin embargo, al revisar la documentación de los diversos colegios e instancias jesuitas nos encontramos con que no todos tenían las mismas funciones, de ahí la necesidad de atender la recomendación de la autora, de analizar cada establecimiento con cuidado y de manera particular, a fin de delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de un colegio o un seminario concreto. En el caso de Zacatecas, los jesuitas tuvieron dos instituciones: el colegio de la Purísima Concepción, llamado también colegio de la Compañía o colegio Grande y el colegio de San Luis Gonzaga.¹

¹ Durante mucho tiempo hubo confusión entre los autores relacionada con las dos instituciones, llegando a considerar que solo hubo un colegio seminario en Zacatecas, el de San Luis Gonzaga (entre ellos Kuri Breña –1942–, Amador

Varios autores (ver nota 1) y quien ahora escribe, basándonos en fuentes documentales, hemos narrado cómo y cuándo ocurrió la llegada de los integrantes de la Compañía de Jesús a Zacatecas (Recéndez, 2000). Para contextualizar el presente trabajo, y sobre todo para identificar las dos instituciones, así como sus diferencias y funciones, proporcionaré breves datos sobre el colegio de la Purísima Concepción o colegio Grande, centrando enseguida la atención en el de San Luis Gonzaga.

De acuerdo con los cronistas de la Compañía de Jesús (Alegre, 1956; Decorme, 1941; Burrus, 1972; Churruza, 1980) y la documentación consultada, los jesuitas llegaron a Zacatecas por primera ocasión en 1574 en una jornada cuaresmal, regresaron en 1578, y para 1590 establecieron una modesta residencia² atendida por cuatro jesuitas. Posteriormente (de acuerdo con Josefina López Sarrelangue) en 1594 establecieron escuela de primeras letras con la intención de preparar jóvenes que posteriormente estudiaran gramática. López y Osorio coinciden que para 1599 los jesuitas tenían suficientes alumnos en su escuela de primeras letras, aunque difieren en el número: la primera dice que eran 120 (López, 1941, p. 125) y el segundo que eran 150 (Osorio, 1979, p. 296). Osorio agrega que para 1602 se establecieron los estudios de gramática, con 50 alumnos atendidos por dos jesuitas, aunque posteriormente dice que para 1607 era solo uno, llamado Diego de la Cruz (Osorio, 1979, p. 297).

—1943—, López Sarrelangue —1948—, Vidal —1958—, Osorio Romero —1979— y Gonzalbo —1990—). Me atrevo a pensar que el error proviene desde los trabajos de Kuri y Amador, dándose por hecho que así fue. Inclusive Ignacio Osorio en su trabajo sobre los colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España no hace la diferenciación, da el listado de los que impartieron cátedras de gramática en Zacatecas como si hubiese solo una institución, así el error continuó, aclarándose gracias a las investigaciones de Rosalina Ríos Zúñiga en su texto *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga* y otros trabajos que le precedieron.

² Más detalles en Recéndez, 2000, pp. 25-46, y Recéndez, 2013, pp. 32-48.

Los cronistas de la Compañía de Jesús concuerdan en que gracias a la intensa actividad realizada por los jesuitas en Zacatecas (predica del evangelio, organización de procesiones, impartición de los ejercicios espirituales y sobre todo los buenos resultados en la enseñanza de niños y jóvenes de las virtudes cristianas y otros saberes) los habitantes de la ciudad decidieron dotarlos de los recursos necesarios para que se instalaran de manera definitiva en el centro minero. Así, en 1616 Vicente de Zaldívar, en cumplimiento de la voluntad de su esposa Ana de Bañuelos, dotó de los bienes necesarios para la fundación y sostenimiento de un colegio, con lo cual se establecieron en el lugar donde sería residencia. El claustro donde habitaron los jesuitas fue, a la vez, colegio de la Purísima Concepción, colegio Grande o de la Compañía. Gerard Decorme, al referirse al Colegio de San Pedro y San Pablo, señala que: “esa primera casa jesuita acogía todas las actividades: casa habitación de los padres, lugar de la enseñanza y la predica del evangelio” (Decorme, 1941, p. 98); lo mismo podemos decir del edificio denominado Colegio Grande de Zacatecas, era el claustro o casa, sitio donde realizaban sus actividades cotidianas los jesuitas, y también donde realizaban parte de su trabajo, como la impartición de clases, la cual constituía una de sus principales rutinas. Ahí enseñaron primeras letras, aritmética elemental, más tarde gramática y posteriormente se introdujo la cátedra de filosofía, de esa manera el colegio se convirtió en la principal institución educativa en Zacatecas durante el periodo novohispano. Osorio da cuenta de cómo se mantenía firme la cátedra de gramática nombrando a los profesores que la impartieron, a saber: “1643 Andrés Cobián; 1648 Juan de Añúez; 1650 Diego de los Ríos” (Osorio, p. 298). Sin embargo, no todo fue prosperidad y crecimiento, también hubo etapas difíciles. Los historiadores de la Compañía narran la difícil situación que se vivió en la segunda mitad de ese siglo, cuando ocurrió una fuerte crisis económica debido a la variación en la explotación de las minas, sobre todo las de plata, entonces el colegio estuvo a punto de cerrar, pero gracias a los esfuerzos de los zacatecanos que se

comprometieron a sostener los gastos de los religiosos y dotar al colegio de lo necesario este se mantuvo y reinició tanto la escuela de primeras letras como la clase de gramática, impartida ahora por el jesuita Juan Ugarte (Osorio, p. 298).

Los cierto es que los frutos del trabajo realizado por los jesuitas en Zacatecas, y el propósito con que fue fundado el colegio de la Compañía, se vieron reflejados en la formación de jóvenes que ingresaron a la propia orden, así como al clero secular, seguramente también los que se integraron a la burocracia civil (desafortunadamente no se cuenta con listas de alumnos, ni ninguna documentación que permita recuperar nombres para ese siglo). Entre los jesuitas destacados del siglo XVII, de origen zacatecano, encontramos nombres como Francisco Ramírez, Simón Tostado, Antonio Núñez de Miranda y su hermano José Núñez de Miranda (Bravo, 2001, p. 150). De entre ellos destaca el padre Antonio Núñez de Miranda, considerado uno de los jesuitas más eruditos de su tiempo. Filósofo y teólogo, nacido en Fresnillo, Zacatecas, en 1618 recibió su primera instrucción en el colegio de la Purísima Concepción o colegio Grande, en Zacatecas, posteriormente continuó su formación en México, como otros jóvenes zacatecanos que deseaban ingresar a la orden. Fue consejero y confesor de altas autoridades eclesiásticas y civiles, así como catedrático en Valladolid, Tepetzotlán y en el colegio de San Pedro y San Pablo, también calificador del Santo Oficio; su obra fue muy prolífera, pero es más conocido por haber sido el confesor de Sor Juan Inés de la Cruz. Del sacerdote Núñez hay múltiples trabajos sobre su vida y obra (Juan Antonio de Oviedo, 1702; Elías Trabulse, 1994; Bravo, 2001, p. 149).

La revisión de los documentos mencionados, además de algunos diccionarios biobibliográficos (Zambrano y Casillas, 1965, pp. 92-105), permite decir que durante el siglo XVII y XVIII ingresaron a la orden más de 50 jóvenes zacatecanos. Así, el colegio de la Purísima Concepción en Zacatecas cumplía con el objetivo que se habían propuesto sus fundadores, consistente en brindar educación

a los niños y jóvenes de la ciudad, y un logro más fue preparar en dichos colegios a futuros jesuitas, como se observará más adelante. Además, en 1728 se estableció formalmente una cátedra de filosofía gracias a la dotación de seis mil pesos que hizo el conde de San Mateo Valparaíso, Fernando de la Campa y Cos,³ con los cual los estudios para los jóvenes zacatecanos se consolidaron, sin embargo, para continuar a un grado mayor era necesario acudir a la ciudad de México o a Guadalajara, sede de la Audiencia de Nueva Galicia, por lo cual los habitantes de la ciudad empezaron a solicitar ante el ayuntamiento el establecimiento de un colegio seminario que diera estudios superiores a los jóvenes, iniciando las gestiones para que se hiciera realidad dicha aspiración; así se fundaría posteriormente el colegio seminario de San Luis Gonzaga. De esta manera, queda claro que los jesuitas tuvieron en Zacatecas dos instituciones, diferentes y que en el momento de la expulsión, como se demuestra en los documentos del ANSCH (vol. 273, f. 9), en el colegio de la Compañía o colegio Grande continuaba la escuela de primeras letras y las cátedras de filosofía y retórica. Además, aunque el propósito inicial no había sido formar jesuitas, los documentos nos dejan saber

³ Fernando de la Campa y Cos fue uno de los hombres prominentes de Zacatecas en el siglo XVIII, había nacido en Cos, España en 1676; llegó a Zacatecas en 1705. Fue coronel de la infantería española y participó en la pacificación de la frontera. Ocupó el cargo de alcalde de Zacatecas en seis ocasiones, además fue diputado de minas, oidor de la Real Audiencia, auditor de guerra, juez general de bienes de difuntos y superintendente de los negocios del Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe. Por sus méritos solicitó el título de conde y se le concedió en agosto de 1727; a partir de entonces fue conde de San Mateo Valparaíso. Se casó primeramente con María Dosal de la Madriz, con quien tuvo dos hijas, Ildefonsa y Juliana de la Campa y Cos; al quedar viudo estableció una relación ilegítima con Catalina Alvarez de Valdez (ver Recéndez Guerrero, *Zacatecanas en el devenir de la historia*, pp. 19-30); posteriormente se casó con Isabel Rosa de Zeballos Villegas, con quien procreó otra hija, Ana María, que fue la heredera del título del conde (reseña elaborada considerando la hijuela de partición de bienes del conde en Archivo del Santuario de Nuestra Señora de Guadalupe, Zacatecas, sección V, carpeta 3, expediente 68; también en Langue, 1999, pp. 24 y 34).

Cuadro 1. Ilustres zacatecanos del siglo XVIII
que se formaron con los jesuitas.

Nombre completo	Lugar y fecha de nacimiento	Estudios e ingreso a la orden	Cargos
Francisco Pérez de Aragón S.J.	Zacatecas, 25 jul. 1692	Bachiller leyes, doctor; 1745	Operario casa Profesa
Javier Alejo de Orrio S.J.	Zacatecas	Bachiller, 1752	Rector, coleg. Purísima C. Zac.
Mariano Bezanilla Mier y Campa (curiosamente no dan la fecha de nacimiento)	Sombrerete, Zacatecas	Bachiller en teología y cánones, 1754	Presbítero arzobispado Guadalajara

Elaborado por la autora con datos de diversos diccionarios bibliográficos.

que la educación impartida en dicho colegio rindió resultados, hay registros del siglo XVIII de los zacatecanos de diversos lugares que ingresaron a la orden, algunos fueron muy destacados (cuadro 1).

En la documentación no se ha localizado hasta ahora ningún elemento donde se señale que el colegio fungiera también como un convictorio o internado, sin embargo, el hecho de que ahí se instruyeran jóvenes que eran de los alrededores de Zacatecas da pie para pensar que indudablemente este existía ya, no sabemos desde cuándo (desafortunadamente la falta de documentación en muchos casos no permite hacer un trabajo del todo completo).

También es relevante incluir la lista de los 18 jesuitas que nacieron en algún lugar de Zacatecas, recibieron su primera instrucción en el colegio de la Compañía y luego fueron a Tepotzotlán a continuar su preparación como jesuitas, y que en 1767 fueron sorprendidos por el decreto de la expulsión, encontrándose en diversos lugares del territorio novohispano, por lo cual no tuvieron oportunidad de despedirse de su familia. Muchos de ellos habían salido de Zacatecas desde que tenían 16 años y nunca más volvieron debido al destierro, murieron en alguna parte de Italia. Se ha podido

Cuadro 2. Jesuitas de origen zacatecano que fueron al exilio en 1767.

Nombre	Lugar de nac.	Fecha	Entrada comp.	Grado	Colegio de ubic.
Amaya, José	Zacatecas	14 abr. 1747	21 feb. 1765	Sacerdote escolar	Tepozotlán
Barrote, José	Zacatecas	9 may. 1737	23 oct. 1757	Coadj. Temp.	C. Zelaya
Barrote, Joaquín	Zacatecas	14 abr. 1735	5 ene. 1755	Coadj. Temp.	C. Prof. Méx.
Buitron, Rafael	Zacatecas	5 nov. 1725	23 oct. 1745	Coadj. Temp.	Pto. Príncipe
Cesati, Pedro	Tlaltenango	6 ene. 1669	3 may. 1711	Profesor	E. Sto. Puebla
García, Andrés	Zacatecas	29 nov. 1740	14 ago. 1759	Sacerdote Escolar	C. Máx. Méx.
Goicochea, Andrés	Sierra de Pinos	9 ago. 1745	24 mar. 1762	Sacerdote Escolar	C. Máx. Méx.
Hierro, Cristóbal		25 feb. 1767	30 jul. 1722	Profesor	Col. S.L.P.
Iragorri, Juan Francisco	Sierra de Pinos	12 jul. 1728	1 feb. 1751	Profesor	Casa Profesa Méx.
García Izquierdo, José Joaquín	Zacatecas	25 mar. 1731	21 ago. 1747	Profesor	Col. Valladolid
Muñoz, José	San Martín	18 oct. 1742	25 abr. 1759	Sacerdote Escolar	C. Máx. Méx.
Olavarrieta, José	Zacatecas	18 mar. 1719	7 ago. 1736	Coadj. Temp.	Casa Profesa Méx.
Pichardo, José	San José de la Isla	13 ene. 1732	7 may.	Coadj. Temp.	Col. S.L.P.
Silva, José Vicente	Zacatecas	10 oct. 1731	25 mar. 1750	Profesor	E. Sto. Puebla
Tagle, Ignacio	Zacatecas	30 nov. 1737	14 ago. 1756	Profesor	C. Máx. Méx.
Trujillo, Joaquín	Fresnillo	29 abr. 1726	30 jul. 1745	Profesor	E. Sto. Puebla
Zamora, José	Zacatecas	6 ene. 1715	27 oct. 1731	Profesor	C. Zelaya
Zarza, Bernardo	Zacatecas	22 ago. 1743	24 oct. 1763	Escolar	C. S. Idelfonso Puebla

Elaborado por la autora con datos del Catálogo de Rafael Zelis, S.J.

ejemplificar con José Joaquín García Izquierdo, de quien se pudo seguir su huella brevemente (ver Recéndez, 2017). En el cuadro 2 se presenta la lista de aquellos que fueron al exilio.

El colegio de la Purísima Concepción de la Compañía o colegio Grande en Zacatecas no fue un seminario destinado a formar sacerdotes jesuitas, su encomienda era educar a los niños y jóvenes zacatecanos en la educación cristiana y los adelantos culturales y científicos de la época, objetivo que se logró con creces.

LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO SEMINARIO DE SAN LUIS GONZAGA

El documento citado al inicio de este texto fue enviado a las autoridades mencionadas. En él se exponen los argumentos y beneficios que tendría la fundación de ese colegio seminario en Zacatecas. Entre los puntos más destacados estaba el de que los jóvenes zacatecanos y de los alrededores ya no tendrían que separarse de sus familias para continuar sus estudios y estas se ahorrarían gastos, además se contaría con una población preparada para ejercer los cargos públicos necesarios en una ciudad minera que crecía, gracias a su gran riqueza argentífera. Se agregaba a la solicitud el documento donde se acreditaba la existencia de los recursos económicos suficientes para el sostenimiento de la institución, consistentes principalmente en:

Los fondos con que se cuenta son los donados por el jesuita zacatecano Francisco Pérez de Aragón cuyo monto aproximado es de 135,992 pesos consistentes en una hacienda de sacar plata por azogue, nombrada de San José de Linares, Cienega Grande, en el Real de Asientos en la Villa de Aguascalientes, compuesta de dos sitios y seis caballerías de tierra de ganado mayor y una casa de altos en el mismo sitio, los que heredó a la muerte de don Gaspar de Larrañaga y cedió formalmente en 1754 cuando hizo sus votos. Además dos casas en la ciudad de Zacatecas y una más en la ciudad de Durango [AHSCH, f. 23; Recéndez, p. 395-96].

Con ello se cumplían los principales requisitos y se auguraba el éxito de la solicitud, como efectivamente sucedió unos años después. En 1765, siendo virrey Joaquín de Monserrat, marqués de Cruixillas (1760-1766), por fin se recibió en Nueva España la Real Cédula en la cual se autorizaba la fundación del Colegio Seminario de San Luis Gonzaga en la ciudad de Zacatecas. Enseguida una parte de la respuesta enviada a las autoridades de Zacatecas:

En respuesta a la enviada a través de la Audiencia de Guadalajara, de parte del cabildo de zacatecas sobre la fundación de un colegio seminario en donde así preste, como a la juventud de muchos lugares circunvecinos pueda instruirse en el estudio de las ciencias Con este establecimiento se evitaría que padezca las refacciones e incomodidades de salir a buscar instrucción a largas distancias y que desea el cabildo de la propia ciudad de su lustre y la mayor utilidad de sus moradores, promovió la especie con los religiosos de la Compañía de Jesús, quienes inscribieron por su cuenta esta empresa, que habían llegado a conseguirlos fondos competentes para su fundación, por lo cual me suplicó fuese servido conceder correspondiente licencia, para fundar el expresado colegio seminario, con el título de muy noble y leal, y admitirle debajo de mi real protección, de lo cual nadie resultaría detrimento a la Universidad de México, respecto de que a ella tendrían que ocurrir los colegiales a recibir sus grados en la forma que lo habían hecho hasta entonces. De lo que derivaría que los jóvenes podrían aprender gramática, filosofía y teología moral y escolástica al cuidado de los religiosos de la Compañía de Jesús, advirtiéndole que en cuanto a fondos tenía por ahora los suficientes para su manutención... [AHSCH, VOL 278, f. 22; Recéndez, p. 395].

La cédula fue enviada al corregidor Esteban Elías González, para que la hiciera extensiva a los integrantes del cabildo, así como al padre Francisco de Sales Pineda, quien fungía como superior en la casa jesuita instituida en Zacatecas. En la Real Cédula se establecía el envío de cinco documentos que acreditaran la formalidad para la apertura de la institución, que serían enviadas por el superior a las autoridades centrales. Están eran: 1. Copia de las constituciones que regirían el colegio seminario; 2. Informe detallado sobre

los bienes que el padre Francisco Pérez de Aragón había cedido para el sostenimiento del colegio seminario; 3. Otros fondos con que se contara para el sostenimiento de los colegiales; 4. Cuántos niños o jóvenes podrían sostenerse y estudiar en la institución; 5. El número de niños que se estaba atendiendo ya (AHSCH, f. 23; Recéndez, 2010, p. 395-396). Esto corrobora que el colegio de San Luis Gonzaga inició sus labores pedagógicas antes de contar con la autorización real. Los documentos (ANSCH y AHEZ) permiten saber que el proyecto ya se encontraba en marcha desde 1754, en que el padre Pérez de Aragón había realizado la donación de sus bienes en el momento de su profesión.⁴ A partir de entonces se iniciaron las clases, y de acuerdo a los documentos, en principio eran impartidas en el edificio que era el claustro jesuita o colegio de la Compañía, donde también se localizaba la escuela de primeras letras (hoy edificio del Museo Pedro Coronel).

Sin embargo, la intención era que el colegio seminario de San Luis Gonzaga tuviera sus propias instalaciones y sostenimiento independiente, como estaba regulado en las constituciones jesuitas. Si bien el legado del padre Pérez de Aragón quedó bajo la administración de los jesuitas, era necesario que uno en específico se encargara de todo lo concerniente al manejo de los recursos, la adquisición y adaptación del espacio físico para el colegio seminario, para ello se designó al padre jesuita Javier Alejo de Orrío, quien recibió 6,000 pesos para la adquisición y construcción de la fábrica material (ANSCH, f. 18; Recéndez, p. 391). Con esos recursos adquirió una casa cercana al colegio Grande, separada solamente por una calle y cuya propietaria era la primera esposa del conde de San Mateo Valparaíso, doña María Dozal Madriz,⁵ además de otras casas y terrenos adyacentes. El padre Orrío también hizo las

⁴ La mayor parte de los trabajos que se han realizado sobre el colegio seminario de San Luis Gonzaga, tanto recientes como más antiguos, hacen alusión a la donación tomando como fuente el mismo documento.

⁵ Hay discrepancias en su segundo apellido, aparece como “Madriz” y “de la Madrid”.

diligencias ante la Audiencia de Guadalajara para que se autorizara la construcción del edificio del colegio seminario, concedida en 1755.

Faltaba aún realizar varios trámites a fin de que el colegio seminario de San Luis Gonzaga quedara formalmente establecido, como la autorización real, la constitución de un patronato, la instalación jurídica, y la aceptación por parte del padre general de la Compañía establecido en Roma. Sin embargo, como el edificio quedó parcialmente construido y habitable en 1757, se solicitó a la audiencia de Guadalajara el permiso para que sus actividades dieran inicio. De esta manera, y de acuerdo con la tradición jesuita de que los cursos escolares se iniciaran el 18 de octubre, día de San Lucas (Frost, 2005, p. 310), en octubre de 1757 el colegio seminario de San Luis Gonzaga en Zacatecas inició sus actividades, albergando a 24 jóvenes, aunque en ese espacio solo era por lo pronto el convictorio o residencia de los estudiantes que tomaban sus lecciones en el edificio del colegio Grande, cátedras que también ya estaban establecidas: gramática, filosofía, teología. Así, el colegio seminario había iniciado sus actividades de manera irregular.⁶ Los largos trámites burocráticos, debido a la distancia y la lentitud en las comunicaciones, obligaban a los novohispanos a tomar decisiones y realizar proyectos antes de recibir la autorización real, como sucedió en el caso del colegio seminario de San Luis Gonzaga, que de no haber sido así quizá el proyecto no habría cristalizado, pues apenas a dos años de haberse autorizado por el rey, el padre general en Roma y quedar formalmente establecida la institución (1765), se decretó la expulsión de los jesuitas de todos los territorios españoles.

Retomaré ahora unos cuantos datos sobre la expulsión a fin de contextualizar el desarrollo del colegio seminario; remito a los lectores al texto *Zacatecas: la expulsión de la Compañía de Jesús y sus consecuencias* (Recéndez, 2000), donde con detalle he narrado y explicado cómo sucedió el acontecimiento en la ciudad. El 25 de junio de

⁶ Tradición o práctica que aún pervive en la UAZ, muchos de los proyectos han iniciado sin la autorización del Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno.

1767, a la media noche, Felipe de Neve, comisionado para ejecutar la expulsión en Zacatecas, ordenó el cierre de ambos colegios, así como del templo. El 27 del mismo mes, una vez que los jesuitas fueron enviados rumbo a Orizaba y se inició el levantamiento de los inventarios, el comisionado ordenó que se continuaran las clases para los colegiales del de San Luis Gonzaga hasta finalizar el curso escolar (hay testimonios del pago a un cocinero, mozos y un sacristán el 25 de diciembre de 1767 [AGN, vol. 178, exp. 8, f. 11]). En cuanto a la escuela de primeras letras, se cerró por esos días y no se volvió a abrir. El templo también fue cerrado temporalmente, quedó bajo la custodia del presbítero Juan Antonio López de Aragón, quien se encargó de realizar la novena y las fiestas de San Ignacio de Loyola el 31 de julio de ese año. Luego fue clausurado y no fue reabierto hasta que fue entregado a los padres dominicos el 24 de enero de 1785 (ANSCH, vol 273, ff. 9 y 45; Recéndez, 2013, pp. 106-107).

En cuanto al colegio de San Luis Gonzaga, el inventario inició el 26 de junio de 1767, por el escribano Francisco de Escobar. En ese inventario se consigna que el edificio se encontraba dividido en dos partes, una ocupada por los jesuitas que atendían a los colegiales: el padre Francisco de Sales Pineda, rector; Mariano José Fontache, maestro de aposentos, y Juan Bautista, estudiante escolar. La segunda parte del edificio estaba ocupada por los colegiales. Una vez que finalizó el ciclo escolar el colegio seminario fue cerrado, con lo cual terminó esta breve etapa de inicio de una institución de educación superior en Zacatecas. Faltaban muchos años y muchas batallas para que el colegio seminario de San Luis Gonzaga quedara formalmente establecido y con un rumbo acorde a los nuevos tiempos que se avecinaban derivados de las reformas borbónicas, que dieron nuevas directrices a las instituciones educativas hacia la secularización (Ríos, 2002).

Regresando a los orígenes primigenios del colegio seminario, las constituciones que fueron presentadas en su momento por el padre Francisco de Sales Pineda, bajo las cuales se rigió en aquel

breve tiempo, se resumían en cuatro capítulos, a saber: 1. Se refiere al orden y la virtud de obedecer por parte de los colegiales; 2. Se dirige a la crianza y requisitos a cumplir para mantenerse como alumnos; 3. Lo que pertenece al estudio; 4. La distribución del tiempo (ANSCH, ff. 24-27; Recéndez, pp. 399-402). Ahora se intentará recrear la cotidianidad de los estudiantes del colegio seminario de San Luis Gonzaga, tomando como base ese documento.

UN DÍA EN EL COLEGIO DE SAN LUIS GONZAGA

La vida ordinaria (cotidiana) se ha modificado profundamente, sea en la apropiación del espacio privado o en el uso de los espacios públicos.

Luce GIARD (p. XIX)

La vida diaria o cotidiana de los colegiales de San Luis Gonzaga y de todos aquellos que se preparaban en el conocimiento de las letras y los saberes en los diversos colegios seminarios y convictorios que estaban bajo la égida de los jesuitas en Nueva España era muy semejante. El primer objetivo de acuerdo con las constituciones era “que sean educados en temor Santo de Dios y entera observancia de sus divinos mandamientos” (ANSCH, ff. 24; Recéndez, p. 399). Aunque no fueran a ser religiosos o sacerdotes, cumplir dicho mandamiento era de suma importancia, porque quien observaba los mandamientos divinos era hombre de provecho, y de eso se trataba en el colegio seminario de San Luis Gonzaga en Zacatecas, de formar hombres dispuestos a las virtudes y las letras, fueran futuros jesuitas o no. La preparación estaba abierta a quienes lo solicitaran, siempre y cuando reunieran los requisitos y cumplieran con los preceptos establecidos, de ahí que el convictorio fuera tan necesario para aquellos que con aptitudes y por la lejanía de sus familias a la ciudad debían permanecer en el internado, por supuesto, también concurrían a las clases varios alumnos externos. En el capítulo primero se señalaba que para ingresar debían demostrar la legitimidad y limpieza de sangre, escrito que se presentaba ante el rector debidamente legalizado.

El análisis de los documentos permite reconstruir brevemente como era el día a día de esos colegiales que se encontraban dedicados a los estudios (desafortunadamente no se conservaron listas de los alumnos durante el periodo de formación del colegio seminario, es posible que se hayan perdido luego de la expulsión). A las 5:30 de la mañana sonaba la campana del convictorio (internado) y los colegiales debían levantarse, asearse, arreglar sus camas y estar listos para encaminarse a la capilla del colegio de la Compañía, donde día a día escuchaban misa, de las 6:30 a las 7:30, “y deben hacerlo con la reverencia interior y exterior que pide tan alto ministerio, asimismo rezarán juntos todas las noches el rosario y letanías de Nuestra Señora, confesarán y comulgarán al menos una vez al mes” (ANSCH, f. 24; Recéndez, 2010, p. 399). Al término de la misa, formados de dos en dos, regresaban al colegio de San Luis Gonzaga a tomar el desayuno a las 8 de la mañana, haciendo primeramente la bendición de los alimentos. Posteriormente iniciaban sus clases de gramática, filosofía, retórica o teología, según correspondía, hasta las 11 de la mañana en que había un breve descanso. Enseguida hacían una hora y media de estudio personal. Entre 1:00 y 2:00 de la tarde pasaban al refectorio para la comida, donde debían escuchar por quince minutos una lectura edificante realizada por algún colegial, elegido por el padre rector.

Después de la comida tenían otro descanso en el que podían ir a sus aposentos, caminar por los pasillos, conversar o jugar. A las 3:00 pm reiniciaban sus clases, para terminar a las 5:30 pm; nuevamente tenían un descanso para arreglar sus pertenencias, su aposento o sus estudios personales, que hoy llamamos tareas. Antes de las 8:00 pm debían reunirse nuevamente para el rezo colectivo del rosario y otras oraciones, de donde pasaban nuevamente al refectorio para la cena. A las 9:00 pm arreglaban sus camas, hacían su último aseo y la luz se apagaba enseguida.

Según el documento, los días de asueto o fiesta se levantaban una hora más tarde (6:30), y había actividades que no podían omitirse, como la misa diaria, el rezo del rosario por las tardes y las

oraciones colectivas o antes de tomar los alimentos. Pero seguro que sí podían realizar actividades distintas a las de los días de clases, pues en el punto 2 de las constituciones referentes a la crianza de los colegiales se da una serie de prohibiciones que dan pauta para creer que las normas se infringían y que los colegiales tenían tiempos de esparcimiento, además de ciertas salidas en la ciudad. Entre las prohibiciones nombradas estaban los juegos de naipes y otros juegos en que apostaran dinero; “ninguno debía tener o leer comedias o libros perjudiciales a la pureza y si alguno de estos instrumentos de perdición se encontrare, se quemará públicamente y el delincuente será castigado al arbitrio del señor rector” (ANSCH, f. 25; Recéndez, 2010, p. 400). Aquí retomamos a Frost, quien señala que “era permitido el dominó y probablemente también los juegos de pelota que ya eran recomendados desde el gobierno del tercer general Francisco de Borja, quien señalaba la importancia de los ejercicios corporales para la salud tanto física como mental” (Frost, 2005, p. 312). La misma autora dice que probablemente en la media hora de descanso posterior a la comida algunos ya mayores fumaban. Es posible que en el de San Luis Gonzaga lo hicieran solamente los jesuitas, ya que en el inventario levantado en 1767 posterior a la expulsión, en varios de los aposentos se localizaron cigarreras de plata y ceniceros.

Si bien el objetivo principal era formar buenos cristianos, los jesuitas no olvidaban que los padres de familia llevaban a sus hijos a los convictorios o internados con la idea de que fueran bien instruidos en todos los conocimientos vigentes en aquella época y se convirtieran en hombres cultos y prósperos, por lo cual las actividades para los colegiales eran intensivas y se realizaban de lunes a sábado, a fin de que no tuvieran tiempo para el ocio, se trataba de educar y fortalecer la voluntad y la disciplina, por lo cual, aunque los domingos las tareas y obligaciones eran menores, no se omitían, y considerando que las condiciones variaban de acuerdo a las estaciones, las actividades se movían levemente con horarios de verano y de invierno. En los documentos revisados y que se refle-

ren a Zacatecas no hay alusiones a clases de canto o instrumentos musicales, seguro que por lo menos los cantos sacros formaban parte de la rutina, y quizá también hacían cánticos profanos. Tampoco hay alusión directa al teatro o a las festividades, sin embargo, en todos los colegios jesuitas eran prácticas que se realizaban con frecuencia al igual que los certámenes de oratoria en los que los alumnos podían demostrar sus conocimientos y habilidades.

En las constituciones también había una serie de prohibiciones aplicadas con la intención de fomentar los buenos hábitos, entre los que estaban el orden y la limpieza, por lo cual no se permitía que llevaran el pelo largo y se recomendaba la limpieza y decencia en la ropa, no utilizando trajes distintos a los establecidos en el colegio. También se prohibían las salidas frecuentes del colegio, y si lo hacían “debían ir siempre acompañados y no ir a lugares indecentes”. Igualmente se reglamentaban las salidas a sus casas, debían ir solamente en las vacaciones establecidas, no en fines de semana, ni en Semana Santa, ni Pascua; Frost señala que esto ocurría porque los jesuitas consideraban que los jóvenes eran muy mimados en sus casas y los buenos hábitos adquiridos durante meses podían desaparecer en unas cuantas semanas de estancia en sus hogares (Frost, 2005, p. 323).

Entre otras de su obligaciones estaba la de hacer “voto de defender a la Purísima Concepción de María Santísima” y los domingos ir a escuchar la explicación de la doctrina cristiana al colegio de la Sagrada Compañía de Jesús, así como al sermón de la congregación cuando lo hubiere (ANSCH, f. 26; Recéndez, 2010, p. 399), lo cual ratifica que en un primer momento las instalaciones del colegio de san Luis Gonzaga eran solamente el convictorio o internado.

En cuanto a los estudios, se reglamentaron en el capítulo tercero, y aunque el contenido es breve se destaca que los colegiales deberían tomarlo con seriedad, considerando “el gasto que erogan sus padres, parientes o bienhechores y además como el ejercicio más agradable que pueden practicar a los ojos de Dios” (ANSCH,

f. 25; Recéndez, 2010, p. 399). Todos debían aprender el catecismo del padre Ripalda, que se estudiaría los sábados, y una vez al mes deberían leer la doctrina del padre Parra. Además, los estudiantes estarían divididos en grupos: filósofos, dramáticos, retóricos y teólogos, cada grupo con sus horarios bien distribuidos entre las obligaciones y deberes cotidianos. Todos al final de los cursos debía presentar exámenes orales, de lo cual se llevaría registro y de ahí se tomaban las calificaciones y venían los ascensos (ANSCH, f. 26; Recéndez, 2010, p. 400). Dichas rutinas se detuvieron en 1767 con la expulsión de los jesuitas, retomándose unos días después hasta terminar ese ciclo escolar. Con ello concluyó la etapa de la Compañía de Jesús en Zacatecas, que había sentado las bases de la educación básica y superior, pues si bien también los dominicos se dedicaban a la enseñanza, sus huellas y su legado en ese sentido no fueron visibles o para la posteridad como sí lo fueron las de los jesuitas, ya que el colegio se reabrió más tarde, con una orientación distinta, pero no desapareció.

Concluida la etapa de la Compañía de Jesús, los habitantes de la ciudad se inconformaron y continuaron pugnado por la reapertura de la institución, insistiendo ante las autoridades zacatecanas y a su vez estas sobre la Audiencia de Guadalajara a fin de que ese proyecto continuara, lo cual sucedió el 24 de marzo de 1786, cuando se reabrió el colegio con el nombre de Real Colegio de San Luis Gonzaga, donde continuaron preparándose los jóvenes zacatecanos que pasarían a formar parte de la burocracia civil. Era una nueva etapa, con tendencia hacia la secularización. Vendrían tiempos de reorganización, de prosperidad, de cambios en los nombres, pero no en la finalidad, en el objetivo, que seguiría siendo el de preparar hombres letrados e impartir educación superior en Zacatecas, adecuándose a los vaivenes de la política nacional, a nuevas reglas y autoridades, con nombres como Casa de Estudios de Jerez, Instituto Literario, Instituto Científico y Literario, Colegio del Estado, Instituto de Ciencias de Zacatecas, Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, hasta llegar a la Universidad Autónoma de Zacatecas,

cuya sede fue durante algún tiempo el edificio que fuera durante la etapa novohispana el colegio seminario de San Luis Gonzaga.

CONSIDERACIONES FINALES

Todo trabajo llega a un punto en el que debe concluir, cerrar por un momento, unos meses, unos años. Siempre quedarán cosas en el tintero para continuar, es el caso del presente, en el que aún quedan muchos aspectos por revisar. Hasta aquí, se reafirma que los jesuitas tuvieron en Zacatecas dos colegios: el fundacional que fue el de la Purísima Concepción, llamado también colegio Grande o de la Compañía, donde se impartieron primeras letras, posteriormente gramática, retórica y más tarde filosofía, el cual se ubicó siempre en el edificio donde también era el claustro jesuita (hoy Museo Pedro Coronel). Una buena parte de los jóvenes que ahí aprendieron las letras y otros conocimientos pasó a ingresar a la orden de la Compañía de Jesús. En los documentos del ANSCH, que ha sido la fuente principal del presente trabajo, no se menciona a este como colegio seminario ni como convictorio, quizá su alumnado fue principalmente niños y jóvenes de la ciudad, sin embargo nos atrevemos a afirmar que sí tenían internos, puesto que en la lista de los que fueron expulsados hay varios cuyo origen era de lugares lejanos o cercanos a Zacatecas. Y además, desde el siglo XVII, estudiaban ahí niños o jóvenes foráneos, se ejemplifica con el jesuita Antonio Núñez de Miranda, originario de Fresnillo, que realizó sus primeros estudios en el colegio de Zacatecas.

En cuanto al colegio seminario de San Luis Gonzaga, ya se ha mencionado que tampoco tenía como objetivo preparar futuros clérigos, su función era extender y profundizar en los conocimientos que ya se impartían en el colegio Grande o de la Compañía. Los documentos permiten afirmar que el edificio que se construyó exprofeso para dicho colegio, bajo la custodia de los jesuitas (fue breve, apenas siete años), funcionó solamente como convictorio, y las clases se tomaban en el colegio Grande o de la Compañía.

Seguramente por eso se originó la confusión de creer que era uno solo, que varios historiadores repitieron durante buen tiempo.

Las constituciones presentadas para la autorización de dicho colegio y desde las cuales se narró ese corto episodio de la vida cotidiana de los colegiales permiten conocer que la cotidianidad de los jóvenes y sus saberes se encontraban impregnados del espíritu religioso que se desvanecería en el siglo XVIII, posterior a la expulsión, y con la restauración del colegio en 1786 con una visión secularizada.

Varios zacatecanos que han escrito historias de la Universidad Autónoma de Zacatecas inician su narración partiendo del Real Colegio de San Luis Gonzaga de 1785, o bien desde la Casa de Estudios de Jerez, negando que sus raíces primigenias se relacionen de alguna manera con la Compañía de Jesús; creo que las evidencias saltan a la vista, y al igual que en otros estados del país, los edificios donde los jesuitas tuvieron sus colegios pasaron a ser los institutos, luego las universidades.

REFERENCIAS

- ANSCH [Archivo Nacional de Santiago de Chile]. Fondo: Jesuitas, vols. 273 y 278.
- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo: Temporalidades.
- AHEZ [Archivo Histórico del Estado de Zacatecas]. *Autos formados para la erección, fundación y establecimiento del Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas*. [Fondo Ayuntamiento: Colonial, serie: Enseñanza, caja 1].
- Alegre, F. J. (1956). *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús en Nueva España*. Roma: Institutum Historicum Societatis Jesus.
- Amador, E. (1982). *Bosquejo histórico de Zacatecas*. Zacatecas: PRI.
- Berestain y Sousa, J. M. (1882). *Biblioteca Hispanoamericana Septentrional* (tt. 1 y 2). Amecameca: Tipografía del Colegio Católico.
- Burrus, E. (1972). *La Compañía de Jesús en México: cuatro siglos de labor cultural (1572-1972)*. México: IHSJ.
- Bravo Arriaga, M. D. (2001). *El discurso de la espiritualidad dirigida*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Certeau de, M., Giard, L., y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Cuevas, M. (1928). *Historia de la Iglesia en México*. El Paso: Revista Católica.

- Churrua Peláez, A. (1980). *Primeras fundaciones jesuitas en Nueva España (1572-1580)*. México: Porrúa.
- Decorme, G. (1941). *Historia de la Compañía de Jesús en la república mexicana*. Guadalajara: El Regional.
- Frost, E. C. (2005). Los colegios jesuitas. En P. Gonzalbo (dir.) y A. Rubial García (coord.), *Historia de la vida cotidiana. II. La ciudad barroca* (pp. 307-332). México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Educación de los criollos y vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Kuri Breña, D. (1882). *Zacatecas, civilizadora del norte*. UNAM: México.
- Kuri Camacho, R. (1994). Presencia del padre Antonio Vieyra, S.J. en la historia novohispana. En *Saber novohispano* (pp. 281-298). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Langue, F. (1999). *Los señores de Zacatecas, una aristocracia minera del siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Sarrelangue, D. (1941). *Los colegios jesuitas de la Nueva España*. México.
- Osorio Romero, I. (1979). *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Recéndez Guerrero, E. (2000). *Zacatecas: la expulsión de la Compañía de Jesús y sus consecuencias*. Zacatecas: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde-UAZ.
- Recéndez Guerrero, E. (2010). *La Compañía de Jesús en Zacatecas: documentos para su estudio*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Recéndez Guerrero, E. (2013). *Legado de la Compañía de Jesús a un centro minero: Zacatecas (1592-1767)*. Zacatecas: Instituto Zacatecano de Cultura/Gobierno del Estado de Zacatecas/Universidad Autónoma de Zacatecas, SPAUAZ.
- Recéndez Guerrero, E. (2017). *Pasajes de vida cotidiana desde el epistolario de un jesuita zacatecano*. Zacatecas: PRODEP/UAZ.
- Ríos Zúñiga, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zambrano, F. y Casillas, J. G. (eds.) (1961). *Diccionario bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México*. México: Jus.
- Zelis, R. (1786). *Catalogo de los sujetos de la compañía de Jesús que formaron la provincia de México el día de su arresto 25 de junio de 1767*. Roma.

AD MAIOREM DEI GLORIAM:
LA EDUCACIÓN JESUITA EN
TIERRAS POTOSINAS (1623-1767)

Jesús David Vázquez Solorio

En México, la historia de la orden fundada por Ignacio de Loyola ha despertado el interés de los historiadores, desde la fundación hasta la expulsión, mucho se ha escrito de los jesuitas. Sin embargo, el estudio de la presencia jesuita en tierras potosinas cuenta con pocos trabajos, la falta y dispersión de fuentes ha jugado un papel en contra, por ejemplo, en los estudios del Colegio, por lo que de los ignacianos conocemos poco. La historiografía potosina tradicional nos ofrece algunos datos, historiadores tales como Manuel Muro, Primo Feliciano Velázquez y Rafael Montejano ofrecen un panorama parcial de lo que los jesuitas hicieron en San Luis Potosí, pero no proporcionan las fuentes.¹ Estudios más recientes, como

¹ Manuel Muro, en el tomo uno de su obra *Historia de San Luis Potosí* (1910), expone brevemente los tumultos ocurridos en San Luis Potosí tras el decreto de expulsión de la Compañía de Jesús. Por su parte, Primo Feliciano Velázquez expuso, en el tomo dos de *Historia de San Luis Potosí* (1982), con mayor detalle el tema de la fundación del Colegio de San Luis Potosí y del tema educativo solamente hace una mención menor, afirmando que cuando los jesuitas llegaron les fue encomendada la enseñanza de las primeras letras, antes a cargo de los franciscanos. Rafael Montejano y Aguiñaga, en tanto, realizó algunos aportes a la historia de los jesuitas en San Luis Potosí, en su libro *La Universidad Autónoma de San Luis Potosí. A 75 años de su autonomía* (1992) expuso que algunas de las clases impartidas en el Colegio fueron de latinidad, religión, filosofía, humanidades, teología y cánones. En otro de sus textos, *Catálogo de los Manus-*

los realizados por María Idalia García, Alejandro Galván, Joel Cruz y José Armando Hernández Souberville tratan temas tales como la arquitectura del conjunto jesuita, la biblioteca del Colegio y nuevas revisiones a la historiografía de la presencia ignaciana.²

Este capítulo ofrece un panorama sobre el proceso de establecimiento de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí, centrado principalmente en el aspecto educativo, sus prácticas, métodos y actores, así como su relación con elementos económicos, religiosos y sociales. El texto se divide en cinco partes donde se presenta la llegada y consolidación de los jesuitas en territorio potosino, para luego tratar brevemente el método educativo de la Compañía antes de hablar de los actores y métodos aplicados al Colegio de San Luis Potosí, cuya actividad termina en 1767, todo esto con base en la propuesta de que los colegios jesuitas eran una serie de puntos nodales³ dentro de un gran sistema de relaciones que tuvieron gran

critos de la Biblioteca Pública de la UASLP (1958), enlistó nueve manuscritos de autoría jesuita que posiblemente formaban parte de la biblioteca del Colegio. En lo demás, Montejano siguió apegándose a las interpretaciones realizadas por Muro y Velázquez.

