

HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 1

Historia de la educación novohispana y decimonónica

TOMO II



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 II



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 II

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 II)

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: 978-607-99647-2-6

Editado y producido en México.

ÍNDICE

Presentación	9
Prólogo	17

LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS

Una larga espera. El ascenso de los indios a los estudios mayores en la Nueva España <i>Rodolfo Aguirre Salvador</i>	27
--	----

El arzobispo de México Alonso Nuñez de Haro y Peralta y la educación de los indios, entre la continuidad y el cambio, 1772-1800 <i>Isla Citlalli Jiménez Pérez</i>	53
---	----

LA INSTRUCCIÓN FEMENINA

“Saberes a enseñar”: la instrucción femenina en el Colegio de San Ignacio de Loyola, 1767-1861 <i>Andrea Torres Alejo</i>	77
---	----

El surgimiento de instituciones de educación “superior” para mujeres en México, en la segunda mitad del siglo XIX <i>Laura Olvera Trejo</i>	105
---	-----

El Liceo de niñas de Aguascalientes: un proyecto de instrucción secundaria del siglo XIX <i>Aurora Terán Fuentes</i>	125
--	-----

LA EDUCACIÓN TÉCNICA

La educación técnica para el desarrollo industrial en México, durante el Porfiriato
René Alfredo Torres Nava 153

Entre saberes prácticos y valores industriales.
La enseñanza de los oficios a través del periódico artesano *El Semanario Artístico* (1844-1846)
César Gabriel Peña Ramírez 183

TEMAS DIVERSOS

La reforma fiscal y educativa del régimen borbón a fines del siglo XVIII. El establecimiento de las escuelas de caja de comunidad de la subdelegación de Colima, 1784-1786
María Guadalupe Cedeño Peguero 209

Las instituciones de distinto orden: educación y beneficencia en Valladolid/Morelia, periodo colonial y siglo XIX
Edgar Zuno Rodiles 237

La institucionalización de la educación médica en Mérida, Yucatán, 1812-1843
Cristian Miguel Rosas Íñiguez 259

La profesionalización del magisterio en la ciudad de México a partir del surgimiento de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, 1853-1873
Blanca E. García Gutiérrez y Elvia Lizbeth Cortés López 285

Las contribuciones de los protestantes en la educación preescolar de Chihuahua en el siglo XIX
Martha Esther Larios Guzmán y Guillermo Hernández Orozco 311

Acerca de los autores 333

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 tomo II del 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) se constituye por cuatro ejes temáticos denominados en orden de aparición: a) La educación de los indígenas, b) La instrucción femenina, c) La educación técnica y –por su variedad– d) Temas diversos.

El primero de ellos, “La educación de los indígenas”, se compone de dos capítulos. Inicia con el de Rodolfo Aguirre Salvador, “Una larga espera. El ascenso de los indios a los estudios mayores en la Nueva España”, el cual trata algunas etapas y debates sobre el acceso de los indios novohispanos a los estudios mayores, aparte de los inconvenientes que argumentaron diversas instancias e instituciones para que los naturales ingresaran a los estudios mayores. Analiza también la respuesta de la Corona al interés de las élites indígenas por la educación, los grados y los cargos públicos, los cuales reclamaron con base en sus derechos de vasallos libres, nobles y equiparables a los hidalgos españoles. Así los defendieron por sobre la persistente resistencia del gobierno y la sociedad local, especialmente en el siglo XVIII, para finalmente lograr su ingreso a las instituciones de educación superior que solicitaban.

El segundo capítulo de este eje temático corresponde a Isla Citlali Jiménez Pérez, “El arzobispo de México Alonso Núñez de Haro y Peralta y la educación de los indios, entre la continuidad y el cambio, 1772-1800”, el cual se aboca al análisis de cómo este arzobispo de México (1772-1800), sucesor de su destacado homólogo Francisco Antonio de Lorenzana y Buitrón (1766-1771),

llevó a cabo las políticas de castellanización de los indios de la Nueva España, ordenadas por la Corona y puestas en práctica por Lorenzana, quien las llevó al punto álgido de la prohibición del uso de los idiomas nativos, lo que afectó la educación de los naturales y algunas cuestiones eclesiásticas. Dicha indagación se llevó a cabo para apreciar las continuidades y cambios en este proceso que dieran mayor luz sobre las condiciones del estado de la enseñanza de los naturales en la segunda mitad del siglo XVIII.