² En su trabajo *Nuestra Señora de Loreto de San Luis Potosí* (2009), Hernández Souberville ofrece un estudio del aspecto arquitectónico, morfológico y simbólico, sin dejar de lado el contexto histórico, de la capilla jesuita de Loreto, haciendo una reconstrucción de la forma en que la Compañía concebía el arte y la arquitectura. María Idalia García Aguilar escribió un artículo sobre la biblioteca del Colegio, “Entre el olvido y la supervivencia. Los libros jesuitas del Colegio de San Luis Potosí” (2016), tomando como base los inventarios realizados por las autoridades virreinales en 1767 y señalando los que aún se conservan en la Biblioteca Pública Universitaria. Por último, Alejandro Galván Arellano y Joel Cruz Maytorena colaboraron para escribir un artículo titulado “El Colegio de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí (1623-1767)” (2016), donde hacen una nueva revisión de las fuentes primarias y cuestionan algunos de los postulados de la historiografía tradicional sobre la Compañía en San Luis Potosí y proponen que el Colegio fue la primera institución de estudios superiores en territorio potosino.

³ La caracterización de los colegios jesuitas como *nodos* o *puntos nodales* la tomo de Alfonso Alfaro, “La educación: los nudos de la trama”, en *Colegios Jesuitas* (Artes de México, n. 58, 2001, p. 18). Para esta investigación, los colegios son

inserción en el territorio novohispano desde 1572 hasta 1767, cada uno de estos nodos condensaba una serie de actividades educativas, económicas y sociales. El propósito de los jesuitas fue educar a las personas para iluminarlas, su modelo educativo estuvo fuertemente influenciado por el elemento religioso y se movió por un eje claro, todo debía ser *ad maiorem Dei gloriam*, “a la mayor gloria de Dios”.

La Compañía de Jesús fue parte fundamental en la construcción del proyecto educativo que la Corona española implementó en la Nueva España para educar a las élites, pero también para evangelizar a los indígenas; en el caso jesuita, fue principalmente en el noroeste novohispano donde llevaron a cabo la labor de pacificación y predicación. En el resto del territorio, los jesuitas fundaron más de 30 colegios, así como casas de probación, seminarios, iglesias, y poseyeron varias haciendas que les permitieron llevar a cabo sus labores educativas y misionales.

Los jesuitas llegaron a Nueva España en 1572, tras varios intentos de que viniesen a educar y evangelizar debido a las noticias de su éxito como educadores en Europa. Felipe II aprobó la primera expedición jesuita a tierras novohispanas durante el generalato de Francisco de Borja, se envió a quince sacerdotes y poco después fundaron el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, el primero de los colegios jesuitas en Nueva España. A partir de este momento se inició un largo proceso de asentamiento de la Compañía en estas nuevas tierras y a esta fundación le siguieron muchas otras a lo largo de todo el virreinato.

Los Colegios de la Compañía tenían gran demanda, aunque no eran la única institución educativa en Nueva España, como bien señala Enrique González González (2013), pues existían otras instituciones para estudios superiores como la Real Universidad de México, que sí podía graduar alumnos, cuestión que incluso causó

nodos que condensan una serie de elementos sociales, económicos y educativos que forman parte de un sistema más grande, en este caso, el Colegio de San Luis Potosí forma parte de la Provincia Mexicana que a su vez responde a la curia en Roma.

fricción con los jesuitas, así como con otras órdenes religiosas que llevaban a cabo tareas de educación y evangelización. Poco a poco más ciudades fueron solicitando la presencia jesuita en sus territorios, antes de la fundación del Colegio de San Luis Potosí hubo fundaciones en Zacatecas (1593), Durango (1593), San Luis de la Paz (1594) y Mérida (1618), por mencionar algunos. La Compañía de Jesús llegó de forma definitiva al pueblo de San Luis Potosí hacia el año de 1623, 51 años después de la llegada de los primeros quince jesuitas. En San Luis Potosí, la Compañía llevó a cabo una importante tarea educativa, pero también económica y social que les permitió permanecer en tierras potosinas poco más de 140 años, hasta el momento de su expulsión en 1767.

LA LLEGADA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS A TIERRAS POTOSINAS Y LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO

Las primeras noticias de la actividad jesuita en territorio potosino datan de 1598, cuando el sacerdote Gonzalo de Tapia se dedicó a la conversión de indígenas chichimecas y posteriormente fundaría la reducción de San Luis de la Paz, que permitió a los jesuitas dar misiones a San Luis Potosí y a otros poblados cercanos como Zacatecas en 1598, 1614, 1615, 1621 y 1622 (Decorme, 1941). Como señala Feliciano Velázquez (1982), los ignacianos comenzaron a ganarse el favor de la gente y se empezó a tratar la fundación de un colegio, pero no era una cuestión particularmente sencilla de formularse, pues había varios factores a tomar en cuenta, el principal era el monetario, pues la Compañía no financiaba el establecimiento de los colegios, el segundo factor estaba ligado al interés de los propios jesuitas en venir a prestar sus servicios y, finalmente, la fundación también dependía de la aprobación de las autoridades virreinales.

El factor monetario se resolvió gracias a una donación, en 1621 murió en la Ciudad de México don Juan de Zavala y Fanárraga, rico minero y alguacil mayor que había llegado de Vizcaya en 1585, era dueño de minas en el Cerro de San Pedro y fungió un tiempo como alcalde mayor de San Luis Potosí. La historiografía tradicio-

nal sostenida por Feliciano Velázquez, Anaya y Rafael Montejano señalaba que Zavala dispuso que de

Sus haciendas de beneficio se sacarán 50000 pesos para la fundación de un Colegio de la Compañía. Con los documentos legales, el padre Luis de Molina con otro padre y un hermano, pasó a Valladolid para obtener el beneplácito del cabildo, Sede Vacante de Michoacán [Anaya, 1998, p. 9].

La nueva revisión de fuentes realizada por Galván y Cruz (2016) arrojó que fueron sus albaceas, Cristóbal Ángel, prepósito de la Casa Profesa de la Compañía en la Ciudad de México, Martín Ruíz de Zavala, sobrino del difunto, y Toribio Fernández de Celis, vecino de la Ciudad de México, quienes decidieron vender las casas y haciendas de Zavala, quien había dispuesto que su fortuna se repartiera “para la dicha de su alma”, acordaron otorgar la suma de 50 mil pesos a la Compañía de Jesús para la fundación de su colegio en San Luis Potosí.

El 19 de septiembre de 1623, la Real Audiencia dio la licencia para la fundación del colegio y el dinero le fue entregado al padre provincial Juan Laurencio el 10 de octubre de 1623. En tanto, el cabildo de Valladolid dio el visto bueno el 29 de diciembre del mismo año, ya que San Luis Potosí pertenecía a la jurisdicción de la mitra de Michoacán, por lo que también se obtuvo la aprobación del obispo, fray Alonso Enríquez de Almendaris. En una carta del Cabildo Sede Vacante de Michoacán al padre Fernando Hurtado de Mendoza, Vicario Juez Eclesiástico de San Luis Potosí, se constata la aprobación del establecimiento de los jesuitas:

A buena dicha tiene este Cabildo, que en tiempo de su gobierno Sede Vac. tenga principio, una tan deseable, quanto útil y provechosa empresa como es la fundación y recibimiento de la Compañía de IHS en este pueblo de San Luis a cuyo efecto va con otros compañeros el P. Luis de Molina religiosa de ella persona aventajada y eminente y de muy gran opinión, en religión, letras y púlpito, amparado de su Excelencia y de nuestra licencia y mandamiento [AGN, 1623].

CONSOLIDACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN SAN LUIS POTOSÍ

La presencia de los jesuitas en San Luis Potosí es un tema que entrelaza diversos elementos de análisis, ya que puede abordarse desde diferentes perspectivas como la religiosa, la educativa, la artística, la económica, la social, entre otras. Para el caso potosino es necesario no aislar la actividad educativa de los ámbitos económicos y sociales del lugar, ya que los jesuitas que se asentaron en este territorio poseyeron la hacienda de San Francisco Xavier de la Parada que funcionó como el sustento económico del Colegio, también recibieron donaciones monetarias y de tierras que sirvieron para su consolidación. Además los jesuitas fueron los proveedores de la educación para las juventudes y ofrecieron también sus servicios en el ámbito religioso, por lo que tuvieron gran relevancia dentro de las actividades de la sociedad potosina.

Inicialmente los jesuitas ejercían su ministerio religioso en la parroquia de la ciudad, conforme a la licencia concedida por el cabildo, sin embargo, para 1624 les fue donada la ermita de la Cofradía de la Santa Veracruz. En el mismo año comenzó la construcción del colegio y con el paso del tiempo las fincas de toda la manzana pasaron a ser de su propiedad e iniciaron la construcción de la iglesia de la Compañía. Por otro lado, la edificación de la Capilla de Nuestra Señora de Loreto se iniciaría hasta el siglo XVIII (Pedraza, 1986).

Los jesuitas basaron la fundación de los colegios, no solo el de San Luis Potosí, en el criterio de conseguir donaciones y tratar de ser auxiliados por mineros, comerciantes, hacendados, entre otras personas, en los lugares a los que llegaban para asentarse, igualmente recurrían a los gobiernos locales y a la misma Corona con el fin de obtener los recursos necesarios para el mantenimiento de los colegios, esto los llevó a convertirse en inversionistas y dueños de sus propias haciendas. Los jesuitas llevaban consigo el ideal de que solo ellos podían llevar a cabo la tarea espiritual y educativa en Nueva España, esa convicción es la razón por la que dedicaron un gran esfuerzo para asegurar la base económica que les permitiría

llevar a cabo sus ministerios en el territorio novohispano. Durante la era virreinal la Iglesia controló una gran extensión de terrenos y los jesuitas también lo hicieron. Según James Riley (1976), con el paso del tiempo la Iglesia se convirtió en el banquero de la Colonia, pero a diferencia del clero secular que vivía de sus rentas, hipotecas y donaciones, los jesuitas decidieron que debían vivir a través de sus inversiones, especialmente de la tierra, pues este era un capital más seguro. Riley los denominó “jesuitas inversionistas”.

Es importante entender que las haciendas solamente representaron una parte de los ingresos jesuitas a lo largo de sus fundaciones en Nueva España y no es posible explicar la economía de un colegio únicamente tomando en cuenta este factor. La Compañía de Jesús podría ser catalogada como una corporación religiosa o educativa. Antonio Rubial (2016) señala que las sociedades del Antiguo Régimen se estructuraban bajo un esquema corporativo que articulaba toda la sociedad, como es el caso de las provincias religiosas, la universidad, las cofradías, entre otras. Cada una de ellas administraba sus mecanismos de elección de autoridades, controlaban sus recursos económicos y organizaban sus celebraciones, tenían sus imágenes, trajes propios, sistemas simbólicos y fiestas. Los jesuitas encajan en varios de estos mecanismos, lo que nos demuestra la complejidad de estudiar a una orden religiosa, por la diversidad de factores a tomar en cuenta.

A diferencia de otros estudios⁴ de colegios jesuitas en Nueva España como el de San Ildefonso de México, el de San Luis Gon-

⁴ Los estudios referidos corresponden a: *Hacendados jesuitas en México. El Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, 1685-1767*, de James Denson Riley (1976), donde se hace una reconstrucción de las haciendas que poseyó el Colegio Máximo, así como el sistema administrativo de las mismas. El texto de Rosalina Ríos Zúñiga, *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, expone una reconstrucción muy completa del financiamiento del Colegio y permite observar de manera ejemplificada la forma en que, posiblemente, funcionaron los colegios. El estudio de Mónica Hidalgo Pego *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)* (2015) también ofrece algunos datos del funcionamiento económico del Colegio durante la administración jesuita.

zaga o el del propio Colegio Máximo, por citar algunos, que realizan una reconstrucción muy completa de las actividades económicas, ingresos, egresos, haciendas, propiedades, entre otras, para el caso potosino hacer una reconstrucción completa del aspecto económico resulta complicado debido a la falta de fuentes que nos permitan ofrecer un panorama exhaustivo de la contabilidad del Colegio, por lo que la atención se enfoca al rubro del que se posee mayor información, la hacienda.

Los jesuitas tuvieron la oportunidad de adquirir la Parada al poco tiempo de llegar, la venta se concretó el 13 de noviembre de 1623 por la cantidad de 15 mil pesos de oro común, según Bazant (1995); los jesuitas compraron alrededor de 130 kilómetros cuadrados de terreno o 13,066 hectáreas dedicadas en su mayoría a la ganadería. Esto es una muestra de la importancia de la actividad económica que posibilitó la presencia jesuita en San Luis Potosí, para los jesuitas este flujo de dinero, donaciones y tierras representaba el éxito o fracaso de la empresa que estaban emprendiendo; los rectores de los colegios debían tener conocimiento de economía y administración para poder proveer todo lo necesario a la institución (Loyola, 1963).

La Compañía se enfrentó a un nuevo paradigma al llegar al Nuevo Mundo, un territorio que aún estaba tratando de adaptarse a la nueva realidad española, por lo que esto determinó en cierto modo su proceder. Según señala Alvero (2003), en el pensamiento jesuita el bien común es la finalidad última de toda actividad económica, debe estar orientada a proporcionar una adecuada distribución de la renta, para poder asegurar las condiciones materiales necesarias para alcanzar el fin último de todo hombre: la realización plena. Las haciendas explotadas por los jesuitas tenían un carácter funcional, se explotaban con el propósito de comercializar los excedentes productivos que pudieran reportar beneficios económicos a los colegios, pues era su sostén económico; muchos colegios mantuvieron haciendas productivas y conectadas a un circuito comercial.

Riley (1976) estimó el valor de las propiedades de los jesuitas novohispanos al momento de la expulsión en 10,090,600 pesos, lo que nos permite apreciar que existía cierta prosperidad dentro de la Provincia Mexicana de la Compañía. En el caso de la Parada es probable que la jerarquía y la vigilancia de recursos surtió efecto y le dio al Colegio cierta prosperidad y desahogo económico. Bazant (1995) estimó que hacia 1767 la Parada tenía un valor estimado de 150,000 pesos y agrupaba 30,730 hectáreas de terreno. En el cuadro 1 se puede apreciar una serie de auditorías al Colegio de San Luis de 1675 a 1767. De las 20 auditorías enlistadas, solamente en ocho ocasiones el Colegio de San Luis tuvo un déficit económico; con esta información podemos aventurarnos a afirmar que el Colegio disfrutó de cierta prosperidad.

Cuadro 1. Auditorías al Colegio de San Luis Potosí (1675-1767).

Periodo (1675-1699)	Ingresos	Egresos	Periodo (1701-1767)	Ingresos	Egresos
Ago. 75-Ago. 78	9,971	10,727	Jul. 99-May. 1701	12,296	12,069
Ago. 78-Ene. 81	30,883	32,617	Ene. 06-Feb. 09	37,846	39,512
Ene. 81-Dic. 82	9,904	7,614	Dic. 26-Abr. 30	47,110	45,845
Dic. 82-Nov. 83	11,102	10,550	Abr. 30 Jun. 33	36,724	26,532
Nov. 85-May. 87	16,267	17,234	Jun. 33-May. 37	47,361	42,186
May. 87-Feb. 89	14,585	15,607	Dic. 50-Oct. 51	6,826	8,483
Feb. 89-May. 91	19,954	20,393	Jul. 54-May. 56	26,541	33,209
May. 91-Jun. 92	9,916	9,268	May. 56-Jun. 57	24,778	19,658
Jun. 92-May. 93	10,479	10,467	Ago. 57 May. 59	34,297	31,106
Oct. 97-Jul. 99	13,505	11,505	Oct. 65-Jun. 67	32,891	23,330

Fuente: Riley, 1976, p. 253.

Es importante aclarar que este breve análisis económico se realizó con el fin de mostrar la simbiosis entre las tareas educativas y evangelizadoras con el factor económico. Las haciendas representaron una parte importante del sustento de las actividades jesuitas y permitieron la creación de más colegios, misiones y seminarios, así como la educación de las élites y los proyectos de evangelización del noroeste.

EL MÉTODO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

La Compañía de Jesús, desde sus inicios en Europa, adoptó varios aspectos de la forma de enseñanza que se impartía en la Universidad de París, el denominado *modus parisiinus* fue una de las principales fuentes del método educativo de la Compañía que comenzó a formularse desde los *Ejercicios Espirituales* y las *Constituciones* escritas por Ignacio de Loyola, hasta la versión final de la *Ratio Studiorum*, el documento definitivo que contenía todas las disposiciones referentes a la educación.

Los jesuitas enriquecieron su sistema educativo al introducir nuevas estrategias de enseñanza, como poner especial atención al tema de los grados de estudio, ya que era indispensable que los alumnos no pasaran de grado dejando temas sin haber aprendido y dominado, los ejercicios orales y escritos también tuvieron un lugar central, así como la repetición de las lecciones; la vigilancia de los estudios se encargó a un prefecto (Gonzalbo, 2005). Los jesuitas introdujeron el uso de ejercicios memorísticos, educación física por medio de juegos y supresión o atenuación de los castigos físicos, reemplazados por un sistema de estímulos a través de premios. Según Meneses (2011), el plan de estudios de la Compañía se dividió en tres partes: humanidades, filosofía y teología. Gonzalbo (2005) señala que el nivel básico era el de las Humanidades, en el cual se estudiaba gramática, poesía y retórica; el nivel intermedio era la facultad de Artes, a la que correspondía el estudio de la filosofía, y el nivel superior era el de la facultad de Teología.

Autores clásicos como Julio César, Tito Livio, Salustio, así como los griegos Heródoto, Tucídides y Pausanias, fueron los referentes para el estudio de la historia, que quedó supeditada a las humanidades clásicas pues era vista como una materia que complementaba a las otras, la historia como maestra de vida. El estudio de la gramática fue central en los colegios, de acuerdo con Reynoso (2018), hacia 1767 en la mayoría de los colegios novohispanos había un profesor de gramática; en el caso de San Luis Potosí el flujo de profesores que leían la cátedra fue constante y demuestra la importancia que

tenía la materia en el plan educativo de la Compañía. El estudio del latín ocupó el lugar dominante en los estudios gramaticales, Meneses (2011) expone que a los alumnos se les exigía que tradujeran a los autores latinos y griegos a su propio idioma, lo que provocaba que el estudiante aprendiese el latín y el griego y que cuidase la escritura en su propia lengua. Osorio (1979) señala que eran necesarios cinco años para concluir el curso de lengua latina, para el caso de filosofía eran necesarios tres años, pero el alumno podía pasar de nivel antes siempre y cuando dominase los conocimientos del curso (Gonzalbo, 2005). El curso de teología era el más extenso, comprendía seis años y solamente podía estudiarse al haber terminado las facultades menores (humanidades y filosofía). En promedio los estudiantes entraban a los colegios a los siete años y terminaban a los 16, el sistema educativo jesuita contemplaba en promedio siete años de estudios.

ENSEÑANZA Y ORGANIZACIÓN DEL COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN SAN LUIS POTOSÍ

Es importante comenzar este apartado mencionando la figura del rector, que en todos los colegios de la Compañía era la máxima autoridad, únicamente estaba por encima de él el Prepósito Provincial, quien era el representante de toda la provincia. El rector era el encargado de proveer todos los insumos necesarios para asegurar el bienestar de sus hermanos y la educación de los alumnos, era el representante legal, se encargaba de la adquisición de propiedades y representaba al colegio en las Congregaciones Provinciales, por mencionar algunas de las actividades que desempeñaba. Las fuentes de la presencia jesuita en tierras potosinas son escasas, se conoce muy poco de sus actividades y actores, pero tras una larga tarea de recopilación documental y bibliográfica fue posible elaborar una relación de algunos de los rectores que pasaron por San Luis Potosí y que durante el periodo de su gobierno velaron por el Colegio; estos datos se encuentran contenidos en el cuadro 2. El año que se muestra es posiblemente la fecha en que cada uno de los recto-

Cuadro 2. Rectores del Colegio jesuita de San Luis Potosí (1623-1767).

Padre Rector	Año	Padre Rector	Año
Luis de Molina	1623	Agustín Campos	1711
Laurencio Adame	1630	Joaquín Antonio de Villalobos	1711
Pedro de Cabrera	1632	Juan de Dios de la Riva	1712
Pedro de la Serna	1634	José Ruiz de Guadiana	1714
Juan de Heredia	1636	Sebastián Muñoz	1717
Juan de Vallecillo	1638	Antonio Marín	1719
Tomás Zapata	1644	Martín de Benavides	1722
Antonio de Ledesma	1646	Manuel Pérez Ossorio	1724
Gonzalo Davalos	1648	Andrés Fernández	1726
Francisco (?) Juan de San Miguel	1652	Prudencio Álvarez	1730
Diego de Abila	1655	Gregorio Vásquez de Puga	1732
Mateo Galindo	1656	Ignacio Xavier Hidalgo	1738
Virgilio Massio	1658	Santiago Mijares	1744
Juan (?) de Heredia	1665	Juan Bautista Luyando	1748
José de la Justicia	1667	Salvador de Bustamante	1751
Lucas de Salazar	1670-1673	Mariano González	1753 y 1755
Juan Ortiz Zapata	1681	José Eugenio Berrio	1756
Bernardo Rolándegui	1688	Felipe Lugo	1763
Diego de Arbizu	1690	Joseph de Padilla	1767
Francisco Bañuelos	1694-1695		
Diego de Arbizu	1706		

Fuente: Elaboración propia con datos del AGN (1623-1767), Alegre (1958) y Zambrano (1968).

res tomó el cargo o ya estaba en funciones para ese momento, la información que nos proporcionan los documentos del Archivo General de la Nación es poco clara al respecto, la tabla enlista un total de 40 sacerdotes jesuitas que fungieron como rectores del Colegio entre 1623 y 1767.

El tema de las cátedras impartidas y sus profesores es menos claro y con poca información. Montejano (1958) señaló que los je-

suitas habían establecido una escuela de primeras letras, daban clases de latinidad, religión, humanidades, filosofía, teología y cánones, pero no proporcionó las fuentes en las que se basó para afirmar todo esto. En San Luis Potosí, antes de la llegada de la Compañía de Jesús, era la Orden de San Agustín la que se encargaba de la educación de los niños, pero a la llegada de los jesuitas los padres agustinos, conociendo el éxito alcanzado por la Compañía en el terreno educativo en Europa, enviaron a sus estudiantes a ser educados por los jesuitas. Francisco Zambrano incluyó un testimonio sobre la educación en primeras letras en el Colegio de San Luis Potosí donde se menciona que había “150 niños en la escuela” y 40 estudiantes de latinidad para el año de 1625:

Hase dado de propósito, a principio a los estudios de la latinidad, en que hay más de 40 estudiantes, y con ellos y otros mozos, se ha puesto una forma de congregación a que acuden todos los domingos y fiestas, en la tarde, y comulgan una vez cada mes, que, cosa nueva aquí, causa notable devoción y edificación. En la escuela hay 150 niños y por la pequeñez de la pieza, no se reciben más, que son tantos los de este pueblo, que en otras dos escuelas, se sustentan otros dos maestros [Zambrano, 1968, p. 444].

A través de Zambrano (1968) conocemos el nombre de cinco profesores de primeras letras: Juan Muñoz (1730), Francisco Acosta (1737), Manuel Rivera (1751), Joaquín Cía (1754) y Gabriel Carabantes (1761). A diferencia de la poca información que tenemos sobre la escuela de primeras letras, sobre la cátedra de gramática se tiene un poco más; al ser una materia importante, existen más registros y menciones. En el cuadro 3 se presentan algunos nombres de sacerdotes jesuitas que impartieron esta cátedra en San Luis Potosí.

Para el caso potosino apenas se tienen noticias del estudio de la filosofía y la teología, por lo que no podríamos realizar un análisis tan extenso sobre estas cátedras en el Colegio de San Luis, además, debido a la falta de más nombres es posible que estos estudios no se llevaran a cabo durante mucho tiempo o que solo se dieran cursos de forma esporádica, hacia 1767 estos cursos no se impartían en el

Cuadro 3. Profesores de Gramática
del Colegio de San Luis Potosí (1623-1767).

Profesor	Año	Profesor	Año
Diego de los Ríos	1648	Antonio González	1736-1738
Juan Robles	1653	Juan Tello	1744-1745
Mateo Galindo	1654	José Rafael Campoy	1746-1748
Francisco Valdés	1666	Vicente Guerra	1750-1751
Antonio Gutiérrez	1680	Francisco Illanes	1751-1753
Diego Ortiz de la Foronda	1681	José Rothea	1754-1755
Francisco Almazán	1684	Francisco Illanes	1755-1756
Alejandro Mencos	1702	Vicente Conde	1761
Antonio Estrada	1708	Ramón Sánchez	1762-1764
José Navarro	1719	Francisco Timoteo Cossío	1764-1766
Juan Francisco López	1725-1726	José Maldonado	1767
Andrés Lucena	1730		

Fuente: Elaboración propia con datos de Osorio (1979) y Zambrano (1968).

Colegio. Existe un testimonio de 1688 que da cuenta de la toma de posesión de la cátedra de teología por fray Pedro Manilo:

Yo el infrascripto Notario nombrado. Certifico y doi testimonio de Verdad. En quanto puedo, que oi día de la fecha a las dies del día junta la comunidad en manos del M. R. P. Pre.^{do} [?] Rector El R. P. lector fray Pedro Mansso tomo posesion de la Cathedra de theología haciendo la protestación de la fee y jurando los estatutos de este R. Collegio de San Luis y empezo a dictar la Materia de matrimonio. Y por ser verdad Doi el presente testimonio en dies y siete del mes de Septiembre de Mill Seiscientos y ochenta y ocho años.

Fr. Miguel Pelaez

Lector de Artes y Nott.^o nomb. [AGN, 1688].

Este es el único testimonio que se tiene hasta ahora sobre la existencia de una cátedra de teología para el Colegio de San Luis. Para el caso de filosofía, Zambrano (1968) menciona dos profesores: Francisco Pimiento (1678) y Diego Abad (1755); otro testimonio acerca de la cátedra llega a través de un documento de

Temporalidades donde la esposa del finado pide que se le devuelva la cantidad de 6,000 pesos que fueron donados al Colegio para una cátedra de filosofía y el comisionado escribe al virrey para saber cómo debe proceder:

Exmo. Señor Virrey

D.^a Martín de Mayorga

Señor: Haviendo procedido al reconocimiento de todos los papeles y demas Documenttos respectivos a esta ocupación; he hallado varios asumptos que se hallan pendientes y se hallan en el estado que aquí expresaré:

Los Autos que siguió D.^a Rosalia Rosa Martínez, difunta, vezina q. fue deesta ciudad con el Síndico Personero de Valladolid sobre los seis mil p.^s q.^c D.ⁿ Joset de Erreparás mandó para una catedra de filosofía en este colegio, se hallan en essa superioridad desde 22 de Junio del pasado año de 79 quese remitieron en virtud de sup.^{or} orden de la Real Audiencia siendo Governadora [sic] de 8 del mismo mes y año en vista dela apelación interpuesta por dho Sindico Personero, como Defensor deestas Temp.^{des} por haberse sentensiado el Pleyto a favor dela expresada D.^a Rosalia Martínez, viuda del citado Erreparás: sobre ese asumpto no ha havido cobrarse aquí los reales suficientes para verifcarlo tengo consultado a V.E. y cuia superioridad espero me preseptue lo que devo hacer pata ejecutarlo. Y todo lo relacionado pongo presente ala alta comprencion de V.E. en cumplimiento de mi obligación, para que se sirva prevenirme lo que fuere de su superior agrado que obedeceré con ciego rendimiento. Dios Nuestro Señor me Guarde la vida de V. Ex.^a m.^s a.^s: San Luis Potossi y Marzo 13 de 1780.

Exmo. Señor.

A los Pies su Ex.^a

Ln.^{edo} Joseph Juachín Xímenez [AGN, 1780].

Tal y como podemos apreciar en el anterior documento, la cátedra de filosofía se impartió, posiblemente, hasta los años finales de la presencia jesuita en San Luis Potosí, pues el reclamo que hace doña Rosalía Rosa Martínez data de 1779, aunque no se impartía al momento de la expulsión en 1767. Solamente poseemos tres casos

de profesores que enseñaron filosofía en el Colegio de San Luis Potosí, tomando en cuenta el único caso de teología, apenas son cuatro ejemplos frente a los 23 casos de la materia de gramática, lo que da cuenta de la importancia de la gramática en los estudios jesuitas, pero también nos permite ver que, posiblemente, la teología y la filosofía no tuvieron tanto éxito en el territorio potosino.

El Colegio de San Luis, al igual que otros colegios jesuitas de la Nueva España, contó con una biblioteca, el estudio de las bibliotecas jesuitas no ha recibido mucha atención en el espacio novohispano, pero la expulsión de la Compañía en 1767 propició la creación de inventarios de las posesiones jesuitas, entre ellas las bibliotecas, que permiten conocer un poco sobre los temas de interés. Alfonso Martínez Rosales y posteriormente María Idalia García construyeron dos artículos sobre la biblioteca del Colegio de San Luis Potosí. Martínez (2004) fue el primero en descubrir el inventario de los libros de esta biblioteca en 1994, que está resguardado en el Archivo Histórico Nacional de Madrid (AHNM), donde hay legajos del Colegio de San Luis Potosí con casi 200 folios. En la *Annua* de 1624 se menciona que el Colegio gastó casi 40,000 pesos entre edificios, plata, ornamentos y librería; en la *Annua* del año siguiente, 1625, se dice que el Colegio “se aumentó” con una librería de más de 3,000 pesos; el último testimonio que tenemos sobre la biblioteca es de la *Annua* de 1626, donde se dice que se gastaron 10,000 pesos entre libros y otras cosas, fuera del “adorno de sacristía” que costó 2,000 pesos, es decir, se gastaron 8,000 pesos en libros (Zambrano, 1968). Con todo lo que se ha dicho, no es de extrañar que se invirtieran cantidades importantes de dinero para construir la biblioteca del Colegio.

El 25 de junio de 1767 se comenzó la elaboración del inventario de los bienes del Colegio de San Luis Potosí; el alcalde mayor y comisionado, Andrés de Urbina Gaviria y Eguíluz, acompañado por el padre rector, José Padilla, y por el administrador, padre José Manuel Pichardo, comenzaron a inventariar los libros empezando por el aposento del rector y después por los aposentos de los demás

padres jesuitas, en clara concordancia con la *Instrucción* de Carlos III. En este inventario inicial se catalogaron 1,508 libros, pero fue un inventario deficiente y que se apegó de forma poco precisa a la *Instrucción* emitida en Madrid ese mismo año. Para 1768, el fiscal defensor de las *Temporalidades* regresó al comisionado Urbina, a través del virrey de México, el inventario, pidiendo que se hiciese de forma ordenada y lo remitiera nuevamente, pero para ese entonces los libros ya habían sido movidos de sus aposentos originales, por lo que no quedaron distribuidos de la misma forma; el inventario final fue enviado al Supremo Consejo de Castilla hasta 1771. Para 1773, según los informes de Fernando Rubín de Celis, sucesor de Urbina, la cantidad de libros, sermones y cuadernos manuscritos fue de 1,565 obras con un total de 2,015 piezas o volúmenes, pero para 1778 en un resumen sobre las *Temporalidades* del Colegio de San Luis Potosí se consigna que en el primer inventario de 1767 se registraban 1,500 tomos, pero en el segundo eran 1,577 y para 1773 eran 2,015 tomos, por lo que la confusión solamente crece. Rosales llega a la conclusión en su investigación de que, posiblemente, hubo aproximadamente 882 títulos y un aproximado de 1,400 tomos, pero, nuevamente, son simples especulaciones debido a la contradicción de las fuentes producto de la mala administración de las *Temporalidades* (Martínez, 2004).

La biblioteca del Colegio de San Luis Potosí es un claro ejemplo de la dispersión de las obras y podría ser catalogado como “un desastre bibliográfico”, esta dispersión se acrecentó por varias razones: los jesuitas pudieron llevar consigo algunos libros de su uso, la Parada también debió tener algunos volúmenes pero en ningún inventario aparecen enlistados, Urbina vendió algunos libros; también se sabe que los jesuitas habían regalado algunos libros a José de Gálvez, quien supuestamente los restituyó pero no hay constancia de ello. Finalmente, es posible que el Obispado de Michoacán dispusiera que los libros se remitieran a Valladolid como sucedió con los del Colegio de San Luis de la Paz. De la biblioteca del Colegio de San Luis Potosí quedan pocos reductos, en

el Centro de Documentación Histórica de la Biblioteca Pública de la UASLP quedan algunos libros de la desaparecida biblioteca, María Idalia García (2016) enlistó 71 y cuatro ejemplares que conserva el Seminario Guadalupano Josefino de San Luis Potosí; de estos pocos tomos los textos presentes son de Literatura, Artes, Ciencias, Derecho, Historia, Teología y Geografía, de la biblioteca en general, los temas dominantes fueron, además de las ya mencionadas, Antiguo y Nuevo Testamento, Cristología, Mariología, hagiografía, patristica, predicación, liturgia, órdenes religiosas, Compañía de Jesús, cartas de edificación, misiones, estudios clásicos, gramática, latinidad, poesía, sermones, elogios y oraciones fúnebres, edictos y bandos (García, 2016).

Sobre la biblioteca nos siguen quedando muchas dudas, más de las que podríamos responder, por tal motivo, es necesario que los historiadores comiencen a interesarse por este tipo de cuestiones, pues los archivos aún siguen esperando por estudiosos del tema para seguir develando los tesoros que guardan y así poder contribuir a un estudio más complejo y completo sobre la presencia de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí; lo comentado anteriormente solo es un esbozo comparado con todo lo que aún falta por investigar sobre los jesuitas. Afortunadamente para los historiadores, la expulsión de 1767 generó una gran cantidad de documentos referentes a las labores, las propiedades y, en sí, a la logística de la Compañía en Nueva España, por lo que solo hace falta que entre las nuevas generaciones de estudiosos de la historia surjan algunos que deseen dedicarse a investigar sobre este tema tan fascinante.

EL OCASO DE UN PERIODO: LA EXPULSIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

La expulsión de los jesuitas decretada por Carlos III en 1767 fue trascendental y de varias repercusiones. Considerando la amplia gama de actividades que los jesuitas llevaron a cabo en Nueva España, su movilidad, la amplitud de la orden y las relaciones sociales que fueron tejiendo a lo largo de los años con las élites novohispanas,

así como con los indígenas y el pueblo común, no es de extrañar que al momento de su extracción hubiese algunas expresiones de descontento. Sectores sociales como comerciantes, frailes, curas, bachilleres, monjas, algunos miembros del ejército, personas de la clase media, entre otros, expresaron su descontento y desaprobación a la expulsión. Tras el primer ejercicio de extracción, el del Colegio Máximo, empezó a proliferar una serie de papeles, cartas y profecías sobre la expulsión; tanta fue la producción de estos documentos que el 24 de octubre el virrey de la Croix mandó que todos estos escritos se recogieran; para diciembre había tantos que se comenzaba a temer un levantamiento a gran escala. El hecho de que la Inquisición rechazara la orden del virrey de involucrarse en el asunto, junto a la consternación por la expulsión, no hizo sino exacerbar la proliferación de estas expresiones de descontento (Alanís, 2000).

Claramente las expresiones de descontento y decepción no podían ser todas tan “pacíficas” como ocurrió en San Luis Potosí. Aunque la historiografía tradicional ha tratado los tumultos que ocurrieron en la ciudad como una consecuencia de la expulsión de los jesuitas, investigaciones recientes se contraponen a esta visión tan arraigada en la historia potosina. Según expone Juan José Benavides Martínez (2016), los tumultos que se produjeron en San Luis Potosí fueron los primeros de una serie de levantamientos que también se dieron en el Bajío y Michoacán; basado en correspondencia de los insurrectos, propone que la expulsión solo fue otra forma de los habitantes de la ciudad para expresar su descontento por la ocupación de tierras, la ciudad ya tenía tiempo viviendo bajo cierta tensión social. La primera revuelta en la capital potosina se produjo el 10 de mayo y terminó hasta el 9 de julio de 1767. De la misma idea es Mónica Pérez Navarro (2008), quien señala en su tesis de maestría que la expulsión decretada por Carlos III fue otra oportunidad para las masas de mostrar su descontento. Ambos investigadores coinciden en que los tumultos no fueron producto de la expulsión, aunque el propio Gálvez en sus sentencias para los

insurrectos afirme que “los serranos y los demás sediosos aliados con ellos para perturbar la paz publica y oponerse ultimamente aviva fuerza a la expulsión de los jesuitas que residían en este Colegio” (BDH, 1767, f. 23), sino que más bien esta coyuntura fue aprovechada por los líderes de la revuelta para poder seguir mostrando su inconformidad.

Ramón Alejandro Montoya (2009) en su ya clásico texto, “San Luis del Potosí Novohispano. Poblamiento y dinámica social de un real de minas norteño del México colonial”, también propone que la expulsión de los padres jesuitas solo fue otro exacerbante de la violencia que vivió la ciudad en el verano de 1767, la revuelta de los serranos, como fueron llamados los mineros provenientes en su mayoría del Cerro de San Pedro, pero que también provenían de otros lugares vecinos como Armadillo, Valle de San Francisco y Guadalcázar, tomaron la extracción de la Compañía para seguir demostrando su inconformidad debido a la presencia de autoridades que estaban en la ciudad para dar cumplimiento al decreto de Carlos III.

En la capital los disturbios iniciaron el 9 de mayo debido a la detención de dos personas, por lo que los habitantes apedrearón la casa de Andrés de Urbina, el alcalde de la ciudad. En el Cerro de San Pedro los tumultos comenzaron el 26 de mayo luego de la publicación de una serie de reformas administrativas y económicas, entre las que se encontraban: el precio y la disponibilidad del tabaco, los impuestos sobre la minería o alcabala, la licencia para llevar armas y el recogimiento de los vagabundos, pero principalmente fue el resentimiento y la tensión social contra las autoridades lo que terminó por desencadenar la violencia (Benavides, 2016).

El 25 de junio se procedió en San Luis Potosí, al igual que en la Ciudad de México, con la orden de expulsión de la Compañía; los sacerdotes fueron trasladados durante la madrugada a las afueras de la ciudad, pero a la altura del convento de La Merced la multitud compuesta por mineros, operarios del Cerro de San Pedro, la plebe de la ciudad y los indios de los barrios se agolparon sobre los coches

que transportaban a los jesuitas y cortaron los tirantes de las mulas que los llevaban; los sacerdotes fueron devueltos al colegio entre los enfrentamientos de ambos bandos. La expulsión se quedó sin fecha para poder llevarse a cabo, mientras los disturbios seguían azotando a la ciudad. Fue necesaria la llegada del visitador José de Gálvez para poner fin a los tumultos. Gálvez llegó a la ciudad el 24 de julio acompañado de 500 hombres, por esos mismos días hizo los preparativos para conducir a los sacerdotes de la Compañía al exilio y, posteriormente, se dedicó a reprimir y castigar a los sublevados (Pérez, 2008). Así, el visitador Gálvez concretó la expulsión de la Compañía de Jesús de territorio potosino, dando fin a una larga tradición educativa, económica y religiosa.

CONSIDERACIONES FINALES

Tras su llegada a Nueva España, los jesuitas iniciaron una labor educativa y misional sin precedente en el territorio, aunque ya hemos visto que la actividad fundacional de colegios inició desde el año de su llegada y el despegue definitivo de las misiones jesuitas no llegó hasta 1589, en apenas 20 años los miembros de la Compañía de Jesús lograron establecerse de forma rápida y definitiva, dedicándose a educar a las élites criollas, pero también a evangelizar y adiestrar a los indígenas, en una actividad misional que tendría su principal escenario de éxito en el noroeste novohispano. Estos logros alcanzaron su mayor esplendor en el siglo XVII, y aunque para el XVIII las misiones habían perdido cierto empuje y la actividad fundacional de colegios había disminuido, los jesuitas seguían teniendo mucho poder e influencia; fue esto lo que terminaría por perjudicarlos, pues Carlos III los expulsaría en 1767 y en 1773 el Papa suprimiría la orden.

El encuentro de ambas entidades, una política (Nueva España) y una religiosa (la Compañía de Jesús), resultó ser un ambiente fecundo y propicio para el surgimiento de los colegios. Los jesuitas ya habían puesto a prueba su sistema pedagógico en Europa, el cual había dado buenos resultados, lo implantaron con éxito

en Nueva España, pues llegaron a fundar y administrar hasta 34 colegios. La propuesta pedagógica de los hijos de San Ignacio de Loyola fundó sus raíces en tener una perspectiva amplia, un influjo entusiasta en el Renacimiento del siglo XV y en la aceptación de las realidades invisibles, pues el corte humanista de la educación jesuita se vio combinado con el catolicismo. Ciertamente es que algunos colegios jesuitas fueron concebidos como avanzadilla en contra del avance reformista iniciado por Lutero, pero pronto la Compañía comprendería que el mejor camino para atraer a la órbita católica a los hombres sería por medio de la educación, tal y como Ignacio de Loyola había contemplado.

Los jesuitas construyeron un sistema de flujos culturales a lo largo y ancho de Nueva España, que disfrutaría de longevidad y vitalidad y que solamente se vería interrumpido por la expulsión (Alfaro, 2001). El compromiso con la enseñanza, el arte de corte religioso y las técnicas innovadoras de enseñanza permitió a los jesuitas crear este entramado de puntos nodales, cuyas uniones no fueron otros que los colegios, donde confluyó una gran cantidad de jóvenes que buscaron ser formados por los jesuitas; los colegios representaron un lugar de intercambio cultural donde los ignacianos hicieron que se entrelazara una gran cantidad de saberes, de teólogos, exploradores, misioneros, indígenas, entre muchos otros. La labor jesuita abarcó muchos campos, como el cultural, el educativo, el religioso, los temas políticos, económicos y sociales.

El Colegio que los jesuitas establecieron en San Luis Potosí hacia 1623 es un claro ejemplo de los colegios como puntos nodales. El caso potosino condensa tres aspectos: la Hacienda de la Parada (económico), el Colegio (educativo) y la labor religiosa y su relación con la gente de la ciudad (social); a pesar de las pocas fuentes que se conocen sobre el Colegio tenemos una imagen clara de cómo funcionó y las cuestiones relacionadas a ello.

La historia de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí nos permite apreciar cómo los jesuitas se establecían en las ciudades y aseguraban los recursos económicos que a la larga sostendrían sus

actividades. El simple hecho de que los jesuitas permanecieran en territorio potosino durante 144 años es un claro signo del éxito que tuvieron ahí, disfrutaron de cierta estabilidad económica y ya desde los primeros años de establecimiento del Colegio tuvieron una afluencia considerable de estudiantes a sus aulas, así como a sus ministerios religiosos, pues se ganaron a la población mediante sus actividades caritativas y educativas, tal como lo hicieron en la Nueva España.

La educación brindada por la Compañía de Jesús en varios lugares de la Nueva España, así como en el caso potosino, es un tema que ha recibido poca atención pero que poco a poco ha ido encontrando preponderancia dentro de los estudios históricos, pues los jesuitas formaron parte importante dentro de la historia novohispana. Por tal motivo, es importante el estudio de las formas, la organización, los métodos y los actores que durante un largo periodo de tiempo se dedicaron a enseñar en el territorio novohispano. Por lo anterior es que se produce este esfuerzo para tratar de dar una visión más amplia de los actores, los métodos y las cátedras, así como los elementos de carácter político, económico y social que se entrelazaron en el caso del Colegio de San Luis Potosí y que nos permiten observar un ejemplo a una escala más regional para poder apreciar sus particularidades.