El segundo eje de este tomo, “La instrucción femenina”, se compone de tres capítulos. El primero de ellos es el de Andrea Torres Alejo, “‘Saberes a enseñar’: la instrucción femenina en el Colegio de San Ignacio de Loyola, 1767-1881”, el cual informa sobre esta institución que inició sus funciones en 1767 y permaneció a lo largo del siglo XIX; su fundadora fue la comunidad vascongada de la capital del país, que, organizada en la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, impulsó la práctica de protección y cuidado a las mujeres viudas y huérfanas de su comunidad, a las cuales se les proporcionaba también enseñanza de las primeras letras así como matemáticas elementales, aprendizajes que se iniciaron de manera informal para formalizarse en los años cuarenta del siguiente siglo, y que estuvieron directamente ligados a las actividades desarrolladas en la vida cotidiana.

La segunda aportación a este eje la presenta Laura Olvera Trejo con su capítulo: “El surgimiento de instituciones de educación ‘superior’ para mujeres en México, en la segunda mitad del siglo XIX”, en el que nos da a conocer cómo en el contexto del discurso liberal y nacionalista que surgió en la primera mitad de dicha centuria se generó la oportunidad de que la educación de la mujer pasara a formar parte de la agenda educativa nacional, para que las féminas pudieran cumplir adecuadamente con las funciones “naturales” que el imaginario cultural de la época les había asignado, en su rol de buenas esposas y madres, lo cual se esperaba que fuera promovido por la instrucción, ya que se consideró que si se conseguía generar “buenas madres” se obtendrían buenos ciudadanos, especialmente

varones, circunstancia que limitó a las mujeres a la función de instrumento para lograr y consolidar el proyecto liberal republicano, a través de la prevención de vicios y perjuicios a la moral y buenas costumbres. No obstante lo anterior, el mismo proceso permitió a las damas experimentar la oportunidad de conocer y desempeñar nuevos roles que la sociedad de fines del XIX y principios del XX les brindó, como parte de los cambios sociales y mentales de estas nuevas circunstancias.

Para cerrar este eje, Aurora Terán Fuentes nos presenta su trabajo “El Liceo de Niñas de Aguascalientes: un proyecto de instrucción secundaria del siglo XIX”, en el que nos informa cómo con base en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867 fue posible que la instrucción primaria y secundaria femenina encontrara su fundamento para que funcionara en el centro del país y se extendiera a los estados de la república con financiamiento público, generado por los propios mexicanos. En Aguascalientes dicho movimiento tuvo efecto durante el Porfiriato, y en este capítulo la autora arranca su trabajo con la explicación de cómo se concebía a la mujer a finales del siglo XIX en esa localidad, con base en la construcción de una conceptualización masculina que la idealizó como el modelo de la madre ilustrada y virtuosa, formadora de hombres leales a la patria e impulsores del desarrollo de la misma, todo ello como parte de un proyecto educativo de instrucción secundaria, elaborado por hombres poderosos, cuya finalidad fue instruir a las jovencitas hidrocálidas de acuerdo con esta visión de educación patriótica.

El tercer eje de este segundo tomo, “La educación técnica”, se constituye de dos capítulos que encabeza el de René Alfredo Torres Nava, cuyo título es “La educación técnica para el desarrollo industrial en México durante el Porfiriato”, y a través de él hace un recorrido por el camino que tuvo que transitar la formación de técnicos en el México porfiriano, como una respuesta a la necesidad de formar mano de obra calificada para enfrentar el impulso oficial porfirista de modernizar al país a través de la educación de

las masas, con lo cual se pretendía lograr una sociedad progresista, objetivo que solo fue posible con la estabilidad política y el desarrollo económico que este régimen alcanzó y que permitió el impulso a la educación elemental y a las escuelas técnico-industriales, que se fueron estableciendo en los estados más desarrollados del país. El capítulo aborda el impulso que recibió la educación técnica durante el Porfiriato, concretamente a través del análisis de la fundación y funcionamiento de la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí, ya que en esta ciudad se establecieron importantes industrias nacionales y extranjeras que demandaron la formación de técnicos para que se integraran a sus procesos productivos.