También es necesario recalcar la importancia que tiene tratar a los colegios como un conjunto de actividades, siendo cada una de ellas una parte importante que le permitió funcionar y no verlo de manera individual o aislada, pues se expuso claramente cómo los colegios no podían llevar a cabo sus actividades sin un sustento económico; por tal motivo, el presente trabajo usa ese enfoque al tomar en cuenta los factores económicos y sociales para tratar de ofrecer una explicación más amplia y completa de la labor de los jesuitas en San Luis Potosí, además de proveer un ejemplo de la forma en que, posiblemente, funcionaron los demás colegios en Nueva España.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1623). *Carta del Cabildo Sede Vacante al padre Fernando Hurtado* [Indiferente Virreinal, caja 3135, expediente 019]. Ciudad de México.
- AGN (1652). *Carta dirigida al padre rector Francisco (?) Juan de San Miguel* [Indiferente Virreinal, caja 4059, expediente 009]. Ciudad de México.
- AGN (1655). *Recibo que envía Fray Diego de Bonilla al padre rector Diego de Abila* [Indiferente Virreinal, caja 3857, expediente 003, foja 4]. Ciudad de México.
- AGN (1688). *Fray Miguel Pelaez certifica que el Padre Lector Fray Pedro Manzo toma posesion de la cathedra de teologia en el Real Colegio de San Luis y San Luis Potosí* [Indiferente Virreinal, caja 4597, expediente 009]. Ciudad de México.
- AGN (1763). *Letras annuas escritas en el Colegio de San Luis Potosí*, [Indiferente Virreinal, caja 5698, expediente 079]. Ciudad de México.
- AGN (1780). *Sobre 6,000 pesos que dan Joseph de Erraperas para una cathedra de filosofia en el Colegio de San Luis Potosí* [Indiferente Virreinal, caja 0662, expediente 013]. Ciudad de México.
- Alanís Enciso, F. S. (2000). Todos herejes: expresiones de descontento en la Nueva España ante la expulsión de la Compañía de Jesús, 1767-1768. *Colonial Latin American Historical Review*, 9(2), 209-242. DOI: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/814>.
- Alegre, F. X. (1958). *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España* (t. II). Roma: Institutum Historicum S.J.
- Alfaro, A. (2001). La educación: los nudos de la trama. *Artes de México*, (58), 10-19.
- Alvero, L. A. (2003). Una aproximación al pensamiento económico de los jesuitas del Río de la Plata. Primera mitad del siglo XVII. *Revista de Historia de América*, (132), 191-228. DOI: <https://www.jstor.org/stable/20140113>.
- Anaya, R. B. (1955). *El seminario conciliar de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Talleres Mario.
- Bazant, J. (1995). *Cinco haciendas mexicanas. Tres siglos de vida rural en San Luis Potosí (1600-1910)*. México: El Colegio de México.
- BDH [Biblioteca Digital Hispánica] (1767). *Papel curioso en que se ve claramente lo que obró Don Josef Galvez, Visitador General en la subleacion y tumultos verificados en el Real Cedro de San Luis de Potosi y muchos Pueblos de su Distrito y sobre a ver impedido los Naturales la Expulsion y salida de los Jesuitas. Año 1767* [Papeles Curiosos, t. 34].
- Benavides Martínez, J. J. (2016). Revuelta general y represión ejemplar. Los motines de 1767 en San Luis Potosí. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6(12), 40-72. DOI: <https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/677>.
- Decorme, G. (1941). *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial (1572-1767)*. México: Antigua Librería Robredo de José Porrúa e Hijos.

- Feliciano Velázquez, P. (1982). *Historia de San Luis Potosí* (vol. II). San Luis Potosí: Archivo Histórico del Estado/Academia de Historia Potosina.
- Galván Arellano, A., y Cruz Maytorena, J. (2016). El Colegio de la Compañía de Jesús de San Luis Potosí (1623-1767). En *Patrimonio y Memoria* (pp. 35-87). San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García Aguilar, M. I. (2016). Entre el olvido y la supervivencia: los libros jesuitas del Colegio de San Luis Potosí. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6(11), 48-105. DOI: <https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/432>.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2005). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- González González, E. (2013). Jesuitas y universidades en el Nuevo Mundo: conflictos, logros y fracasos. En P. Bianchini, P. Chinchilla y A. Romano (coords.), *De los colegios a las universidades. Los jesuitas en el ámbito de la educación superior* (pp. 95-124). México: Universidad Iberoamericana.
- Loyola, I. (1963). *Obras completas* (transcr., intr. y notas de I. Iparraguirre y C. Dalmases). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martínez Rosales, A. (2004). La biblioteca del Colegio de San Luis Potosí de los jesuitas (1767). En J. C. Pacheco Rojas (coord.), *Los jesuitas en el Norte de Nueva España. Sus contribuciones a la Educación y El Sistema Misional* (pp. 75-90). México: UJED/Instituto de Investigaciones Históricas.
- Meneses, E. (1988). *El código educativo de la Compañía de Jesús*. México: Universidad Iberoamericana.
- Montejano y Aguiñaga, R. (1958). *Catálogo de los manuscritos de la Biblioteca Pública de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Montoya, R. A. (2009). *San Luis del Potosí Novohispano. Poblamiento y dinámica social de un real de minas norteño del México colonial*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Osorio Romero, I. (1979). *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedraza Montes, J. F. (1986). *Apuntes históricos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
- Pérez Navarro, M. (2008). Litigios y tumultos. Cultura política en Cerro de San Pedro y los ranchos de Soledad, 1760-1767 [Tesis de Maestría]. El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- Reynoso, A. (2018). *Francisco Xavier Clavigero. El aliento del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica/Artes de México.
- Riley, J. (1976). The wealth of the Jesuits in Mexico, 1670-1767. *The Americas*, 33(2), 226-266. DOI: <https://www.jstor.org/stable/980785>.

Rubial García, A. (2016). “Los cuerpos de la fiesta. Las corporaciones de españoles de la ciudad de México en la era barroca y sus aparatos de representaciones” en S. Miranda Pacheco (coord.), *El historiador frente a la ciudad de México. Perfiles de su historia* (pp. 81-110). Ciudad de México: UNAM/IIH.

Zambrano, F. (1968). *Diccionario bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México* (16 tt.). México: Jus.

¿Y DÓNDE ESTUDIABAN LOS FRAILES?

LOS ESTUDIOS DE LA ORDEN AGUSTINA EN LA NUEVA ESPAÑA, SIGLOS XVI-XVII

Carlos Ernesto Rangel Chávez

Desde su fundación en el siglo XIII, la Orden de San Agustín ha promovido con ahínco entre sus frailes la búsqueda de la verdad a través del estudio, convirtiendo a este en una parte importante de su espiritualidad. Ya para el siglo XVI, después de un largo proceso de modificaciones y adaptaciones, la tradición de los estudios agustinianos hizo su aparición en el llamado Nuevo Mundo. De hecho, sabido es que los agustinos fueron la primera institución religiosa que fundó un centro de estudios mayores para la formación de sus miembros en América, pues las vocaciones en estas tierras comenzaron a crecer rápidamente, sobre todo en la Nueva España. Deseosos de establecer entre sus fieles un trasplante integral de la cultura europea que incluyera el progreso de la educación espiritual, se interesaron desde el principio por formar a sus nuevos frailes y dotarlos de las herramientas teóricas y prácticas para ejercer el trabajo pastoral. Desde entonces, debido a su crecimiento numérico, la Orden se dedicó a establecer estudios en varios de sus conventos novohispanos, los cuales servirían para formar a las nuevas generaciones de misioneros, así como a los intelectuales y autoridades religiosas que dieron lustre y tomaron las riendas de las provincias americanas.

Decenas de investigadores se han interesado en la historia de los proyectos educativos desarrollados por las órdenes religiosas entre los naturales del Nuevo Mundo, como parte del amplio proceso de evangelización. Incluso hay un interés muy amplio por la labor de enseñanza de la Compañía de Jesús, la cual se dedicó a educar a cientos de generaciones de jóvenes criollos. De la misma manera, aunque en menor proporción, han sido ampliamente investigados algunos de aquellos colegios y seminarios dedicados a la educación del clero secular novohispano, así como las instituciones universitarias. Sin embargo, se cuentan con los dedos de las manos las investigaciones acerca de la formación del clero regular durante la época virreinal. En ese sentido, este trabajo pretende aportar una visión general sobre los estudios agustinos en la Nueva España, dando a conocer sus principales características, así como también algunos datos concretos que ayudarán a ejemplificar con casos específicos la dinámica de la educación de la Orden agustina en América.

ANTECEDENTES MEDIEVALES

Al igual que la labor misional, el trabajo intelectual ha sido desde siempre un rasgo característico de la Orden agustina (Marín, 2012, p. 229); sus propias *Constituciones* mandan que:

Comprometidos como estamos en el ministerio y misión salvífica de la Iglesia, para poder anunciar dignamente a Cristo Palabra de Dios y para robustecer continuamente el fundamento de la vida espiritual de la Orden, siguiendo el ejemplo de san Agustín y la tradición de nuestros mayores, dediquémonos con el mayor interés al estudio de todas las artes y disciplinas humanas y divinas, que redundan en beneficio de la Iglesia, en nuestro propio bien y en el de la sociedad humana [*Libro de las Constituciones...*, 1973, p. 71].

Remitir nuestro texto a los orígenes de los estudios en la Orden de San Agustín sería trasladarlo prácticamente hasta la fundación de la corporación misma en el siglo XIII, pues los agustinos “cultivaron enseguida los estudios con tal decisión, que ya desde los

últimos decenios del siglo que los vio nacer tuvieron en París una posición respetada”, poniéndose al mismo nivel de preparación que dominicos y franciscanos (Gutiérrez, 1970, p. 146).

Fray Egidio Romano (1243-1316) puede considerarse el gran autor de la primera *Ratio Studiorum* agustina, contenida en el capítulo 36 de las primeras Constituciones de la Orden, llamadas *Ratisbonenses*.¹ Este documento otorga un papel preponderante a los estudios, afirmando que “en ellos consiste el fundamento de la Orden” [*In quibus fundamentum ordinis consistit*] (Orcasitas, 2018, pp. 99-100). Desde que Egidio Romano comenzó a tomar parte en los capítulos generales, allá por 1281, las disposiciones sobre los estudios y la instrucción de los agustinos fueron más claras, precisas y numerosas. Introdujo las *disputationes* sobre Filosofía y Teología y fue seguramente también él quien redactó en 1284 el capítulo de las primeras constituciones denominado “De forma circa studentes et lectores et praedicatores servanda”. Para entonces, este fraile era de entre todos sus correligionarios el más experto en materia académica y científica (había estudiado más de quince años en la Universidad de París y había publicado ya unas veinticinco obras filosóficas y teológicas); tan era así que las autoridades generales le nombraron en 1287 *Primer Maestro Oficial de la Orden*, mandando a todos los lectores y estudiantes cuidar y defender su doctrina. Sería con este personaje con quien daría inicio la escuela agustiniana que perduraría más allá de la Edad Media (Gutiérrez, 1970).

Durante esta época, el ingreso al *noviciado* de la Orden exigía una edad mínima (generalmente los 14 años) y se le negaba el acceso a cualquier joven que no pudiera demostrar, al menos, que era dócil y apto para aprender. Transcurrido el año obligatorio de noviciado, etapa en que el novicio recibía formación religiosa ejercitándose en la oración y en la liturgia y donde conocía las obligaciones “del estado que abrazaría al profesar”, venía la *profesión*, en la cual el nuevo religioso, ahora llamado *profeso* o *corista*, era encomendado a uno

¹ Llamadas así debido a que fueron promulgadas en el Capítulo General Agustino de Ratisbona en 1290.

de los hermanos más reputados del convento hasta que alcanzara los veinte años de edad; esta etapa estaba dedicada principalmente al estudio. Primero se cursaba un año de *Gramática*, “aprendiendo las reglas de Elio Donato o las de Prisciano,² substituídas a veces con las del *Doctrinale* de Alejandro Villadei y más tarde con las de los primeros gramáticos humanistas” (Gutiérrez, 1970, pp. 82-83).

Al aprobar el curso de Gramática, el estudiante pasaba al estudio de la *Lógica*, la cual se cursaba por tres años. En ella se estudiaban “las categorías o *Praedicamenta* de Aristóteles y su escrito *De interpretatione*, con la *Isagoge* de Porfirio y los tratados de Boecio”, todo junto en un curso denominado *Logica vetus*, o “vieja lógica”, al que se añadió en 1260 el de *Logica nova*, o “nueva lógica”, la cual comprendía el *Organon* aristotélico. En estos cursos también se utilizaron los escritos de Pedro Hispano y Alberto de Sajonia, “y más tarde las dos sùmulas —*parva* y *magna*— del agustino Paulo Véneto”, que en 1686 seguían apareciendo en las Constituciones de la Orden como textos obligatorios para los alumnos. En estos tres años se aprendían nociones de Filosofía, “oyendo regularmente explicaciones de los escritos «naturales» de Aristóteles, que comprendían hasta la *Metaphysica*”; no obstante, la preparación filosófica continuaba en los siguientes cinco años, los dedicados al estudio de la *Teología* (Gutiérrez, 1970, p. 83).

Para los cursos teológicos, que era la última etapa de la carrera de los profesos, las dos obras obligatorias eran los *Textus*, o Biblia, y los *Sententiarum libri quatuor*, o Cuatro libros de sentencias, de Pedro Lombardo. Más tarde se irían agregando textos de gran importancia como la *Summa Theologiae*, de Santo Tomás de Aquino, o la obra de reconocidos teólogos agustinos como Tomás de Estrasburgo. Todos los cursos, que incluían las obligadas *disputationes* o debates

² Donato y Prisciano, que se estudiaban desde el siglo XI en las escuelas catedralicias, seguirían constituyendo la base de los estudios gramaticales en los siglos XIII al XV; así como en la dialéctica, la aritmética y la música perduró la vigencia de Aristóteles y Boecio, incluso más allá del siglo XV (Nieto y Sanz, 2002).

escolásticos públicos, duraban desde septiembre hasta junio y debían tener lugar tanto en los estudios generales de la Orden como en los provinciales, los cuales, a partir de las Constituciones de 1290, fueron obligatorios para todas las provincias agustinas existentes hasta entonces (Gutiérrez, 1970).

En cada una de esas provincias, los estudios dependían directamente de sus autoridades, es decir, del prior provincial y de su definitorio. En cuanto a los de Gramática y Lógica, dichas autoridades determinaban el convento en que habrían de establecerse (era común que con frecuencia se moviesen de un convento a otro), se nombraba a los lectores y, en general, se tomaban las medidas necesarias para vigilar la disciplina. Respecto a los estudios de Teología, comúnmente llamados *studium generale provinciae* (estudio general provincial), su sede la determinaban los capítulos provinciales, los cuales encomendaban su buena administración al prior provincial (Gutiérrez, 1970).³

Por otro lado, existían también los *studia generalia Ordinis* (estudios generales de la Orden), que eran los mayores y principales centros de formación y tenían como sede distintas ciudades europeas.⁴

³ Las escuelas conventuales bajomedievales pertenecientes a las órdenes mendicantes tomaron en muchos casos, dice José Manuel Nieto Soria, la denominación de *studios generales* y formaban parte del “panorama general de la enseñanza en el medio urbano” medieval, junto a las escuelas monásticas y las escuelas catedralicias o episcopales. A estos estudios acudían, principalmente, estudiantes de la orden a la que pertenecían, “procedentes habitualmente de los territorios próximos, en la misma circunscripción en la que se hallaba establecida la escuela, pero no faltando un cierto movimiento de estudiantes y maestros entre unas provincias” (Nieto y Sanz, 2002, p. 366).

⁴ El primero de estos estudios generales, en orden de tiempo e importancia, fue el de París, el más favorecido por los priores generales desde el siglo XIII hasta fines del XVII, el que recibió más alumnos y profesores de otros países y el que sirvió de modelo a los demás. Los más internacionales en cuanto a alumnos y profesores fueron los de Bolonia, Padua, Roma (*studium curiae*), Florencia, Cambridge y Oxford. Menos internacionales fueron los de Nápoles, Sena, Milán, Viena, Maguncia, Colonia, Brujas, Metz, Estrasburgo, Lyon, Montpellier y Toulouse. Más limitados al servicio de las respectivas provincias —sin dejar

En ellos podían ser admitidos, bajo previa examinación, alumnos de todas las provincias. La fundación, gobierno y administración de este tipo de estudios competía a los capítulos generales y al prior general, aunque era muy común que este delegara su autoridad a los superiores de las provincias donde se encontraran dichos estudios. Asimismo, los priores de los conventos donde estaban situados eran los encargados de mantener la observancia regular, mientras que de la formación académica se encargaban los regentes o, en su defecto, los primeros lectores, que generalmente tenían el grado de bachiller o maestro por alguna universidad. Tanto en los estudios provinciales como en los generales, los lectores no podían desempeñarse en otros cargos dentro de la comunidad en la que vivían y eran dispensados de asistir a los actos comunes para garantizar un mejor desempeño en su oficio (Gutiérrez, 1970).

El sacerdocio exigía, por ley, una sólida preparación en Teología Moral, y para que un sacerdote pudiera ser predicador y/o confesor necesitaba aprobar antes distintos exámenes en los que demostraba el grado de preparación adquirido durante sus estudios. Por su parte, el candidato a lector debía estudiar al menos cinco cursos académicos en los estudios generales de la Orden y aprobar una serie de exámenes que probaran su suficiencia. El de lector no era un grado universitario, sin embargo, su producción fue la más promovida y apoyada por los capítulos generales, pues se trataba de los profesores encargados de difundir los saberes dentro de la Orden. Por último, los *bachilleres* y los *maestros* eran “el *top* de un sistema más profundo y extendido”, y llegar a serlo requería un

de ser estudios generales— eran los de Gran o Esztergom, Aix, Cahors, Burdeos, Lérida, Valencia, Toledo y Lisboa. Existieron además los *studia generalia Italiae*, que nada tuvieron de generales y que fueron creados sobre todo por los ruegos de las autoridades locales o de bienhechores de las ciudades italianas; los hubo en Barletta, Aquila, Viterbo, Rieti, Ascoli, Piceno, Arezzo, Lucca, Rímmini, Venecia, Treviso, Génova, Pavía y Asti; dichos estudios perjudicaron, quitándoles alumnos, a los cinco mejores y más antiguos estudios generales de Italia: Bolonia, Padua, Florencia, Roma y Nápoles (Gutiérrez, 1970).

proceso largo y agotador que duraba al menos dos décadas (Orcasitas, 2018, pp. 101-102; Gutiérrez, 1970).

El siglo XVI fue, en general, importante para los estudios agustinos, ya que en él surgieron innovaciones e importantes reformas constitucionales al respecto, así como la fundación de nuevos centros de formación. En el Capítulo General de 1539 resultó electo Prior General fray Jerónimo Seripando y se decretó lo siguiente:

En cuanto a la verdadera extensión de la reforma de los estudios, mandamos y definimos que sean defendidos hasta lo más profundo la doctrina de Averroes y Landonio; más aún, en los textos aristotélicos de filosofía y teología, lean y defiendan atentamente al Maestro de las Sentencias (Pedro Lombardo). Los maestros que enseñan Sagrada Escritura a los bachilleres, sostengan sus conclusiones en el mismo sentido. En fin, en todas las lecciones tengan por camino a nuestro Egidio Romano en sus lecciones y disputaciones, y si hallaran deficientes sus escritos, súplanlos con la doctrina del divo Tomás de Aquino [Gutiérrez, 1970, pp. 105-106; traducción del latín].

De acuerdo con David Gutiérrez, fue esta la primera vez que se propuso a Tomás de Aquino como *maestro* para los estudiantes agustinos. Dicha disposición fue enviada por el propio Seripando, en texto impreso, a todas las provincias de la Orden, “y fue seguida por él mismo en persona, durante la visita que hizo en los años 1539-1542 a las de Italia, Francia, España y Portugal” (Gutiérrez, 1970, p. 107). En dichas provincias, la actuación de Seripando fue enérgica e innovadora:

...dio a los principales centros de Italia la norma que había dejado en Nápoles; escribió nuevos estatutos para el «studium» de París y reformó los de Tolosa, Montpellier y Aviñón; renovó el estudio general de Valencia, cuyo regente debía presidir en todos los actos académicos «et determinare quaestionem in fine, iuxta sententiam Aegidii Romani vel sancti Thomae»; reorganizó la vida de estudio en las provincias de España y Portugal, recordando a los «observantes» de una y otra que la «sacra doctrina» es parte esencial de la verdadera observancia, y determinó de nuevo las tres etapas –humanística,

filosófica y teológica— de la carrera, cuyo complemento debía ser la «sanctarum Litterarum eruditio, qua pascere possumus verbo vitae et doctrinae populum Christi, cuius nos eleemosynis sustentamus». Quiso por último que en todos los conventos españoles —sin duda porque se hacía ya en los de Italia— «lector unus deputetur casuum conscientiae, ad quem audiendum compellat prior omnes suos fratres» [Gutiérrez, 1970, pp. 107-108].

Además, quiso que existieran escuelas de Gramática en todas las regiones de la Provincia de España, pero que la Filosofía y la Teología se estudiaran exclusivamente en Salamanca, ya fuera en el convento o en la Universidad (Gutiérrez, 1970). En el famoso Capítulo Provincial de Dueñas de 1541, presidido por el propio Seripando, “se armoniza estudio y observancia con legítimas dispensas y exenciones prudenciales a Maestros, bachilleres, lectores, predicadores, confesores y estudiantes en días lectivos o de especial apostolado” (Rodríguez, 2011, p. 140). Y con estos antecedentes saltamos a la Nueva España, pues justo por estos años la Orden de San Agustín fundaba su primer estudio del Nuevo Mundo. Veamos qué sucedía por aquellas partes.

LOS ESTUDIOS AGUSTINOS EN LA NUEVA ESPAÑA, UN APUNTE GENERAL

Para la época en que el General Seripando visitaba la península Ibérica, los agustinos hacía aproximadamente siete años que habían llegado al Nuevo Mundo, donde se expandían rápidamente por distintas rutas geográficas de la Nueva España, desarrollando un ambicioso proyecto de evangelización, el cual incluía la fundación de pueblos, conventos y doctrinas. Hacia 1537 comenzaban una nueva ruta que tenía como propósito llegar hasta la Tierra Caliente de Michoacán, para lo cual se establecieron en Tiripetío y en Tacámbaro (Ricard, 2010; Jaramillo, 1992). Tiripetío tendría una importancia muy significativa para la Orden, al menos durante esos primeros años, pues desde ahí se administraban las doctrinas de la Tierra Caliente y, además, en este convento habían fundado

aquellos frailes el primer centro de estudios para la formación de sus miembros.

El temprano crecimiento de las vocaciones agustinas novohispanas era inminente y preocupaba a las autoridades provinciales, pues no existía casa de estudios donde pudieran formarse aquellas nuevas generaciones. La mayoría de los primeros agustinos que llegaron de Europa venían ya formados por los propios estudios de la Orden y/o por prestigiadas universidades como las de Salamanca, Valladolid o Alcalá; no obstante, el progresivo crecimiento de aspirantes al hábito en la Nueva España exigía la fundación de centros de estudio que dotaran a los nuevos religiosos de conocimientos en gramática latina, artes, teología y, además, en lenguas indígenas, saberes necesarios para la labor pastoral. Con este propósito fue fundado en 1540, en el convento de Tiripetío, Michoacán, el primer estudio agustino del Nuevo Mundo, el cual fue dirigido por el insigne Fray Alonso de la Veracruz.⁵

Para reconstruir el pasado de las diversas instituciones de *estudios mayores* (Teología, Cánones, Leyes y Medicina) en el Nuevo Mundo, es indispensable tener en cuenta que la educación en estas tierras no fue sino una extensión de la del Viejo Mundo; como bien decía Bernabé Navarro respecto a la filosofía que se enseñaba en la Nueva España: “no es sino un traslado, casi solo geográfico, de la que se cultivaba en la Europa y, un poco más concretamente, en la

⁵ Este personaje, cuyo nombre de pila era Alonso Gutiérrez, se desempeñaba como catedrático en la Universidad de Salamanca cuando lo encontraron los agustinos en 1536. Ahí, lo invitaron a viajar a la Nueva España con el claro propósito de impartir los cursos de Artes y Teología a los nuevos religiosos, compromiso que aceptó. Al llegar a su destino, tomó el hábito, cursó el noviciado y profesó en la Orden. Fray Alonso de la Veracruz, como era su nombre de religioso, sería la clave en la organización de la vida intelectual de los frailes de San Agustín en el Nuevo Mundo; su desempeño académico lo llevó a cabo no solo dentro de la Orden, sino también en la Universidad de México, donde fue reconocido por buen filósofo y excelente teólogo. Sus ideas y textos tuvieron un alcance extraordinario en Occidente, aunque algunos de ellos fueron fuertemente censurados (Lazcano, 2007).

España del siglo XVI” (Navarro, 1998, p. 16). Así, los estudios de las órdenes religiosas, como la agustina, se desarrollaron bajo el paradigma de aquella tradición medieval dominada por la escolástica, la cual determinó el curso de la educación en todos los niveles. De esta manera, durante la época virreinal jamás existieron cambios radicales en la estructura de la metodología pedagógica en general, ni tampoco en las asignaturas y textos empleados, aún con la adopción paulatina de materias complementarias (Weckmann, 1996).

Así pues, sabemos que las Artes constituían la base fundamental, el escalón obligatorio para acceder a cualquiera de los estudios mayores. Su enseñanza se caracterizaba por el cultivo de la filosofía y “comprendía el estudio de la naturaleza y del ser humano” (Moreno, 2007, pp. 297-310) a través de la impartición de las siete *artes liberales* del *Trivium* (Gramática, Lógica o Dialéctica y Retórica) y del *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música), siguiendo siempre la línea del pensamiento aristotélico (Rucquoi, 1998; Weckmann, 1996). En el Nuevo Mundo, los textos básicos para el estudio de las Artes fueron el *Organon*, *Física*, *De Coelo*, *De generatione et corruptione*, *Meteorología* y *De Anima*, de Aristóteles; así como el *Almagesto*, de Ptolomeo; *De Sphaera*, de Sacrobosco; *Elementos*, de Euclides, y *De institutione arithmeticae*, de Boecio, textos que aparecerían desde épocas muy tempranas en los inventarios de las bibliotecas novohispanas (Cerdeña, 2000).

Respecto a la Teología, estudio mayor que debían cursar aquellos cuyo objetivo era el sacerdocio y que tenía como finalidad la comprensión de Dios y las cuestiones divinas, comprendía el análisis de textos fundamentales como las Sagradas Escrituras y el pensamiento de algunos Doctores y Padres de la Iglesia. En el caso agustino, San Agustín era fundamental, pero también se debía estudiar a Santo Tomás de Aquino, San Alberto Magno, Averroes, San Buenaventura y otros tantos pensadores medievales (Cerdeña, 2000).

Para el caso específico del estudio de Tiripetío, los agustinos que estaban en la Nueva España consultaron a las autoridades de la Provincia de Castilla sobre qué otros textos debían utilizarse en

los cursos, y estos respondieron que, en cuanto al curso de Artes, en Filosofía debían usar la *Recolecta*, de Paulo Véneto, “Doctor de nuestra Orden”, y en Lógica, la del Padre Jorge “u otra lógica de semejante brevedad y que haya sido en las Escuelas de España leída”. En cuanto a la Teología, que “se lea el Maestro de las Sentencias [Pedro Lombardo, con tradición en los estudios teológicos desde el siglo XIII (Le Goff, 1987)], y sobre él, la Doctrina del fundamental Doctor nuestro, Egidio Romano, o la Doctrina del Bienaventurado Santo Thomas” (González, 1755, f. 57v).⁶

También el método de enseñanza de los estudios del Nuevo Mundo seguía el modelo europeo: se comenzaba con la *Lectio* y los *Comentarios*, que consistían, básicamente, en hacer una lectura detallada, sin omisión alguna, de algún texto y, posteriormente, hacer una explicación de él. Enseguida venían las *Sumas*, donde el lector desarrollaba libremente el fondo doctrinal de la obra que se había leído previamente. Se proseguía entonces con las *Disputatio*, que consistían en una especie de debate por parte de los estudiantes, donde una cuestión específica se discutía en todos sus aspectos, argumentándose en pro y en contra y que finalmente era resuelta por el lector con base en todos los argumentos dados en la discusión (*Determinatio*). Existían dos tipos de *Disputatio*: las *Quaestiones disputatae*, que se realizaban cada catorce días y duraban más que las clases ordinarias, y las *Quaestiones quodlibetales*, que eran discusiones más solemnes que las anteriores y se desarrollaban en fechas específicas del año (como la Semana Santa y las pascuas), con exhibición pública y con temas libres escogidos por el auditorio (Cerde, 2008; Le Goff, 1987).

⁶ Como vimos, ya para entonces, por disposición del Capítulo General de 1539, había sido propuesto —además de Egidio Romano— Tomás de Aquino como “maestro”, es decir, como lectura obligatoria para los alumnos de la Orden agustina. En las Constituciones de 1581, preparadas por el Prior General Tadeo Guidelli de Perusa, se ratificó tal propuesta (Gutiérrez, 1970). Se implementó una transcripción modernizada para todo el material de archivo citado en este trabajo.

Los estudios agustinos novohispanos también comprendían, al menos durante el siglo XVI, la *práctica* de lo aprendido en las lecciones teóricas, es decir, el trabajo misional, para el cual se debían aprender las lenguas indígenas y salir a practicar el ministerio pastoral entre los indígenas. Para el caso específico de Tiripetío, los cronistas nos cuentan que este tipo de actividades se llevaban a cabo durante las vacaciones y en el tiempo de pascuas, principalmente en la región de la Tierra Caliente, a donde Fray Alonso de la Veracruz y sus alumnos iban a predicar el evangelio y a administrar los sacramentos entre los naturales (Basalenque, 1963).⁷

También se enseñaba a los frailes, como parte de las materias del *quadrivium*, nociones sobre arquitectura y urbanismo. Gracias al trabajo arqueológico, recientemente Igor Cerda Farías identificó lo que pudo haber sido el llamado *general de estudios* (aula) del convento de Tiripetío, y en algunos de sus muros “una gran cantidad de trazos que corresponden a diseños arquitectónicos, fundamentalmente torres de templos, algunos trazos para arcos, algunos dibujos que parecerían secuencias de arcos y otros más”, además de “contadores numéricos, números y otros signos diversos” (Cerda, 2008, pp. 13-14). Y si bien esto tenía que ver con el contenido del *quadrivium* (a este pertenecían tanto la aritmética como la geometría), debemos considerar, además, el contexto en el cual aquellos primeros frailes debían aplicar lo aprendido en sus cursos:

Una de las tareas centrales de los religiosos era la de dotar a los indios de formas de vida en policía, por ello era muy importante que conocieran lo mínimo indispensable para, por un lado, congregar, trazar y ordenar una población y por el otro, levantar edificios para templos y conventos, tarea nada fácil sin una preparación adecuada y

⁷ La predicación como parte de los estudios era ya tradición en Europa, donde los cursos de la Orden, que abarcaban desde el 10 de septiembre (festividad de San Nicolás de Tolentino) hasta el 28 de junio, tenían una larga interrupción en tiempos de cuaresma, “desde la dominica de septuagésima hasta la segunda después de Pascua, porque muchos profesores iban a predicar en ciudades más o menos lejanas” (Gutiérrez, 1970, p. 111).

sin el apoyo técnico de los indios, quienes poco podían aportar desde su experiencia constructiva” [Cerdea, 2008, p. 8].

Por otro lado, la regulación de los estudios agustinos novohispanos estaba marcada por el modo de vida que dictaban las Constituciones de la Orden y que consistía, esencialmente, en llevar a cabo la vida en comunidad y la celebración del Oficio Divino (las horas litúrgicas) que se seguía en todos los conventos (Navarrete, 2001). Generalmente, las autoridades provinciales se encargaban de asegurar que esto se hiciera efectivo, dictando a través de los capítulos las reglas y lineamientos que debían seguirse en las casas de formación. Por ejemplo, en el Capítulo Provincial de 1596, la provincia novohispana asentaba lo siguiente:

Ytem. Mandamos que los cursos de artes sean de hoy en adelante por tres años, y si sobrara tiempo se lea un libro de metafísica, o libros, y que no haya vacaciones arriba de quince o veinte días; y si algún estudiante colegial tuviere licencia de nuestro padre provincial para salir a la ciudad sea no perdiendo lición si no fuere con urgente necesidad, la cual interprete el padre prior o rector [APAMI, 1587-1695, f. 11v].

Por su parte, el primer capítulo de la Provincia Agustiniense de Michoacán (1602) imponía para los estudios de Gramática y de Artes la clausura del colegio de San Pablo de México, “que es que ningún estudiante sin licencia del Provincial pueda salir de casa” (Basalenque, 1963, p. 241), regla que se refrendaba en el Capítulo de 1614, cuando se ordenaba que “dos Hermanos juntos no puedan salir de casa aunque no sean colegiales y que los que fueren colegiales no puedan salir si no fuere con licencia de nuestro padre Provincial y que en cualquiera convento donde haya estudios mayores o menores se guarde esta colegiatura” (APAMI, 1614-1637, f. 2). Por su parte, el Capítulo de 1634 hacía nuevamente hincapié en el cumplimiento de dicha clausura:

Encargamos mucho las consciencias de los preladados que hagan guardar nuestra sagrada constitución en la clausura de los conventos y que sin dispensación alguna hagan cumplir las penas que impone la misma constitución a los religiosos que sin licencia expresa o sin

compañero salieren de la clausura de los conventos en cualesquiera pueblos que estén, aunque sean de indios, de cualquier cualidad o preeminencia que sean los religiosos; y por clausura en los pueblos de indios entendemos no solamente las áreas de los conventos, mas también los cementerios o patios de las iglesias [APAMI, 1614-1637, ff. 140-140v].

Respecto a la distribución del tiempo y los horarios que los frailes ocupaban para sus estudios, el cronista agustino Fray Manuel González de Paz explicaba, basado en ciertas disposiciones dadas para el estudio de Tiripetío en 1540, que lo académico estaba totalmente vinculado —por no decir que supeditado— a la vida conventual y a la disciplina regular:

Mandose que a las doce de la noche se tocara el primer señuelo a Maitines, y que se entrara al cuarto en ellos. Rezábanse con las laudes en tonillo, pero de tal modo, y tal reverencia, que sin faltar a la Majestad del Acto, no se molestara la atención de los sujetos. Acabados rezaban baja voz el Oficio Laudo de la Señora; que todo les ocupaba como hasta la una, y media, y lo restante hasta las dos gastaban en contemplación. Recogíanse hasta las cinco, que volvían a hacer seña para Prima, y al cuarto ya entraban en ella, que la rezaban en tonillo, y en baja voz la del oficio parvo; quedábanse un cuarto de hora en contemplación, y todo solía acabarse a las seis, en cuya hora oían su Misa, o la que cantaban según eran las festividades. De modo que mucho antes de las siete estaban ya recogidos para el manejo de sus Cartapacios; guardábase inviolable silencio en aquel tiempo, pues convenía este sosiego para dar a la memoria lo escrito en los Cartapacios. A las ocho se tocaba para juntarse en la Aula donde se tomaba razón de lo encomendado a la memoria; y esto y el notar el Lector sus párrafos, duraba más o menos hasta las diez, o ya con explicación, o con algo de réplica y conferencia, conforme se hacía lugar. Dadas las diez se recogían a su estudio, hasta que a las once se llamaba al refectorio, en el que dar gracias y rezar nona se ocupaba aquella hora. Recogíanse a las doce, y a la hora de la una tenían sus conferencias, que duraban hasta las dos, hora en que iban a rezar sus Vísperas en tonillo, y en voz baja las Vísperas con Completas del Oficio parvo. A las tres entraban en la Aula a dar segunda lección y a

escribir para el otro día, que duraba con la explicación hasta las cuatro y media; en este tiempo se retiraban a su recogimiento, y a las cinco entraban a rezar en tonillo sus completas, a cantar su Antífona de N.S. y tener su contemplación. Todo terminaba a las seis; desde aquí iban a su colación, y lo que restaba de tiempo hasta las siete tenían de conferencia entre sí en el claustro, trabándose unos con otros y sólo asistiéndolos el Lector, desde lejos, para dirimir alguna dificultad y evitar cualesquiera confusión o disensión. Recogíanse a velar, desde las siete a las ocho, para tomar de memoria sus párrafos, y luego se hacía señal a silencio, hasta que a las doce de la noche volvía la tarea para dar principio al siguiente día [González de Paz, 1755, f. 67].

Aparte de esta interesante descripción de la vida conventual en una casa de formación, no encontramos nada más al respecto para el caso novohispano. No obstante, un cronista de la Provincia de Perú nos muestra para 1657 el siguiente horario, el cual no debió variar mucho en las demás provincias americanas:

- A las cuatro de la mañana se despiertan.
- Están en estudio quieto en sus celdas abiertas hasta las seis de la mañana.
- A las seis lección de prima.
- A las siete rezo de prima y las demás horas menores con el oficio de Nuestra Señora. Van al coro los artistas solamente.
- A las siete cuarenta y cinco misa rezada.
- A las ocho los artistas vuelven a su aula a oír otra lección de Artes hasta las nueve.
- Estudio quieto en las celdas hasta las once.
- A las once comida.
- A las doce se recogen a reposar la comida, y es tiempo de silencio hasta la una y media.
- A las catorce vísperas.
- Después de vísperas lección hasta las dieciséis.
- De dieciséis a diecisiete estudio quieto.
- De diecisiete a dieciocho conferencia de casos.
- De dieciocho a diecinueve estudio quieto.
- A las diecinueve maitines rezados.

- Después cena.
- A las ocho de la noche, o poco después de cena, se permite un rato de quiete, o conversación espiritual o literaria hasta las nueve, que concluye con canto a la Virgen en la capilla.
- A las nueve de la noche silencio. Se recogen a sus celdas (Van den Berg, 2018, p. 717).

En América no existieron los *studia generalia Ordinis* agustinos como en Europa; todos los estudios que fueron instituidos por estos religiosos en la Nueva España dependían administrativamente de las autoridades provinciales, mientras que económicamente eran sostenidos (de manera general, aunque hubo excepciones) por los fondos conventuales, los cuales se caracterizaban por su autonomía respecto al economato provincial. De esta manera, el capítulo provincial, celebrado cada tres años,⁸ decidía cuáles conventos funcionarían durante el siguiente periodo como noviciados y cuáles otros como casas de estudio. Aquí cabe decir que, aunque existían ciertas casas designadas para los estudios, era muy común que los cursos fueran trasladados de convento cada inicio de periodo, tomando en cuenta las capacidades de estos últimos.⁹

En la Nueva España existieron estudios en distintos conventos, en algunos por una única vez, en otros, de manera intermitente, y en otros más, permanentemente. El de San Agustín de la ciudad de México, por ejemplo, siempre fue casa de formación. Este, como apunta Antonio Rubial, fue la casa central de la provincia novohispana durante el siglo XVI y era el principal y más importante de todos, pues constituía el eje de la estructura agustina en estas tierras por el hecho “de ser el foco administrativo de la orden y [por] habitar en él el provincial y los definidores”; además, era el más poblado de todos “y a principios del siglo XVII poseía más de ciento treinta religiosos” (Rubial, 1989, p. 158). Sus funciones eran

⁸ Los había también *intermedios*, celebrados a la mitad del provincialato para hacer las evaluaciones y ajustes necesarios.

⁹ Ya desde la Edad Media era práctica común trasladar los estudios de un convento a otro, en especial los de Gramática y los de Lógica (Gutiérrez, 1970).

múltiples, entre las que se encontraban ser la enfermería mayor, el principal noviciado y una de las más importantes casas de estudio (Rubial, 1989). Para 1571, Fray Diego de Vertabillo —quien por entonces era su prior— hacía relación de veinte religiosos, “pocos más o menos”, cursando Artes y Teología, sin contar otros estudiantes que no pertenecían al convento pero que iban a las lecciones “porque tenemos estudio y general público donde oyen todos cuantos quieren y vienen a conclusiones generales que se sustentan en el dicho convento” (Jaramillo, 1993, p. 280). El mismo prior nos dice que en esta casa hubo muchas veces estudio de Gramática y siempre dos maestros de Teología, quienes para esa fecha eran Fray Juan Adriano y Fray Martín de Perea, catedráticos también en la Universidad de México, además de otros religiosos lectores “que dentro del mismo monasterio leen artes y teología a los estudiantes que aquí estudian, y a los demás que de fuera de casa vienen a oír” (Jaramillo, 1993, p. 280).

Por su parte, Fray Francisco de San Miguel menciona para el mismo año la presencia de diecinueve religiosos en el convento de Acolman, “a causa y razón que en el dicho monasterio hay estudio de gramática, en el cual oyen de presente diez y seis estudiantes”, siendo él mismo el lector del curso (Jaramillo, 1993, p. 114-115). Como podemos apreciar, un aspecto importante que nos permite saber de la existencia de estudios en los conventos, es la cantidad de religiosos que se consignan en sus relaciones. Normalmente, en las casas rurales, es decir, aquellas ubicadas en pueblos de indios —como era el caso de Acolman—, el número de frailes era generalmente reducido, casi nunca pasaba de cinco (Rubial, 1989); así, cuando aparecía en ellas una cantidad considerable de religiosos, era probable que se tratara de una casa de formación. En la relación de Acolman ya citada, el prior es muy claro cuando nos dice que de diecinueve que habitaban en el convento, dieciséis eran estudiantes del curso de Gramática, mientras que los tres restantes eran conventuales encargados de las labores pastorales y administrativas.

El convento de la Puebla los Ángeles también fue una importante casa de formación para los agustinos novohispanos, pues

albergó noviciado y estudios durante mucho tiempo; sin embargo, hacia 1571 todavía no lograba concretarse como tal. La relación hecha en ese año por su prior, Fray Juan de Mora, nos dice que el convento “está señalado por colegio donde siempre se lean Artes o Teología, y al presente no hay estudio en él, por no estar aún la casa acabada y por estar muy pobre” (Jaramillo, 1993, p. 151).¹⁰ Al fundarse en 1575 el famoso colegio de San Pablo, muy cerca de la capital novohispana, este concentró a los estudiantes tanto de México como de Puebla; sin embargo, para finales del siglo XVI dichos conventos volvieron a tener estudios porque San Pablo no daba abasto. De esta manera, en 1608 Puebla aparecía como casa de estudios de la Provincia del Santísimo Nombre de Jesús de México, junto a San Pablo, San Agustín de México, Ixmiquilpan y, a partir de 1611, también Meztitlán (Rubial, 1989).

El colegio de San Pablo, fundado en el Capítulo de 1575, funcionó como el *studium generale provinciae* de la Nueva España, es decir, como la principal casa de estudios agustina de estas tierras, sustentando con mayor empeño el cultivo de la teología y muy probablemente estaba incorporado a la Universidad de México (Becerra, 1963). Efectivamente, durante toda la época virreinal San Pablo fue la máxima institución académica de los agustinos novohispanos, aunque, a partir de la separación de las provincias agustinas en 1602, este pasó a pertenecer a la de México.¹¹ Sin em-

¹⁰ Fray José Sicardo nos da cuenta que Fray Agustín de Coruña solicitó “con hacienda que dio para ello la fundación de un colegio por los años de [15]65 o 66 [...] y habiéndose hecho junta en virtud de este orden, se determinó en ella que el colegio se hiciese en la Puebla de los Ángeles, dándosele la hacienda que para su fundación había entregado dicho Señor Obispo [de la Coruña], de calidad que aunque se había de edificar junto a nuestro convento, estuviese independiente un gobierno del otro”. No obstante, dice no haber “podido descubrir los motivos que pudo haber para suspenderse su erección, pues no tuvo efecto” (Sicardo, 1996, p. 329).

¹¹ Al dividirse la gran provincia novohispana y erigirse la de San Nicolás de Tolentino de Michoacán, el virrey propuso que este colegio quedara también como casa de formación de la nueva provincia, lo cual fue aceptado por todos los

bargo, a este colegio no podía ingresar cualquier fraile, pues estaba reservado para aquellos que eran intelectualmente más destacados y que podían probar sus “buenas costumbres” (Rangel, 2017).

Por su parte, el convento de Yuririapúndaro —situado en un pueblo de indios del Obispado de Michoacán— fue un caso excepcional; dicen las crónicas que desde finalizada la construcción de su edificio, en 1560, fue designado noviciado y estudio, gracias a que era muy grande y poseía, además, abundantes rentas:

Viendo la Provincia Mexicana convento tan acabado en lo temporal y espiritual, en el edificio de celdas, y abundante sustento, luego en sus principios se comenzó a aprovechar de la ocasión en hacerlo casa de observancia y comunidad [...] así le sucedió a nuestro oficiosísimo Prior [Fray Diego de Chávez] a quien luego le enviaron noviciado, estudio de artes, con comunidad, que síguese coro de día y de noche, y él lo recibió con mucho gusto [...] y así este convento antes que el de Valladolid, fue seminario de virtud y letras, pues comenzó en sus principios a tener noviciado y estudios. Estos se han ido continuando siempre, porque *la casa es muy a propósito, y tiene todo lo necesario* [Basalenque, 1963, p. 131; las cursivas son mías].