El segundo capítulo de este eje es el de César Gabriel Peña Ramírez, “Entre saberes prácticos y valores industriales. La enseñanza de los oficios a través del periódico artesano *El Semanario Artístico* (1844-1846)”, el cual nos relata que después de la Independencia de México surgió la inquietud por establecer una educación dirigida al artesanado urbano para que se renovaran las formas de trabajo, enseñanza y aprendizaje de los oficios, así como que se esclarecieran las formas de participación social y económica de los sectores artesanos. Así, en el impulso a las formas de enseñanza, se establecerían en la capital mexicana las primeras escuelas nocturnas para adultos y artesanos, donde se impartirían las materias que los habilitarían para el mejor desempeño de su labor; además del surgimiento de los gabinetes de lectura abiertos al público, que si bien pudieron ser poco utilizados por los artesanos, sí funcionaron como la base para la concepción y realización de instituciones educativas más complejas. Para 1830, con el avance de algunas industrias y la protección del gobierno se llegó a la determinación de reformular la formación de los artesanos para impulsar su participación más activamente en el desarrollo de la economía nacional, lo que provocó la aparición de proyectos encaminados a establecer escuelas de artes y oficios en la capital de México y en diversas zonas de la república, lo que permitió su capacitación para que pudieran utilizar otras alternativas para la difusión de sus conocimientos, así como

su propagación a través de la prensa. El objetivo de este trabajo es describir y analizar cómo el impulso a la educación del artesano le permitió el uso de los diarios como un medio de transmisión de sus conocimientos prácticos, morales y sociales para fortalecer y actualizar sus prácticas. Este análisis permite observar cómo los conocimientos de este grupo se formularon en representaciones en torno a lo que el imaginario del momento consideraba que debía ser el artesano-ciudadano, por lo cual se recurrió a las aportaciones que Roger Chartier y Peter Burke hacen sobre las representaciones para ampliar el examen que de las fuentes hemerográficas se hace a lo largo del texto.

Para finalizar el tomo II, su último eje temático, “Temas diversos”, rico en su número y variedad de asuntos, conjunta cinco capítulos que temporalmente van desde fines del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XIX. El primero de ellos es el presentado por María Guadalupe Cedeño Peguero, “La reforma fiscal y educativa del régimen borbón a fines del siglo XVIII. El establecimiento de las escuelas de caja de comunidad de la subdelegación de Colima, 1784-1786”, que nos habla sobre las escuelas de primeras letras impulsadas por el régimen borbón a finales del siglo XVIII, producto de la reforma fiscal educativa que esa dinastía promovió, con la cual controló las finanzas novohispanas e impulsó la conformación de las primeras redes escolares de enseñanza de primeras letras para que, financiadas por las cajas de comunidad de los pueblos de indios, ofrecieran este servicio a todos los infantes de esas localidades. Después de una explicación contextual se trata el caso de la subdelegación de Colima, que formaba parte de la Intendencia de Valladolid de Michoacán durante esa época y vivió, como una gran cantidad de pueblos de indios, esta reforma estructural.

El segundo capítulo de este eje temático es el presentado por Edgar Zuno Rodiles sobre “Las instituciones de distinto orden: educación y beneficencia en Valladolid/Morelia, periodo colonial y siglo XIX”, que aborda las instituciones educativas y

de beneficencia de esa localidad, de las que señala que existieron cuatro para hombres y cinco para mujeres, la mayoría de ellas de larga trayectoria al haber sido fundadas de los tiempos coloniales. Aunque algunas de ellas fueron fundamentalmente asistenciales, no faltaba en ninguna la función de centros educativos. El autor afirma que las circunstancias observadas en el estudio señalan que la sociedad vallisoletana no era rígida en su funcionamiento, por lo que en su estudio se deben considerar las prácticas y costumbres del acontecer de la localidad, además de que al interior de algunas de las instituciones analizadas existían costumbres elitistas al reflejarse distinción entre sus internos.