Este convento fue uno de las más ricos de la Nueva España, ya que poseyó muchas propiedades, entre tierras de sembradío, trapiches y estancias de ganado, situación que le permitió conservar los estudios durante toda la época novohispana (salvo algunos periodos de escasez de vocaciones). Aunque no existe constancia documental al respecto, el cronista Fray Mathías de Escobar afirma que el Prior General Fray Fulvio Asculano concedió a esta casa el título de colegio, con los mismos estatutos, plan de estudios y privilegios de que gozaba el colegio de San Pablo de México (Escobar, 2008). En 1571, según la relación hecha por Fray Diego de Chávez, su prior, contaba con diecisiete religiosos, de entre los cuales cinco eran conventuales y ministros de indios, mientras que los otros doce

agustinos. No obstante, en la primera relación de la Provincia de Michoacán, hecha en 1603, San Pablo no figuraba como una de sus casas de estudio (Jaramillo, 1991; Vera, 1965).

eran estudiantes (Jaramillo, 1993). Para 1603 su comunidad era de veinte religiosos, de los cuales catorce eran estudiantes de Teología (Vera, 1965). En 1605 su cifra de estudiantes ascendió a veinte, con motivo de la fundación del nuevo curso de Teología que se erigió para dar cumplimiento a las disposiciones del capítulo provincial de ese mismo año (Rubial, 1989). Este convento, gracias a sus capacidades económicas y espaciales, sustentó estudios durante casi toda la época novohispana y las actas capitulares de la Provincia de San Nicolás de Tolentino de Michoacán lo comprueban (Rangel, 2020).

Aunque no era tan común en el caso de conventos ricos como este, llegó a suceder que el capítulo provincial otorgaba cierta cantidad para ayudarlos a sostener los estudios que les encomendaba. El único caso que he encontrado al respecto hasta ahora es el del Capítulo Intermedio de 1618 en la Provincia de Michoacán, donde se ordenó “que el estudio de gramática se ponga en nuestro convento de Yurirapúndaro, y para ayuda a su sustento se le den mil pesos de colecta” (APAMI, 1614-1637, f. 32v), a los cuales se le sumaron otros quinientos pesos que el Definitorio de 1619 le dispensó de lo que tenía que dar a la colecta determinada en el Capítulo de 1617:

Se trató y determinó que los cuatro mil pesos que había de pagar de colecta nuestro convento de Yurirapúndaro se le quiten [...] quinientos pesos y no pague más de los tres mil y quinientos, que los otros quinientos se los dejamos para ayuda a pagar los gastos del estudio [de Gramática] que se le echó en el [Capítulo] intermedio [APAMI, 1614-1637, f. 38].

El convento de Cuitzeo (fundado en 1550) también destacó por su riqueza; Rubial asegura que “era una de las casas rurales más ricas de la zona y solo la superaba Yurirapúndaro por sustentar estudios de manera constante” (Rubial, 1989, p. 194). Esta casa sirvió muchas veces de ayuda cuando Yurirapúndaro no daba abasto, ya que era capaz de sustentar a los religiosos que ya no cabían en aquel, pues además contaba con la capacidad espacial para albergarlos. Después de 1602, ambos conventos funcionaron de manera constante como casas de estudio de la Provincia Agustiniense de Michoacán.

Forzoso era, que siendo este [convento de Cuitzeo] tan capaz en lo material y tan sobrado en lo temporal, la Religión se aprovechase dél cuando tenía cantidad de religiosos, y así aunque siempre en primer lugar estaba escogido el convento de Yuririapúndaro, por casa de Comunidad, mas cuando el número de los Hermanos era grande, siempre le cupo parte de sustentallos a este convento; de modo que antes de dividirse la Provincia sustentaba estudios menores y mayores, siguiendo Comunidad. Y después que se dividió la provincia con más continuación [Basalenque, 1963, p. 145].

También el convento de Valladolid –hoy Morelia– fue muy importante en la cuestión de los estudios. Esta casa agustina fue la primera que se fundó (hacia 1549) en una ciudad de españoles en el territorio michoacano, pero su labor misional se extendió a poblaciones indígenas aledañas, como Santiago Undameo, Santa María, Jesús del Monte y Atécuaro (Jaramillo, 1991). A partir de 1602 se convirtió en la cabeza de la Provincia Agustiniense de Michoacán, contando con una gran comunidad, noviciado y estudios, no obstante que ya desde antes de esa fecha contaba con ellos. Su sustento se basaba principalmente en las limosnas de particulares y alguna que otra renta, además de algunas haciendas poco productivas, por lo que no debe pensarse que el convento era totalmente autosustentable, pues casi siempre tuvo carencias y frecuentemente fue ayudado por otros conventos o por la provincia misma, no solo en la cuestión de los estudios, sino en otras cosas más básicas como la conclusión de su edificio, la cual no se llevó a cabo sino hasta mediados del siglo XVII (Jaramillo, 1991).

Sin embargo, aun con carencias económicas, el convento de Valladolid funcionó no solo como sede del gobierno provincial, sino que fue noviciado y casa de estudios de manera permanente (junto con Guadalajara eran los únicos noviciados de la Provincia de Michoacán), además de ser sede del archivo y de la enfermería provinciales; todo esto gracias a los recursos que le eran otorgados. Recibió, por ejemplo, la donación de la hacienda de Taretan –que antes pertenecía al convento de Tingambato–, donde se encontraba uno de los ingenios azucareros más ricos de la provincia, misma

que se le otorgó en el Capítulo de 1626 para el sustento de la enfermería y de los estudios:

Tareta, como hacienda independiente de convento alguno, sino que solamente son bienes de provincia, y como la provincia tiene por madre y cabeza suya al convento de Valladolid, donde *cría sus hijos, así en el noviciado como en sus estudios*, y demás de esto ha de amparar a todos los enfermos siendo, como también es, hospedería general de todos los huéspedes de la provincia, por tanto de ahora para siempre adjudicamos la dicha hacienda para el sustento de todo lo referido al dicho nuestro convento de Valladolid y que sean bienes propiedad suyos y que el administrador ha de ser inmediato en dar sus cuentas al prior de dicho convento de Valladolid y este convento dé lo mejor y más bien parado de la dicha hacienda de Tareta; ha de dar al convento de Tingambato en cada un año mil y quinientos pesos en reales, repartidos por tres tercios, quinientos en cada uno, para que el prior del dicho convento de Tingambato se sustente así en el ordinario de comer y vestir, como para algunas cosas de obra y sacristía que se le ofrecieren [APAMI, 1614-1637, ff. 80-80v; las cursivas son mías].

Asimismo, el convento de Guadalajara, situado también en ciudad de españoles, era una casa de recursos limitados y casi siempre recibió ayuda de la provincia; sin embargo, siempre tuvo noviciado y a veces también estudios de Gramática, por lo que su personal siempre fue de los más abundantes. Esta casa fue fundada, no sin dificultades, hacia 1573, aunque su obra se terminó hasta después de 1640 con recursos otorgados por la Corona (Jaramillo, 1991; Rubial, 1989). Al igual que la de Valladolid, la mayoría de las veces la casa de Guadalajara fue beneficiada por la provincia, razón por la cual podía ser casa de formación (APAMI, 1614-1637). Para 1603, formando ya parte de la Provincia de Michoacán, vivían en este convento veintiún religiosos, de entre los cuales había cinco novicios y doce estudiantes de Gramática (Vera, 1965); este estudio todavía aparece allí en 1605 (Rubial, 1989).

Como dato complementario, el Capítulo de 1649 de la Provincia de Michoacán puso los estudios de Artes y Teología en Valladolid, pero por primera vez se nombraba como casa de estudio al con-

vento de Ucareo, donde se mandó poner un curso de Gramática, reduciéndole a esta casa su aportación en la colecta provincial, por los gastos que le pudiera generar el sustento de dicho estudio (APAMI, 1637-1695).

Por último, en el caso de Tiripetío que, como vimos, fue la primera casa de estudios agustinos en América, el último registro que se tiene al respecto corresponde a 1602, cuando el primer capítulo de la recién fundada Provincia Agustiniense de Michoacán le asignaba un curso de Gramática (APAMI, 1588-1644). Ya para 1603, el provincial Fray Pedro de Vera advertía que en este convento “ha habido siempre estudios; aunque de pocos años acá ha venido en gran disminución, por la mortandad de los indios” (Vera, 1965, p. 456).

CONCLUSIÓN

El tema de la formación del clero regular en el llamado Nuevo Mundo ha sido poco trabajado y la carencia de investigaciones al respecto nos ha llevado a infravalorar esta interesante vertiente que mucho puede abonar a la historia de la educación en la época virreinal. No obstante, estoy convencido de que, más que la falta de interés, es la escasez de fuentes la que impone una fuerte limitación para todos aquellos que desean introducirse en dicha temática. Respecto a los estudios de la Orden de San Agustín en la Nueva España, por ejemplo, ha sido casi imposible su reconstrucción sistemática, ya que la mayoría de lo que existe son datos aislados, esparcidos por distintas fuentes, como las crónicas y las investigaciones de otros autores que de manera accidental nos mencionan algo al respecto, así como la tradición educativa medieval. Los datos de archivo también son, al menos para lo que concierne al siglo XVI y a la Provincia Agustiniense de México, escasos, y solo se encuentran de manera accidental en la documentación que trata otros asuntos, ya que desgraciadamente su acervo provincial se perdió casi por completo. El caso de la Provincia de Michoacán (fundada en 1602) es un poco más afortunado, pues su archivo provincial permanece

casi íntegro, lo que ha permitido conocer con mayor certeza la dinámica de algunas de sus casas de formación a partir del siglo XVII.

De tal manera, trabajando con este rompecabezas, se ha logrado identificar algunos de los conventos que sirvieron como casas de estudio, al menos en alguna ocasión, durante la época novohispana, a saber: Tiripetío, Tacámbaro, Atotonilco, Ciudad de México, San Pablo, Puebla, Valladolid, Yuriripúndaro, Cuitzeo, Acolman, Ixmiquilpan, Actopan, Meztlán, Guadalajara y Ucareo. Asimismo, se ha logrado conocer que estos estudios dependían administrativamente de las autoridades provinciales, que los instituían, los regulaban y los trasladaban de convento si resultaba necesario. Además, aunque era común que las autoridades agustinas buscaran las casas conventuales más grandes y ricas para poner estudios en ellas, también hemos encontrado algunas excepciones a esta regla, en las que las provincias ayudaban a ciertos conventos —por lo general situados en ciudades de españoles— para que pudieran sustentar los estudios que les encomendaban. Como vemos, el de los estudios del clero regular era un mundo que poseía elementos y dinámicas propias que, sin embargo, formaban parte del universo educativo novohispano; su conocimiento nos permite desarrollar una visión más amplia acerca de las posibilidades de educación en aquella época.

FUENTES

- APAMI [Archivo de la Provincia Agustiniiana de Michoacán] (1587-1695). *Libro primero de consultas del convento de Valladolid* [Conventos de los siglos XVI a XIX, Valladolid, Libros de Consulta]. Ciudad de México.
- APAMI (1588-1644). *Libro primero de consultas del convento de Tiripetío* [Conventos de los siglos XVI a XIX, Tiripetío, Libros de Consulta]. Ciudad de México.
- APAMI (1614-1637). *Libro segundo de provincia* [Gobierno Provincial de los siglos XVII a XIX, Libros de Secretaría]. Ciudad de México.
- APAMI (1637-1695). *Libro tercero de provincia* [Gobierno Provincial de los siglos XVII a XIX, Libros de Secretaría]. Ciudad de México.
- Basalengue, D. (1963). *Historia de la Provincia de San Nicolás de Tolentino de Michoacán*. México: Jus.
- Becerra López, J. L. (1963). *La organización de los estudios en la Nueva España*. México: Cultura.

- Cerda Farías, I. (2000). *El siglo XVI en el pueblo de Tiripetío. Indígenas, encomienda, agustinos y sociedad en el antiguo Michoacán*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cerda Farías, I. (2008). Fray Alonso de la Vera Cruz y el Colegio de Estudios Mayores de Tiripetío. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Cultura Iberoamericana*. Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca/Universidad de Salamanca. Recuperada de: https://www.academia.edu/2560055/Fray_Alonso_de_la_Vera_Cruz_y_el_Colegio_de_Estudios_Mayores_de_Tiripet%C3%ADo.
- De Escobar, M. (2008). *Americana Thebaida. Vitas Patrum de los religiosos eremitas de nuestro Padre San Agustín de la Provincia de San Nicolás de Tolentino*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas/Ex Convento de Tiripetío/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Morevallado.
- González de Paz, M. (1755). *Domicilio primera y solariega casa del Santísimo Dulcísimo Nombre de Jesús. Historia de la Imperial Augusta religiosa casa de la Orden de los Ermitaños Agustinos de la Ciudad de México. Chronica de su establecimiento, Erección y Continuación, Vidas y hechos de sus Religiosísimos Prelados; y de muchos de sus más singulares Hijos. Su extensión Por las dos Américas, Septentrional y Meridional. Su dilatación por las islas del Poniente, Imperio del Japón y de la China* [manuscrito inédito]. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gutiérrez, D. (1970). Los estudios en la Orden Agustiniiana desde la Edad Media hasta la contemporánea. *Analecta Augustiniana*, 32, 75-149. Roma: Institutum Historicum Ord. S. Augustini.
- Jaramillo Escutia, R. (1992). *Los agustinos en la primera evangelización de América 1492-1992*. México.
- Jaramillo Escutia, R. (1991). *Los Agustinos de Michoacán. 1602-1652. La difícil formación de una provincia*. México.
- Jaramillo Escutia, R. (ed.). (1993), *Monumenta Historica Mexicana. Seculum XVI: Documenta edita*. México: Organización de Agustinos de Latinoamérica.
- Lazcano, R. (2007). *Fray Alonso de la Veracruz (1507-1584). Misionero del saber y protector de indios*. Madrid: Editorial Revista Agustiniiana.
- Le Goff, J. (1987). *Los intelectuales en la Edad Media*. México: Gedisa.
- Libro de las Constituciones de los Hermanos de la Orden de San Agustín* (1973). España: Editorial OPE.
- Marín de San Martín, L. (2012). *Los Agustinos. Orígenes y espiritualidad*. Roma: Institutum Historicum Augustinianum.
- Moreno Corral, M. A. (2007). Fray Alonso de la Veracruz: introductor de la astronomía y la física en América. En C. Ponce Hernández (coord.), *Innovación y tradición en Fray Alonso de la Veracruz* (pp. 297-310). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Navarrete, N. P. (2001). *Historia de la Provincia Agustiniense de San Nicolás de Tolentino de Michoacán*. México: Porrúa.
- Navarro, B. (1998). *Filosofía y cultura novohispanas* (ed. y presentación de Mauricio Beuchot). México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nieto Soria, J. M., y Sanz Sancho I. (2002). *La época medieval: Iglesia y cultura*. Madrid: Istmo.
- Orcasitas, M. A. (2018). La vida cotidiana a la luz de las primeras Constituciones (Ratisbona 1290). En I. González Marcos y J. Sciberras (eds.), *Vita quotidiana e tradizioni nei conventi dell'Ordine di Sant'Agostino. Atti del Congresso 2018*. Roma: Institutum Historicum Augustinianum, Nerbini International.
- Rangel Chávez, C. E. (2017). El Colegio agustino de San Pablo de México. Una aproximación. *Revista Estudiantil de Investigaciones Históricas Goliardos*, (22), 37-46. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gol/article/view/68991>.
- Rangel Chávez, C. E. (2020). *Los estudios conventuales de los Agustinos en Michoacán, 1540-1649* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia.
- Ricard, R. (2010). *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Díez, J. (2011). Historia de la Orden de San Agustín en la época de Fray Luis de León. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-orden-de-san-agustin-en-la-epoca-de-fray-luis-de-leon/>.
- Rubial García, A. (1989). *El convento agustino y la sociedad novohispana (1533-1630)*. México: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rucquoi, A. (1998). *Studia Generalia* y pensamiento hispánico medieval. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 19(75), 243-280. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Sicardo, J. (1996). *Suplemento crónico a la historia de la Orden de N.P.S. Agustín de México*. México: Organización de Agustinos de Latinoamérica.
- Van den Berg, H. (2018). Vida y costumbres de los agustinos en la *Coronica Moralisée del Orden de San Agustín en el Perú* de Antonio de la Calancha (1584-1654). En I. González Marcos y J. Sciberras (eds.), *Vita quotidiana e tradizioni nei conventi dell'Ordine di Sant'Agostino. Atti del Congresso 2018*. Roma: Institutum Historicum Augustinianum, Nerbini International.
- Vera, P. (1965). Relación fidedigna hecha en la provincia de Mechoacan, de la Nueva España, por mandado del Ilustrísimo Señor Conde de Lemos y de

Andrade, Presidente del Consejo Real de Indias, en que se refiere el número de conventos que hasta el día de la fecha hay en esta provincia de San Nicolás de Tolentino, de la Orden de Santo Agustino, y los religiosos della, con sus calidades, oficios, edades é inclinaciones y nascimiento, fecha por Noviembre del año de mil y seiscientos y tres. *Anales* (tt. XVII y XLV, colec. Secretaría de Educación Pública), 453-464. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Weckmann, L. (1966). *La berencia medieval de México*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

PROTAGONISTAS EN LA
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
NOVOHISPANA Y DECIMONÓNICA

LECTURAS Y EXÁMENES DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN DE DOS LETRADOS EN EL TRÁNSITO DE LA COLONIA AL MÉXICO REPUBLICANO: ISIDRO CUEVAS Y BASILIO ARRILLAGA

Rosalina Ríos Zúñiga

¿Qué leían los jóvenes en sus cursos en la Real y Pontificia Universidad de México, en otras universidades, en los seminarios conciliares y en los colegios o institutos en el lapso de fines del siglo XVIII al México independiente? ¿Hubo cambios significativos de uno a otro momento? ¿Cómo les servían esas lecturas para sus exámenes? ¿Qué importancia tiene conocer esto? No es fácil hablar de un tema como este cuando todavía falta mucha investigación por hacer, especialmente en relación con estas problemáticas.

Los recientes estudios sobre universidades, colegios, institutos literarios y seminarios conciliares que han analizado el periodo de la transición de la Colonia a la República, tienen como uno de sus objetivos, casi de manera invariable, dar cuenta de las cátedras impartidas y los autores leídos por los estudiantes (Hidalgo, 2010, pp. 181-201; Ríos, 2002; Alcocer, 2011; Rosas, 2021a).¹ Por una

¹ La tesis sobre la Universidad de Mérida y el Instituto Literario de Zacatecas sigue de manera puntual la innovación que representó la introducción de la cátedra de economía política y en particular el libro de Flórez Estrada titulado *Curso de economía política*.

parte, una pregunta recurrente que se ha tratado de contestar ha sido si en ese tránsito hubo o no cambios sobresalientes en ese aspecto, es decir, si en el nuevo momento se impuso por fin una serie de saberes más modernos y científicos o se mantuvieron los mismos textos y autores, como lo hacen Hidalgo (2000) y Ríos (2008). Generalmente la respuesta ha sido que las innovaciones fueron mínimas. Por otra, no se ha profundizado de lleno en cuáles eran realmente los textos y los exámenes que los estudiantes de las diversas instituciones seguían para formarse y alcanzar no solamente la aprobación de sus cursos escolares y los grados universitarios sino también, una vez obtenidas las debidas licencias para ejercer el respectivo oficio o carrera (Bravo, 1981, pp. 73-92),² los puestos burocráticos que buscaban alcanzar.

En ese sentido, el presente capítulo tiene como propósito acercarse a esta problemática con base en la experiencia de dos individuos que vivieron esa época de transición. Nos referimos al doctor Basilio Arrillaga, famoso polemista político y letrado de la época considerado conservador, así como otro menos conocido pero no menos importante, el presbítero Isidro Cuevas. Cómo veremos adelante, ambos vivieron esta época de tránsito de un régimen a otro, primero como estudiantes y luego como catedráticos o rectores, de allí que tomar como ejemplo su experiencia vital, que vivieron en distintas corporaciones educativas, para analizar qué lecturas y exámenes hacían los jóvenes universitarios en el lapso en estudio, resulta significativo, pues nos permitirá aportar elementos para reconstruir aquella experiencia más general.

El texto está organizado en tres partes. Primero examinamos brevemente quiénes eran estos personajes que vivieron en el tránsito de la Colonia a la República, enseguida revisaremos de manera

² A fines del siglo XVIII y todavía durante algunas décadas iniciales de la centuria decimonónica, de acuerdo con Bravo Lira, podemos aún nombrar la práctica en la burocracia de los saberes aprendidos en las universidades, colegios, institutos y seminarios conciliares como un oficio. A partir de la década de los 1840, es claro que comienza a llamársele “carrera profesional”.

general la condición que tenían los colegios y la universidad en el lapso estudiado, para finalmente analizar comparativamente las lecturas y los exámenes que presentaron Arrillaga y Cuevas.

Los documentos que hacen posible este ejercicio son, por una parte, la relación de *Méritos y ejercicios literarios y eclesiásticos*, del presbítero D. Isidro Cuevas (BNAH, 1830, pp. 1-14) y, por la otra, una *certificación* del doctor Basilio Arrillaga (AHACDMEX, 1821, ff. 258-261). También la prensa fue una fuente importante de información y, sin duda, la bibliografía pertinente al tema.

LOS PERSONAJES

Pese a su importancia, excesiva actividad en la política decimonónica y por sus escritos, el doctor Basilio Arrillaga, un exjesuita, no tiene todavía un estudio biográfico que nos permita conocerlo a fondo.³ No obstante, sabemos que nació en 1791 y murió en 1867. A los nueve años ya había entrado al Seminario Conciliar de la ciudad de México para iniciar el curso de estudios que por lo regular entonces se seguía en cualquier colegio y que le permitiría posteriormente tener contacto con la Real y Pontificia Universidad, ya fuera para seguir algunos estudios allí, certificar lo realizado en otros espacios educativos u obtener el grado respectivo. Las cátedras a las que asistió fueron la gramática latina y la filosofía (lógica, matemáticas, geografía); luego hizo lo propio con el derecho civil. Gracias a ello obtuvo los grados de bachiller en artes y en derecho canónico por la Real Universidad en 1813. Después, ya siendo diácono, lograría los de licenciado y doctor también en la misma disciplina: el derecho canónico. Enseñó durante cuatro años latinidad en el seminario.

En 1816, mientras fue posible que se echara atrás lo logrado en Cádiz, fueron restituidos los jesuitas y a estos se les hizo la devolución del Colegio de San Ildefonso, quienes tomaron a su

³ Junto con Omar Tenorio Nava, un alumno, tenemos en proceso un artículo sobre la biblioteca del doctor Arrillaga. De ese trabajo proceden los datos que se exponen en el presente. Este Basilio no es el autor de la famosa recopilación de leyes, sino el hermano menor, todos llamados, por cierto, Basilios.

cargo nuevamente, pese a sus limitaciones, la administración y la docencia en el mismo (Ríos, 2013, pp. 285-312). Basilio se matriculó en este como novicio, ingresando así a la comunidad ignaciana al mismo tiempo que hacía la profesión reglamentaria (Rivera, 1994, p. 136). En 1819, junto con el padre Ignacio Lerdo de Tejada, se les envió a Puebla a restaurar el Colegio Carolino, tiempo que aprovecharon para fundar el Colegio del Espíritu Santo. En 1821 fue electo a Cortes, pero no asistió porque la Nueva España declaró su independencia política. Al mismo tiempo, los acontecimientos políticos tanto en la Península como los que ocurrían en este lado del océano llevaron en ese año a una nueva supresión y expulsión de la orden ignaciana, lo que tuvo el efecto de hacer regresar a la ciudad de México a los pocos jesuitas que ya residían en distintos sitios del naciente país. Lo propio hizo Basilio.

Arrillaga volvió a la casa paterna y a partir de ese momento se dedicó a la política y a algunos cargos académicos y administrativos gracias a las buenas relaciones familiares que tenía. También hay que tomar en cuenta que conocía muy bien de leyes, pues al poco tiempo de concluir su curso de estudios y obtener sus grados, estuvo en la Academia de derecho español teórico y práctico y por su desempeño en las funciones académicas le fue dispensado año y medio del tiempo requerido para examinarse de abogado (AHACDMEX, 1821, f. 260), aunque no menciona haber obtenido su licencia para litigar ante el Supremo Tribunal de Justicia, como debía hacerse.

Entre los cargos que tuvo se cuentan el de ser Juez de Censura en 1822; ser ayo de los hijos del Emperador Iturbide; rector del Colegio Carolino de ese año hasta 1825, allí enseñó ambos derechos, como lo haría después en la propia Nacional Universidad. También fue nombrado rector del Colegio de San Ildefonso por varios años. Además tuvo ocasión de ser designado bibliotecario de la catedral, de la Nacional y Pontificia Universidad de México y del Colegio de San Gregorio (Ríos y Tenorio, 2021). Dictó cátedra en la universidad y fue vicerrector de ella en varios momentos: 1823, 1844 a 1849, 1857, 1858 a 1861 y de 1861 hasta su cierre definitivo en

1865. En 1835 participó en la fundación de la Academia Mexicana de la Lengua y de la Academia Nacional de Historia. Asimismo se dedicó a publicar en diversos periódicos de la época, sobre todo en aquellos de carácter conservador, por ejemplo *El Católico* (Valverde Téllez, 1904, p. 81). Sin duda fue un hombre de letras, un letrado.

En cuanto a su actividad religiosa, actuó como cura coadjutor de San Marcos de Puebla; fue censor eclesiástico, examinador sinodal y primer capellán de las religiosas Brígidas de México, e incluso llegó a ser propuesto para obispo de Michoacán.

Su participación en la política fue también destacada en distintos momentos, pues de 1833 a 1842 representó en el senado a Puebla y Oaxaca; en 1835 fue elegido diputado por el Distrito Federal; en 1842 el presidente Antonio López de Santa Anna lo nombró miembro de la Junta Nacional Legislativa que redactó la Constitución de 1843 (Álvarez, 2005, p. 68).

En el caso del presbítero Isidro Cuevas (Ríos, 2019, pp. 43-70), este nació en la ciudad de México en 1782, y murió en 1846. De hecho, no hay tampoco de este personaje ninguna biografía, incluso el *Diccionario biográfico, geográfico e histórico de México*, publicado por la editorial Porrúa (1995, vol. 2) no lo incluye entre sus entradas. Su relación de *Méritos y ejercicios literarios y eclesiásticos* (BNAH, 1830, pp. 1-14), más algunos datos sueltos que aparecen como noticia en los periódicos de la época, nos permiten reconstruir parte de la vida de este personaje.

Isidro Cuevas llegó como colegial al Colegio de San Juan de Letrán cuando tenía nueve años de edad, es decir, en 1791, para terminar las primeras letras (BNAH, 1830, p. 3). Ese punto coincidió, por cierto, con el momento en el que dicha corporación estaba siendo reformada (Ríos, 2021, pp. 99-138). Hizo sus estudios de gramática latina, filosofía y quizá los de teología allí; luego se graduó en la Real y Pontificia Universidad de bachiller en Filosofía, luego el mismo grado en Teología y también bachiller en Cánones, y además completó sus cursos de Leyes. Tuvo el puesto de capellán en varios lugares, como el Colegio de Guadalupe, el Hospicio de Pobres, el

Convento de Monjas de San Bernardo, el extinto Hospital de Naturales, en las escuelas de Cristo y la Santa Veracruz, entre otros. Dice también en su *relación de méritos* que hacia 1830 había servido por 28 años en propiedad “las Cátedras de Gramática, Filosofía y Teología, y las de Lógica y Matemáticas en castellano [1825], y por un poco tiempo la de Cánones”. Todo esto lo hizo directamente en el Colegio de San Juan de Letrán, aunque también pudo dar cátedra, sobre todo de filosofía, en otro colegio, e incluso en la Universidad. Adelante detallamos sobre estos aspectos.

En 1808 se le adscribió “en la venerable congregación de señores eclesiásticos oblatos” (BNAH, 1830, p. 3), gracias a lo cual sirvió misas en Oblatos hasta la primera República Federal, como se conoce por un cintillo del *Águila Mexicana* de 1826.

Otros datos que ofrece su *Relación de méritos* indican que en ese año de 1808 “la Junta de Caridad lo nombró capellán de la casa y hospitales de pobres, escuela patriótica y sus departamentos, en un tiempo en que había en dichas casas más de mil almas”, donde sirvió por más de un año. Trabajó por 20 años en la Parroquia de la Santa Veracruz en diversos oficios; auxilió a los enfermos del Hospital de San Andrés en el año de 1813 y ese mismo año fue nombrado capellán segundo del Sagrado Convento de San Bernardo, donde estuvo por 16 años auxiliando a las religiosas. En ese mismo año se le nombró como catedrático de Teología en San Juan de Letrán, cátedra que dejó tres años después cuando fue cerrado el colegio por el recién nombrado rector, presbítero Juan Bautista Arechederreta, quien buscó y logró renovarlo (BNAH, 1830, pp. 11-13; Ríos, 2021, pp. 99-138).

El rector de San Juan de Letrán, José María Iturralde, lo nombró catedrático de Lógica y Matemáticas en 1825. Un año después, en 1826, pasó a ser vicerrector de San Juan de Letrán, puesto que ocupó por espacio de año y medio y al que retornaría de nueva cuenta en 1829 (BNAH, 1830, pp. 13-14). Por ese tiempo andaba también, podemos pensar, en el trance de hacer un negocio interviniendo en la venta de una propiedad, como se anuncia en el periódico *El*

Sol, que a la letra dice: “Se traspasa la vinatería de la esquina de la segunda calle de Plateros y Alcaicería, la persona que la quiera ocurra a contestar con el presbítero d. Isidro Cuevas en el Colegio de San Juan de Letrán” (El Sol, 1826).

En 1827, gracias a los servicios prestados en la Academia de Legislación y Economía Política, donde apoyó en los trabajos de formación de los estatutos y colaboró en las reuniones, se le otorgó un diploma de académico de número. Allí pronunció varios discursos demostrando sus conocimientos en esos ramos (BNAH, 1830, p. 14). Al parecer, en este mismo año logró dar la cátedra de Matemáticas y Física en la Universidad. También el Colegio de San Gregorio lo nombró su capellán de la iglesia del extinto Hospital de Naturales.

En 1828, según su *Relación de méritos*, pronunció el discurso en la distribución de premios de fin de año de su colegio. En esa ceremonia, en la que el presidente de México, Vicente Guerrero, entregó los premios a los estudiantes sobresalientes, Cuevas expresó en su discurso “los medios de asegurar la independencia, y dio máximas de buen gobierno al Exmo. Presidente, en lo que manifestó patriotismo puro y desinteresado” (BNAH, 1830, p. 14). El siguiente año tuvo la oportunidad de sustituir por dos meses la cátedra de cánones, manteniendo su actividad también en las otras cátedras que servía.

En 1830 se mantenía como profesor en la cátedra de Matemáticas y Física en San Juan de Letrán, “en la que ha trabajado con el mismo empeño que en las demás, presentando a examen [sic] en todos los años quince de sus discípulos, y presidido en la Universidad cuatro actos de dichas Matemáticas, con mucho aplauso de los circunstantes y la que actualmente sirve en el mismo colegio” (BNAH, 1830, p. 14).

Cuevas manifestó que durante cinco años desempeñó “el oficio de Sinodal general en todos los exámenes, en las oposiciones y actos”, lo mismo en San Juan como en el Colegio de San Gregorio, así como en los exámenes generales de las escuelas de primeras

letras de ambos colegios, lo que contó para que se le propusiera como “individuo del instituto nacional de primeras letras” (BNAH, 1830, 14).

Como es conocido, a partir de abril de 1833, en el inicio de la vigencia del régimen encabezado por Antonio López de Santa Anna, se dio paso a una reforma educativa. Como parte de la misma se cerró la Nacional y Pontificia Universidad, se creó una Dirección General de Estudios que tendría a su cargo toda la instrucción pública, se buscó crear un fondo de instrucción pública y se formaron seis establecimientos educativos ocupando para su instalación bien los edificios de los colegios existentes o de otras corporaciones religiosas. Afortunadamente, gracias a que el tema de la reforma educativa liberal de 1833 ha sido recientemente estudiado, ofreciéndose una renovada perspectiva del mismo, especialmente en relación al funcionamiento o no de los seis establecimientos creados con la reforma (Sánchez, 2008; Rosas, 2015, 2019, 2021b; Hidalgo, 2020), podemos tener otras noticias de Cuevas.

El edificio del Colegio de San Juan de Letrán fue ocupado durante algunos meses por el recién creado Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas (Rosas, 2019). El director que se nombró para este establecimiento fue el clérigo liberal José de Jesús Huerta, no obstante, antes de que se dieran todos estos cambios, a principios de noviembre, se designó como rector interino de San Juan de Letrán precisamente al bachiller presbítero Isidro Cuevas, además de ser el vicerrector en funciones y ofrecer la cátedra de Filosofía del mencionado colegio (AGN, RJIP, vol. 10, exp. 27, f. 82), la que mantendría algunos años más —el detalle que se indica es que lo era de Matemáticas y Física—. Si bien pudo quedar fuera durante los meses de reforma, una vez derogada esta y devuelta la corporación colegial aparentemente a su estado anterior, se restituyó en sus puestos a varios de los profesores, así tenemos nuevamente a Cuevas como parte de los catedráticos. Luego lo encontramos en 1835 cuando ofreció un discurso en conmemoración del fundador del Colegio de San Juan de Letrán (Cuevas, 1835). Cinco años más

tarde, en el inicio de la década de 1840, en una vuelta rara de los acontecimientos, se le menciona como rector del Colegio de Minería (Castera, 1841, 187).

Más adelante, entre 1842 y 1845, fue parte de la Compañía Lancasteriana que se erigió como Dirección General de Instrucción Primaria. Su incorporación puede tener origen en el afán mostrado en la década de los veinte por ese ramo de la enseñanza; también incursionó en la educación privada, pues en 1824 encontramos noticia en la prensa de que ofrecía sus servicios como maestro de gramática latina, retórica, reglas de urbanidad y fundamentos de la religión en la casa de la Calle de la Joya núm. 11 (El Sol, 1824).

Después se pierde su pista, aunque puede notarse que se trató de un individuo cuya trayectoria se centró sobre todo en la vida colegial tanto como estudiante, posteriormente catedrático y virector, además de la serie de labores eclesiásticas que desempeñó como presbítero. A diferencia de Basilio Arrillaga, su actuación en la política no fue sobresaliente. No obstante, al menos en cuanto a sus estudios colegiales, la obtención de grados y la práctica como catedráticos fue que compartieron experiencias comunes, acerca de lo cual reflexionaremos más adelante.

Como puede observarse, se trató de dos individuos quienes, pese a la separación de casi una década que mantenían sus vidas, su formación académica tuvo lugar en el periodo final de la colonia y, por otro lado, sus saberes los transmitieron ya en la etapa republicana. Algo que importa de manera especial en este texto es identificar y reconocer que los espacios escolares por donde ambos pasaron, si bien fueron distintos, pues Arrillaga se formó primero en el Seminario Conciliar y luego en el Colegio de San Ildefonso cuando volvió a ser jesuita —algo que al parecer era anhelado por él—, y Cuevas lo hizo en el Colegio de San Juan de Letrán todo el tiempo, los cursos de estudios seguidos fueron muy similares. ¿Cuánta era la diferencia entre uno y otro espacio educativo? ¿Cuál era la diferencia que había en las cátedras que recibían y en los libros o textos que leyeron, o en los exámenes que presentaron? A analizar estos puntos para ofrecer alguna respuesta nos dirigimos ahora.

LA REAL Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD Y LOS COLEGIOS

Señalamos que fueron prácticamente cuatro corporaciones a las que se integraron Arrillaga y Cuevas para lograr su cometido de estudiar y graduarse: la Real y Pontificia Universidad de México, el Seminario Conciliar de la capital, el Colegio de San Juan de Letrán y el Colegio de San Ildefonso. Luego, especialmente Arrillaga, serían catedráticos de algunas de las anteriores corporaciones, así como del Colegio de San Gregorio y el Carolino de Puebla. No pretendemos aquí ofrecer la historia de cada uno de tales establecimientos, sino únicamente dar una perspectiva general de la situación que guardaban en conjunto en los estertores del siglo XVIII y primeras décadas del XIX.

Es conocido que a fines del siglo XVIII se intentó por los Borbón modernizar los estudios en todos sus territorios. La Real y Pontificia Universidad no realizó cambios, sin embargo, sí ocurrió en los colegios. De estos, se conoce sobre todo lo que pasó en la ciudad de México, en particular a partir de la expulsión jesuita en 1867 (González, 2009, pp. 255-275). Si bien sus colegios fueron cerrados, las peticiones realizadas por los ayuntamientos en las ciudades donde había estado abierto algún colegio jesuita, una vez realizadas las gestiones necesarias ante la Corona, llevaron a que fueran reabiertos, aunque bajo un modelo distinto de colegio. En la ciudad de México se reinstaló el Colegio de San Ildefonso (Hidalgo, 2010) al que se le dieron nuevas constituciones en 1777 que sirvieron de modelo a otros colegios-seminarios reabiertos en provincia, como fue el caso del Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas (Ríos, 1994, pp. 298-332). Uno de los puntos centrales que se logró en ellos fue que la designación de su administración, gobierno interno y el encargo de la docencia recayeran en el clero secular. Es decir, uno de los rasgos más trascendentes de estas reformas fue que, en esos términos, estos colegios avanzaron en su secularización.

No obstante, no fue necesario que un colegio fuera jesuita para que no incidiera en el mismo la ola modernizadora, pues también

una corporación colegial como era el de San Juan de Letrán, que de por sí era secular desde su nacimiento, inició su transformación interna en la época. De hecho, sus cambios comenzaron hacia 1770, tres años después de la expulsión jesuita, cuando se trató de quitarle una serie de aspectos que se consideraban lastres para que “despegara” este colegio. Entre las ventajas que obtuvo podemos enumerar al menos tres inmediatas: 1) que por fin tuvo una cátedra de filosofía; 2) la eliminación de la renta de niños que se le permitía para que cantaran en las procesiones de difuntos y así poder obtener ingresos, porque en el nuevo momento, el rector consideró que “ya no correspondía a su nuevo carácter”; 3) que el colegio en la época también comenzó a admitir pensionistas, además de seguir ofreciendo las becas a huérfanos pobres. Trece años después, en 1790, se le formaron nuevas constituciones y se pretendió que ofreciera además también cursos de teología e incluso derecho, aunque no se pudo en lo inmediato abrir dichas cátedras, especialmente la segunda, no obstante, su transformación estaba en marcha (Marrugat y Boldú, 1790).

En ambos casos podemos decir que, por distintas vías, se dieron cambios en estas corporaciones hacia convertirlas en lo que podemos entender como colegios-seminarios, es decir, entidades colegiales complejas en las que se ofrecía hospedaje y enseñanza, con un financiamiento todavía de antiguo régimen que incluía aportación real, con el rey como patrono que delegaba esa función en el virrey y en donde se ofrecían cátedras ya no solo de facultad menor sino mayor, es decir, contaban ya con cursos de gramática latina, filosofía e incluso teología (Gutiérrez, 1998, pp. 81-90), además de leyes, o la intención de abrir dicha cátedra, objetivo que, en el caso del Colegio de San Juan de Letrán, se logró hasta 1818.

En cuanto al Seminario Conciliar de México y los que funcionaban en las distintas sedes de obispado a fines del siglo XVIII (nueve en total), en su caso eran administrados y gobernados por el clero secular y financiados desde los recursos de la propia Iglesia. Su funcionamiento interno era en muchos aspectos similar al de

los colegios-seminarios civiles, pues ofrecía las mismas cátedras, otorgaba algunas becas a alumnos pobres y aceptaba pensionistas. Sus estudiantes debían matricularse o certificar estudios en la Real Universidad y obtener en esta sus grados académicos. Además, ofrecían las mismas cátedras que los colegios. En el caso de ambas modalidades —colegios y seminarios—, los estudiantes debían acudir a la Real Universidad de México a solicitar los grados académicos, ya fueran de bachiller, licenciado, maestro o doctor en filosofía, teología, derecho civil o canónico.

A la par de los cambios originados tras la expulsión de la compañía y la renuencia de la Universidad a transformarse, se fundaron en la ciudad de México nuevas instituciones de carácter científico y moderno como fueron el Colegio de Minería, la Cátedra de Cirugía, el Jardín Botánico y la Academia de San Carlos. Asimismo, en Guadalajara se erigió, en 1792, la segunda Universidad de la Nueva España, con un adjetivo adicional: Real y Literaria Universidad de Guadalajara, fundación que privó a la de México del privilegio exclusivo que hasta entonces había detentado: el de ser la única que otorgaba los grados académicos.

¿Cuánto cambiaron todo este conjunto de corporaciones universitarias y las que existían en provincia al lograrse la independencia? Sin duda, en las décadas siguientes continuaron los intentos de reforma, sobre todo porque a partir de 1812 y 1821, luego mucho más adelante de lograda la independencia y de la creación de la República federal en 1824, se produjo gran cantidad de planes educativos, algunos de los cuales, como se mencionó en el caso de 1833, pasaron a los hechos. En todo caso, se avanzó en un proceso secularizador que buscaba la creación de un sistema educativo jerárquico, sistematizado, organizado en niveles, que fuera controlado y financiado por el gobierno civil; proceso que podemos decir que concluyó en el inicio del último tercio del siglo XIX (Staples, 2005; Ríos, 2021). En esas instituciones en proceso de cambio participaron Arrillaga y Cuevas ya como catedráticos, rectores o directores. ¿Qué cambió en cuanto a lecturas y exámenes

de su tiempo de estudiantes, que transcurrió mayormente en los estertores del régimen colonial, a ese otro momento republicano cuando ya actuaban como profesores?

LECTURAS Y EXÁMENES

Como se señaló arriba, la Real y Pontificia Universidad de México detentaba el privilegio de otorgar los grados a los jóvenes que o bien habían hecho sus cursos o exámenes en ella o los habían realizado en el Seminario Conciliar, los colegios u otro tipo de institución; tal circunstancia no era exclusiva de la ciudad de México, pues incluía a todos los estudiantes de la Nueva España. Indicamos también el cambio operado tras la creación de la Literaria Universidad de Guadalajara en 1792, pues ocasionó la pérdida de límites de jurisdicción que tenía la corporación educativa de la capital del virreinato. Después se transformarían todavía más las condiciones de las corporaciones educativas con la fundación de la primera República Federal en 1824. La primera Constitución Federal establecía que cada estado estaría a cargo de sus estudios, lo que llevó a que también se comenzaran a fundar otro tipo de instituciones con nombres distintos e incluso más universidades. Esa ola de nuevas fundaciones alcanzó a los seminarios, pues al menos dos más fueron fundados durante las siguientes tres décadas.⁴

No obstante, en el lapso entre fines del siglo XVIII y al menos hasta la cuarta década del XIX, en la mayoría de instituciones se seguía un curso de estudios que comenzaba con la gramática latina,

⁴ No entraremos aquí a la historia del surgimiento de nuevas instituciones que incluso comenzaron a crearse a partir de 1813. Entre esas nuevas instituciones hubo, por ejemplo, una Casa de Estudio en Mérida, Yucatán, y tres décadas después otra en Jerez, Zacatecas (1832). Luego, en la República federal, fueron fundados Institutos Literarios en varios estados, así como dos universidades más, además de las ya existentes en la ciudad de México y Guadalajara. También se reformaron colegios ya existentes o se inauguraron nuevos, así como se fundaron otros seminarios conciliares. Sin duda, la oferta educativa se expandió en la etapa republicana.

posterior al conocimiento de las primeras letras; después podía seguirse la filosofía o artes, y, de serles posible a los jóvenes porque contaban con ingresos o relaciones suficientes, continuaban con estudios ya sea de Teología, Leyes, Cánones o Medicina. Luego podrían optar por los grados de bachiller, licenciado, maestro o doctor, siempre y cuando se hubieran concluido cursos, presentado exámenes y se tuviera el dinero para pagar lo que fuera necesario.

Dijimos que tal desarrollo comenzó a cambiar en 1824, pues ya no necesariamente tenían que acudir los jóvenes a la capital a realizar sus estudios e incluso, en muchos casos tampoco a recibir los grados académicos, pues a mediados de la década de 1830 estos comenzaron a perder su importancia. Sin duda, las necesidades y mecanismos de la sociedad en términos del mundo letrado comenzaron también a transformarse, eran otros. No obstante, fue hasta los 1840 que la Nacional Universidad perdió completamente fuerza y pese a los esfuerzos por mantenerla en su misma función otorgadora de grados, fue cada vez menos posible (Pavón, Blasco-Gil y Aragón-Mijangos, 2013, pp. 61-81).