El tercer capítulo de este eje es el de Cristian Rosas Íñiguez sobre “La institucionalización de la educación médica en Mérida, Yucatán, 1812-1843”, que se aboca a explicar y mostrar las dificultades que enfrentó la medicina “oficial” para implantarse en la capital de la Península de Yucatán. Expone cómo esta práctica médica logró pasar del modelo virreinal del protomedicato al de la profesionalización constituida por los primeros médicos graduados en esa disciplina al inicio del siglo XIX, y responde a las preguntas sobre las características de los médicos alejados del orden y reglamentación del altiplano central; asimismo se cuestiona cómo fue el tránsito de la formación médica antigua a la moderna en la ciudad de Mérida, así como sobre quiénes fueron los impulsores de la medicina en Yucatán a partir de la Independencia, e igualmente sobre si existió o no un tardío protomedicato en esa ciudad en 1836.

La cuarta colaboración de este eje temático corresponde a la presentada por Blanca E. García Gutiérrez y Elvia Lizbeth Cortés López, que se titula “La profesionalización del magisterio en la ciudad de México a partir del surgimiento de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, 1853-1873”, en la cual se analiza en primer lugar la política educativa seguida por el gobierno mexicano desde la Independencia hasta el periodo de la República restaurada, en especial para el funcionamiento de las escuelas de instrucción primaria de la ciudad de México, y particularmente en relación con

la reglamentación expedida para la obtención de título de profesor de primeras letras, exigencia surgida a partir de la segunda mitad del siglo XIX con la finalidad de profesionalizar y homogenizar a los docentes. En segunda instancia y complemento del anterior análisis se presentan casos concretos de maestros que solicitaron su titulación al Ayuntamiento de la ciudad de México, con la motivación de abrir una escuela, o incorporarse a una ya en funcionamiento.

Finalmente, el quinto y último capítulo de este eje temático es el de Martha Esther Larios Guzmán y Guillermo Hernández Orozco “Las contribuciones de los protestantes en la educación preescolar de Chihuahua en el siglo XIX”, que nos habla de la evolución de la educación infantil como resultado del crecimiento económico, el avance de las políticas sociales y el crecimiento de distintos ámbitos del conocimiento; por la importancia que ha cobrado esta instrucción, este estudio se propuso responder a los siguientes cuestionamientos sobre la temática: el concepto de infancia que se ha construido a través de la historia, cómo surgió en el contexto nacional la educación infantil y cómo se dio este proceso en el contexto de Chihuahua en el siglo XIX, así como quiénes fueron sus promotores en el estado norteco.

LA EDUCACIÓN
DE LOS INDÍGENAS

UNA LARGA ESPERA.

EL ASCENSO DE LOS INDIOS A LOS ESTUDIOS MAYORES EN NUEVA ESPAÑA

Rodolfo Aguirre Salvador

En la historiografía del siglo XX el problema del acceso de los indios a los estudios mayores, en la era colonial, se abordó como algo anecdótico o excepcional (Cuevas, 1922, pp. 453-457, y 1924, p. 110; Ricard, 2013, p. 289; Gonzalbo, 1990, p. 170). Sin embargo, en las recientes tres décadas algunos estudios han propuesto que ese acceso fue parte de un proceso complejo y de larga duración (Estenssoro, 2003; Menegus y Aguirre, 2006; Aguirre, 2006; Alaperrine, 2007; Lundberg, 2008; Martínez, 2012; Cobo, 2012; Carrillo, 2012; Menegus, 2013; Decoster, 2015; Glave, 2018). No fue, entonces, solo un asunto educativo sino también político y social, que ocasionó varios debates, a lo largo del tiempo, centrados en el tipo de conocimientos que debía permitirse a los indios. La cuestión estuvo ligada a la disyuntiva de formar o no un clero indígena.

El ascenso de los indios tuvo fuertes partidarios en el clero regular, como fray Bartolomé de las Casas, así como algunos obispos y virreyes, que consideraron justo otorgarles la misma educación que a los españoles. Sin embargo, para otros personajes influyentes, como el dominico Fray Domingo de Betanzos o los encomenderos, bastaba con instruirlos solo en la doctrina cristiana y en el castellano. En el caso de la Corona nunca estableció un programa general de creación y dotación de escuelas para educar a todos los indios. En su lugar, ordenó a las autoridades de América hacer lo

posible para establecerlas buscando recursos, pero sin involucrar a la real hacienda. Así, en Nueva España hubo escuelas de frailes, de clérigos y de jesuitas, para indios, con diferentes alcances, dependiendo de las condiciones locales y los recursos económicos disponibles. La mayoría de ellas solo enseñaron a leer y escribir, o bien, para formar sastres, herreros o carpinteros que atendieran las necesidades de los españoles.