Para nuestro interés, referir las lecturas y los exámenes que los individuos que seguimos en este trabajo hicieron como estudiantes e incluso de manera mínima como profesores, nos lleva a delimitar el periodo de estudio para este análisis a únicamente fines del siglo XVIII y hasta 1833, aproximadamente. En principio, esto obedece a que se trata de los años de los cuales tenemos información, pero también, mucho más importante, porque podemos detenernos en el momento en que se trató de imponer la reforma educativa liberal que cerró por primera vez la Nacional y Pontificia Universidad, hito que, si bien no duró en ese momento sino unos diez meses, sí significó el inicio de cambios más radicales en el largo plazo.

Los estudios cursados por Isidro Cuevas y Basilio Arrillaga, uno en el Colegio de San Juan de Letrán y otro en el Seminario Conciliar a fines del siglo XVIII y principios del XIX, fueron los del curso normal que entonces se seguía. De hecho, Arrillaga, quien de los dos era el más joven por casi una década, los realizó en el

inicio del nuevo siglo, es decir, a partir de 1800, mientras Cuevas los comenzó a principios de 1790. Ambos principiaron con la Gramática Latina y las lecturas que hicieron, como puede verse en los cuadros I y II que se anexan, estuvieron basadas en Virgilio,⁵ Cicerón,⁶ la *Gramática* de Iriarte (1795), las *Fábulas* de Fedro,⁷ las *Vidas ejemplares* de Cornelio Neponte,⁸ la *Gramática* de Hornero (1818).⁹ Concluidos sus estudios, presentaron partes de ellas en sus respectivos exámenes en la Real Universidad.

Ambos continuaron con la cátedra de Filosofía o Artes, en este caso, los dos reportan haber seguido el texto de Jacquier (1794) cuyos seis volúmenes los exponían en los años que duraba la cátedra hasta concluir sus partes. Se trata de un autor francés del siglo XVIII que fue parte de la orden de los mínimos y se dedicó a las matemáticas; sobre él, Mariano y José Luis Peset (1974) argumentan que fingía modernidad. Cuevas indica que también leyó la *Clave geográfica* de Flores (1769).

Para matemáticas más tradicionalmente se utilizaba el Bails (1776), un estudioso de esta ciencia quien fue director de matemáticas de la Real Academia de San Fernando desde 1768 a 1797. También se leía la que puede ser una obra innovadora en la materia y que poco a poco se impondría: el texto de José Mariano Vallejo, quien además de dedicarse a las matemáticas también era pedagogo. Él estuvo durante nueve años en Francia, entre 1823 y 1832. Su

⁵ Publio Virgilio Marón, poeta romano, autor de la *Eneida*, *Bucólicas*, *Nereidas*. De este autor no se especifica que era leído.

⁶ Marco Tulio Cicerón, *Oraciones escogidas*. Se debió utilizar una edición clásica en latín. Existe una edición de 1843 que se publicó por la Imprenta de la viuda de Bouret.

⁷ Gayo Julio Fedro, *Fábulas romanas*, escritas en latín en cinco volúmenes. Hay una edición traducida al castellano publicada en Madrid en 1755. No obstante, debió leerse la edición en latín, pues ese era el propósito de la cátedra.

⁸ Cornelio Nepote, biógrafo e historiador romano. Escribió *Vidas de varones ilustres*.

⁹ Debió haber diferentes ediciones. La que usarían en San Juan de Letrán serían del siglo XVIII.

obra, que no fue la única que elaboró, se publicó varias veces, la segunda edición que puede encontrarse es de 1844. En 1834 Vallejo escribió otro texto, al parecer más didáctico (1834).

Continuando con el curso de sus estudios, de acuerdo con diferentes informaciones, los dos siguieron en sus respectivas corporaciones la teología. En este caso, el texto seguido por ambos fue el Billuart.¹⁰ Cuevas indicó que hizo exámenes de los siguientes temas: “Atributos, visión, ciencia, voluntad, predestinación, reprobación, Trinidad, último fin, gracia y reglas de fe”, todos tomados del mencionado autor. Por lo que toca a Arrillaga, en su certificación no se dice nada de sus estudios teológicos, pero Gerard Decorme (1914) indica que sí los realizó en el Seminario, suponemos que tuvo como texto también a Billuart, que era una lectura común en dicha cátedra.

La cátedra de Derecho Canónico fue cursada por ambos, aunque ninguno menciona el texto seguido; Cuevas indica que realizó sus exámenes como estipulaban las constituciones de la Real y Pontificia Universidad, es decir, con puntualidad “diez leccioncillas con puntos y sin término”. Se referían de esa manera en el argot universitario a una parte del acto académico que debía presentarse como trámite para la obtención del grado académico. Las leccioncillas precedían al acto final. La petición de presentar este se hacía al rector, quien fijaba el día y fecha de su realización. Como argumenta Carlos Tormo, se trataba más de un trámite que de un verdadero acto académico para graduarse. De acuerdo a los usos y costumbres, podía el estudiante fijar el día y lugar para este acto, sin embargo, era poco probable que se le concediese. En ocasiones se fijaba la misma noche o al día siguiente, lo que representaba una auténtica sorpresa para el proponente. Se aceleraba el acto si ya se habían presentado las diez leccioncillas, de otra manera, tenían que pasar “los diez días lectivos desde el juramento del último curso destinados a leer las diez leccioncillas” (Tormo, 2016, pp. 110-112).

¹⁰ Charles René Billuart (1685-1757), teólogo francés, su gran obra es *Cours de théologie d'après Thomas d'Aquino*, diferentes ediciones del siglo XVIII.

El derecho civil fue otra de las cátedras en la que estuvieron matriculados. Solamente Arrillaga revela que las lecciones fueron dadas con los *Comentarios a la Instituta de Justiniano* de Juan Sala, (Gaytán, 2002, p. 81),¹¹ cuyos volúmenes los presentó divididos en dos años. El propio Arrillaga asistió a la Academia de derecho español teórico y práctico y más tarde ganó por oposición la cátedra de Derecho en la Nacional y Pontificia Universidad.

Las lecturas que ellos mismos debieron pedir a sus discípulos, ya sea en los colegios, el seminario o la Universidad, debieron ser similares a las que ellos mismos hicieron en su época de estudiantes, al menos hasta el año que hemos delimitado para este análisis: 1833. No obstante, Cuevas indica en su *Relación de méritos literarios* algunos de los libros que usó hacia 1825, al ser designado como catedrático de lógica y matemáticas en castellano del Colegio de San Juan de Letrán. Para la lógica utilizó los textos de Condillac (1784)¹² y Destutt de Tracy (1821). Destutt fue un filósofo sensualista, considerado el último de los ideólogos; fue discípulo de Condillac y Hobbes; nació en la Bourbonnais en 1754 y murió en 1836. Es decir, de ser cierto que a esas alturas se leían tales textos de los franceses, significa que por fin se estaba logrando dar una vuelta completa a lo enseñado a fines de la etapa novohispana.

En 1833, antes de enunciarse y aplicarse la reforma realizada ese año por los liberales, Cuevas fungía, como se dijo arriba, como rector interino de San Juan de Letrán, así como profesor de segundo año de filosofía. Este curso correspondía al estudio de las matemáticas y la lógica, quizá continuaba con las lecturas mencionadas arriba, que, tendríamos que reconocer, significaban modernidad, aunque no en todos los casos. No obstante, una vez en marcha la

¹¹ El Comentario de Arnaldo Vinnio a los cuatro libros de las *Instituciones* de Justiniano se titulaba *In quatuor libros institutionum imperialium commentarius academicus et forensis*, editada en el siglo XVII y comenzada a utilizar a principios del siglo XVIII, pero expurgada. La edición de 1779 es la conocida como *Vinnius Castigatus*, de Juan Sala, después traducida al español y utilizada para enseñar el derecho civil romano.

¹² Esta célebre lógica se reimprimió en Madrid, 1788; Lérida, 1815; Madrid, 1820.

Cuadro I. Lecturas como estudiante y catedrático
del doctor Basilio Arrillaga.

Cátedra	Textos	Año	Examen	Institución	Profesor	Textos
Gramática Latina	Virgilio Cicerón	1800	Último año: Virgilio, Oraciones de Cicerón	Seminario Conciliar		
Filosofía	- Jacquier - Benito Bails - Flores		- Primer año: Defensa de los dos primeros tomos de Jacquier en la Real Universidad - segundo año: Matemáticas de Bails y la Clave Geográfica de Flores + - tercer año: los seis tomos de Jacquier en la Real Universidad			
Teología [Decorme señala que la estudió en el Seminario, pero en su certificación no la menciona]						
Derecho civil (romano)	Juan Sala		- Primer año: un tomo de los comentarios a la <i>Instituta</i> de Justiniano de Sala - Segundo año, la obra completa anterior			
Derecho canónico	No dice			Real Universidad		
Academia de Derecho español teórico y práctico						
					Cátedra de decreto en la Real Universidad	No dice
Estudio de la moral			Recibir las órdenes			

Fuente: AHACDMEX, 1821, fs. 260-261.

Cuadro II. Lecturas como estudiante y catedrático
del doctor Isidro Cuevas.

Cátedra	Textos	Año	Examen	Institución	Profesor	Textos
Gramática Latina	- Gramática de Iriarte - Fábulas de Fedro - <i>Vidas de varones ilustres</i> de Cornelio Nepote - Cicerón - Sintaxis de Ornero	1792	- Obtuvo una de las primeras oposiciones, presentó tres primeros libros Iriarte - Primera oposición libros más de Iriarte - Segunda oposición "A toda gramática". Examen etimológico, sintáctico, prosódico y retórico de las oposiciones de Cicerón, y de Cornelio Nepote, <i>Vidas de varones ilustres</i> , <i>La Eneida</i> , Ornero y la traducción de cualquier latino	Colegio de San Juan de Letrán		
Artes	Jacquier	1793-1796	- Lógica y Metafísica de Jacquier - Aritmética, Álgebra y Geometría de Jacquier			
Sagrada Teología	Billuart	1798	Atributos, visión, ciencia, voluntad, predestinación, reprobación, Trinidad, último fin, gracia y reglas de fe			
Cánones	No dice	1799-1802	Diez leccioncillas con puntos y sin término previstas por las constituciones de la Nacional y Pontificia Universidad			
		1825		Colegio de San Juan de Letrán	Lógica y Matemáticas en Castellano	- Lógica de Condillac - Destut de Tracy - Matemáticas de Ballejo y Blais
		1827			Academia de Legislación y Economía Política	
		1833			Filosofía	

Fuente: BNH, DFondo Conventual, Clasificación OC06 Bx4705 A23.

reforma, Cuevas no apareció en la lista de catedráticos del Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas, como se renombró a San Juan de Letrán durante los diez meses que duró la reforma, puesto que habría un establecimiento particular dedicado a los estudios preparatorios e incluso otro para los ideológicos y de humanidades (Rosas, 2019 y 2021b).

Derogada la reforma en 1834, como se vio arriba, Cuevas retornaría a su puesto y retomaría por algunos años su función como catedrático de filosofía. Por otro lado, con la reforma de 1833 y las subsecuentes leyes educativas que se propusieron, comenzaron a darse cambios en la forma de acreditar los cursos, dándose pautas que a la larga se impondrían.

Como puede seguirse de las trayectorias presentadas de cada uno de estos individuos, pese a haber estado matriculados en distintas instituciones, ambos debían seguir los mismos cursos que estaban marcados por la Real y Pontificia Universidad que, además, exigía determinados textos para que se pudiera cumplir con los exámenes y de allí, si era el caso, solicitar y pagar por el grado a que aspiraran.

CONCLUSIONES

Sin duda, el universo que integraban las corporaciones colegiales y la universidad durante los años en análisis era bastante similar, pues se había logrado un avance significativo en la reforma de los primeros a finales del siglo XVIII, lo que permitía que los estudiantes que tuvieran lecturas similares y siguieran pasos semejantes asistieran al colegio-seminario que fuera. Quizá la diferencia estribaba en la continuidad que pudieran sostener o en los grados a los que pudieran aspirar en la Universidad, que dependía sin duda de sus posibilidades económicas. Este último aspecto incluso también podía definir que, fuera de las aulas colegiales o universitarias, pudieran acceder a otro tipo de lecturas o incluso de instituciones.

Por lo menos en lo que respecta a la experiencia dentro de los colegios —incluimos aquí a los seminarios conciliares—, había esa

unidad que comenzó a desquebrajarse, nos atrevemos a decir, a partir de la primera República federal, por la encomienda pasada a los estados de que cada uno de ellos se hiciera cargo de la instrucción pública dentro de sus demarcaciones. Ahora bien, debemos tomar en cuenta también que, a fines del siglo XVIII, como parte de las reformas a la educación, la creación de instituciones con un carácter diferente, como fueron los ya mencionados Colegio de Minería, la Cátedra de Cirugía, el Jardín Botánico y, lo dijimos antes, la segunda universidad del reino, ya con el adjetivo de literaria, marcaron una gran diferencia. A partir del constitucionalismo gaditano comenzarían a empujarse otro tipo de instituciones educativas, como las Casas de Estudio y, una vez instalada la República, sabemos que surgieron los institutos literarios en diferentes estados.

La experiencia que nos han ofrecido las lecturas seguidas en los cursos escolares tanto por Basilio Arrillaga como por Isidro Cuevas, así como parte de su docencia, sin duda, nos han permitido acercarnos a conocer algunas de los textos leídos, así como la forma como se presentaban algunos de los exámenes entre finales del siglo XVIII y primera década y media del siglo XIX. No podemos ser concluyentes, pues son apenas dos casos que incluso no los tenemos aún completos, pero dan pauta para abrir una línea de investigación que puede seguirse en el futuro para alcanzar conclusiones más acabadas de ese mundo de lecturas y prácticas escolares, algo que todavía no ha sido abordado del todo por la historiografía de colegios y universidades en la transición de la etapa novohispana a la republicana.

REFERENCIAS

- AHACDMEX [Archivo Histórico del Ayuntamiento de la Ciudad de México] (1821). *El Lic. Basilio Arrillaga sobre que el Srío. de este cuerpo autorice con su firma una certificación por duplicado y se le ha expedido a su hijo el Dr. D. Basilio Manuel* [Certificaciones Diversas del Ayuntamiento, vol. 510, exp. 135, 258-261]. México.
- Alcocer Bernés, J. M. (2011). *El Instituto Campechano de colegio clerical a colegio liberal* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Álvarez, J. R. (dir). (2005). *Enciclopedia de México* (vol. I). México: Editorial Ciudad de México.

- Bails, B. (1776). *Principios de matemáticas, donde enseña la especulativa, con su aplicación a la dinámica, hidrodinámica, óptica, astronomía... y al calendario* (3 vols.). Madrid: J. Ibarra.
- BNAH [Biblioteca Nacional de Antropología e Historia Dr. Eusebio Dávalos Hurtado] (1830). *Méritos y ejercicios literarios y eclesiásticos del presbítero D. Isidro Cuevas. Catedrático de matemáticas y física en el nacional y más antiguo colegio de San Juan de Letrán*. México, Imprenta de las Escalerillas, dirigida por el ciudadano Espiridión Martínez, 1830 [Fondo Conventual, Clasificación OC06 Bx4705 A23].
- Bravo Lira B. (1981). Oficio y oficina. Dos etapas en la historia del Estado indiano. *Revista Chilena de Historia del Derecho*, (8), 73-92. DOI: 10.5354/0719-5451.2013.26129.
- Castera, J. M. (1841, ene. 1). El Colegio de Minería. En *El Mosaico Mexicano*.
- Condillac, E. B. d. (1784), *La lógica, o los primeros elementos del arte de pensar* (trad. de D. Bernardo Ma. de Calzada). Madrid.
- Cuevas, I. (1835). *Arenga que pronunció el presbítero Isidro Cuevas, catedrático de matemáticas y física, al abrirse el acto que su Colegio de San Juan de Letrán dedicó a la memoria de su primer rector y fundador el m. r. p. fr. Pedro Gante, bajo los auspicios de la m. v. provincia del santo evangelio de México el...* México: Impreso por J. Uribe y Alcalde.
- Decorme, G. (1914). *Historia de la Compañía de Jesús en la república mexicana durante el siglo XIX* (2 tomos). Guadalajara: Tipografía El Regional.
- Destutt de Tracy, A., L. C. (1817). *Elements d'ideologie* (4 vols., 3a. ed.). París: imprenta de la viuda de Courcier.
- Destutt de Tracy, A., L. C. (1821). *Elementos de verdadera lógica. Compendio o sea extracto de los elementos de ideología del Senator*. Madrid: formado por el presbítero don Juan Justo García.
- El Sol (1824, oct. 16). Clases en la calle de... (p. 496).
- El Sol (1826, jun. 12). Traspaso de vinatería (p. 1454).
- Florez de Setien y Huidobro, E. (1769). *Clave geográfica para aprender geografía los que no tienen maestros*. Madrid.
- González González, E., (2009). La expulsión de los jesuitas y la educación novohispana, ¿debacle cultural o proceso secularizador?. En M. Koprivitza (coord.), *Ilustración en el mundo hispánico: preámbulo de las independencias* (pp. 255-276). Tlaxcala: Gobierno de Tlaxcala/Instituto Tlaxcalteca de la Cultura/Universidad Iberoamericana.
- Gaytán Bohórquez, J. (2002). *Huestes de Estado. La formación de los juristas en los comienzos del estado colombiano*. Rosario: Universidad del Rosario.
- Gutiérrez Rodríguez, V. (1998). *Hacia una tipología de los colegios coloniales*. En Leticia Pérez Puente (coord.), *De maestros y discípulos. México, siglos XVI al XIX* (pp. 81-90). México: CESU/UNAM.
- Hidalgo Pego, M. (2000). ¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? El caso del Colegio de San Ildefonso de México, 1768-1816. Ponencia presentada en el

- XI *Encuentro de Investigadores del Pensamiento Novohispano*. México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2000.
- Hidalgo Pego, M. (2010). *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*. México: IISUE.
- Hidalgo Pego, M. (2020). La primera reforma educativa liberal y su implementación en el establecimiento de jurisprudencia. Distrito Federal, 1833-1834. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 11(31), 86-103. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.707>.
- Hornero, C. (1818). *Arte de Gramática Latina para uso de las escuelas pías de las dos Castillas y Andalucía*. Madrid: Imprenta de don Leonardo Nuñez de Vargas.
- Iriarte, J. d. (1795). *Gramática Latina escrita con nuevo método y nuevas observaciones en verso castellano con su explicación en prosa* (4a. ed.). Madrid: Imprenta Real.
- Jacquier, F. (1794). *Institutiones Philosophicae* (6 vols). Compluti: López.
- Marrugat y Boldú, A. (1790, sep. 21). *Manifiesto acerca del Plan de Gobierno y Estudios del Real y más antiguo Colegio de San Juan de Letrán de México, que publica el Dr. D. Francisco Antonio Capellán Real y Rector por su Magestad (Q.D.G.) de dicho Colegio, Catedrático Substituto de Prima de Sagrada Teología de la Real y Pontificia Universidad*, Suplemento a la *Gazeta de México* (pp. 1-24). México.
- Pavón, A., Blasco-Gil, Y., y Aragón-Mijangos, L. E. (2013). Cambio académico: los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11) 61-81. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.11.100>.
- Peset, M., y J. L. (1974). *La Universidad española (siglos XVIII-XIX). Despotismo ilustrado y Revolución*. Madrid: Taurus.
- Porrúa (1995). *Diccionario biográfico, geográfico e histórico de México* (vol. 2). México: Porrúa.
- Ríos Zúñiga, R., y Tenorio Nava, O. (2021). A Dios rogando y con la biblioteca andando. Basilio Arrillaga y la conformación de “su biblioteca” [los antiguos libros de los colegios jesuitas] (1791-1867). Inédito.
- Ríos Zúñiga, R. (1994). La secularización de la enseñanza en Zacatecas. Del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario 1784-1838. *Historia Mexicana*, (174), 298-332.
- Ríos Zúñiga, R. (1996). ¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios de México (1826-1854). En E. González González (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna* (pp. 595-628). México: CESU/UNAM/Instituto de Investigaciones José Ma. Luis Mora/Facultad de Filosofía y Letras.
- Ríos Zúñiga, R. (2002). *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*. México: CESU/UNAM/Ayuntamiento de Zacatecas.

- Ríos Zúñiga, R. (2013). Ausencia y presencia de colegios jesuitas en la educación superior de México: San Ildefonso y San Gregorio (1800-1856). En P. Chinchilla (coord.), *La restauración de los jesuitas, siglos XV/III y XIX* (pp. 285-312). México: Universidad Iberoamericana.
- Ríos Zúñiga, R. (2019). La reconfiguración del orden letrado: del rector eclesiástico al rector seglar: el Colegio de San Juan de Letrán (1816-1857). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (pp. 43-70). México: Bonilla Artigas/Universidad Autónoma de Morelos/CONACYT.
- Ríos Zúñiga, R. (2021). *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México 1790-1867*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Rosas Iñiguez, C. (2015). *La educación de médicos e ingenieros en la reforma educativa de la ciudad de México, 1833-1834* [Tesis de Maestría]. UNAM, México.
- Rosas Iñiguez, C. (2019). El establecimiento de ciencias eclesiásticas de la Ciudad de México. ¿Avance hacia la laicización educativa? (1833-1834). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (pp. 71-106). México: Bonilla Artigas/Universidad Autónoma de Morelos/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Rosas Iñiguez, C. (2021a). *La modernidad reflejada en la tradición: la formación de abogados y su inserción en los grupos de poder de dos ciudades: Zacatecas y Mérida, Yucatán, 1812-1848* [Tesis de Doctorado]. Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social sede Península, Mérida.
- Rosas Iñiguez, C. (2021b). El establecimiento de estudios preparatorios y la pugna entre José María Luis Mora y Juan Rodríguez Puebla por la defensa de derechos corporativos (Distrito Federal 1833-1834). *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (inédito).
- Sánchez Santiró, E. (2008). Nación, república y federalismo: las transformaciones de la Universidad de México y su impacto en los estudios de filosofía, 1821-1854. En E. González González (coord.), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)* (pp. 377-386). México: IISUE/FFyL/UNAM/Colegio de Michoacán.
- Rivera Sanromán, A. (1994). *Anales Mexicanos. La Reforma y el Segundo Imperio*. México, UNAM/Coordinación de Humanidades.
- Tormo Camallonga, C. (2016). En la parte que se pueda. Norma y práctica en los grados de bachiller en derecho de la Universidad de México. En M. Hidalgo Pego y R. Ríos Zúñiga (coords.), *Poderes y educación superior en el mundo hispánico, siglos XV al XX* (pp. 110-112). México: IISUE/UNAM.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: Colegio de México.

- Vallejo, J. M. (1813). *Tratado elemental de matemáticas*, 4 vols. Mallorca, Melchor y Felipe Guasp.
- Vallejo, J. M. (1834). *Compendio de matemáticas puras y mixtas*, y *Nociones geográficas para comprender la nueva división del territorio español*. Madrid.
- Valverde Téllez, E. (1904). *Crítica filosófica o, estudio bibliográfico y crítico de las obras de filosofía, escritas, traducidas o publicadas en México desde el siglo XVI hasta nuestros días. Concluyen las “apuntes históricas sobre la filosofía en México”*. México: Tip. succs. F. Díaz de León.

VIDA, LABOR Y OBRA EDUCATIVA DE ANDRÉS GONZÁLEZ MILLÁN, 176?-1837

Pablo Martínez Carmona

Este trabajo aborda la vida, labor y obra educativa de Andrés González Millán, un maestro de primeras letras de origen español, novohispano y luego mexicano (176?-1837), quien hizo aportaciones significativas a la educación primaria de la transición de la colonia al México independiente.

A grandes rasgos se revisan aspectos de las cinco etapas cronológicas y geográficas que vivió el protagonista. Para ello se retoman algunos conceptos de la biografía, tales como la trayectoria de vida, la labor y la obra educativa, los contextos cronológicos y los espacios geográficos por los cuales transitó. Se busca narrar con base en fuentes y hechos históricos reales, seguir el orden cronológico y desentrañar la trayectoria de principio a fin (Dosse, 2007, p. 26). El recorrido abarca los mapas culturales, es decir, los distintos espacios culturales y geográficos en los que se desenvuelve un personaje (Bazant, 2016, p. 29; Bazant, 2018, p. 54). Asimismo, desde la historia de vida y la historia social se revisan las relaciones de Andrés González con el contexto social de su tiempo.

El escrito busca contribuir a la historiografía de la educación con un estudio biográfico de uno de los maestros que vivieron la transición de la Colonia a la República, una época de grandes cambios, pero poco estudiada desde este punto de vista. De hecho,

sobre esta etapa solo existen referencias biográficas generales de maestros de educación elemental¹ y nada sobre las maestras. En cambio, los maestros o catedráticos de la educación superior de la época han llamado más la atención, como el caso del presbítero, educador e insurgente Marcelino Mangas, del Real Colegio de la Purísima Concepción, el antecedente de la actual Universidad de Guanajuato (Camarillo, 2010).

A partir de estas inquietudes se plantean varias preguntas: ¿Cuál fue la trayectoria formativa y docente de Andrés González Millán?, ¿cuáles fueron sus referentes sociales y culturales?, ¿cómo se vinculó con la política y cómo fue tratado por la sociedad de su época? y ¿qué aportó a la educación de su tiempo? La hipótesis es que Andrés González Millán fue un maestro sui géneris, equiparable con la cúpula de los profesores de los colegios y la universidad, porque tenía las dotes necesarias del letrado o intelectual, las cuales dedicó a la escuela elemental. A pesar de ser incomprendido y tener una relación escabrosa con la política y los grupos de poder de su tiempo, fue uno de los pioneros de la conformación de un incipiente sistema educativo elemental mexicano.

Las fuentes provienen de diversos acervos extranjeros, mexicanos y veracruzanos, así como fuentes secundarias provenientes de diversas bibliotecas del país. Estas fuentes fueron analizadas a partir de varias categorías de análisis: a) la experiencia formativa y de maestro de Andrés; b) sus cambios de residencia y viajes por varias ciudades mexicanas y extranjeras; c) sus prácticas políticas y aportaciones a la sociedad de su época desde el punto de vista de los métodos de enseñanza, la fundación y mantenimiento de escuelas y la participación en la confección de políticas educativas, y d) la producción de textos y discursos escolares.

¹ Para la ciudad de México, ver, por ejemplo, las referencias biográficas (Tanck, 1998, pp. 156-160) de los maestros Rafael Ximeno, “Cacahuete”, José María Espinosa de los Monteros, José Ignacio Paz, Andrés González Millán, Ignacio Montero, Manuel Calderón y Somohano, Luis Octavio Chousal, José María Abarca y Rafael Pérez.

ORIGEN, FORMACIÓN Y PRIMEROS PASOS MAGISTERIALES, 176?-1819

Esta primera etapa abarca desde el nacimiento de Andrés González Millán hasta 1819, el periodo más largo debido a que existen pocas fuentes para su reconstrucción. El corte cronológico está relacionado con cambios fundamentales, pues Andrés volvió en 1819 de un viaje a Madrid para desenvolverse como maestro de escuela, titulado en la Ciudad de México. Con base en la información documental disponible sobre sus segundas nupcias en 1812, su expulsión de México en 1829 y el año de su fallecimiento, 1837, se deduce que nació entre 1770 y 1780, pero hasta el momento no se ha precisado la fecha exacta de su nacimiento. Era español o peninsular, como se decía en la época, es decir, nació en España o en algunas de sus colonias en los años en que el imperio español implementaba las Reformas borbónicas en sus territorios de ultramar.

Andrés tuvo tres hermanos, José, Manuel y Pedro, quienes también se dedicaron al oficio de las primeras letras, y de quienes se sabe poco. Tuvo dos esposas. La primera fue María Alvarado con quien procreó a María de los Desamparados González Alvarado, nacida en Campeche en 1810. Alvarado habría muerto o Andrés se divorció de ella, pues hacia 1812 se casó con María Álvarez Robledo. Con ella procreó a dos hijos varones nacidos también en Campeche. Sobre Manuel González Álvarez, el mayor, solo se sabe que era oriundo de Campeche y llegó al puerto de Veracruz por segunda vez en 1830 para desempeñarse como ayudante de su padre. El segundo hijo fue Pedro Andrés González Álvarez, nacido en 1812. También tuvo una hija de nombre María Felicianita Margarita de la Piedad González Álvarez, nacida en la Ciudad de México en 1820 y bautizada en la iglesia de la Asunción del Sagrario Metropolitano (Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, 2021).

Los primeros pasos magisteriales de Andrés González Millán ocurrieron en Campeche. Una efeméride de ese estado señala que ya en 1805 nuestro personaje incursionó en la fundación de la primera “escuela pública” de primeras letras, la cual funcionó

bajo los auspicios del ayuntamiento campechano, y por esta razón es considerado un personaje ilustre de Campeche (Piña Chan, 2017, pp. 199 y 202). La información de sus andanzas en etapas posteriores permite inferir que al llegar a una ciudad fundaba una escuela, al tiempo que se informaba de los nuevos métodos de enseñanza provenientes de Europa, los cuales aplicaba de manera experimental y con el tiempo las autoridades los convertían en políticas educativas. De esa forma, en 1810 apareció en el puerto de Veracruz como fundador de una escuela (AHMV, sesión de Cabildo del 26 de agosto de 1831, ff. 139-140), aunque no se sabe cuánto tiempo estuvo en esa ciudad.

Andrés confeccionó un método de enseñanza que en 1813 puso a consideración de las Cortes españolas a través de un “discurso impreso sobre la reforma de la primera educación” para implantarlo en Campeche, lo cual le fue concedido, siempre y cuando se apegara al plan de instrucción pública de la Constitución de Cádiz de 1812 (González, 1813, pp. 375 y 394; Tanck, 1998, p. 158). De acuerdo con lo que señala Battaner (2009) al citar dicho impreso, se infiere que la propuesta de Andrés tenía que ver con la enseñanza de la lengua nacional española en las escuelas de primeras letras y la exclusión de los idiomas indígenas.

En la escuela de Campeche aplicó los principios de los cuales se sirvió para definir sus ideas sobre la enseñanza elemental y por ende a fortalecer su formación como maestro de escuela. Había leído y utilizado libros de escritura, gramática castellana y francesa y tratados de aritmética, entre otros. Acerca de su formación, Roger Domínguez señala que González Millán era un intelectual ilustrado, pues compartía las ideas sobre la modernización de la economía, hacer útiles a los individuos al Estado a través de la castellanización, la introducción de la enseñanza técnica y la instrucción (2010, p. 161), específicamente porque, como se refiere más adelante, se formó en una institución madrileña ilustrada.

Era, pues, un hombre letrado, versado en la historia antigua y universal, la cultura clásica y las dinastías orientales, de lo cual

tomaba ejemplos para ilustrar su concepto de educación pública y, por la influencia del lenguaje de la Revolución francesa, las nociones de derechos, libertad y, a raíz de la consumación de la Independencia, como se verá, la tiranía del régimen colonial. Por eso, no era un maestro común, ya que su dinámica era parecida a las de otros educadores de los últimos años de la era virreinal, especialmente por su propósito, como señala Tanck (1998, pp. 157-158), de dar a conocer sus proyectos educativos al gobierno y a la sociedad desde la prensa, así como el acostumbrado cambio continuo de residencia.

Hizo varios viajes a España, como el de 1813 para desempeñar una comisión diplomática del Ayuntamiento de Campeche, lo cual le permitió establecer otra de las diferencias con los demás maestros, pues fue a formarse como maestro de primeras letras en el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras de Madrid, una institución creada en 1780 por el ilustrado Carlos III y una de las consideradas precursoras de las escuelas normales de la segunda mitad del siglo XIX. Ahí Andrés se habría empapado de las expectativas ilustradas adoptadas también en Nueva España, y traía esa nueva concepción de la educación controlada y promovida por el Estado. Esta concepción implicaba también, como señala Tanck (1998, pp. 12-13), intervenir para mejorar sus planes de estudio y la función de la educación elemental para preparar artesanos técnicamente capaces y ciudadanos morales, pues se le consideraba una cura de las enfermedades sociales y ligada al progreso económico, moral, religioso y cívico.

Acerca de la producción de textos y discursos escolares, la hipótesis de Roger Domínguez es que las autoridades locales de finales del siglo XVIII utilizaron el vocabulario cívico-pedagógico ilustrado para formar al perfecto cristiano y al ciudadano moral. En ese sentido, Andrés construyó un modelo para la educación de infantes que abonó a los objetivos reformistas ilustrados españoles de imponer el castellano como idioma nacional y la fundación de escuelas (Domínguez, 2010, pp. 160 y 162). En dos discursos impresos fundó una terminología relacionada con la pedagogía,

la educación cívica y el lugar de la enseñanza moral y cristiana (González, 1807 y 1811).

DE ESPAÑA A LA CIUDAD DE MÉXICO EN LA TRANSICIÓN AL MÉXICO INDEPENDIENTE, 1819-1821

Una segunda etapa comienza a finales de 1818, cuando Andrés abandonó su labor educativa en Campeche y viajó a España. Un par de meses después, a principios de 1819, arribó a la Ciudad de México, y hasta enero de 1822 fungió como director de una escuela particular. Apenas llegado a la capital hizo varias solicitudes al Ayuntamiento de la capital para que lo empleara como “maestro de primeras letras en la península” y ofrecía “mejorar” la educación de la ciudad (AHCM, sesión de Cabildo del 23 de enero de 1819, f. 15). Pronto obtuvo la licencia, pues tenía la ventaja de tener un título de preceptor obtenido en Madrid. Además, por ser español, no había tenido problemas con el requisito de limpieza de sangre, cuestión racial que sería abolida en 1826.

La Real Aduana le retuvo sus libros, los cuales le fueron regresados por autorización de la Inquisición en marzo de ese año (AGN, 1819, ff. 113-115; Domínguez, 2010, pp. 174-175). Gracias a esto se sabe que portaba su biblioteca personal sobre temas escolares, como catecismos de historia sagrada, de moral y doctrina cristiana, así como textos de gramática, el *Tratado de las obligaciones del hombre*, de Juan Escoiquiz; *El amigo de los niños*, del abate Antoine Sabatier. En Madrid había adquirido la lógica del filósofo ilustrado francés Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), que a través del diálogo servía para cultivar el arte del pensamiento y la conversación. Nuestro personaje se había formado a la usanza del ilustrado español y moralista, porque también leía los versos de los Salmos Penitenciales. Su formación ilustrada y moralista también provenía de su lectura de varios catecismos, como la obra de historiadores franceses de la Iglesia, como el conocido *Catecismo* de Claude Fleury en francés y castellano, y de españoles ilustrados, como las *Fábulas*

morales, de Félix María Samaniego, de tipo moral y con una finalidad didáctica, publicadas en Madrid hacia 1784.

Según Tanck (1998, p. 158), González traía información sobre el método lancasteriano de enseñanza mutua o simultáneo. El 12 de febrero de 1819 obtuvo la licencia para crear una escuela particular en la calle de Capuchinas de la capital y afirmó que era lancasteriana.² De aquí surgió la fama de que González fue el principal precursor del nuevo método, sobre todo a partir de una demostración de enseñanza pública que hizo sobre el mismo el 30 de mayo de 1819 en la sala del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Lo dedicó en “celebridad de nuestro augusto soberano”, “Ntro. Católico Monarca el Sor. D. Fernando Séptimo”, y se invitó a los padres de familia para asistir a conocer la novedad (AHCM, 1819).

Por el título del expediente documental y el aviso que el propio Andrés colocó en la *Gaceta* para hacer una demostración pública dedicada a Fernando VII, es claro que la escuela seguía el método de enseñanza mutua, al menos porque ese era el nombre del establecimiento, el cual tenía aceptación en toda la Europa y ofrecía la ventaja de instruir y reformar la educación de la juventud de ambos sexos en menor tiempo que el comúnmente empleado (*Gaceta del Gobierno de México*, 27 de mayo de 1819, p. 8).

Acerca de lo sucedido en este lapso, algunos estudios clásicos de la historiografía del tema sugirieron que Andrés fue el precursor del método de enseñanza mutuo y de una visión moderna de la “educación pública”. Ernesto Larroyo (1947, p. 233) refirió a propósito de Andrés que en México la enseñanza mutua “ya era conocida y aplicada por diligentes maestros”. Y esa idea del precursor del método lancasteriano tuvo eco en otros escritos contemporáneos de Larroyo (Almada, 1967, pp. 116-117; Meneses, 1998). Tienen razón en que Andrés conocía el método nuevo, no obstante, para

² La veracidad del nuevo establecimiento la confirma una nota periodística, la cual refiere que Andrés solicitó un joven instruido para ayudante o monitor (AHCM, sesión de Cabildo de 12 de febrero de 1819, f. 23; *Gaceta de México*, 13 de abril de 1820; Almada, 1967, p. 117).

ese momento ya era muy conocido y otros maestros también lo promovían. A partir de esto, incluso, se le ha señalado anacrónicamente como precursor de una educación pública, laica y gratuita, lo cual es erróneo.

Hay certeza de que Andrés era pobre como la mayoría de los maestros de escuela, por lo cual, aunado a su carácter errante, no tenía casa propia en la ciudad. Siguió la costumbre de vivir en el mismo edificio rentado para la escuela, ubicado en la calle de Capuchinas (hoy Venustiano Carranza). A diferencia de las escuelas solventadas por los ayuntamientos, las cuales dotaban el sueldo y la casa al maestro, en este caso Andrés la costeara, por ser una escuela particular, por lo cual su esposa María Álvarez Robledo y sus hijos María, Manuel y Pedro Andrés, vivían con él. Durante ese año de 1819 se dirigió varias veces al Ayuntamiento para solicitarle apoyo económico.

Siguiendo la tendencia de ser un profesor sin recursos, días después de la presentación pública pidió auxilio para su escuela y el método de Lancaster, porque debían tener el auxilio que en “toda la Europa se les presta” para “que pueda subsistir hasta que diseminadas sus ventajas se generalice en beneficio de la humanidad”. De hecho, como lo hacían los demás preceptores, durante el resto del año hizo varias solicitudes pidiendo “protección” para el fomento de la enseñanza de niños a través del nuevo método, la mayoría de ellas negadas, porque si bien para el Ayuntamiento según el juez de informaciones de maestros, el asunto de las escuelas era de “su primera atención”, las solicitudes eran negadas por falta de ingresos y se anteponían intereses gubernamentales más generales: “urgentísimas necesidades públicas” (AHCM, sesiones de Cabildo del 7 de junio, f. 59, y del 27 de julio de 1819, f. 83).

En el mes de noviembre Andrés seguía haciendo peticiones y en este caso también para formar a alumnos en el método de Lancaster, y las respuestas del Ayuntamiento seguían siendo negativas por falta de caudales públicos, si bien admitía que la educación de los niños había estado muy abandonada, pues México había tenido

insuficientes escuelas, los maestros no contaban con la habilidad e instrucción y el método de enseñanza imperante no había funcionado. Los comisionados de educación señalaron que la educación era uno de los designios más sagrados para erradicar la ignorancia, para lo cual era necesario formar primero al maestro. De la misma forma, el juez Gamboa refirió el aspecto fundamental del método de Lancaster, del que, como se ha visto, Andrés González ha sido señalado como precursor y explica en cierta forma los avatares de esta nueva forma de concebir la enseñanza. Asintió que “el nuevo método que trata de establecer no solo está reconocido por los literatos, por el mejor, sino adoptado ya casi en toda Europa y sería una lástima que quedásemos aquí privados de los beneficios que proporciona”. Asimismo, para implementarlo y obtener resultados, era necesario destinar recursos públicos y asegurarse que los maestros tuvieran resuelta su subsistencia.

Dada la penuria de los fondos municipales, la única estrategia viable era que los maestros tuvieran pocos discípulos y sostenerse con los alumnos que pagaban su educación. Sin embargo, esta estrategia impedía establecer la enseñanza mutua que demandaba alumnos en masa. El virrey aprobó la designación de 400 pesos anuales por dos años con tal de que se admitieran al menos a otros 20 niños “de valde” (sic), o sin paga, como era la costumbre desde mucho antes. El pronóstico era que para 1821 Andrés habría establecido el método y habría formado discípulos capaces de continuarlo; de esa manera adquiriría renombre y las relaciones necesarias para seguir en el magisterio, sosteniéndose de él sin necesidad de los auxilios municipales (AHCM, sesiones de Cabildo del 3, f. 129, y del 29, f. 141, de noviembre de 1819). Sobre la implementación del nuevo método se puede afirmar que los esfuerzos de los maestros y de la autoridad eran minados por la falta de recursos públicos, impedía la incorporación de grandes cantidades de niños pobres y, en consecuencia, la imposibilidad de implementar la nueva forma de enseñanza. Andrés sí fue precursor de la nueva forma de enseñar, pero con resultados muy limitados porque por falta de recursos

públicos los de familias acomodadas eran los únicos que tenían acceso, y una cantidad insignificante de pobres, con quienes se crearían proyectos más amplios en el futuro.

A pesar de ello, para el mes de diciembre de ese año de 1819 Andrés ya había cubierto sus necesidades básicas y al menos se habían creado las condiciones para echar a andar el nuevo método de enseñanza. Para ese momento ya era un maestro reconocido por el Ayuntamiento de la Ciudad de México. No era para menos, pues los hijos de varios funcionarios estaban aprendiendo en su escuela. Se había ganado el favor del virrey Juan José Ruiz de Apodaca, Conde Venadito, porque a través de un aviso este promovió el certamen público de las escuelas de primeras letras de la ciudad dedicado también a Fernando VII, incluidas sus respectivas ceremonias de distribución de premios. El virrey señaló el propósito esencial de las ceremonias escolares referidas, el cual, dicho sea de paso, sería retomado después por la Compañía Lancasteriana y por la instrucción pública del siglo XIX: gratificar a los unos y estimular a los otros para que trabajaran con tesón, imitar el uso de ese método europeo, mostrar los progresos de los niños y el ahorro de tiempo, fomentar la religión, los deberes sociales y la prosperidad. El establecimiento de Andrés fue ratificado como escuela lancasteriana o de enseñanza mutua (*Gaceta de México*, 16 de diciembre de 1819; Meneses, 1998).

Otra fuente de 1820 también refiere a González Millán como precursor del método de enseñanza mutuo. Aparentemente, su fama de buen maestro y formador de grandes grupos de niños se había extendido en gran parte de la Nueva España. Un escritor anónimo, “El que busca lo mejor”, envió una carta a *El Pensador mexicano* (José Joaquín Fernández de Lizardi), explicando su vuelta de Durango a la capital con cinco hijos varones y no sabía en qué escuela ponerlos. En las calles de la capital se enteró, a través de un niño vociferante, del discurso impreso *Educación Pública* (1820) de Andrés González. Señala que también había leído otro discurso alusivo, pero no estaba convencido acerca del nuevo método ofreci-

do por González e Ignacio Paz en sus respectivas escuelas, porque, según los rumores, se habían creado para enseñar a muchos niños pobres, pero también se creía que favorecían exclusivamente a los niños ricos, lo que, como se ha visto, era evidente, dadas la cercanía del maestro con el Ayuntamiento y las autoridades virreinales y la falta de recursos suficientes para incorporar en masa a los niños pobres. La respuesta del *Pensador* es imprevista porque, desde su punto de vista, ambos métodos, el tradicional y el de enseñanza mutua, eran buenos, pues el resultado dependía de la disposición del maestro y de los niños (Fernández de Lizardi, 1820).

Lo anterior evidencia los cambios que los maestros habían experimentado por lo menos en las dos últimas décadas del régimen virreinal, como el de aceptar a individuos no examinados para desempeñarse como preceptores y la revocación en 1814 del requisito de limpieza de sangre y la tendencia a pedir subsidios del ayuntamiento para las escuelas. Pero esos criterios sociales y raciales no desaparecieron, pues los preceptores seguían conservando sus fueros y privilegios exigiendo a los aspirantes legitimidad, limpieza de sangre y buenas costumbres, lo cual Andrés cumplía por ser español, maestro examinado y con título. Por eso, buscaban nuevas formas de legitimación ante las autoridades municipales y la sociedad. Acorde con su formación ilustrada, Andrés González recurrió a la pluma.

En su discurso impreso (1820) expuso su concepto de educación pública a través de ejemplos tomados de la Biblia y de la antigüedad grecorromana, las civilizaciones orientales y la historia universal. De acuerdo con su formación ilustrada de fomentar la prosperidad del Estado y abarcar a todas las clases sociales, la concibe, en primer lugar, como el avance del predominio de la autoridad sobre la esfera doméstica, por lo cual la educación debía estar separada de la “perniciosa” educación doméstica y la ignorancia. En otro impreso de 1821, ahora ante la corte de Iturbide, quien lo invitó a declamar como parte de los festejos por la consumación de la Independencia, reafirmó su concepto de edu-

cación pública e introdujo la novedad de que ese debía sostener la Independencia, es decir, hizo una adecuación de tal modo que fuera contrario a la tiranía colonial y sostén de la Independencia y la constitución política del Imperio Mexicano. Hizo, pues, una síntesis del lenguaje ilustrado de la razón con algunos conceptos del vocabulario de la Revolución francesa, como las nociones de derechos y libertad, y los relacionó con ciertas expresiones de los movimientos independentistas, como la tiranía de los regímenes monárquicos (González, 1821).

LOS INICIOS DE LA ERA EDUCATIVA LANCASTERIANA, 1822

La tercera fase abarca solo unos días de 1822, cuando Andrés fue director de *El Sol*, la primera escuela primaria fundada por la Compañía Lancasteriana de México. Este acontecimiento es el segundo por el cual se conocen algunas referencias de Andrés González en algunos textos de historia de la educación. La etapa fue breve pero intensa, pues de ello derivó su primera experiencia ominosa, como se refiere a continuación.

Andrés cerró su establecimiento particular en los primeros días de enero de 1822 con la intención de incursionar en las nuevas escuelas. En febrero de ese año, cinco individuos y socios instituyeron la Compañía Lancasteriana de México: el doctor español Manuel Codorniú, el licenciado Agustín Buenrostro, Manuel Fernández Aguado, el coronel Eulogio Villaurrutia, y el maestro recién llegado de Francia Nicolás Germán Prissete, quien en pocos días fue sustituido por otro francés de nombre Eduardo Turreau de Linieres.³ Los políticos y letrados exaltaron el proyecto de la Compañía, pues creaba las condiciones para llevar a la práctica la nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

³ Sobre la fundación y desarrollo de la Compañía y el papel político de sus fundadores la historiografía ha sido fecunda; ver, por ejemplo, Larroyo (1947, p. 234), Tanck (1998 y 1973, pp. 494-513), Galván (1985), Fowler (1996), Roldán (2015) y Martínez (2010).

Andrés hizo las gestiones de un edificio público “y demás auxilios competentes” para abrir la primera escuela regentada por la Compañía, ahora con el talante de pública y considerada una obra del gobierno de Iturbide cuando señaló que se trataba de “el santo fin de metodizar la instrucción pública” y sintetizó su propósito en una frase: “en beneficio de la Religión, de la humanidad, y del Estado” (AHCM, 1822; *El Sol*, 13 de febrero de 1822; AHCM, sesión de Cabildo de 12 de febrero de 1822, f. 88). Andrés se convirtió en el primer director de la escuela, con lo cual superó su penuria y dejó de pagar renta del edificio de la calle Capuchinas, pues, aunque se le respondió que no había recursos, la escuela se estableció en el edificio que ocupó el Tribunal del Santo Oficio (Almada, 1967, p. 119).

Las diferencias entre los socios y el director de la escuela surgieron antes de lo esperado, pues luego de pocos días Andrés fue despedido y sustituido por Prissete. A través de la folletería hubo varias acusaciones públicas que ponían en duda la eficacia del método de enseñanza mutuo. Los socios alegaron que Andrés era incompetente en dicho método y, además, fue declarado enemigo del gobierno de Iturbide (Meneses, 1998, p. 90; Almada, 1967, p. 120). ¿No dominaba el método, por lo cual habría engañado a las autoridades y padres de familia que confiaron en él? ¿Conocía algo del método, pero había hecho adaptaciones? ¿La acusación fue una estrategia política de los socios de la Compañía para eliminar un crítico del gobierno de Iturbide? Parece que había un poco de todo. La versión de los socios de que Andrés desconocía los principios del método de Lancaster o había hecho combinaciones con sus saberes previos, era parte de una cultura política que en las nuevas naciones latinoamericanas producía charlatanismos de todo tipo y promesas demasiado optimistas.

Para su defensa, Andrés optó por imputar a sus adversarios preferencias políticas contrarias al régimen monárquico moderado. Alegó que la acusación no tenía fundamento, pues era, precisamente, una táctica política de los socios para eliminarlo por ser un crítico

del gobierno de Iturbide. Defendió sus convicciones religiosas, ilustradas y monárquicas y acusó a sus oponentes de poco católicos (situación muy grave para la época) y antimonárquicos, porque le habrían impedido tener una imagen de la Virgen de Guadalupe en la sala de la escuela, ni siquiera la habían permitido durante la inauguración del establecimiento; por censurarle el uso de fragmentos de los *Proverbios* bíblicos que disponía para moralizar a los niños e impedirle llevar a los infantes a misa en compañía de sus padres antes de ir a la escuela y en días festivos, como lo disponía el reglamento respectivo (González, 1822a).

Por todo esto, González tuvo que retractarse públicamente de sus afirmaciones. A través de un nuevo aviso impreso cambió su versión sobre los señores aludidos, admitiendo que sí eran religiosos y morales. Acepta un aspecto interesante que permite imaginar cómo era su carácter: se había dejado vencer por la pasión y la cólera que lo caracterizaban (González, 1822b), es decir, todo indica que era un irritable y esas emociones las involucra en su desempeño educativo. Esto fue lo último que se supo de él en este curso, pues el periódico *El Sol* no dio seguimiento al pleito desde el punto de vista de los socios porque fue suspendido en mayo de 1822. Esto significó, para esta etapa de su vida, el fin de su carrera de preceptor, un posible destierro y, de eso no hay duda, su destino a la clandestinidad por cerca de diez años.

ENTRE CIUDAD DE MÉXICO, CAMPECHE, VERACRUZ Y NUEVA ORLEANS, 1822-1830

Esta cuarta etapa ocurrió desde su confrontación con la Compañía Lancasteriana en febrero de 1822, su salida de la Ciudad de México y su residencia en Campeche y en algunos pueblos del norte de la provincia, y luego estado, de Veracruz. Optó por ir a un lugar ya conocido y en el que conservaba redes de solidaridad, pues su primer destino fue Campeche, en donde fundó en 1823 una nueva escuela (Careaga, 1990, p. 111). En Campeche habría pernoctado alrededor de un año y de ahí zarpó para cruzar las aguas del Golfo

de México rumbo al norte del estado de Veracruz, en los límites con Tamaulipas, pues un decreto del congreso de estado de Veracruz indica que en julio de 1824 la legislatura veracruzana le envió una felicitación por sus logros como maestro de la escuela de primeras letras y al Ayuntamiento de Santiago Tantoyuca (pueblo del cantón de Tampico, ubicado en el norte de Veracruz y también llamada Huasteca veracruzana), exhortándole a fomentar la educación de ese pueblo (Blázquez y Corzo, 1997, pp. 72-73).

Cinco años después, en 1829, apareció de nuevo su nombre entre los españoles expulsados del país (AGN, 1829). Para evitar su expulsión, en julio de 1829 se trasladó por mar al puerto de Veracruz y mantuvo correspondencia con el gobernador del estado Antonio López de Santa Anna. El documento de expulsión también aporta información valiosa sobre un padecimiento, al parecer adquirido recientemente. Andrés señaló que había tenido un viaje difícil, pues “con la agitación del camino sufrí un atrazo [sic] en nuestra salud y nos ha tenido en la costa demorados” (AGN, 1829).

El dictamen de la junta facultativa de exceptuados señaló que nuestro personaje padecía una gastroenteritis crónica que, según los diagnósticos actuales, suele causar inflamación o hinchazón del estómago y los intestinos a raíz de un virus, con síntomas de diarrea y vómitos. Algunas veces a este padecimiento se le denomina “gripe estomacal”, y la pudo haber contraído en el viaje por barco que lo trajo por mar desde Pueblo Viejo. También sufría una “tisis”, que actualmente se conoce como tuberculosis pulmonar bacteriana e infecciosa que genera una gran debilidad física a una edad avanzada, por lo que se recomendó que no estaba apto para embarcarse hacia el exilio (AGN, 1829). Estas fueron los motivos por los cuales no se había presentado. Aproximadamente Andrés rondaba los 60 años, lo cual ya se consideraba de edad avanzada. También alegó ser gente decente. Sin embargo, ninguno de sus esfuerzos resultó y salió en un navío con gran parte de su familia de Veracruz hacia Nueva Orleans, pues la mayoría de los expulsados, como señala Harold Sims (1985, pp. 224-225, 228), elegían ese puerto. En ese

transcurso, aunque breve, es posible que haya trabajado como ayudante de maestro de escuela en aquel puerto o incluso habría abierto su propia escuela, esa parte aún no se ha podido determinar.

DE VUELTA AL SUELO DONDE “PASÉ LA FLOR DE MIS DÍAS” Y FIN DE ELLOS: 1831-1837

Su regreso dio paso al quinto y último periodo, que cierra en 1837 con su fallecimiento. En mayo de 1831, siendo aún residente de Nueva Orleans, envió una carta a Antonio Echeverría, primer alcalde, y a Manuel Antonio Ruiz, protector de escuelas, del Ayuntamiento del puerto de Veracruz, solicitando el nombramiento de director de la escuela municipal de primeras letras que se hallaba vacante y de la cual habría sido “antiguo profesor” (AHMV, sesión de cabildo del 17 de mayo de 1831, f. 86).

Gracias a dicha carta sabemos que había enseñado durante 40 años en escuelas de niños de Veracruz, Campeche, Ciudad de México, Tantoyuca y Pueblo Viejo. Señaló también tener experiencia con escuelas de niñas, pero no se hallaron evidencias de esto. También refirió que era públicamente conocida su “idoneidad y conducta antes y después de la Yndependencia [sic]”; por supuesto, no mencionó el incidente con los socios de la Compañía Lancasteriana, más bien hizo énfasis en la instrucción de “la mayor parte de ciudadanos” campechanos que en “la actualidad desempeñan los primeros cargos”, la utilidad que sus cuatro hijos nacidos en México podría prestar a la república, así como los lazos que lo unían con su patria: “mi resolución de terminar mis días en el suelo en que he pasado la flor de ellos” (AHMV, 1831a).

Andrés gozaba de la fama de educador consumado, es decir, con una larga experiencia como maestro y difusor del método de Lancaster. Seguía utilizando los mismos libros que la Inquisición le había confiscado en 1819 (AHMV, 1833 y 1834). Conoció, asimismo, los proyectos de formación de maestros que datan desde el siglo XVII y estuvo inmerso en este horizonte reformista desde su experiencia en Madrid, y por ello participó en un proyecto

similar creado por el Ayuntamiento porteño en 1831. Este plan buscaba ofrecer servicios gratuitos de educación normal en la escuela municipal de primeras letras a muchachos mayores de 14 años, quienes hubieran cursado y concluido los estudios de la educación primaria. Por cada diez alumnos Andrés recibiría 15 pesos mensuales que pedirían costear al gobierno estatal. Si el grupo de muchachos era mayor de 15 se tomaría una pieza del edificio de las destinadas para habitación del maestro, y a este se le proveería otra casa (AHMV, sesión del 3 de octubre de 1831, f. 160 y vta.). Estos proyectos tuvieron pocos resultados, pero lo que sí funcionó muy bien en esos años fue el aumento de matrícula de niños en las escuelas municipales, pues a finales de 1831 ya tenía como ayudante a su hijo Manuel González Álvarez, útiles y libros para el creciente número de niños; el gobierno del estado aprobó dotar más de 1,000 pesos a la escuela.

Andrés dirigió la escuela municipal durante cinco años. El Ayuntamiento fue creando un discurso apologético sobre su trabajo, pues en 1833 señaló que el maestro había alcanzado “el grado de esplendor y concurrencia [de los niños a la escuela], cual nunca se ha visto otro ninguna de esta plaza”. Según esta retórica, las ideas sobre la educación pública de Andrés se estaban realizando, pues el establecimiento tenía 330 niños matriculados y regularmente le asistían 250, quienes, posiblemente, eran instruidos por el método lancasteriano y por eso recibía los nombres de escuela pública de la ciudad.

Según el mismo Andrés, a pesar de haber dedicado cuatro décadas de su vida a la enseñanza, su condición no había mejorado, pues el oficio de maestro era “un trabajo tan ímprobo como poco lucrativo” que al menos le había servido para “subvenir a los indispensables gastos de mi subsistencia y la de mi familia con mil ansiedades y congojas”, cuestión que también muchos maestros habían adoptado como una retórica para condicionar a la autoridad y a la sociedad para mejorar su condición. Esto evidencia una tendencia histórica de estrechez económica de los maestros y cómo

dedicarse a ese oficio no garantizaba fortuna. Lo dijo a finales de octubre de 1831 cuando estaba en uno de sus momentos que se pueden calificar de exitosos, pues había trabajado mucho por ello, seguía adquiriendo renombre y deseaba ver los adelantos de sus alumnos. Pero de improviso hizo su primera petición de renuncia, pues de nuevo era víctima de las circunstancias, ahora ya no eran externas, sino el peso de la edad y, sobre todo, el deterioro de su salud física. Incluso se deduce que también se estaba rompiendo su condición mental. Señaló que vivir solo en el establecimiento rentado y pagado por el Ayuntamiento lo tenía acongojado, porque seguía recordando a María Álvarez Robledo, fallecida ocho meses atrás, porque si bien convivía con sus hijos en las horas de la instrucción (ellos eran sus ayudantes), al concluir la jornada se retiraban, pues residían en otra casa de la ciudad (AHMV, 1831b).

Por sus acciones en las escuelas de la Ciudad de México, se advierte que Andrés era promotor de los exámenes públicos de las escuelas que las escuelas primarias adoptaron desde los últimos años de la etapa virreinal de colegios y seminarios conciliares, con el propósito de exhibir públicamente los avances y resultados del nuevo método de enseñanza, las acciones municipales, los esfuerzos de los preceptores, premiar el mérito y servir de medios visuales y retóricos para estimular a maestros y alumnos. Andrés realizó exámenes de 1831 a 1834 con cierto grado de solemnidad, con el propósito de hacer alarde de sus aportaciones y avances educativos, pues en esta ocasión, aunque fueron invitados las personas distinguidas de la ciudad y el cuerpo municipal y, aunque se propuso, este último no asistió en cuerpo bajo de mazas, lo cual era una ceremonia especial para actos solemnes a las que asistía el Ayuntamiento en cuerpo.

En el examen de 1833 se realizó el 19 de marzo como parte del festejo de San José, patrono de la escuela, y los comisionados que asistieron advirtieron que la juventud había hecho “grandes adelantos” gracias a la enseñanza, el esmero y la dedicación que proporcionaban el preceptor y su ayudante. Siguiendo la tradición de castigar los comportamientos no aceptados y premiar pública-

mente a los admitidos, el Ayuntamiento repartió premios mayores que consistían en medallas de oro y plata con sus respectivas inscripciones y menores como cintas de color celeste con letreros dorados que expresaran la dedicación del alumno. La novedad consistía en premiar a los maestros, ante lo cual todos los capitulares y ciudadanos presentes estuvieron de acuerdo en que era necesario “estimularlos [al director y su ayudante] a que si es posible hagan mayores esfuerzos en el desempeño de sus obligaciones”, por lo cual Andrés recibió un premio de 100 pesos y su ayudante, su hijo mayor, uno de 50. Otro aspecto que vale la pena resaltar es que estas ceremonias y premios debían servir de acicate para la aplicación de los niños que en esta ocasión no obtuvieron premios. Por eso Andrés, movido por el agradecimiento por la distinción que se le hizo y para corresponder, aprovechó la ocasión para promover mecanismos para despertar el espíritu de competencia y el deseo de aplicación en sus alumnos, por lo que en un cuadro grabó los nombres de los niños destacados en el examen, con una dedicatoria al Ayuntamiento, y lo colocó en un lugar visible de la escuela. El cabildo aceptó porque “esto puede contribuir a estimular la aplicación de los niños y lograrse los mejores efectos por un medio tan sencillo” (AHMV, sesiones de Cabildo del 26 de febrero, f. 55, 8 de marzo, ff. 60-61, 7 de mayo, f. 111, y 4 de junio de 1833, f. 123).

La fama de Andrés se había extendido en el puerto de Veracruz y posiblemente en otras ciudades veracruzanas, pues en 1834 el establecimiento ya era considerado escuela nacional de la ciudad, es decir la escuela municipal pública. Andrés compartía con el Ayuntamiento de ser promotor y participante de la beneficencia pública, pues en ese año, junto a sus hijos, se hizo cargo del niño Brígido Andrés, quien quedó huérfano “e inútil”, mutilado de una pierna, a causa del estallido de una granada que recibió durante el bloqueo del ejército federal a la ciudad sucedido en marzo de 1832, en el contexto del enfrentamiento entre el gobierno de Anastasio Bustamante y Santa Anna. El niño se convirtió en uno de los hijos adoptivos de la ciudad, apadrinado por el Ayuntamiento y pupilo

de Andrés (vivió con su protector en el convento) a cambio de una mensualidad de 24 pesos pagados (alrededor de 287 anuales) por “suscripción voluntaria” de los ciudadanos (los vecinos importantes del comercio y de otras actividades lucrativas) de entre 2 y 25 pesos, para costear su sustento y educación, comprarle ropa, zapatos, útiles y muletas, pagar al mozo que lo cargaba por el convento y durante las caminatas por el malecón o en el paseo de los cocos (AHMV, sesión de Cabildo, 14 de enero de 1834, f. 13; AHMV, 1831c).

En octubre de 1834 Andrés hizo su segunda renuncia porque el clima insano del puerto había empeorado sus vías respiratorias y, probablemente, su “afección de pecho” se había convertido en una bronquitis (AHMV, sesión de Cabildo de 31 de octubre de 1834, f. 136). El Ayuntamiento la admitió, pero trató de disuadirlo con halagos. Le reconoció “los desvelos de un preceptor cuya memoria le será grata”, su esmero, actividad, empeño y el brillante estado en que dejaba la escuela (AHMV, 1831b; AHMV, 1830). No obstante, decidió quedarse, porque su embarque (no dijo el destino, pero es posible que fuera a Pueblo Viejo o Campeche) se había entorpecido por un temporal propio de esa época del año; por el valor que la municipalidad le daba a sus “desvelos y trabajos en favor de la juventud veracruzana” y la protección que le había procurado; porque junto con los padres, madres e incluso los discípulos, le habían rogado permanecer en la ciudad para que “tantos niños puestos bajo mi dirección y guía, por la carencia de Profesores de Primera Educación” no quedaran en la orfandad. Porque el Ayuntamiento, como muchos otros de la época, además del honor que una ciudad obtenía con la instrucción pública, se había apropiado de la retórica filantrópica ilustrada que había hecho de la instrucción pública el garante de la felicidad del Estado a través de la formación civil, religiosa y moral de los ciudadanos (AHMV, 1831b).

En agosto de 1835 Andrés y sus hijos ayudantes hicieron su renuncia definitiva, pues la temida y mortal canícula había comenzado y sería letal para gente con viejos “achagues” respiratorios. El Ayuntamiento le pidió al menos que presentara el último examen

público para demostrar el aprendizaje de los alumnos, la dedicación del maestro y la utilidad de los fondos destinados. Pero durante dos años Andrés González Millán se dedicó a trabajar en su nueva escuela particular de educación secundaria y es posible que sus hijos también estuvieran en ese negocio y descuidaron la escuela municipal. Se mantuvo al margen de la instrucción pública municipal porque esta tenía poca injerencia en la educación particular. Huidizo del clima insano, abandonó el puerto de Veracruz en 1837 y se mudó a Xalapa, capital del entonces Departamento, en donde abrió una nueva escuela particular con 16 niños (AHMX, sesiones de Cabildo del 7 de marzo, f. 17, y del 1º de abril, f. 20, de 1837; AHMX, 1837). La historiografía había fechado la muerte de Andrés en 1830, no obstante, por lo expuesto, ocurrió en Xalapa en 1837, sobre lo cual tampoco existen detalles. Probablemente sus achaques empeoraron y su última morada se halla en Xalapa, aunque no sabemos en qué lugar.

CONSIDERACIONES FINALES

Lejos de que la carrera de Andrés González Millán hubiera terminado con su contrariedad con la Compañía Lancasteriana en 1822, sus viajes y experiencias educativas continuaron en otras ciudades mexicanas y del extranjero. Su carácter de precursor de método de enseñanza mutuo sucedió a la par del escándalo que evidenció la realidad de su uso y efectividad: había más retórica que práctica. Fue uno de los primeros portadores del nuevo método, pero lo aplicó de manera limitada, de acuerdo con su experiencia con el método tradicional, de tal forma que el sistema lancasteriano se concentró más en la integración de los primeros pasos de un sistema de educación que en la parte pedagógica y la enseñanza.

Por ejemplo, más allá de sus limitaciones en usar el nuevo método y en su personalidad explosiva, se puede afirmar que su dinámica de fundar escuelas y difundir el método sí le funcionaron en el sentido de que sus establecimientos crecían rápidamente en número de alumnos y se consolidaban como instituciones reco-

nocidas. Asimismo, tenía claro que esto solo se podía lograr con la intervención de los ayuntamientos, en esto se cristalizaba su idea de educación pública. Esta política, de la cual nuestro personaje fue parte y ejecutor, estableció la diferencia con otros métodos existentes. Nuestro biografiado fundó su contribución en la formación de la burocracia campechana. Si bien esto da para otra investigación, se puede afirmar que González Millán tuvo un gran influjo a nivel nacional.

Otro ejemplo de lo anterior, según Francisco Almada (1967, p. 117): uno de los alumnos de Millán en la escuela lancasteriana de la Ciudad de México fue Juan Nepomuceno de Urquidí (1811-1881), de una ilustre familia chihuahuense, que en 1837 obtuvo la licencia de abogado y fue gobernador de su estado entre 1850 y 1855. Por ello, aún es necesario profundizar en el aspecto de la participación de los profesores como Andrés en la formación de cuadros de la burocracia colonial y en las del México independiente. Pero en cuestión de contribuciones de los maestros a la vida del México nacional, existe otro aspecto inadvertido: esos preceptores contribuyeron a fundar la calificación de los oficios viejos que requería el comercio, y las actividades productivas artesanales, hasta la llegada de las primeras fábricas y nuevas profesiones.

Si bien en esta etapa la profesionalización de los maestros era desconocida como concepto, había una política educativa oficial en ciernes sobre la formación de los mismos. En este sentido, el caso de Andrés muestra que sí había procesos de formación de maestros, los cuales aún no han sido explorados del todo. Por esa razón, el Ayuntamiento porteño creó la retórica de que este maestro tenía una formación sólida y con mucha experiencia en el ramo educativo y estaba a la altura de los preceptores europeos (franceses e italianos) que emigraban a varias ciudades de América. Esto demuestra que muchos maestros de la etapa previa a la profesionalización de los mismos en las escuelas normales, fungieron como tales, y es importante recuperar sus experiencias y prácticas

educativas las cuales sentaron las bases de una nueva forma de concebir la educación primaria.

La fecha de su muerte coincidió precisamente con el desplazamiento de ese discurso y el surgimiento de otro de carácter liberal. Su origen español no fue un impedimento para contribuir a crear un proyecto nacional de las autoridades, defender la independencia y forjarse una identidad mexicana, la cual, luego de su expulsión del país, antepuso como argumento para regresar a continuar su labor en el puerto de Veracruz y a fortalecer escuelas municipales, nacionales, para niños. Este tipo de establecimientos se convertía en el principal garante de la nueva concepción de educación pública. En suma, Andrés fue un maestro difusor, a través de sus textos impresos, de la idea ilustrada de educación pública, lo cual defendía la preponderancia del Estado frente a la educación doméstica, la inclusión de todos los sectores sociales y su formación como ciudadanos trabajadores, respetuosos de la religión y patriotas. Lo importante es que llevó a la práctica su punto de vista sobre la educación, a través de la fundación de escuelas y la aplicación del método de enseñanza mutuo, lo cual promovía a las autoridades para confeccionar nuevas políticas educativas.

REFERENCIAS

- AGI [Archivo General de Indias] [Fondo Indiferente]. Sevilla.
- AGN [Archivo General de la Nación] (1829). *Veracruz. Informes de los españoles Mariano Domínguez Caberta, Andrés González y Manuel Asenjo proporcionados por el gobernador del estado* [Fondo Expulsión de españoles, vol. 38, ff. 95-96]. Ciudad de México.
- AGN (1819). *Dn. Andrés González Millán, residente en esta corte, solicita el pase para los libros cuya lista adjunta, y son relativos a su destino de maestro de primeras letras* [Fondo Inquisición, vol. 1421, ff. 113-115]. Ciudad de México.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México]. Actas de Cabildo [Fondo Ayuntamiento]. Ciudad de México.
- AHCM (1822). *Millán Andrés solicita se le proporcione un local capaz para establecer una escuela de enseñanza mutua* [Fondo Instrucción pública en general: vol. 2477, exp. 258, ff. 1-4]. Ciudad de México.
- AHCM (1819). *Andrés González Millán, pide se señale el día 30 del corriente mayo para la manifestación del sistema de enseñanza mutua que ha establecido y pide se fomente su*

- escuela* [Fondo Instrucción pública en general, vol. 2477, exp. 223, ff. 1-5]. Ciudad de México.
- AHMV [Archivo Histórico Municipal de Veracruz] (1830). *Escuelas* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 161, vol. 216, ff. 7-178]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV (1831a). *Solicitud de dirección de escuela* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 152, vol. 200, ff. 804-815]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV (1831b). *Nombramiento de ayudante de escuela* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 161, vol. 215, ff. 518-529]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV (1831c). *Cuenta que presenta José Remigio Soto sobre los gastos erogados en el niño Brígido Andrés* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 168, vol. 226, ff. 387-410]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV (1833). *Pedimento que se hizo al gobierno del estado de varios libros necesarios para la escuela de esta ciudad* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 167, vol. 225, ff. 210-214]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV (1834). *Cuenta del ramo de educación del regidor Juan Pernas* [Fondo Inventario Siglo XIX, caja 171, vol. 232, ff. 256-294]. Ciudad de Veracruz.
- AHMV [fondos Libros de Actas y Acuerdos de Cabildo]. Ciudad de Veracruz.
- AHMX [Archivo Histórico Municipal de Xalapa] (1837). *Noticias estadísticas de Xalapa en 1837* [Fondo México Independiente, caja 1, p. 1, exp. 1, ff. 5- 6]. Ciudad de Xalapa.
- Almada, F. (1967). La reforma educativa a partir de 1812. *Historia Mexicana*, 17(1), 103-125. DOI: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1106>.
- Battaner Arias, M. P. (2009). Ecos lingüísticos de la época en los Diarios de Sesiones de las Cortes gaditanas. En J. M. García Martín y V. Gaviño Rodríguez (coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX* (pp. 13-50). España: Universidad de Cádiz.
- Bazant, M. (2018). Retos para escribir una biografía. *Secuencia*, (100), 53-84. DOI: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1518/1711.090>.
- Bazant, M. (2016). Espacios, lugares e imágenes en la construcción biográfica. El maestro Clemente Antonio Neve durante la época de Maximiliano. *Desacatos*, (50), 28-51. DOI: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n50/2448-5144-desacatos-50-00028.pdf>.
- Blázquez Domínguez, C., y Corzo Ramírez, R. (coords.) (1997). *Colección de leyes y decretos de Veracruz, 1824-1919* (15 tomos) Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Camarillo Ramírez, E. (2010). *Marcelino Mangas: educador e insurgente*. México: Universidad de Guanajuato/CIECAS-Instituto Politécnico Nacional.
- Careaga Viliesid, L. (comp.) (1990). *Quintana Roo I. Textos de su historia*. México: Instituto Mora.

- Domínguez, R. (2010). Ilustración y educación: Andrés González Millán y el vocabulario cívico-pedagógico en Yucatán, 1806-1817. En M. Campos García (coord.), *Republicanismos emergentes. Continuidades y rupturas en Yucatán y Puebla, 1786-1869* (pp. 159-195). Mérida: Uady.
- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía: entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fernández de Lizardi, J. J. (1820). *El conductor eléctrico por el pensador mejicano DJJFL* (pp. 163-164). México: Mariano Ontiveros.
- Fowler, W. (1996). The Compañía Lancasteriana and the elite in the Independent Mexico, 1822-1845. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 2(1), 81-110. DOI: 10.1080/13507499608569435.
- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS.
- González Millán, A. (1807). *Reglas bajo las cuales ha de establecer Don (...) maestro examinado y aprobado de primeras letras, su escuela en esta ciudad de Mérida por el método últimamente adoptado por el Real Colegio Americano*. Sevilla: Archivo General de Indias.
- González Millán, A. (1811). *Discurso sobre la reforma de la primera educación en los exámenes públicos celebrados el día del nacimiento de Fernando Séptimo en la Sala Capitular de muy Ilustrísimo Ayuntamiento de la Cd. de Campeche, Maestro examinado y aprobado por el Real Supremo Consejo de Castilla*. Filadelfia: Imprenta de Tomás y Jorge Palmer.
- González Millán, A. (1813). *Discurso impreso sobre la reforma de la primera educación. Diario de las Discusiones y Actas de las Cortes* (t. XVII). Cádiz: Imprenta Nacional.
- González Millán, A. (1820). *Educación pública, único y seguro medio de la prosperidad del estado*. México: Oficina de D. Mariano Ontiveros.
- González Millán, A. (1821). *Educación pública, única base en que debe descansar la grandiosa obra de la Independencia Mexicana como único y seguro medio de la prosperidad imperial: discurso pronunciado al Excmo. Sr. D. Agustín de Iturbide, generalísimo de mar y tierra, presidente de la Regencia y Primer gefe del Ejército Trigarante, en la felicitación que con sus discípulos le hizo el 21 de octubre de 1821, primero de nuestra gloriosa Independencia, en el salón de Palacio, por la feliz conclusión de la obra grande de nuestra libertad política, D. Andrés González Millán, profesor de primera educación establecido en esta Corte*. México: Imprenta (contraria al despotismo) de D. José María Benavente y Socios.
- González Millán, A. (1822a). *Aviso importante a los habitantes de México: del director de la escuela Lancasteriana*. México: Oficina de don Mariano Ontiveros.
- González Millán, A. (1822b). *Nuevo aviso a los habitantes de México, del ex-director de la Escuela Lancasteriana*. México: Imprenta de D. José María Ramos Palomera.
- Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (2021). *Andrés González Millán, María Aharado y María Álvarez Robledo*. Recuperado de: <https://www.familysearch.org/es/>.

- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Martínez Domínguez, L. (2010). La prensa liberal y los primeros meses de la independencia: El Sol, 1821-1822 [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1910* (vol. I). México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamérica.
- Piña Chan, R. (2017). *Campeche durante el periodo colonial*. México: H. Cámara de Diputados/LXIII Legislatura.
- Roldán, E. (2015). Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la Nación mexicana, 1780-1833. En A. Martínez Boom y J. Bustamante Vismara (comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (pp. 61-81). México: Universidad Pedagógica Nacional/Prometeo Libros.
- Sims, H. D. (1981). Los exiliados españoles de México en 1829. *Historia Mexicana*, 30(3), 391-414. DOI: <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2679>.
- Tanck, D. (1998). *La educación Ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513. DOI: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>.

ESTADO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MÉXICO SEGÚN EL INFORME DE JOSÉ DÍAZ COVARRUBIAS DE 1875

Amalia Nivón Bolán

La llamada República restaurada inició un periodo (1867-1877) de recuperación de la república federal, en medio de una reforma liberal que colocaba al Estado con mayor fuerza política frente a la iglesia católica, y las diferencias entre grupos de liberales, civiles y militares. Esto dio lugar a diversas rutas para continuar la reconstrucción de la instrucción pública en el país, inmerso en un tránsito de cambios que atravesaban la vida social y económica de grandes ciudades, puertos, zonas ferroviarias y acciones de empresas trasnacionales, en los anhelos de soberanía y territorialidad entre distintos continentes. Las ideas constitucionalistas de las naciones independientes como Estados Unidos y Francia circulaban entre intelectuales republicanos, afectados por fracturas del poder político, soberanía, progreso social, crecimiento económico y ampliación del sistema educativo, en particular la instrucción secundaria y profesional, los periódicos oficiales, políticos, científicos, literarios e incluso religiosos, y los libros escolares especializados en distintas profesiones.

Este trabajo presenta un panorama nacional de la situación del sistema educativo mexicano durante la República restaurada, a partir de los informes de instrucción pública de 1874 enviados por los estados de la federación, comentados y publicados por José Covarrubias durante el primer trimestre de 1875. Contribuye a en-

tender y comprender cómo los actores educativos observaban los avances de la reforma, y los retos que el positivismo y liberalismo de la época les planteaban.

Se muestra la diversidad de esfuerzos y eslabones de grupos organizados, que contribuyeron con los gobiernos locales para identificar su cobertura educativa y acercar a la población a un particular modelo de instrucción pública. Se presenta una pluralidad de formas de trabajo que se gestaron en un complejo periodo de la instrucción pública, cuyas diferencias responden a las particularidades de sus regiones, escuelas urbanas y rurales, establecimientos gratuitos y privados, cuyas prácticas dejan ver diferentes formas de entender la obligatoriedad de la instrucción primaria, y secularización de la instrucción pública, en un proceso de hacer una instrucción pública obligatoria, gratuita, y laica, como se señalaba en la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de 1867, expedida por Juárez, que dejaba fuera la religión de los programas de enseñanza, pero tampoco se prohíbe expresamente (Arredondo, 2014, pp. 140-167), lo que daba oportunidad de atenuar tensiones sobre este tema.

Las leyes de instrucción de 1867 y 1869 sustentaban la necesidad de facilitar y propagar la enseñanza primaria y popular, difundir las ciencias exactas y las naturales, y hacer que los gastos necesarios no excedieran la cantidad asignada para la educación, y que, de acuerdo al decreto firmado por Juárez el 13 de enero de 1869, los principios de obligatoriedad y libre ejercicio de la enseñanza primaria siguieran una enseñanza objetiva e integral (Díaz Covarrubias, 1875).

Díaz Covarrubias sostenía que aun los pueblos de civilizaciones e ideas políticas más diversas impulsaban la instrucción primaria, y que podía alcanzarse el carácter de obligatoria si se le limitaba a campos muy rudimentales. Desde su visión, la mayoría de los informes recibidos planteaban que se limitara a las escuelas primarias rudimentarias la enseñanza a la lectura, escritura, gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, sistema métrico-decimal, sistema de pesos y medidas, moral, fracciones

comunes y decimales, urbanidad e higiene, y para las niñas sencillas labores dirigidas a su condición de mujeres, mientras que para los niños deberes y derechos del ciudadano e ideas fundamentales de organización política. En algunas entidades establecían además, pero no con carácter obligatorio, geografía, historia nacional y dibujo, y en otras escuelas nociones de álgebra y geometría, historia general, dibujo natural y lineal e idioma francés, física y química.

Sin embargo, es conveniente señalar que tal conclusión omite la variedad y diferencias del panorama de la instrucción pública nacional, sobre todo porque limita la posibilidad de investigar el proceso de institucionalización de la reforma, sus vertientes, la pluralidad de formas de pensar y organizar la enseñanza primaria de niños, niñas, adultos varones y mujeres en establecimientos gratuitos, semi-gratuitos, particulares, del clero, etcétera.

PANORAMA REGIONAL SEGÚN LA GEOGRAFÍA NACIONAL EN 1874

Para adentrarse a la geografía nacional de la época, se parte de la visión de Antonio García Cubas en la obra *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana* (1874), en la cual se define al país en un área de 1,921,240 kilómetros cuadrados y una población de 9,343,470 habitantes en 27 estados libres y unidos por una confederación, un Territorio, y un Distrito Federal; agrupados en Estados de la Frontera del Norte (Sonora, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León), Estados del Golfo (Tamaulipas, Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán), Estados del Grande Océano (Sinaloa, Jalisco, Colima, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas) y Estados del Centro (Durango, Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Distrito Federal y Territorio de la Baja California).

El informe de Díaz Covarrubias retoma los datos publicados de García Cubas, por considerarlos de mayor confiabilidad que los reportados por las propias entidades (Díaz Covarrubias, 1875, p. XC).

ESTADOS DE LA FRONTERA DEL NORTE

Sonora, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León

El informe de Sonora mencionaba la lejanía de la frontera con el centro del país, y el esfuerzo de las autoridades para administrar escuelas con fondos públicos. Señalaba que la instrucción primaria era obligatoria, y los padres o tutores que no cumplieran con esta disposición no podían gozar de sueldos de fondos públicos, ni obtener un permiso oficial si no comprobaban la asistencia escolar de sus hijos.

Las materias obligatorias eran: lectura, escritura, aritmética, sistema métrico-decimal y moral. El gobierno subvencionaba 60 escuelas municipales de un total de 120, la Compañía Lancasteriana 3, y el clero ninguna. Además había 6 escuelas sostenidas con las pensiones de los escolares, con un total de 189 escuelas primarias para una población de 109,388 habitantes. También el Estado sostenía una escuela Normal (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 146-147).

En Ures, capital del estado, se encontraban dos colegios de educación secundaria, uno para varones y otro para mujeres, sostenidos con fondos públicos. En Hermosillo existían dos colegios particulares, y dos más en Guaymas y Álamos. Se añade que no había colegio Seminario, ni museo, ni asociaciones científicas, solo dos periódicos semanarios, uno de política y otro de ciencias y literatura.

En Chihuahua se informó que ni la instrucción primaria ni la secundaria eran obligatorias, en una población de 180,668 habitantes. Había 39 escuelas primarias, de las cuales 32 eran sostenidas por las comunidades o los municipios, con subvención del gobierno del Estado, sin precisar si realmente operaban. Se dijo desconocer el número de escuelas gratuitas manejadas por asociaciones particulares. El clero católico sostenía una escuela primaria en el Colegio Seminario, y en la capital 6 escuelas con la retribución de los alumnos (3 de varones y 3 para mujeres).

Existían dos colegios de educación secundaria, uno para seculares y otro para la formación del clero, siendo este colegio mayoritario en número de estudiantes. Se desconoce si había escuela

Normal. Díaz Covarrubias lamentó la escasa información enviada (1875, pp. 25-26).

En Coahuila la instrucción primaria era obligatoria por decreto, sin distinción de clase social, desde 1867, dejando a los ayuntamientos en libertad para hacer cumplir esta ley. Había una instrucción general para la población: lectura, caligrafía, gramática castellana, aritmética, urbanidad, nociones de geografía, nociones de geografía de México, nociones de historia de México, lecciones sobre los derechos y obligaciones del ciudadano conforme a la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, y en las escuelas de niñas se enseñaba además costura, bordado y música.

En 1874 se contabilizaban 113 escuelas primarias, para una población de 98,397 habitantes. Se registraron 53 escuelas municipales, todas gratuitas, destinándose para su manutención \$26,322 anuales, y 60 escuelas particulares que se sostenían de módicas pensiones del alumnado. Dos escuelas para adultos a cargo de la sociedad “Zarco”, en Saltillo, y de la asociación “Armonía”, en Parras; ninguna escuela Normal, y solo un colegio de educación secundaria y profesional para varones, llamado el “Ateneo Fuenté”, y el colegio San Juan Nepomuceno, sostenido por el clero. Se carecía de biblioteca pública, y solo circulaba un periódico oficial (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 32-34).

En el informe de Nuevo León se resaltó también la distancia de la entidad con el centro del país, y haber atravesado guerras en su territorio, situaciones que no mermaban su adelanto en la instrucción primaria y superior, pues habían existido otros eventos que la habían favorecido, como la enseñanza franciscana (Díaz Covarrubias, 1875, p. 102).

Desde 1870 la instrucción primaria era obligatoria. En 1874, para una población de 178,872 habitantes, se reportaban 171 escuelas primarias gratuitas, las demás respondían a fondos de particulares: una para niñas sostenida por el obispo, y 103 por pensiones. De un total de 276 escuelas, 189 eran para niños, y 86 para niñas, dos para adultos en la capital, una nocturna y otra en la

cárcel, más una escuela mixta a cargo de la Sociedad Católica, y una escuela Normal para profesores (Díaz Covarrubias, 1875, p. 105).

Se estipulaba un solo programa de materias para este nivel educativo: lectura, escritura, gramática castellana, geografía, historia —preferentemente la del país—, dibujo lineal, catecismo político constitucional, moral, urbanidad. Las niñas, además de estos ramos, aprendían costura, bordados, tejidos, y en lo posible música.

En la entidad había una escuela para varones de secundaria y profesional, sostenida con fondos públicos, llamada Colegio Civil, y un colegio Seminario sostenido por el obispo. No reportaron biblioteca pública, algún museo, ni asociaciones artísticas literarias. Circulaban tres periódicos políticos y dos religiosos (Díaz Covarrubias, 1875, p. 107).

ESTADOS DEL GOLFO

Tamaulipas, Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán

En Tamaulipas no era obligatoria la instrucción primaria. Había 60 escuelas de primeras letras, siendo la mayoría municipales y las otras privadas, ubicadas en Tula, Tampico, Matamoros y Mier. Existía un colegio de instrucción secundaria, recientemente fundado en Matamoros, y se había iniciado la creación del seminario de Tula, en una población de 140,000 habitantes. Circulaban cuatro periódicos de tipo político.

En Veracruz se hizo mención al congreso de profesores de la entidad de 1873, realizado con el doble propósito de formular el proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública y el plan de estudios de escuelas primarias, diferenciadas en completas e incompletas o rudimentarias, y las escuelas secundarias, generales y especiales (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 162-163).

La obligatoriedad de la instrucción primaria se acordó por el Congreso en agosto de 1873, y fue estimulada mediante la excepción del servicio activo en la guardia nacional y el pago de la contribución a la misma. Se sancionaba con el pago de dos a diez pesos, e incluso suspensión de derechos civiles, con la afectación laboral o familiar.

La instrucción pública se integraba de primaria, secundaria, superior de facultades profesionales y estudios especiales. Las escuelas rudimentarias respondían a las escuelas rurales, y las escuelas primarias urbanas comprendían un mayor número de materias de enseñanza.

En las primarias elementales rurales se enseñaba lectura, caligrafía, aritmética elemental, moral y aplicación a la vida agrícola. En las primarias urbanas se enseñaba además elementos de geografía universal, general de México y particular del Estado, elementos de historia de México, elementos de gramática castellana, y aplicación de la enseñanza a las necesidades de la vida fabril, industrial y comercial.

La enseñanza primaria superior comprendía el completo modelo de enseñanza elemental, y además nociones generales de física y de historia natural, adaptada a las necesidades más comunes de la vida; principios de geometría y sus aplicaciones más usuales, elementos de teneduría de libros y de idioma francés y dibujo natural y lineal. En el caso de la enseñanza de las niñas, debían estudiar además higiene doméstica y primeros socorros médicos, ciencias físico-naturales en sus aplicaciones a la vida doméstica, conocimiento teórico-práctico de las máquinas y aparatos de coser, lavar, etc.; economía doméstica, idiomas francés e italiano, música vocal e instrumental (Díaz Covarrubias, 1875, p. 164).

En 1873 había 504,950 habitantes, y ninguna escuela primaria sostenida directamente por el gobierno de Veracruz, este exclusivamente subvencionaba por la escasez de fondos respectivos, ya que los gastos a las escuelas de los cantones provenían directamente de los ayuntamientos (Díaz Covarrubias, 1875, p. 167).

Se reportaron 368 escuelas públicas, para niños 298 y para niñas 70; escuelas particulares gratuitas 62, para niños 35 y para niñas 27; escuelas sostenidas por asociaciones de extranjeros, como la de Jicaltepec de la municipalidad de Nautla, y otras que recibían subvenciones de fondos de públicos. Se calculaban 50 escuelas sostenidas por pensiones de los estudiantes (Díaz Covarrubias, 1875, p. 164).

No había escuela Normal, solo cinco colegios preparatorios y facultativos, y cuatro escuelas de instrucción superior para niñas, en Córdoba, Jalapa, Orizaba, Veracruz y Tlacotalpan, en zonas urbanas principalmente. Había un Seminario conciliar, una biblioteca pública, sin información de asociaciones científicas o literarias o periódicos de circulación.