La nobleza indígena tuvo una atención especial. Desde la década de 1520 se planteó educarla con saberes europeos especializados, no solo por los frailes evangelizadores, sino también por la Corona, al considerar que el régimen hispánico necesitaba de ella para el control político y la obtención del tributo de la población. Aunque hubo debates entre teólogos y juristas del mundo hispánico sobre el raciocinio y la capacidad de los indios, la nobleza tuvo un trato diferente por su importancia para el nuevo orden político: fue excluida de tributar al rey, pudieron usar armas y caballos, se instauró para ella la figura jurídica del cacicazgo, que comprendió derechos y privilegios sobre tierras, mano de obra y tributos de indios, el título vitalicio de “cacique”, que era heredable así como tener escudo de armas, como la nobleza hispánica (Menegus, 2005). Carlos V cedió al clero regular, vanguardia de la evangelización, el control de la instrucción y educación de los indios nobles, ahora llamados “caciques”. A los frailes les interesó educarlos también como parte de su alianza con la nobleza indígena para garantizar recursos humanos y materiales para sus conventos. Sus hijos comenzaron a aprender el castellano en las escuelas y colegios de los frailes.

Otras autoridades e instituciones importantes (obispos, clérigos, virreyes, la Real Universidad de México y jesuitas, por ejemplo) intervinieron a favor o en contra de la inclusión de los nativos en los diversos niveles de conocimiento: primeras letras, latín, filosofía, cánones, leyes o teología. Sus argumentos fueron de tipo social, cultural, político e incluso teológico, indicando que la cuestión era compleja y no había decisión fácil. La Corona estuvo generalmente a favor de concederles estudios mayores, si bien en los siglos XVI

y buen parte del XVII no dictó medidas concretas para lograrlo. Solo hasta la década de 1690 Carlos II impulsó resueltamente esa política en Indias.

Este capítulo tiene como objetivo estudiar algunas etapas y debates en torno al acceso de los indios a los estudios mayores en Nueva España, por un lado, así como la respuesta de la Corona respecto al interés de las élites indígenas por esos conocimientos, los grados y los cargos públicos, amparados en la figura de “vasallos libres” del reino y en la de “nobles”, equiparables a los hidalgos españoles, por el otro. Para ello se ha empleado una metodología basada en el concepto historiográfico de la “larga duración” (Burke, 1999, pp. 40-41), por considerar que la problemática aquí estudiada formó parte de un proceso que inició en el siglo XVI y tuvo su desenlace en el siglo XVIII. Igualmente se han empleado herramientas de la historia política y social del derecho (Lira, 1994, p. 42), específicamente, de una lectura de las reales cédulas y otros decretos jurídicos sobre los indios de Nueva España, con el fin de analizar las circunstancias políticas y sociales que explican su nacimiento, así como los agentes que las impulsaron o bien se opusieron a su cumplimiento. El estudio de la legislación sobre la educación de los indios se ha complementado con el de los discursos, discusiones y debates de personajes significativos que intervinieron en el asunto, tales como fray Bartolomé las Casas, los arzobispos de México fray Juan de Zumárraga, fray José Lanciego Eguilaz y Manuel Rubio Salinas; los virreyes Antonio de Mendoza, Luis de Velasco *El Viejo* o Luis de Velasco *El Mozo*. Se han recuperado algunos de sus escritos y correspondencia de tratados impresos, así como informes y correspondencia de importantes archivos del imperio español.

La investigación busca demostrar que, a pesar de fuertes resistencias de varios sectores del gobierno colonial y la sociedad para el ascenso de los indios, estos tomaron en sus manos la defensa de los derechos y las prerrogativas que la monarquía les concedió desde el siglo XVI para lograr su ingreso a la universidad, los colegios y el sacerdocio en el siglo XVIII.