En Campeche, desde que se promulgó la primera Ley de instrucción pública en noviembre de 1868 se planteó la obligatoriedad de la escuela primaria para los niños y niñas de entre siete y trece años, estableciéndose sanciones al padre o tutor en caso de rebasar esta edad, y dispensa si este estuviera incapacitado física o intelectualmente, o la escuela a más de un kilómetro de distancia de donde viviera el niño.

Se enseñaba lectura, escritura inglesa (cursiva), elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico-decimal, nociones de moral, urbanidad y catecismo político constitucional.

Para 80,366 habitantes, la entidad registró un número total de 72 escuelas primarias, de las cuales 56 se sostenían con fondos públicos, una escuela particular gratuita, y 15 particulares con el pago de pensiones de los escolares. El clero católico no atendía ninguna escuela (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 10-12). Se reconocían dos colegios para varones de instrucción secundaria y profesional, con diferentes campos de formación científica, técnica y literaria, se trataba del Instituto Campechano y el Liceo Carmelitano; además había una Escuela Náutica, cuyo programa educativo se encontraba articulado al de las escuelas del mismo tipo en Mazatlán y Veracruz.

No había escuelas Normales, y en el informe se marcaba la falta de escuelas para las mujeres que concluían la instrucción primaria, como la posibilidad de incrementar el número de escuelas en toda la entidad. Se señalaba la diversidad y número de volúmenes existentes en la biblioteca pública del Instituto, y la organización intelectual de varias asociaciones, como la Progresista de Artesanos, la Fraternidad Campechana, la Reforma, la Sociedad Progresista de Artesanos del Carmen, que es la más antigua, la Sociedad Científico-literaria, y la

Filarmonía. Circulaban cuatro periódicos oficiales: en la capital el periódico semanario *La Discusión*, y en El Carmen *La Opinión*, y dos derivados de las asociaciones científico-literarias y filarmónica. Por último, había el museo de un particular con piezas arqueológicas y de historia natural.

La instrucción primaria en Tabasco tampoco era obligatoria. Había 38 escuelas primarias en una entidad de 83,707 habitantes, de las cuales 10 se localizaban en la capital de la entidad, 6 gratuitas eran sostenidas por particulares, 2 operaban con la pensión de estudiantes mujeres, y 2 eran para adultos. No se reportó las materias que se enseñaban, tampoco si había algún colegio de educación secundaria o profesional, solo la existencia de un colegio de instrucción secundaria particular, denominado Colegio Brisac, y dos colegios para mujeres, igualmente particulares, donde se impartía lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía, geometría, religión, costura y bordados. No había Seminario, ni museo, biblioteca pública, o asociación científica, literaria o artística. Circulaban cuatro periódicos, uno oficial del Estado, dos políticos y otro político-religioso.

En Yucatán la instrucción primaria no era obligatoria, por lo que tampoco manejaba fondos adicionales recaudados de penalizaciones a padres y tutores. Las materias que se enseñaban eran ortología, caligrafía, gramática, aritmética, geografía, moral, urbanidad; para las niñas se enseñaban además labores de mujeres. No se observaban diferencias en los contenidos de enseñanza en poblaciones grandes o pequeñas, ni por el tipo de actividades económicas que se realizaban en la entidad.

Para una población de 422,365 habitantes había 184 escuelas que se sostenían con fondos públicos del Estado y de los municipios, 5 eran particulares gratuitas con subvención de fondos públicos y 5 se mantenían de las pensiones de los estudiantes, lo que daba un total de 195 escuelas primarias, 153 escuelas para niños, 31 para niñas, y una escuela para varones presos. Se avisaba de la existencia de escuelas católicas, pero no se reportó su número (Díaz Covarrubias, 1875, p. 173).

Existían tres colegios para varones de instrucción secundaria y preparatoria, sostenidos por fondos públicos: el Instituto Literario, la Escuela de Medicina y la Escuela de Jurisprudencia. No había escuela Normal, ni Seminario conciliar, pero sí una biblioteca pública, y dos asociaciones: una artística, del Conservatorio Yucateco, y la Sociedad Médico-farmacéutica; en la primera podían acudir mujeres, además de varones. En la capital se publicaban ocho periódicos: seis políticos, uno religioso y uno científico.

ESTADOS DEL GRANDE OCÉANO

Sinaloa, Jalisco, Colima, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas

En marzo de 1874 el gobierno de Sinaloa expidió la obligatoriedad de la enseñanza primaria en niños y niñas, con una multa a los padres o tutores de 25 centavos, hasta cinco pesos, o reclusión de uno a 15 días. Se integró al reglamento mantener escuelas abiertas en todos los municipios, y dividir la enseñanza en dos clases: la primera comprendería la enseñanza de la lectura, escritura, y las cuatro reglas fundamentales de aritmética. La segunda continuaría la lectura, escritura, aritmética, sistema métrico-decimal, catecismo político constitucional, historia y geografía, especialmente del país, y dibujo natural; a las niñas además costura, bordados y tejidos.

Los ayuntamientos sostenían 47 escuelas primarias públicas, y había 215 que solventaban sus gastos con donaciones y subsidios oficiales. La Compañía Lancasteriana mantenía 3 escuelas en Mazatlán, el clero no tenía ninguna a su cargo, 17 escuelas eran sostenidas por la pensión de los estudiantes. Había 86 mixtas, más 7 escuelas de adultos para varones, y 2 para mujeres. Había 282 escuelas primarias, para una población de 168,031 habitantes. No había escuela Normal (Díaz Covarrubias, 1875, p. 139).

Existían 3 colegios para varones de instrucción secundaria y profesional, sostenidos con fondos públicos. Uno en Culiacán, llamado Colegio Rosales, y en Mazatlán la escuela Secundaria, y el Colegio Náutico y Mercantil, este subvencionado por el tesoro federal. En Mazatlán había un colegio para mujeres, llamado In-

dependencia, en el que se cobraba pensión a las estudiantes, y en Culiacán un colegio Seminario conciliar, sostenido por el clero.

No se reportó biblioteca pública ni museo, solo una asociación científica, llamada Sociedad Unión, y seis periódicos: el oficial, el *Boletín de Leyes y Decretos Generales y del Estado*; tres periódicos políticos y el científico de la sociedad Unión, llamado *Adelante*.

Jalisco es otra entidad que se declaraba afectada por la guerra de Independencia, la guerra civil; no obstante informaba que la instrucción primaria era obligatoria, principio aceptado por su legislación desde 1825 (Díaz Covarrubias, 1875, p. 66), haciendo responsables de su cumplimiento a los ayuntamientos. Se registró un debate sobre cómo entender la enseñanza que la escuela primaria había de ofrecer para los sectores populares y los más acomodados, así como no confundir la creación de una escuela práctica de artes y oficios, de minería, de agricultura y de mecánica, con la instrucción primaria obligatoria y el trabajo obligatorio. Preocupaba que un joven llegara a los doce años sin un destino u ocupación honesta, y mostró que la escuela primaria y las escuelas prácticas de artes y oficios resultaban una opción a esta edad, la primera para quienes pueden seguir estudios posteriores, y la segunda para los que quisieran orientarse en el trabajo. Esto resultaba relevante, ya que por decreto podía sancionarse a los padres o tutores por la omisión de no hacer que asistieran los niños y niñas a la escuela, sin poder tener una ocupación honesta para la subsistencia. La enseñanza en la escuela primaria variaba según el tipo de escuela, cuya diferencia era que en los pueblos pequeños se omitían materias.

Había 714 escuelas municipales para una población de 966,689 habitantes, de las cuales, 258 eran de sustento municipal; 142 escuelas gratuitas financiadas por particulares, como la Junta de Filantropía y la Sociedad Lancasteriana, y 38 a cargo del clero. Escuelas particulares eran 276, sostenidas por las pensiones de los estudiantes. De este número, 428 eran para niños, 200 para niñas, 75 mixtas y 11 para adultos (Díaz Covarrubias, 1875, p. 68).

No había escuela Normal en la entidad, los profesores eran clasificados según el sistema lancasteriano en primera, segunda y tercera clase; las profesoras solo en primera y segunda clase, con un sueldo menor al de los varones.

Existían varios colegios de instrucción secundaria con fondos del Estado: el instituto, donde se impartían las carreras de medicina, farmacia, jurisprudencia y ciencias exactas; el liceo de varones, la escuela de agricultura, y para las mujeres el liceo de educación y enseñanza superior para niñas, y un colegio subvencionado por el gobierno estatal.

Con fondos de beneficencia se financiaban el colegio de Lagos, el colegio del Hospicio, la escuela de artes, y el colegio de Ejutla. El clero se hacía cargo de dos Seminarios Conciliares, uno en Guadalajara y otro en Zapotla, el colegio Rode, y la escuela de jurisprudencia de la Sociedad Católica.

Se contaba con una biblioteca pública, un museo y diez sociedades científicas y literarias: la Sociedad de Geografía y Estadística, la Junta Lancasteriana, las sociedades Médica, Gorostiza, Ochoa, Gallardo, Oliva, de Jurisprudencia, Filarmónica y la de los Amigos de la Enseñanza; además de nueve periódicos en circulación: dos científicos, cuatro políticos y tres religiosos.

Se reportó que en Colima no era obligatoria la enseñanza primaria ni la secundaria, no obstante, para una población de 65,827 habitantes, había 28 escuelas primarias sostenidas con fondos municipales, dos de ellas de adultos, y 17 con las contribuciones de los alumnos, 3 financiadas por el clero católico y la sociedad católica de señoras, que en total hacían 50 escuelas primarias. Los preceptores y preceptoras no eran titulados, se formaban en las 10 escuelas de primeras letras de la capital y en dos localizadas en la Villa de Álvarez, había profesorado del clero (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 37-40).

Existían dos colegios de secundaria para varones sostenidos por el clero católico, y un colegio Seminario católico. Se carecía de biblioteca pública, museo y asociaciones científicas, literarias o

artísticas; circulaban cinco periódicos locales, uno del gobierno del Estado, dos políticos y dos religiosos.

El gobierno de Michoacán fomentó la obligatoriedad de la instrucción primaria desde febrero de 1870, y sancionaba a los padres o tutores con multas de 25 a 5 pesos o prisión no mayor a ocho días, exigiéndoles también que luego que los niños concluyeran su instrucción primaria los indujeran a ocupaciones honestas, pero el informe señalaba ser insuficiente el esfuerzo realizado, considerando la extensión territorial y el número de 618,240 habitantes (Díaz Covarrubias, 1875, p. 83).

La ley establecía también una instrucción primaria inferior y otra superior, sin especificarse con claridad si ambas eran obligatorias o solo la primera, cuyo programa contemplaba la enseñanza de la lectura, escritura, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, y principios de urbanidad, mientras que la superior lectura correcta, escritura, aritmética, sistema métrico decimal, elementos de gramática castellana, principios de dibujo, rudimentos de geografía general y del país, urbanidad. Se especificaba que las niñas aprendieran además costura, y se eliminaban contenidos de las otras clases (Díaz Covarrubias, 1875, p. 84).

El gobierno no financiaba ninguna escuela primaria, pero subvencionaba las 120 escuelas gratuitas de los ayuntamientos, 80 de niños y 40 para niñas, sin especificarse el número de escuelas gratuitas sostenidas por particulares y el clero. Se declararon 113 escuelas financiadas con las pensiones de los estudiantes, 74 de niños y 49 de niñas; una escuela primaria para adultos en Puruándiro, y una de dibujo en Uruapan. Se carecía de escuela Normal, y se calculaba un preceptor o preceptora por plantel.

Había un colegio de instrucción secundaria y profesional para varones, sostenido con fondos públicos, y dos sostenidos por particulares, uno en Pátzcuaro y otro en Puruándiro. Dos Seminarios sostenidos por el clero, uno en Morelia, y otro en Zamora. Ningún museo, pero sí una biblioteca pública en la capital, y tres asociaciones literarias: la Sociedad Manuel Acuña, la Sociedad Progresista y la Sociedad Ocampo, y la Sociedad Lancasteriana.

En Puruándiro estaba la sociedad artística denominada Santa María de Guadalupe y la Sociedad Hidalgo de artesanos; en otras localidades se informó de la presencia de sociedades auxiliares de la Sociedad General de Geografía y Estadística. En Morelia circulaban tres periódicos, uno oficial, *La Bandera de Ocampo*, que era político, y *El Pensamiento Católico*, de tipo político y religioso, y en Zamora se publicaban dos más de carácter político: *La Causa del Pueblo* y *La Democracia* (Díaz Covarrubias, 1875, p. 88).

En Guerrero se reportaban dificultades para garantizar la paz social debido a las grandes insurrecciones ahí ocurridas, y que repercutían en el país. Se hablaba de su suelo deteriorado para la producción agrícola, la falta de caminos, y su clima agreste, que favorecían el distanciamiento de la instrucción pública a sus 320,069 habitantes (Díaz Covarrubias, 1875, p. 50).

La instrucción primaria era también obligatoria, y la sanción a los padres o tutores era proporcional a sus recursos. Las materias variaban, dependiendo del lugar donde se impartía la enseñanza, de manera que en las rancherías y pequeñas poblaciones eran muy rudimentales los conocimientos de lectura, escritura y primeras operaciones de aritmética; mientras que en las cabeceras de distrito se impartían estos y además gramática, aritmética, álgebra, moral, leyes fundamentales de la República y de la entidad, catecismo político, moral, urbanidad, estilo epistolar, y rudimentos de historia.

Se reportaron 455 escuelas primarias sostenidas por los municipios, de las cuales 374 eran de niños y 21 de niñas, y solo dos subvencionadas por el gobierno del Estado; 25 escuelas gratuitas a cargo de particulares y solo una por el clero católico, con supervisión de la Compañía Lancasteriana, más 12 escuelas que se sostenían con el pago de pensión de los alumnos. No había escuelas mixtas, ni para adultos, ni escuelas Normales. Los preceptores y preceptoras no eran titulados y había uno de ellos por escuela primaria en la entidad (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 51-53). Solo había una escuela para varones de educación secundaria y profesional: el Instituto Literario, y un Seminario conciliar. Se carecía

de bibliotecas públicas, de museos y de asociaciones científicas y literarias. Llama la atención la forma de solventar los gastos de un número importante de escuelas gratuitas (76%), con esfuerzos de particulares y fondos públicos.

Se informó de un evento entre el obispo titular de la iglesia católica en Chilapa con las autoridades del Estado, para explicar un conflicto entre el Colegio de Niñas en Chilapa, fundado y dirigido por el clero católico, al debatir sobre cómo proceder ante la única escuela para este sector de la población, sostenida por el clero, sin abandonar los lineamientos jurídicos de las leyes de Reforma.

En Oaxaca se informaba que la instrucción primaria se estableció obligatoria en noviembre de 1871, como parte de un plan revolucionario, pero quedó más rezagada que la instrucción secundaria debido a que durante la guerra civil se ordenó cerrar las escuelas primarias y destinar preponderantemente los recursos públicos a gastos de guerra. Su administración pasó a los municipios, pero estos tampoco sufragaron los gastos. En junio de 1872 se activó la obligatoriedad, y se acordó una multa que podían demandar los profesores y agentes municipales a los tutores y padres si no llevaban a sus hijos a la escuela, con 12 y medio centavos hasta un peso por la primera falta, el doble por la segunda y el triple por la tercera vez que incurrieran. Además, los empleados públicos debían comprobar la asistencia de los niños y niñas para evitar la suspensión de su salario (Díaz Covarrubias, 1875, p. 110).

Las escuelas estaban divididas en dos categorías. En la de primera clase se enseñaba lectura en prosa y verso, escritura dictada, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico-decimal, principios de dibujo, elementos de geografía nacional, moral, urbanidad, elementos de catecismo político. En la de segunda clase se enseñaba lectura, escritura, rudimentos de gramática castellana, las cuatro primeras operaciones de enteros y quebrados, elementos de urbanidad y de moral, y el acta de derechos del hombre. A las niñas de las mismas escuelas se les impartía además bordados, costura, tejidos, flores artificiales y lecciones elementales de economía doméstica.

Se reportó la existencia de 437 escuelas primarias para una población de 648,779 habitantes, 391 para niños y 37 para niñas, de las cuales 419 eran gratuitas municipales, 9 particulares, ninguna sostenida por el clero, y 9 escuelas en las que se pagaba pensión, una de ellas perteneciente a la Sociedad Católica. En la capital había tres escuelas para adultos, una de ellas en la cárcel, y otra igual en Zimatlán. Ninguna escuela Normal (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 112-113).

En la capital había un colegio para varones de instrucción secundaria y profesional, denominado Instituto de Ciencias y Artes, y para las mujeres un colegio de instrucción secundaria, llamado Academia de niñas, donde perfeccionaban la instrucción primaria, es decir, se impartían las mismas materias de la escuela primaria de segunda clase, según el sistema lancasteriano. Había además un colegio Seminario sostenido por el obispo, y otro colegio católico de secundaria para varones a cargo de la Sociedad Católica. Una biblioteca pública en la capital y otra pequeña en Tlaxiaco; así como dos asociaciones: la Sociedad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la de Artesanos. Se conservaba una galería de pinturas antiguas en el museo del Instituto, destruido por la guerra. Circulaban siete periódicos, seis políticos o de variedades y uno religioso llamado *La Cruz*.

En Chiapas la instrucción primaria y secundaria era obligatoria desde 1872, sancionándose con multas o arrestos a los padres o tutores que no cumplieran la disposición. Para una población de 193,987 habitantes en la entidad, se reportaban 99 escuelas primarias: 67 confiadas a los ayuntamientos, 26 gratuitas sostenidas por corporaciones o individuos particulares (podían ser religiosas), y 6 sostenidas por el pago de pensión de estudiantes, 2 de ellas dirigidas por el clero católico, y 4 por seculares. No había escuela Normal ni escuelas para adultos, pero sí un colegio de educación secundaria o profesional para varones, sostenido con fondos públicos; otro para mujeres, a cargo del clero católico, y un colegio dedicado a la formación eclesiástica (Díaz Covarrubias, 1875, p. 20).

Existían siete sociedades filarmónicas, ninguna biblioteca pública y solo un periódico a cargo del gobierno del Estado. Se

informaba que el principal obstáculo se encontraba “en la tenaz resistencia que presenta la clase indígena, que en aquellas comarcas es casi salvaje y resiste á todo género de educación” (Díaz Covarrubias, 1875, p. 22).

ESTADOS DEL CENTRO

Durango, Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Distrito Federal y Territorio de la Baja California

Se informó que Durango presentaba características similares a una entidad fronteriza y que arrastraba las consecuencias de una larga guerra, pues aún no lograba legislar la obligatoriedad de la instrucción primaria, y carecía de medidas sancionadoras para los padres o tutores. Para una población de 185,077 habitantes, existían 60 escuelas primarias sostenidas y supervisadas por los municipios, y 55 escuelas gratuitas con aportaciones de particulares y la Compañía Lancasteriana, ninguna por el clero católico. Además había 44 escuelas particulares donde el alumnado pagaba una pensión. De ellas, 13 eran mixtas y una para adultos. Con fondos públicos había una academia Normal de formación para profesores y profesoras, un colegio de instrucción secundaria o profesional para varones, y un instituto para niñas. Además había un Seminario Conciliar, un colegio de secundaria para niñas, denominado Mariano, ambos dirigidos y sostenidos por el clero, y un colegio particular de comercio para varones. Existía una biblioteca, localizada en el Instituto Juárez, pero no asociaciones científicas, literarias o artísticas, ni museos. Se publicaban cuatro periódicos: uno oficial, uno religioso llamado *Eco Religioso*, y dos periódicos políticos eventuales (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 43-46).

De Hidalgo se informó que próximamente el Congreso elevaría a rango de ley la enseñanza primaria, y que existían 479 escuelas en una población de 204,207 habitantes, 408 para niños y 71 para niñas. A cargo de los municipios había 359 para niños y 47 para niñas, y se les proporcionaba, además de la enseñanza, libros y útiles para el aprendizaje. Había 7 escuelas sostenidas por el clero católico, y

66 por particulares, con el pago de pensión de los alumnos. Dos escuelas eran para adultos (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 59-62).

No había escuela Normal, solo un colegio para varones de instrucción secundaria o profesional, con fondos públicos, y un Seminario conciliar, sostenido por el clero católico. Tampoco biblioteca pública, ni museo ni asociación científica o literaria. Circulaban dos periódicos, uno oficial y otro político.

En Puebla la enseñanza primaria era obligatoria desde 1871, con la declaración de ser un delito de pena correccional el descuido en la instrucción de la juventud, quedando a criterio de un juez el tipo de castigo a aplicar.

Las materias de la instrucción primaria eran: lectura, caligrafía, nociones de moral y urbanidad, elementos de aritmética, sistema métrico-decimal y de pesos y medidas, gramática castellana y nociones de derecho constitucional de la República.

El gobierno del Estado sostenía 4 escuelas y subvencionaba todas las públicas de los distritos. Para un total de 697,788 habitantes había 859 escuelas en los municipios, más 30 sostenidas por particulares o corporaciones, y 20 por el clero. Las escuelas en las que se pagaba alguna pensión eran 95, con un total de 1,004 escuelas. Asimismo se daba un total de 889 escuelas para niños, 118 para niñas, cuya diferencia con el total hacía suponer que se integraron las escuelas mixtas y las de adultos, como las de las cárceles (Díaz Covarrubias, 1875, p. 120).

En la capital existían para varones dos colegios de secundaria y profesional, sostenidos por fondos públicos: el Colegio Carolino y la escuela de Medicina; en Tehuacán un colegio de estudios preparatorios, y un colegio Seminario sostenido por el clero. Se contaba con una biblioteca pública y una Academia de Bellas Artes, donde había un museo de historia natural y una colección de pinturas. Existían dos asociaciones científicas, una médica, una de profesores de enseñanza, y una filarmónica; circulaban cuatro periódicos: uno oficial, uno judicial, cuatro religiosos y ocho políticos.

Se distingue el alto número de escuelas de instrucción pública, y el ambiente ilustrado en diferentes municipios del estado, y no solo en la capital, que la enseñanza a las mujeres era favorecida, y que tanto en la instrucción primaria como en la secundaria estaba el Estado como primer responsable, luego los particulares y en casi un 10% el clero.

En Tlaxcala había 121,663 habitantes, y la instrucción primaria era obligatoria, con sanciones a padres o tutores si incumplían. Se enseñaba en las escuelas: lectura, escritura, aritmética, principios de moral y urbanidad, pero en las escuelas ubicadas en las cabeceras de distrito se impartía además gramática castellana, geografía y dibujo. El Estado no sostenía directamente ninguna escuela, pero subvenciona las 192 escuelas que se encontraban en municipios, los particulares sostenían 64, y el clero una; había 8 escuelas particulares que recibían pensión de los estudiantes, lo que hacía un total de 265 escuelas: 195 de niños y 69 de niñas. No había escuela Normal (Díaz Covarrubias, 1875, p. 159).

Había un colegio de varones de educación secundaria, sostenido con fondos públicos, y ninguno sostenido por el clero; tampoco bibliotecas públicas ni museos, y solo dos asociaciones: el Colegio de Abogados y una de artesanos, y un periódico oficial de circulación.

Aguascalientes inició cambios en su legislación de instrucción pública en diciembre de 1869, al aprobar la obligatoriedad y el castigo con multas o con prisión a padres o tutores que faltaran esta disposición. Las materias que debían aprender los escolares eran lectura, escritura, aritmética elemental, urbanidad y moral, pero también se enseñaba gramática castellana, cartilla política, sistema métrico-decimal, ejercicios de redacción, nociones de cosmografía, geografía e historia, preferentemente del país, dibujo lineal y de ornamentación, y ejercicios de gimnasia. No había escuela Normal, la formación de los aspirantes al título de profesor se impartía en un establecimiento de educación primaria, y en toda la entidad solo había tres que ejercían con título.

Para 89,715 habitantes había 67 escuelas: 27 primarias sostenidas por fondos públicos, 5 con fondos de particulares, 8 por la sociedad católica, y 26 por contribuciones del alumnado, y un colegio para varones de instrucción secundaria y profesional, denominado Instituto Civil, donde se impartían estudios de preparatoria y las carreras de abogado y de agrimensura (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 3-5).

Había dos Seminarios conciliares, uno en la capital y otro en Calvillo, una biblioteca pública en el Instituto, una sociedad auxiliar de Geografía y Estadística y una de preceptores, cuya tarea era mejorar y uniformar los métodos y textos de enseñanza primaria. No existía museo, y se publicaban tres periódicos, dos políticos y uno literario.

El informe de Guanajuato fue el último en ser recibido en el Ministerio de Instrucción Pública, por lo que la información que entregó corresponde al año de 1875, apuntando que en mayo de 1875 fue decretada obligatoria la instrucción primaria, desde la edad de 7 años hasta los 14 para los varones, y para las mujeres hasta los 12 años, con multas a los padres o tutores si no cumplían, pero diferenciadas si se trataba de jornaleros o no, y estableciendo algunas dispensas, como si la escuela se encontraba a más de un kilómetro de distancia del niño o niña, si la escuela era de paga, si los jornaleros se dedicaban a tiempo de siembra o cosecha, o si eran carboneros y leñadores, padres impedidos por el trabajo, o viudas notoriamente pobres. La ley incentivaba con becas en colegios de la capital, y diplomas de subvención para inscribirse en la escuela Normal de profesores y profesoras.

Se decretó también que la enseñanza primaria se dividiera en dos épocas, la primera era obligatoria, basada en el aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética, y conocimiento de los derechos y deberes civiles. La segunda época, que no fuera obligatoria, y fuera para el perfeccionamiento de las materias anteriores, y elementos de geografía, historia, urbanidad, y dibujo lineal y de perspectiva.

Para una población de 900,000 habitantes, se reportaron 127 escuelas sostenidas por el gobierno del Estado: 75 para niños y 52 para niñas; por la municipalidad 38 escuelas para niños y 22 para niñas, que hacen un total de 70; había 36 escuelas gratuitas sostenidas por particulares, y por el clero 23, y en las que se pagaba pensión 127, haciendo un total de 383 escuelas primarias (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 189-190).

En la capital había además un colegio para varones de educación secundaria y profesional, donde se impartía la carrera de Medicina, de Ingenieros de minas, de Ingenieros topógrafos, de Farmacia y de Escribanos. Había otro colegio para mujeres, y una escuela mixta de artes. En Dolores Hidalgo un colegio para varones de estudios profesionales, y en Iturbide (San José Casas Viejas) y Celaya dos colegios más de artes y oficios. El clero dirigía colegios en León, Valenciana, Pénjamo, Irapuato, Valle de Santiago y Salvatierra; dos en Celaya, de varones y de mujeres, y otros dos en Iturbide.

Había una biblioteca pública, una sociedad literaria, llamada Filograma, como parte del colegio de la capital. No había museo, y se producían ocho periódicos, uno oficial, cinco políticos y dos religiosos; en Celaya uno político-religioso, y en León cuatro políticos con temas también religiosos (Díaz Covarrubias, 1875, p. 195).

En Querétaro se informó, por el contrario, que la instrucción primaria había ya dejado de ser obligatoria en 1874. En las escuelas primarias municipales se enseñaba lectura, caligrafía, ortografía, aritmética, gramática castellana, moral y urbanidad, y en las escuelas para niñas se enseñaban además las “labores propias de su sexo”, y se trabajaba con el sistema pedagógico de enseñanza mutua (Díaz Covarrubias, 1875, p. 126).

En una población de 153,286 habitantes, había 57 escuelas primarias gratuitas municipales, una del clero católico en el Seminario conciliar, y 40 particulares, donde los estudiantes pagaban pensión por la enseñanza, con un total de 98 escuelas: 60 para niños y 17 para niñas. No se reportaron escuelas para adultos ni tampoco una escuela Normal.

Había un colegio civil de educación secundaria y profesional para varones, sostenido con fondos públicos, llamado San Francisco Javier; otro en San Juan del Río, denominado Colegio Orozco, subvencionado por el Estado, y un Seminario conciliar, sostenido por el clero católico. Existía una biblioteca pública, que correspondía al colegio civil. Ninguna asociación científica o literaria, ni museo, solo dos periódicos: el oficial y el semanario, denominado *La Sombra de Arteaga* (Díaz Covarrubias, 1875, p. 128).

En San Luis Potosí la instrucción primaria era obligatoria por decreto desde junio de 1870, y había juntas inspectoras para sancionar el incumplimiento de padres o tutores con multas de entre 50 centavos hasta 5 pesos, precisando que era en beneficio de los fondos mismos de la instrucción pública.

Las materias que se enseñaban eran lectura, escritura, aritmética demostrada, sistema métrico-decimal, gramática castellana, ortología, urbanidad, moral, nociones de geografía, rudimentos de historia del país y principios de geometría. Las niñas también las estudiaban, menos las nociones de geometría y de geografía, además de costura, bordados y corte de ropa.

En una entidad de 460,322 habitantes, la administración pública supervisaba 136 escuelas primarias gratuitas mediante las juntas inspectoras, 24 en la capital, 29 sostenidas por particulares, y 3 por la Sociedad Católica, además de 71 escuelas particulares mantenidas con el pago del alumnado, que en total sumaban 263 escuelas: 183 para niños y 56 para niñas, y las otras eran mixtas; había 13 escuelas primarias para adultos, una de ellas ubicada en la penitenciaría (Díaz Covarrubias, 1875, p. 131).

Había dos escuelas Normales, una para la formación de profesores y otra para profesoras, y un colegio para varones de instrucción secundaria y profesional, llamado Instituto Científico y Literario, y un colegio Seminario conciliar sostenido por el clero. No había biblioteca pública ni museo, pero contaban con cuatro asociaciones: Sociedad Médica, Junta de Salubridad, Sociedad de Geografía y Estadística y la academia de música llamada Santa

Cecilia, y los siguientes periódicos: el periódico oficial, llamado *La Sombra de Zaragoza*, *La Unión Democrática*, periódico político, *El Comercio*, publicación mercantil, política y literaria, y *La Fraternidad*, periódico mensual de medicina.

En Zacatecas la instrucción primaria era obligatoria, y se sancionaba a los padres o tutores con una multa, o prisión, sin especificarse más. Se dividía en dos grados, el primero de tres años, y comprendía las materias de lectura hasta ser perfecta, escritura completa, aritmética desde numeración y cantidades hasta decimales y sistema métrico-decimal, moral y urbanidad. El segundo grado era de dos años e incluía: lectura y escritura, gramática castellana, aritmética entera sin logaritmos, geometría, cosmografía, elementos de historia del país, dibujo, música vocal y derecho político. La instrucción primaria para las niñas duraba un año más por el aprendizaje de la costura en blancos, bordados, higiene doméstica, manufactura de flores, corte de vestidos y otras labores propias a su sexo.

Había una población de 397,945 habitantes, con 304 escuelas primarias sostenidas con fondos públicos, 72 por particulares con pagos de pensión, y 18 por el clero. Se aseguraba que eran más escuelas particulares, pero no se especifican. Había un total de 394 escuelas, de las cuales 249 son para niños, 64 para niñas, 79 mixtas, y dos escuelas más de adultos, una en la cárcel de la capital y otra en Fresnillo (Díaz Covarrubias, 1875, p. 182).

Había un solo colegio para varones de instrucción secundaria y preparatoria, sostenido con fondos públicos, era el Instituto Literario de García, donde se impartían las carreras de abogado, medicina e ingeniero de minas. En la capital había un colegio Seminario, sostenido por el clero. En Sombrerete existía un colegio particular de primaria y secundaria, y en García una cátedra de Latinidad, sin especificarse mayor información. Había una biblioteca pública, y una asociación científica, que era la Academia de Medicina. No había museo ni escuela Normal, y se publicaban ocho periódicos: el *Periódico Oficial*, *La Antorcha Católica*, *El Católico*, *La Antorcha Evangélica*, *El Filograma*, *El Telégrafo*, el *Semanario Municipal*, y *La Reforma*.

En el Distrito Federal, con una población de 315,996 habitantes, desde 1867 se había dividido la enseñanza primaria de la secundaria, que comprendía también los estudios preparatorios. La obligatoriedad de la instrucción primaria se planteó en 1869, lo que modificó la ley anterior, e involucró también al Territorio de Baja California, con una población de 23,195 habitantes. Al incumplimiento de esta, los padres o tutores podían ser sancionados en el ejercicio de sus profesiones u oficios, y a los hijos cumplidos se les premiaría. No se reportó información de este Territorio.

Las materias de enseñanza eran: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico-decimal, principios de dibujo, rudimentos de geografía y, prácticamente, moral, urbanidad e higiene; las niñas además aprenderían labores de mujeres. Las escuelas primarias sostenidas por los ayuntamientos tenían menos materias.

El gobierno sostenía 11 escuelas primarias, 5 para niños y 4 para niñas, una de adultos varones y otra para mujeres adultas. La municipalidad de México sostenía 23 escuelas de niños y 28 de niñas; en cuatro de aquellas y en dos de estas funcionaban también como escuelas nocturnas de adultos. El ayuntamiento sostenía una escuela en el hospicio de niños y otra en el de niñas; una escuela en la cárcel para varones y otra en la de mujeres.

La municipalidad de Tacubaya mantenía 22 escuelas, 13 para niños, 6 para niñas y 3 mixtas; en Tlalpan había 44 escuelas, mayoritariamente mixtas; en Xochimilco 33 escuelas, 29 para niños y 4 para niñas; en Guadalupe Hidalgo 17 escuelas, 7 para niños, 2 para niñas y 8 mixtas. En total, 182 escuelas públicas. La Compañía Lancasteriana sostenía 13 escuelas, 6 para varones y 7 para mujeres; la Sociedad de Beneficencia, en igual proporción, 13 escuelas; la sociedad Artístico-industrial una escuela para niñas; la sociedad llamada Porvenir de la Niñez 5 escuelas para niñas, y la denominada Amigos de su Reforma una para niños; 6 escuelas gratuitas, sostenidas por personas particulares, y una más a cargo del Colegio de la Paz, es decir, 40 escuelas gratuitas a cargo de particulares y

asociaciones. El clero católico subvencionaba con pequeñas cantidades algunos establecimientos particulares, la Sociedad Católica mantenía 12 escuelas, la Sociedad Protestante 2 escuelas, una para niños y otra para niñas, y en la Casa de Niños Expósitos había igualmente dos escuelas; 16 escuelas en total. Además, había 115 escuelas particulares donde se pagaba pensión, 35 para niños, 33 para niñas y 43 mixtas. El total de escuelas en el Distrito Federal era de 353 (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 198-200).

No había escuela Normal para varones, la escuela secundaria de niñas tenía a veces el carácter de Normal de profesoras, y el Colegio de la Paz, que era particular y se sostenía con pensiones de las estudiantes, además de las escuelas de artes y oficios para mujeres. Para varones estaban la escuela preparatoria, la escuela de artes y oficios, la de comercio y administración, la de bellas artes, la de agricultura y veterinaria, la de ingenieros, la de medicina, la de jurisprudencia, la de artes y oficios del Tecpam de Santiago, y el colegio militar. Como escuelas mixtas de educación superior se encontraba el conservatorio de música y declamación, la escuela de sordo-mudos y la escuela de ciegos. Había un colegio Seminario conciliar, y tres bibliotecas públicas: la Nacional, la de la Compañía Lancasteriana y la de la Escuela de Bellas Artes; se añade que la mayoría de las escuelas nacionales tenían su biblioteca particular; además había 16 asociaciones científicas, 4 literarias y una artística, y un museo nacional. Circulaban 12 periódicos científicos, más de 25 diarios políticos, 4 religiosos y 3 literarios.

En el Estado de México, con una población de 663,557 habitantes, había 823 escuelas primarias, de las cuales el gobierno solo sostenía dos: una en el Instituto Literario y otra en el Hospicio, 748 estaban a cargo de los municipios, 2 escuelas gratuitas financiadas por particulares y una por la Sociedad Católica; había 70 escuelas particulares sostenidas por la pensión de estudiantes. Había 696 escuelas para niños y para niñas 117 —no se especifica si las 10 restantes eran para adultos— (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 78-79). Los preceptores y preceptoras empleados por el Estado recibían la misma cantidad de salario. No había escuela Normal.

El Instituto Literario de Toluca era el único colegio de varones para estudios preparatorios y profesionales, donde se formaban en jurisprudencia, medicina y topografía. No había biblioteca pública ni museo, más que en el Instituto. Existían dos sociedades artísticas, una llamada Regeneradora y otra denominada Progresista, ambas mantenían una escuela primaria y talleres de aprendizaje para niños. Circulaban en Toluca cinco periódicos, uno oficial, tres políticos y literarios y uno destinado a la enseñanza, llamado *Niñez Desvalida* (Díaz Covarrubias, 1875, p. 81).

El gobierno de Morelos reportó también su debilidad escolar, como otras entidades más cuyos gobiernos fueron afectados por “la indefinida prolongación de la guerra civil, durante la cual no solo las bandas de insurrectos, sino multiplicadas gavillas de plagiarios y ladrones, asolaron aquella comarca” (Díaz Covarrubias, 1875, p. 89). El comentario ofrecía la afectación institucional de la guerra de Reforma, por un lado, y la fuerza para retomar la instrucción pública, con una población de 150,384 habitantes.

En Morelos, desde 1872 la instrucción primaria fue obligatoria para la edad de cinco años de los niños y las niñas. A través de una asistencia mensual de los escolares, enviada a los ayuntamientos, y luego a los jefes políticos de Distrito, quienes tuvieran más de seis faltas en ese lapso, la tesorería sancionaría a los padres o tutores, y premiaría a los cumplidos.

Se daba aviso de que la mayor parte de las escuelas primarias con muy bajo número de materias y sin profesores aptos se hallaban en “pueblos miserables, carentes de todo género de recursos, y que solo concurren a ella los niños de las clase indígena, y los hijos de los trabajadores del campo” (Díaz Covarrubias, 1875: 91). Las materias de las otras escuelas primarias eran: lectura, escritura —forma de letra inglesa—, gramática castellana, aritmética —solo en las cuatro reglas fundamentales de números enteros y quebrados—, sistema métrico decimal, geografía del estado, Constitución de 1857 de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución particular del Estado, y moral práctica. Para los adultos se incluía historia de México. Cabe

señalar que esta diferencia de atención entre escuelas de poblaciones pequeñas era desaprobada en el informe, específicamente las escuelas de San José Vista-Hermosa, Acamilpa, Tenextepango y Río-Seco (Díaz Covarrubias, 1875, p. 96).

En Morelos se estableció un fondo llamado “Árbitro para la enseñanza primaria”, basado en una contribución económica personal, que los tesoreros municipales podían emplear en casos de necesidad (Díaz Covarrubias, 1875, p. 92).

Había, para una población de 150,384 habitantes, 199 escuelas primarias, 110 de niños y 35 de niñas, pero solo funcionaban 172; de entre estas, 38 nocturnas para adultos, 27 para varones y 11 para mujeres. Existían 27 escuelas sostenidas por pensiones de los estudiantes, 16 de niños, 9 de niñas y 2 mixtas, y ninguna creada por corporación o individuos particulares, clero o asociación religiosa; tampoco había escuela Normal o Seminario católico (Díaz Covarrubias, 1875, pp. 93-95, 99).

Los salarios de las preceptoras eran menores a los de los preceptores, que debían alcanzar para el sueldo de un ayudante. De los cinco distritos que conformaban la entidad, se cubría además el costo de los útiles y libros escolares de los alumnos, las rentas de las casas donde estaban instaladas las escuelas, el mantenimiento de los planteles propiedad del municipio, los premios que por reglamento se otorgaban a los mejores estudiantes, y el salario del visitador general de instrucción primaria.

La instrucción secundaria y superior era para varones, mediante el Instituto Literario de Morelos, que integraba una escuela secundaria, una preparatoria, y seis estudios profesionales próximos a iniciar. No había ninguna biblioteca pública.

COMENTARIOS FINALES

En las diferentes zonas del país se observan algunas diferencias en los tiempos y características de la obligatoriedad de la instrucción primaria, así como de tolerar la participación de la iglesia católica en las poblaciones. También se detecta la participación de parti-

culares en la oferta educativa, que pagaban los y las estudiantes a través de sus pensiones.

El informe ofrece un panorama introductorio a la diversidad de formas de impulsar la obligatoriedad, laicidad y participación independiente de particulares en el sistema educativo a nivel local, estatal y nacional. No obstante, hay similitudes en el número de escuelas por cada 10,000 habitantes, aunque el número de escuelas sostenidas con fondos públicos era en general mayor que las de religiosos y de particulares.

Por otro lado, aunque Veracruz presenta un informe ligeramente mayor en décimas a la media nacional, que es de 9.4, se encuentran muy cerca Zacatecas y Campeche. Veracruz se distinguió por iniciar la uniformidad de la enseñanza primaria en su territorio al haber convocado un congreso educativo en 1873 y plantear los principios pedagógicos de las leyes de instrucción pública de 1869, más de diez años antes de los congresos nacionales de instrucción pública de 1889 y 1890.

REFERENCIAS

- Arredondo, A., y González-Villareal, R. (2014). De la secularización a la laicidad educativa en México. *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 15(2), 140-167.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México* (1a. imp. 1993). Ciudad de México: Porrúa.
- García Cubas, A. (1874). *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana*. Ciudad de México: Sandoval y Vázquez, Impresores.

ABRAHAM CASTELLANOS Y LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO, 1888-1918

Rubén Darío Núñez Altamirano

Existen en la historia de la pedagogía de México y en el marco del pensamiento universal reconocimientos para personajes que han generado importantes aportes a la educación, surgidos de la reflexión constante y la experiencia, que fueron abonando al desarrollo del inmenso cuerpo teórico de la pedagogía. Sin embargo, encontramos también vacíos historiográficos de obras pedagógicas de suma importancia, realizadas por personajes que entregaron su vida al trabajo educativo. Por ello, nuestro objetivo primordial en este texto es rescatar, re-significar y revalorar la figura de Abraham Castellanos, quien ha sido poco analizado en la historia de la educación y fue un actor clave en la renovación pedagógica surgida en las últimas décadas del siglo XIX, además de ser un excelente escritor de la prosa y del verso.

Abraham Castellanos fue un personaje central del movimiento pedagógico objetivista de finales del siglo XIX y de inicios del siglo XX, de la talla de renombrados pensadores como Justo Sierra, Enrique C. Rébsamen o Miguel Martínez, pilares de la historiografía y del inmenso cuerpo teórico de la pedagogía (Larroyo, 1947; Solana *et al.*, 1981; Aguirre, 2011). Los textos y discursos de Abraham Castellanos fueron reconocidos en el ámbito educativo de su contexto, pero a pesar de la existencia de algunos esfuerzos biográficos y de análisis filosófico-discursivo por reconocer su figura en años

recientes (Magallón, 2006, 2010; Ramírez, 2004; Ordaz, 2001; Jiménez y López, 2000; Cholula, Vidals y Ruiz, 1990; López, 1961), en la historiografía y en el análisis del currículo de las instituciones educativas regionales, escuelas Normales, e incluso de institutos de investigación educativa, existe poca atención a las contribuciones realizadas por Castellanos (Núñez, 2019, p. 25).

De igual forma, ha habido poca atención hacia el análisis su obra poética y literaria, con la salvedad de algunas publicaciones de inicios del siglo XX que reprodujeron algunos de sus poemas, que muestran una versificación ágil, rítmica y profunda en su contenido, así como libros de su autoría, escritos en una prosa crítica y propositiva. Tratamos en consecuencia de rescatar la figura de Castellanos, como dijera Esther Aguirre Lora, a modo de superar las amnesias de la memoria social, sus vacíos y deficiencias; tratar de historiar de lo que no se dice, de lo que no se narra, “genera una historia que en sus principios surge con un propósito de denuncia, con un afán reivindicador” (Aguirre, 1998, p. 14).

Castellanos fue un mixteco de una inteligencia preclara, orgulloso de su lengua, de su cultura, y un estudioso de la historia y la arqueología. Como intelectual vinculado a la vida educativa, política y cultural de su época, tal personaje fue creador de instituciones de nivel superior en diversas partes del país; entregó su vida al trabajo educativo y aportó diversos fundamentos teórico-filosóficos al proceso de enseñanza-aprendizaje (Magallón, 2010, p. 48).

HACIA UN BOSQUEJO DE SU VIDA Y OBRA PEDAGÓGICA

Sobre la infancia de Abraham Castellanos se sabe poco, aunque existen documentos y personas oriundas de la ciudad de Nochixtlán, Oaxaca, lugar de su nacimiento, que conservan datos, proporcionados por sus abuelos, sobre los familiares del personaje. En el libro titulado *Pequeño diccionario enciclopédico de Oaxaca*, el profesor normalista, historiador y gobernador del Estado de Oaxaca entre 1974 y 1977, Manuel Zárate Aquino, señaló que Abraham Castellanos nació en el barrio de Chocano, del municipio de Asunción

Nochixtlán, versión que fue confirmada por los habitantes de esa comunidad en un trabajo de campo realizado en el año 2019 (Zárate, 1996, p. 91; Núñez, 2019, p. 59).

Según su acta de nacimiento, Abraham Castellanos Coronado nació el 16 de marzo del año de 1871, siendo sus padres el agricultor Tirso Castellanos y el ama de casa Petronila Coronado de Castellanos, quien tenía conocimientos de letras y enseñó a su hijo a leer y escribir a temprana edad (Ramírez, 2004, p. 27). La pequeña casa de adobe en la que nació se localizaba en una esquina, sobre la calle hoy llamada precisamente Abraham Castellanos, contigua a la Carretera Internacional o Panamericana, que pasa por la parte occidental de Nochixtlán. Actualmente se ha construido en ese antiguo espacio una supervisión escolar de educación primaria y un auditorio anexo, construido por la delegación sindical D-I-2, que también lleva el nombre del pedagogo (Núñez, 2019, p. 60).

Al cumplir seis años, Abraham Castellanos fue llevado por sus padres a la ciudad de Orizaba, lugar de ruta para migrantes por motivos laborales, oriundos de Nochixtlán, poblado en el que terminó su instrucción primaria en un colegio dirigido por el profesor Macedonio Alonso. Cuando Castellanos cumplió 12 años se creó en la ciudad donde estudiaba, por orden del entonces gobernador de Veracruz, Apolinar Castillo, la Escuela Modelo de Orizaba, dirigida en 1883 por el eminente pedagogo de origen alemán Enrique Laubscher, quien impulsó una propuesta pedagógica de enseñanza objetiva, que planteaba combinar los contenidos con las cosas del medio social, promoviendo una mayor atención en el aula, a la vez que se generaban nuevos tópicos lingüísticos y una mayor capacidad de abstracción y expresión oral (Jiménez y López, 2000, p. 12). Ante la falta de documentación, nos es imposible definir si Castellanos tuvo algún acercamiento directo con Laubscher o con Enrique Rébsamen, quien llegó a colaborar en la creación del plan de estudios de la escuela primaria y en el anexo de academia Normal; pero es indudable que de alguna manera se vio involucrado con la institución y altamente influenciado con su

propuesta didáctico-pedagógica. En tal momento, la vena docente de Castellanos se desarrolló siendo aún adolescente, pues al poco tiempo de culminados sus estudios elementales y quizá influenciado por la Escuela Modelo de Orizaba, fundó una escuela nocturna, a la que acudieron varios obreros (Ramírez, 2004, p. 33).

Por la dedicación otorgada a su proyecto, Abraham fue nombrado por el Ayuntamiento como profesor de la escuela municipal no. 4 de Orizaba, puesto laboral que dejó a la edad de 16 años para inscribirse, en febrero de 1887, a la recién creada Escuela Normal de Profesores, que nació en Jalapa, Veracruz, bajo la dirección de quien se convertiría en su guía y maestro, el pedagogo de origen suizo Enrique C. Rébsamen. Tal personaje, ampliamente reconocido en la historia de la pedagogía, seguía pugnando por desarrollar la *Escuela Moderna*, una propuesta pedagógica secularizante, inmersa en el desarrollo de valores sociales, para una educación integral y no solo instruccional, tal como se percibía en varias áreas de formación “tradicional” o de conformación religiosa y con una ampliada propuesta de objetivación de la enseñanza de la lectura y la escritura (Ducoing, 2013, p. 156, Ramírez, 2004, p. 35).

En el siglo XIX se había impulsado una renovación pedagógica en México, lo que se debió en parte a la renovada influencia europea, que provocó el movimiento liberal, dándose una nueva significación a los trabajos del educador checo Juan Amos Comenio (1592-1670), con su propuesta de realismo, utilización de imágenes y artes en una enseñanza de tinte ético; de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), quien pugnó por un desarrollo libre y espontáneo del sujeto; de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) con su enseñanza humanista, concentrada en una propuesta de educación moral; de Federico Froebel (1782-1852), discípulo de Rousseau y de Pestalozzi, creador de los jardines de niños y pedagogías del juego (Gadotti, 2003, pp. 92-111). El desarrollo de intelectuales en el campo teórico-educativo mexicano situó en la discusión renovadora a pensadores como Ignacio Manuel Altamirano (1855-1893), maestro de letras y luchador liberal; Joaquín Branda y Quijano (1840-1909), promotor de la Ley

de Instrucción Pública, gratuita, laica y obligatoria; al secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justo Sierra Méndez (1848-1912); a Carlos Arturo Carrillo Gastaldi (1855-1893), luchador incansable por la uniformidad de la educación laica, obligatoria y gratuita.

Gracias a la incorporación política de teóricos de la educación y pedagogos como Gabino Barreda, Justo Sierra, Ignacio Ramírez, Joaquín Baranda, etc., las nuevas leyes permitieron la asignación de mayores recursos para la educación, incorporándose talentosos pedagogos al sistema educativo en ciernes, como Manuel Guillé, los citados Enrique Laubscher y Rébsamen, Carlos Carrillo, entre otros, que buscaron, desde escenarios institucionales, impulsar una política educativa de tinte liberal, uniforme, científica, laica y gratuita; conceptos que cada pensador incorporo a su noción de educación integral, nacional y/o para el sujeto (Jiménez y López, 2000, p. 7). El laboratorio pedagógico en el que se convirtió el proyecto educativo porfiriano tuvo como consecuencia un apoyo a los planteamientos objetivistas y de corte político-nacionalista, que comenzaron a criticar la aceptación oficial, del sistema “multinivel” lancasteriano que, a decir de muchos analistas, generaba problemas de aprendizaje, sobre todo en materia de lectura y escritura, por lo que se planteó la necesidad de acudir a modelos “mixtos”, a la luz del pensamiento renovador de autores extranjeros, proyectándose el abandono del verbalismo y la actividad memorística (Rodríguez, 2005, p. 935).

Tal contexto fue un enorme influjo para Castellanos, quien conoció de cerca las propuestas integrales y, tras tres años de estudios, se graduó como profesor de Instrucción Primaria Elemental y casi de inmediato fue invitado por el propio Rébsamen para fundar la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Oaxaca, de la que fue subdirector a partir del año de 1891, a la edad de 20 años.

Aunque con algunos ligeros distanciamientos, pedagógicamente, Abraham Castellanos fue un seguidor de la obra de Enrique C. Rébsamen, formó parte de su equipo de trabajo para desarrollar instituciones públicas, instrumentar métodos pedagógicos innova-

dores, reformar mapas curriculares y reconsiderar el papel del sujeto en el proceso educativo (Ducoing, 2013, p. 163). Su vinculación académica se plasmó en diversos proyectos, en diferentes partes de la República mexicana; pero Castellanos desarrolló a la par un trabajo personal muy destacado y por ello trabajó durante varios años como director de la Escuela Práctica, anexa a la Normal, dando clases de Pedagogía e Historia, combinando tal actividad con la impartición de cátedras de Matemáticas en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, en donde proyectó su propuesta pedagógica integral de composición curricular por áreas, la creación de materiales acordes a los contextos y la incorporación de significantes lingüísticos, entre otros elementos (Rodríguez, 2005, p. 939; Ramírez, 2004, p. 40).

Hacia 1897, Castellanos se incorporó como director a la Escuela Primaria Superior no. 2 de Oaxaca y por ese tiempo se incrementaron sus responsabilidades institucionales, pues proyectó también la fundación de la Escuela Superior “Porfirio Díaz” y se dio el tiempo para dar clases en la Escuela Normal para mujeres y publicar su primera obra didáctica, titulada *Organización escolar*, a la que le seguiría el texto *La educación civil, estudio escolar*, publicado tres años después, en 1900, con un planteamiento cívico y ético de la educación inicial (Ramírez, 2004, p. 46).

Los primeros escritos de Castellanos retomaron conceptos y principios de la pedagogía e historiografía positivista del siglo XIX, que se mantuvieron en el plano del pensamiento lógico-empírico, eco de la cultura griega, alejada de los discursos complejos del imaginario social regional, culturalmente diverso (Dussel, 2005, p. 29). Pero su propuesta metódica fue evolucionando con el tiempo, en contra de los métodos silábicos y atomistas que consideraban el aprendizaje aislado de las letras, como el popular método onomatopéyico de Torres Quintero, al que desdeñó. Abraham Castellanos proponía, a contrapelo, el uso de palabras y frases con sentido de comprensión lingüística (Aguirre, 2010, p. 147). Además acompañaba muchos de sus escritos con una narrativa diseñada bajo una fuerte carga emocional y él mismo aseguraba que la pasión del

ponente siempre debería de acompañar a los aprendizajes, pues era el elemento motivacional más importante, y tal elemento acompañó su propuesta pedagógica de lectura de comprensión, cargada de significantes y simbolismos culturales (Núñez, 2019, p. 80). Otro componente importante de su pedagogía fue la incorporación del marco contextual de las y los estudiantes al concepto de *educación integral*, promoviendo un modelo de enseñanza situado, en el que los contenidos vertidos en clase debían acompañarse del análisis y aplicación de los mismos en los entornos comunitarios de los educandos. Su obra teórico-pedagógica también estuvo marcada por los trabajos del español Pedro Alcántara García retomando el método inductivo-deductivo, por el utilitarismo de Francis Bacon, por la formación reguladora de la niñez, mediante la educación ética, según el planteamiento de Pestalozzi, entre otros teóricos de renombre internacional como Juan Jacobo Rousseau y su propuesta de naturaleza humana y disciplina (Castellanos, 1904, pp. 82-99).

En reconocimiento a la labor pedagógica desarrollada por Castellanos en Oaxaca, en el año 1902 fue llamado una vez más por su mentor Rébsamen para colaborar en la renovación curricular de la Escuela Normal de Profesores de la capital de la República, con el fin de atender las cátedras de Metodología aplicada (Ramírez, 2004, p. 54). Ambos pedagogos formaron un equipo de trabajo indisoluble, que los llevó a colaborar en la Dirección de Educación del Distrito Federal y en la conformación de proyectos didácticos y de renovación curricular para las Normales de la República, pero que fueron detenidos por la rápida muerte de Rébsamen en el año 1904 (Ducoing, 2013, p. 167).

Podría decirse que Abraham Castellanos fue más rebsameniano que el mismo Rébsamen, en cualquier trinchera académica defendió la teoría de su maestro de políticas y posturas enfrentadas de pedagogos de su tiempo como Torres Quintero. Al morir Enrique Rébsamen, un Castellanos sensiblemente afectado escribió su *Bosquejo biográfico*, en el cual hace un dilatado y certero examen de la obra pedagógica de Enrique Rébsamen, precisando su importancia

en la educación nacional y proporcionándonos a la vez los rasgos más significativos de su pensamiento pedagógico. Concluye con estas palabras:

Como ser social, Rébsamen fue de nobles sentimientos, laborioso, modesto, abnegado y sincero. Como hombre público, un colaborador liberal que completó la obra de Barreda. Como pedagogo, un luchador notable, creador de la escuela nacional.¹

En ese mismo año, en octubre, publicó el *Tratado de metodología especial*, a la memoria de Enrique Rébsamen, señalando en su inicio: “Los hombres de buena voluntad veían en vuestro sistema de educación nacional, la salvación de nuestras leyes” (Castellanos, 1904, p. 2) la magna obra de casi 380 páginas propone lecciones prácticas, a partir de la incorporación de la psicología a la pedagogía, de elementos culturales como la composición musical, la gimnasia, el dibujo, reglas aritméticas y ortográficas, características de la física, de la química, consideraciones a la zoología y la geología; lecciones que, a su vez, narran sus experiencias como artífice y docente de escuelas primarias, destacando el rol del docente en la conformación del mapa curricular, que desde su óptica debería considerar las artes y oficios, además de la lectura comprensiva, la historia, la geografía, la educación civil. En el texto, Castellanos enfatiza también el papel del docente en la organización escolar, en la organización del inventario, en las visitas de inspectores, del registro de la matrícula, en la expedición de boletas, dejando un papel titánico y profundamente cívico a los profesores (Castellanos, 1904, pp. 360-372).

Apenas un año después, e impulsado por la muerte de su mentor, Castellanos publicó en el año 1905 su libro *Pedagogía Rébsamen, asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*, obra dedicada al pedagogo, pero también a quienes se estaban formando como maestros, y a la ciudad de Orizaba, que lo vio crecer académi-

¹ Fragmento del panegírico luctuoso pronunciado por Abraham Castellanos ante el cadáver de don Enrique C. Rébsamen (citado en Núñez, 2019, p. 56).

camente. Al inicio de la obra perfila un interesante estudio histórico de la pedagogía en México, abordando la educación de los aztecas como un periodo civilizatorio con grandes dimensiones éticas, soterradas y degradadas por el dominio colonial. Posteriormente analiza la incorporación de la escuela Lancasteriana, el papel otorgado a los instructores y sus escuelas para maestros, revisitando su pedagogía, definiéndola como: “estrecha de miras y muy pobre de principios” (Castellanos, 1905, p. 31).

Las partes posteriores del libro versan sobre la reforma educativa impulsada desde 1870, revisando a los personajes centrales del movimiento y la implementación en la enseñanza de nuevos métodos como el analítico-sintético, de nuevas materias en escuelas y Normales, así como propuestas de sistemas mixtos, en los que el rol de docente es central y se recomienda utilizar la experiencia de los docentes y trabajar con respeto a la expresión del niño (Castellanos, 1904, p. 182-197). En la parte final, Castellanos resume la propuesta pedagógica, que va de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, estableciendo cuatro tiempos que denomina *marchas* y que parten del análisis para establecer una síntesis y finalizar con una progresión y regresión, estadios que lleven al educando de lo empírico a lo racional, del modelo socrático-interrogativo al escenario demostrativo, lógico-deductivo (Castellanos, 1904, pp. 256-280).

Posteriormente escribió el texto *Criterio sobre los métodos de escritura lectura*, editado en 1906, reconfigurando el método racionalista o analítico-sintético de origen rebsamiano, que desdibuja al fonetismo repetitivo onomatopéyico, que parte de la pronunciación de las consonantes y que, al ser aprendidas, se combinan para formar palabras y frases; a tal pedagogía Castellanos la calificó como una propuesta anti-racional y carente de significación para el niño (Castellanos, 1907, p. 180).

Al año siguiente se editó *La reforma escolar mexicana*, que en su primera parte selecciona trabajos presentados en los congresos pedagógicos y genera una propuesta de creación de un nuevo sistema educativo, obligatorio y completamente federalizado y sin injerencia

de los estados; un tema que sigue vigente en las políticas educativas actuales (Castellanos, 1907, pp. 9-22). A tal obra prosiguió el libro *Criterios sobre los métodos de escritura. Benito, libro de lectura mecánica*, de 1908, dedicado a los niños de segundo grado con elementos cívicos y del método racionalista ya mencionado (Ramírez, 2004, p. 64).

En el año de 1910 Castellanos fue nombrado director de Educación en el estado de Colima, entidad en la que reorganizó el sistema educativo con gran acierto, y desde ahí trabajó en el libro *Guía metodológica para la enseñanza del lenguaje*, editado en pleno movimiento revolucionario, en 1911, presentando metodologías para el desarrollo del lenguaje en niños de primaria, destacando la importancia de las lenguas y de la gramática. En el desarrollo del texto plantea la necesidad educativa de lograr una correcta lectura de comprensión en las aulas (Castellanos, 1911, pp. 71-92); un problema educativo que también persiste hasta nuestros días.

HISTORIA, LITERATURA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

A la par de su actividad como teórico de la educación y especialista en pedagogía, Abraham Castellanos fue un apasionado de la historia y de la literatura, particularmente se desempeñó como profesor de historia en muchos ámbitos. Producto de tal actividad especializada fue su publicación *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, un trabajo monográfico editado en 1890, en el que habla de la importancia de la historia con fines pedagógicos y de educación moral; su propuesta didáctica impulsa las facultades intelectuales de la memoria, de la imaginación, la verdad, la justicia social, y plantea el análisis de modelos éticos y valores patrios, con la intención de formar el carácter del alumno (Castellanos, 1890, pp. 9-11). En el texto, el autor propone también los métodos de la historia, que él considera que son el biográfico, el cronológico, el filosófico (que se centra en el análisis causa-efecto), el sincrónico (que es un análisis progresivo y comparativo) y el regresivo, esta última propuesta es de corte investigativo, bajo un planteamiento de revisión inverso, que va de lo conocido a lo desconocido (Castellanos, 1890, pp.

16-18). En el trabajo también se narra el método de enseñanza general concéntrico, que implica suprimir un apartado curricular de la historia para unirla por momentos con la revisión de la geografía, dando así un completo panorama de historia regional y al que podrían sumarse otras áreas del análisis científico (Castellanos, 1890, pp. 19-21).

Además de su especialización en metodología, Castellanos contaba con un bagaje cultural notable y con conocimientos en arqueología, mismos que fueron elogiados por la comunidad internacional hacia 1902, cuando realizó una destacada participación en el XIII Encuentro Internacional de Americanistas, realizado en el museo de Historia Natural de la ciudad de Nueva York, en el que se presentó con una ponencia sobre la zona arqueológica de Monte Albán, Oaxaca, otro ejemplo de su erudición multifacética y admiración por la cultura mixteca, de la que dejó constancia en su lúcida monografía denominada *Procedencia de los pueblos americanos*, publicada en 1904.

Con tales trabajos, el 10 de septiembre de 1908 logró ingresar a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, con su tesis “La educación de la raza indígena”, demostrando su preocupación por el rescate de la cultura de los pueblos originarios y por el alto grado de marginación que vivían los pueblos indígenas en su época. Castellanos se promulgó constantemente por la re-significación de su cultura, por la permanencia de su lengua y el respeto a sus formas de autogobernarse en un ambiente intercultural (Núñez, 2019, p. 49).

Además de sus publicaciones sobre historia, Castellanos escribió obras sobre arqueología e interpretación cultural del mundo precolombino, en un marco que podríamos considerar de análisis antropológico; sobresale su obra *El rey Lukano y los hombres del oriente* (Castellanos, 1910, p. 26), una interesante interpretación, a manera de leyenda, que versa sobre los orígenes de la cultura mixteca. Dicho trabajo no solo se limita a su experiencia arqueológica inicial, pues recurre a un ejercicio documental, sustentado en el análisis del Códice Colombino (Castellanos, 1910, p. 37).

Evidentemente, Abraham Castellanos estaba plenamente convencido de que si no se incluía en el proyecto de nación a los pueblos indígenas respetando su cultura, sus usos, costumbres, lengua y autonomía, el país estaría siempre en peligro latente de nuevos levantamientos. Vinculó su pensamiento a una fuerte actividad política, que se acentuó en el periodo revolucionario y moldeó su pensamiento crítico, valorando la importancia patrimonial de los diversos sistemas lingüísticos de México en la conformación de un proyecto de unidad nacional y del sistema educativo; proponiendo además un modelo diferenciado de educación indígena (Magallón, 2006, p. 26). Castellanos se desenvolvió también en diversas actividades de difusión de la cultura, estableciendo una constante actividad cultural en diversos foros, mediante discursos y ponencias, que reafirmaron sus convicciones identitarias y pedagógicas (Ramírez, 2004, p. 118).

Pero su actividad propagandística y difusora de la cultura tuvo un mayor eco cuando se vinculó directamente a instituciones y participó en política, tal como sucedió con muchos pedagogos de los siglos XIX y XX. En 1912 fue electo diputado a la XXVI Legislatura federal y presentó ante el Congreso un proyecto de ley de configuración histórico-cívica, sobre la *educación integral rudimentaria*. Su rol social como político lo llevó a enfrentar al gobierno provisional de León de la Barra, quien fue el personaje elegido para suplir al presidente Porfirio Díaz tras su salida del país. A su llegada al poder, León de la Barra decretó la conformación de la Escuela Rudimentaria, un proyecto gubernamental que se venía trabajando desde hacía décadas, con la intención de enseñar a los indígenas mexicanos el idioma español y darles las bases de los principios de la aritmética. No obstante, el decreto y/o proyecto de ley desdeñó la propuesta de pedagogía integral y multicultural que había enviado Castellanos a la Cámara de Diputados, por lo que rápidamente criticó desde tribuna el proyecto gubernamental de León de la Barra, definiéndolo como una propuesta de desprecio por las culturas indígenas y que se circunscribía en un molde de hacer política, que

Abraham Castellanos sintetizó con la frase “peor es nada”, concepto que para él era la constante de las políticas públicas diseñadas para las sociedades indígenas (Ramírez, 2004, p. 83).

En su periodo como legislador fue responsable también de importantes debates con personajes de su época como el pedagogo Gregorio Torres Quintero, con quien tuvo además sendas diferencias en el ámbito pedagógico y literario; de igual manera se enemistó con el también diputado federal Adolfo C. Gurrión. El debate que tuvo con estos dos últimos personajes fue de índole político-cultural y también ideológica, debido al discurso político y educativo de Castellanos, que ponía a los sectores indígenas en el mismo plano de derechos humanos y obligaciones que los mestizos y los extranjeros, por lo cual recibió algunas críticas en tribuna y dirimió en varias cartas su postura crítica. Pero más allá de sus enfrentamientos políticos, a la luz de su actividad de defensa de la historia y la cultura de los pueblos originarios, resulta invariable reflexionar sobre los orígenes de la educación intercultural, que sin duda pueden esgrimirse en la obra de Castellanos (Magallón, 2006, p. 29). En la actualidad es sustancial poner en tela de juicio los resultados que han tenido las políticas de gobierno para los distintos pueblos y etnias; volver a las discusiones que desarrolló Castellanos a inicios del siglo XX sobre la diferenciación de las políticas educativas para las regiones indígenas y mantener vivos los criterios de inclusión, conservación ambiental y patrimonio cultural que Castellanos promovió desde antes de la profesionalización de la antropología y de la arqueología en México y del desarrollo de la educación indígena y ecológica (Castellanos, 1917).

Debido a las terribles circunstancias políticas que vivía México en 1913, derivado de la Decena Trágica, que reactivó la lucha de las múltiples facciones militares, Abraham Castellanos abrazó la causa maderista y generó una fuerte oposición al impuesto gobierno de Victoriano Huerta, actividad que lo llevó a la penitenciaría del Distrito Federal, en donde sufrió la privación injusta de su libertad. No obstante, aún en la cárcel, siguió escribiendo, reforzando sus

ideales críticos, sus reflexiones pedagógicas, y también diseñó el folleto *Al caer el sol desde mi celda* (1913), *Teogonía mexicana a la niñez, a los maestros y a los artistas* (1914).

Con el triunfo del Constitucionalismo, el gobernador de Yucatán en 1917, el General carrancista Salvador Alvarado Rubio, lo invitó a dictar conferencias sobre educación en la ciudad de Mérida; fue tal el éxito de sus presentaciones y la amistad que lograron fraguar, que el político yucateco le otorgó una beca para viajar a Nueva York, con la idea de estudiar la situación educativa y las nuevas pedagogías instrumentadas en Norteamérica, para incorporarlas al proyecto educativo revolucionario. Al regresar de su estadía extranjera se trasladó a la ciudad de Pachuca, Hidalgo, para reactivar sus actividades pedagógicas y con tal intención fundar la “Escuela Rébsamen”, un instituto que recogería toda su obra y se convertiría en un proyecto de alcance nacional para la educación básica. En este desempeño académico, Castellanos se encontró vulnerable ante una pandemia de origen europeo que cobró miles de muertes, lo que lo llevó a su fin existencial el 1° de noviembre de 1918, por complicaciones derivadas de la pandemia por influenza española, que para entonces era una gran preocupación de salud en México. Desgraciadamente sus restos fueron cremados en una fosa común, en la que se perdió cualquier rastro de su humanidad (Ramírez, 2004, p. 130).

Sin embargo, la obra de Abraham Castellanos no ha muerto. Según el conteo de Ramírez Zarza, son 38 los textos de la autoría del insigne pedagogo que pueden rastrearse (2004, pp. 141-146); trabajos sobre reforma educativa, guías metodológicas, educación indígena, relatos históricos, leyendas, arqueología, antropología, análisis lingüísticos, geológicos y etnográficos; amén de publicaciones periódicas, panfletos y otras referencias que se encuentran en archivos históricos nacionales. En la historia de la literatura siguen existiendo grandes vacíos sobre su obra poética, con la salvedad de algunas publicaciones de inicios del siglo XX que reprodujeron hermosos poemas que muestran una versificación ágil, rítmica y

profunda en su contenido, así como libros escritos en prosa, que traslucen la poesía profunda de su espíritu y que nos demuestran su prosa crítica y propositiva. Sin duda, Abraham Castellanos fue un mixteco de una inteligencia preclara, orgulloso de su lengua, de su cultura y de los hermosos nichos ecológicos de las regiones que habitó y conoció, la mixteca oaxaqueña y las altas montañas de Veracruz.

CONCLUSIÓN: CASTELLANOS EN EL ARTE, LA MULTICULTURALIDAD, LA HISTORIA Y LA PEDAGOGÍA

Ante la actual modificación y reconstrucción de los procesos cognitivos, debido a la contingencia sanitaria, es importante concurrir hacia la necesaria reflexión sobre la eficacia de la sensibilidad cívica, artística y política en los procesos pedagógicos y la obra educativa y cultural de Castellanos; es un ejemplo de la vinculación entre la teoría y la práctica y de una articulación multidisciplinaria en su pedagogía. En sus reflexiones siempre dibujó su experiencia en su práctica docente y desarrolló sin tapujos su vena literaria, al ser un ensayista prolífico, un especialista en metodología y didáctica y un excelente escritor de la prosa y del verso, que conjugó una modalidad sentimentalista con una progresiva interpretación apegada al realismo.

Además, en su notable escritura Abraham Castellanos retrató parte de las injusticias sociales y culturales de su contexto, incorporando la crítica política y la educación cívica a su teoría y pensamiento educativo (Castellanos, 1917; Pereyra y Modzelewski, 2006). En sus discursos, siempre que había ocasión, orgullosamente hablaba de su estirpe, y sus discursos, críticos, artísticos, pedagógicos o políticos, iniciaban con frases coherentes al tema, utilizadas como epígrafes, dichos en su lengua autóctona, que después traducía al español. Fue embajador (cónsul en diferentes países) de México y funcionario en varios estados de la República mexicana, como Colima, Oaxaca o la misma capital del país, hoy Ciudad de México.

Su preocupación como formador de formadores fue lograr una verdadera y completa formación en los profesores, pero siempre dispuestos a servir, con una vocación férrea. Además de adquirir el dominio de materias esenciales para su época, como lenguaje, cálculo, geometría, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, música, dibujo, gimnasia, moral, caligrafía, teneduría de libros, le preocuparon sobremanera materias pedagógicas que, por primera vez en México, se encuadran en una formación lógica, psicológica y científica. Toda esta formación fue puesta en práctica constantemente en las escuelas en las que trabajó, siendo un pilar de la escuela Normal mexicana, en la que también, a la par de su pedagogía escolar, generó una innovación pedagógica para esos tiempos, que eran los laboratorios en los que un profesor en constante formación ponía en práctica toda la teoría adquirida.

Sus acciones metodológicas y didácticas que aprendieron los profesores que estudiaron sus obras, los conducían a buscar siempre un acercamiento con la realidad; a este proceso metodológico le llamaron “Lecciones de cosas”. Para ello se consideraban las cosas que rodeaban al niño, lo que ellos conocían y con lo que estaban relacionados; después de un diálogo sobre esa cosa, que agotaba lo que se quería enseñar, se pasaba a estudiar toda la organización anterior que permitió darle forma a esa cosa. Por ejemplo, si estudiaban los rectángulos como un tema de geometría, el ingenio del maestro buscaba algo cercano a los niños y que los alumnos conocieran, podía tomar como cosa a estudiar la mesa que servía de escritorio al maestro o el pizarrón del salón de clases; se analizaba, se medía, se dibujaba, se obtenía su perímetro y área, si el tema así lo requería, y de esta acción práctica se pasaba a estudiar su origen. De allí se podía, de acuerdo a la conducción del maestro o la curiosidad de los niños, estudiar los árboles como enseñanza de la naturaleza y proseguir con el cuidado de los bosques, la tala de árboles, el trabajo del carpintero, etcétera, provocando siempre juicios breves y sencillos pero completos y detallados, de acuerdo al grado de escolaridad del niño (Larrollo, 1979, p. 360).

A diferencia de los postulados pedagógicos de Castellanos, hoy los estudiantes reciben una educación que poca relación tiene con su entorno, con su realidad concreta, y débilmente comprometida con la sustentabilidad ecológica de la vida en el planeta. Particularmente en el ámbito emergente de la eco-educación es necesario crear conciencia y estar comprometidos con nuestro entorno, sobre todo porque vivimos e interactuamos con él. Adelantándose a su época, Castellanos hace referencia a una escuela especial y propone una escuela racional utilitaria, frente a la escuela lancasteriana y métodos onomatopéyicos que en Europa se estaban usando y que retomó y retroalimentó en México Gregorio Torres Quintero. Los métodos de estructuras lingüísticas con significado fueron una propuesta pedagógica de Abraham Castellanos, desde hace más de setenta años, en contra de los métodos silábicos y atomistas que consideraban el aprendizaje de la letra de manera aislada.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, M. (1998), *Tramas y espejos, los constructores de historias de la educación*. México: UNAM/ESU/Plaza y Valdés.
- Aguirre Lora, M. (2001), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU/FCE.
- Arteaga Castillo, B., y Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales, *Integra Educativa*, 2(3), 121-133.
- Bazant, M. (1993) *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: Colegio de México.
- Castellanos, A. (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, A. (1904). *Tratado de metodología especial. Obra escrita para los maestros de enseñanza elemental superior*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, A. (1907). *Reforma escolar mexicana. Selección y juicio sobre los trabajos de los Congresos de Instrucción y Organización Legislativa*. México: Imprenta A. Carranza e Hijos.
- Castellanos, A. (1910). *El rey Lukano y los hombres de Oriente*. México: Imprenta A. Carranza e Hijos.
- Castellanos, A. (1911). *Guía metodológica para la enseñanza del lenguaje*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- Castellanos, A. (1914). *Al caer el sol (desde mi celda)*. *Teogonías mexicanas dedicadas a la niñez, a los maestros y a los artistas*. México: Imprenta A. Carranza e Hijos.
- Castellanos, A. (1917). *Educación nacional. Conferencias histórico pedagógicas*. Mérida, Yucatán, Imprenta La Amadita.
- Cháriez Cordero, M. (2012). *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Cholula, J., Vidals, I., y Ruiz Cervantes, F. (1990). Abraham Castellanos, una primera mirada. En *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*. Oaxaca: SNTE Sección 22.
- Ducoing Watty, P. (2013). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 35(140), 149-168.
- Ducoing Watty, P. (2012). *Quehaceres y saberes educativos del Porfiriato*. México: IISUE.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Jiménez Ramírez, E., y López Romero, A. (2000). *Abraham Castellanos: sus planteamientos pedagógicos a la educación mexicana* [Tesis de Licenciatura]. UPN Ajusco.
- Larroyo, F. (1979). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Magallón Anaya, M. (2010). *Filósofos mexicanos del siglo XX, historiografía crítica latinoamericana*. México: EÓN/UNAM/CIALC.
- Magallón Anaya, M. (2006). Historia de las ideas educativas de Abraham Castellanos. En *América Latina: las caras de la diversidad*. México: UNAM.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: CEE/IUA.
- Núñez Altamirano, R. (2019). *Poetas y formadores de profesores en el tiempo: Abraham Castellanos, oaxaqueño y Tomás Rico Cano, michoacano*. Morelia, Michoacán: UPN/ unidades 161 y 162/UMSNH/Morevallado.
- Ramírez Zarza, J. (2004). *Semblanza biográfica del maestro Abraham Castellanos*. Oaxaca: Carteles Editores.
- Rodríguez Álvarez, M., y Martínez Covarrubias, S. (2005). En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 931-950.
- Zárate Aquino, M. (1996). *Pequeño diccionario enciclopédico de Oaxaca*. Oaxaca: Universidad José Vasconcelos.

ACERCA DE LOS AUTORES

MIRIAM CRUZ REYES

Doctora en Historia por el Colegio de México, Maestra en Antropología Social e Historia de la Educación por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Su ámbito de investigación se ha concentrado en la historia de la educación con énfasis en los procesos de formación de maestros en Oaxaca, el estudio de las clases populares en el último tercio del siglo XIX, prensa y educación, y recientemente en historia de género, masculinidades y la historia “desde abajo”.

JOSÉ MARTÍN HURTADO GALVES

Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Educación Media, Ciencias Sociales (ENSQ), Licenciado en Filosofía (UAQ), Licenciado en Historia (UAZ), Especialista en Formador de Formadores (CREFAL), Maestro en Filosofía (UAQ) y Doctor en Educación (UPN). Ha publicado más de 50 libros en México, España y Alemania, y artículos en revistas como *Bulletin of Spanish Studies* (University of Glasgow/Queen’s University Belfast), *Nómadas* (Universidad Complutense de Madrid) y *Graffylia* (Facultad de Filosofía y Letras BUAP). Está incluido en la *Enciclopedia de la literatura en México* (Fundación para las Letras Mexicanas/CONACULTA). Es miembro del SNI y de la SOMEHIDE.

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Adscrita a la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es Doctora en Historia. Profesora investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, docente perfil PRODEP e integrante del CA-

UAZ-184 consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Línea de investigación de historia de la educación siglos XIX-XXI con temas como sociabilidades magisteriales, sociabilidades femeninas, educación de las y los niños pobres y las mujeres; violencia escolar y educación emocional.

PABLO MARTÍNEZ CARMONA

Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana, Maestro y Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido profesor en la Universidad Veracruzana, la Universidad Abierta y a Distancia de México de la SEP, así como profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor investigador en el CIESAS, sede Ciudad de México; es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y en el año 2019 la UNAM le otorgó la Medalla Alfonso Caso. Sus líneas de investigación son historia del magisterio de educación básica, escolarización y cultura escolar y otros más. Sus dos trabajos más recientes publicados son “Alegorías femeninas en la educación de la Ciudad de México y Veracruz en la época independiente, 1821-1868” (en M. E. Aguirre [coord.], *Desplazamientos. Educación, historia, cultura* [pp. 489-517], México, IISUE-UNAM, 2021) y *Fiestas de la patria y ceremonias cívicas en la región central de Veracruz durante la primera mitad del siglo XIX* (México, IISUE-UNAM, 2020).

AMALIA NIVÓN BOLÁN

Doctorada en Antropología Social, ENAH. Estancia posdoctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Ciudad de México. LGCA formación de educadores en contextos de diversidad cultural en América Latina. Perfil PRODEP, Cuerpo Académico: Hermenéutica y Educación Multicultural, en formación. Premio Nacional en el concurso Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (ANUIES y Fundación Ford, 2005). Coordinadora del Área Académica de Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Publicaciones recientes: *Pensamiento civilizatorio en el congreso pedagógico centroamericano de 1893* (México, UPN, 2021), “Experiencias de formación con estudiantes indígenas de educación superior” (en A. Carrillo Avelar [coord.], *La escritura como proyecto intercultural en la era de la sociedad del conocimiento*, UPN, 2021), “La asesoría como experiencia

formativa en la licenciatura en Educación Indígena” (en F. Monroy Dávila y J. A. Chona Portillo, *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*, México, 2021), “Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX” (*Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7[14], 2019); en coautoría “El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de profesionales indígenas” (en A. Hirsch Adler y J. Pérez-Castro [coords.], *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*, IISUE-UNAM, 2019), “Redes intelectuales en la reforma educativa en Guatemala a finales del siglo XIX” (*Revista electrónica de Historia Diálogos*, 20[1], Universidad de Costa Rica, 2019), “Las tesis sobre educación de 2009 en la Ciudad de México. Mensajes al mar en una vasija de esperanza” (en *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN, 2018), “Acercamiento al estudio de la historia de actores educativo” (en S. Camacho Sandoval [coord.], *La lechuga extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2018), “La laicidad en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX” (en A. Arredondo [coord.], *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*).

RUBÉN DARÍO NÚÑEZ ALTAMIRANO

Doctor en Ciencias del Desarrollo, Profesor de la Facultad de Historia de la UMSNH. Sus líneas de investigación versan sobre desarrollo educativo e historia de la pedagogía y la educación. Ha participado en diversos proyectos de investigación como el proyecto PRONACES FORDECYT 11, “Proyecto para fomentar la cultura cívica y la autorregulación en estudiantes de educación media superior y superior en 5 municipios de Michoacán”. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Experiencias de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Otros caminos” (en *Botones de muestra*, t. I, UNAM, 2019) y *Memoria, cultura y patrimonio: una visión monográfica de la historia del municipio de Queréndaro, Michoacán* (México, Secretaría de Cultura, 2017).

LUIS CARLOS QUIÑONES HERNÁNDEZ

Adscrito a la Universidad Juárez del Estado de Durango. Es Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y maestro en Planeación y Desarrollo Educativo por la ByCENED y la Dirección de Asuntos Internacionales de la OEA. Es

Profesor-Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Trabaja las LGAC historia social y cultural del norte de México e historia de la educación. Ha publicado 24 libros con temas de historia, arte y literatura.

LAURA RANGEL BERNAL

Adscrita a la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es Doctora en Estudios Socioculturales, Profesora investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Candidata al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Es miembro del Grupo de Investigación Educación Laica, Secularización y Sexualidad: procesos de enseñanza formal en Zacatecas y Aguascalientes, siglos XIX al XXI. Trabaja la línea de investigación de historia de la educación y, recientemente, la de violencias escolares.

CARLOS ERNESTO RANGEL CHÁVEZ

Licenciado en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, estudiante de la Maestría en Estudios Históricos Interdisciplinarios de la Universidad de Guanajuato. Se ha dedicado a la investigación y a la archivística, participante en proyectos “Digitalización y elaboración de instrumentos de consulta del Archivo de Notarías de Michoacán” y “Preservación y catalogación del Archivo de la Provincia Agustiniana de Michoacán”. Integrante del grupo Mechoacan Tarascorum. Líneas de investigación: evangelización e iglesia novohispana, historia de la Orden de San Agustín en la Nueva España. Publicaciones recientes: “Los estudios conventuales de los agustinos en la Nueva España” (*Tempo*, 15, 2021), “Frailes universitarios del siglo XVI: los primeros agustinos en la Universidad de México” (en C. Cervera Delgado y L. A. Andrade Figueroa, *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, UMSNH-Universidad de Guanajuato, 2020).

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO

Licenciada en Historia, Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas, Doctora en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente investigadora del Doctorado en Estudios Novohispanos, UAZ. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, perfil PRODEP. Líder del

Cuerpo Académico consolidado Imágenes y Discursos de la Modernidad. Conferencista y ponente en congresos locales, nacionales e internacionales. Líneas de investigación: Compañía de Jesús en Zacatecas, historia de las mujeres y perspectiva de género, e historia de la prensa en Zacatecas. Integrante de la Sociedad Española de Estudios del siglo XVIII y de la REEDIHE. Ha publicado 80 ponencias y artículos en revistas y memorias nacionales e internacionales. Investigadora en archivo nacionales e internacionales: AGN, AGI, AHM, AHEZ. Coordinadora de cinco encuentros nacionales de investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género. Ha publicado nueve libros individuales y coordinado doce colectivos. Galar donada en el año 2017 por el gobierno del Estado de Zacatecas con la Medalla al Mérito en Investigaciones Históricas. Publicaciones recientes: *Zacatecanas en el devenir de la historia, siglos XVIII, XIX y XX*; *Grandes temas y momentos de la educación en México, siglos XIX y XX*.

ROSALINA RÍOS ZÚÑIGA

Doctora en Historia por la Universidad de Pittsburgh (2002). Investigadora Titular “B” del IISUE y profesora de la FFyL y del Posgrado en Historia, ambas de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Becaria Fullbright-García Robles para la realización de los estudios de doctorado. Mención Honorífica del Premio Francisco Javier Clavijero a las mejores tesis de maestría en Historia (1995). Principales líneas de investigación: historia de la educación e historia social y cultural de México, siglo XIX. Ha publicado nueve libros como autora, coautora o coordinadora. Entre sus publicaciones recientes están: *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, 1790-1867* (México, IISUE-UNAM, 2021), “La paradoja de la secularización: la educación pública positivista y el surgimiento de un sistema educativo católico, 1867-1878” (en *México y el Concilio Vaticano I*, Universidad Pontificia de México, 2021), “Cronos y Zeus o entre «el tiempo del caos y el orden del Estado»: el desarrollo del proyecto de la enseñanza preparatoria (Ciudad de México, 1823-1867)” (en *Perspectivas, desafíos y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria hasta los albores del siglo XX. Homenaje a 150 años de su fundación*, México, UNAM, 2021), “Trabajar en una corporación: empleos, servicios y oficios en el Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México (1833-1865)” (en *Inmigración, trabajo, movilización y sociabilidad laboral. México y América Latina siglos XVI al XX*, México, UAM, 2021),

“De huérfano a rector del Colegio de San Juan de Letrán: José María Lacunza (1809-1869)” (en *Familia y genealogía. Nuevas rutas para su estudio*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020), “De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad (1822-1867)” (en *Debates por la historia*, vol. 8, 2020).

MARÍA DEL ROSARIO SOTO LESCALE

Profesora de Educación Normal, es Profesora-investigadora de tiempo completo en la Unidad Ajusco (Ciudad de México) de la Universidad Pedagógica Nacional desde hace más de tres décadas. Licenciada en Educación, especialización en Evaluación Educativa, Maestría en Planeación Educativa y Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Historia. Apasionada del trabajo historiográfico de archivo, se ha especializado en la época colonial mexicana, especialmente en el campo de la historia de la educación. Cuenta con cuatro libros publicados, varios capítulos de libros y múltiples ponencias presentadas nacional e internacionalmente.

JESÚS DAVID VÁZQUEZ SOLORIO

Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Becario del Consejo del Centro Histórico de San Luis Potosí a través del Programa de Becas Rafael Montejano y Aguiñaga para desarrollar investigación sobre el patrimonio cultural del Centro Histórico de San Luis Potosí (2020) con el proyecto “El Colegio de la Compañía de Jesús en San Luis Potosí. Organización interna, estructura económica y relaciones con la sociedad de la capital como formador de sus élites (1623-1767)”.

Esta primera edición de
Historia de la educación en México.
Volumen 1. Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo I
se concluyó en el primer semestre del 2022
en Chihuahua, Chihuahua, México

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



Este libro forma parte de la colección *Historia de la educación en México*, integrada por cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse en una mirada –de otras tantas que puede haber– acerca de los temas que se abordan. Cada volumen reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones, destinado a fortalecer los procesos de diálogo y enriquecimiento de nuestro campo investigativo.

El volumen I, denominado *Historia de la educación novohispana y decimonónica*, se integra por dos tomos que albergan 24 trabajos de investigaciones sobre la educación de la Nueva España y del siglo XIX mexicano. En el presente libro (tomo I) se incluyen 12 capítulos divididos en tres ejes temáticos:

- a) *Disciplinas y castigos*, que aborda cómo ha sido concebido el uso del castigo como un elemento de disciplina y corrección, lo cual ejemplifican sus autores en cuatro escenarios estatales de nuestra nación, que bien —por su diversidad— pueden considerarse muestra de la pluralidad nacional durante el siglo XIX;
- b) *La educación de los regulares*, constituido por cuatro textos que abordan las actividades educativas de dos de las más importantes congregaciones religiosas que se desempeñaron en la Nueva España, y
- c) *Protagonistas en la historia de la educación novohispana y decimonónica*, donde se relatan cuatro casos de personajes destacados del periodo novohispano/decimonónico.

En suma, se trata de aportaciones relevantes para el campo de la historia de la educación que pueden conformar un conocimiento bastante aproximado al estado de la cuestión en que se encuentran las temáticas trabajadas.



ISBN: 978-607996471-9