La Corona española consideró a los indios, especialmente los nobles, como súbditos libres que ostentaban prerrogativas de acuerdo a su calidad social, con derecho a ser oídos y a recibir justicia. Como parte de este tratamiento, precedente del concepto de ciudadanía discutido en las cortes de Cádiz de 1812 (Salvatto y Carzolio, 2015; Ávila, 2011, p. 1455), los reyes consideraron que los indios tenían derecho a recibir las mismas oportunidades de educación superior que los españoles.

Este trabajo se compone de tres apartados. El primero abarca de la conquista de México al tercer concilio provincial mexicano de 1585, periodo centrado en el debate sobre el tipo de educación y conocimientos que debían recibir los indios conquistados. El segundo comprende el último tercio del siglo XVII, cuando, gracias al discurso reivindicativo de los caciques de Perú en Madrid, logran que Carlos II dicte medidas concretas para facilitar el acceso de los indios a los colegios de estudios mayores, becas y grados universitarios. El tercer apartado estudia el arribo de los indios a los colegios y la universidad de México en el siglo XVIII.

DE LA CONQUISTA AL TERCER CONCILIO MEXICANO

La ciudad de Tenochtitlán cayó en 1521 bajo las huestes de Cortés y tres décadas después, en 1551, Carlos V fundó la primera universidad en Nueva España, con la orden de permitir el ingreso a los indios. Sin embargo, en 1585, el tercer concilio mexicano limitó significativamente su acceso al sacerdocio. Estas decisiones, de 1551 y de 1585, ejemplifican la diversidad de posturas que enmarcaron las discusiones sobre los indios en los estudios mayores. Una de ellas fue el debate sobre la naturaleza de los indios y su racionalidad.

Muchos colonizadores europeos consideraron que los nativos eran hombres poco o nada racionales, a quienes se podía esclavizar, y otros, más condescendientes, los consideraron neófitos y nuevos cristianos, por lo cual no había justificación para educarlos ni admitirlos en el sacerdocio. Sin embargo, en 1523 Carlos V declaró a los indios libres, luego de haber consultado a “teólogos, religiosos

y personas de muchas letras” (Encinas, 2018, libro 4, f. 248), por lo cual debían recibir el mismo trato y educación que los vasallos de Castilla.

Igualmente Bartolomé de las Casas y otros célebres pensadores del siglo XVI defendieron que los indios no eran bárbaros ni irracionales, aunque no fueran cristianos y, por tanto, nadie tenía el derecho de esclavizarlos ni maltratarlos, ni debían perder sus bienes o su libertad (García, 2000, pp. 63-64). Por el contrario, propusieron que los indios debían, voluntariamente, conocer la verdadera religión. De las Casas, cuyas ideas y escritos fueron ampliamente conocidos, incluso por la nobleza indígena del siglo XVIII, defendió que los indios tenían cualidades naturales y morales superiores a los españoles (Maestre, 2004, p. 122). Más aún, alabó el nivel de civilización que tenían las poblaciones indígenas antes y después de la conquista:

...son todas naturalmente de muy sutiles, vivos y claros y capacísimos entendimientos [...] dotadas de las tres especies que hay de prudencia monástica, por la cual el hombre sabe regir a sí mismo; económica, que sabe regir a su casa y política, que ordena y dispone para regir la ciudad [...] son labradores, artífices, gente de guerra, ricos hombres, la religión, templos, sacerdotes y sacrificios, jueces y ministros de justicia, y gobernadores, costumbres y en todo lo que toca a los actos del entendimiento y de la voluntad... [De las Casas, 1909, pp. 683-684].

Por su parte, la nobleza indígena se adaptó pronto y negoció con el nuevo régimen hispánico. No solo los descendientes de los linajes más poderosos de México, Texcoco y Tacuba así lo hicieron sino también la mayoría de los señores naturales, quienes se alinearon al poder monárquico y sus agentes, encabezados por Hernán Cortés, reconociendo a Carlos V como nuevo señor supremo y poniendo a su disposición buena parte del tributo. Además aceptaron que sus hijos fueran a las nuevas escuelas de los frailes para ser educados y doctrinados en la nueva religión, como la célebre fundada por fray Pedro de Gante (Fernández, 2016) o el colegio imperial de Santa Cruz de Tlatelolco (Gonzalbo, 1990, pp. 111-133). Esto demues-

tra el temprano interés de la nobleza indígena para convertirse en cristianos y en fieles vasallos de la Corona española, facilitando la transición política. Al respecto, De las Casas explicó en 1552 la experiencia novohispana respecto a los estudios mayores de la nobleza indígena en esta etapa inicial:

...no menos tenemos ya experiencia ser estas gentes ingeniosísimas en las que hasta hoy han sido enseñadas [...] Cuanto a las otras artes liberales, como Gramática y Lógica, que hasta ahora les han querido enseñar, nadie ignora de los que han estado en la Nueva España, seglares y menos eclesiásticos y religiosos, cuan mucho en ellos son aprovechados y que buenos latinos especialmente son, que es en lo que más los han ejercitado. De donde asaz queda y se tiene así por claro que cada y cuando les quisieren dar estudio y doctrina en las otras ciencias, saldrán de ellos buenos y quizá muy señalados [De las Casas, 1909, p. 166].

Pero la nobleza indígena no fue incondicional a la monarquía pues pidió a cambio poder, cargos de gobierno, tributos y reconocimiento social. En respuesta, la Corona les dispensó reconocimientos, privilegios, recompensas e incluso les permitió viajar a España a gestionar sus demandas ante el Consejo de Indias. Varios nobles indios solicitaron incluso audiencia personal con el monarca. Entre 1527 y 1530, delegaciones tlaxcaltecas y mexicas fueron recibidas por el emperador (Díaz, 2010). En Nueva España, los indios nobles accedieron a los nuevos cargos de gobernadores y regidores perpetuos en los pueblos de indios.

Igualmente, desde la década de 1530 se discutió la pertinencia de formar sacerdotes indios. Los franciscanos argumentaron que al ser vasallos libres y antiguos señores de la tierra, debían gozar de los mismos privilegios que los españoles. La postura opuesta, defendida por encomenderos y colonizadores, consideraba que los naturales, al ser un pueblo conquistado, no debían tener tales beneficios (Menegus, 1987, pp. 83-89). Un dominico muy influyente en la primera época de la evangelización, fray Domingo de Betanzos, expresó que los indios no tenían capacidad para entender la fe; pero

fue rebatido por el obispo de Santo Domingo Sebastián Ramírez de Fuenleal (Gonzalbo, 1990, p. 107).

A pesar de estas opiniones, algunos eclesiásticos y seglares impulsaron escuelas y colegios para formar un clero indígena. Los franciscanos, con ayuda del primer obispo de México, fray Juan de Zumárraga, y del primer virrey, Antonio de Mendoza, fundaron el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco en donde se enseñó latín y humanidades a hijos de caciques, esperando hallar en ellos vocación para el sacerdocio cristiano, pero esto no ocurrió. Con esto, los opositores a concederles estudios mayores tuvieron argumentos suficientes para acabar con el ensayo y, en consecuencia, ese colegio fue destinado solo a la enseñanza de la doctrina y el castellano. Tlatelolco fue el mayor intento en el siglo XVI por dar altos estudios a una élite indígena (Gonzalbo, 2008, pp. 128-148). En otros colegios del clero regular, coetáneos al de Tlatelolco, se excluyó a los indios del sacerdocio (Gonzalbo, 1995, pp. 287 y 290). En el caso de los dominicos, aunque al principio sí aceptaron algunos indios novicios, poco después los prohibieron (Méndez, 1990, p. 18).

Por su parte, el obispo de Tlaxcala, fray Julián Garcés, escribió una carta al papa Paulo III defendiendo decididamente a los naturales y desmintiendo a quienes los consideraban incapaces e irracionales: "...escriben en latín y en romance mejor que nuestros españoles, y los que se dan entre ellos al estudio de la lengua latina y castellana no salen menos aprovechados que nosotros" (Gonzalbo, 1985, p. 76). Poco después, Paulo III decretó en 1537 la bula *Sublimis deus* en donde declaró que los indios tenían alma y eran racionales (Sempat, 1998).

Otro momento clave a favor de los indios se dio con las Leyes Nuevas de 1542, que prohibieron la esclavitud y las encomiendas, reiterando su calidad de vasallos libres de la Corona (Encinas, 2018, libro 4, f. 263). Estas leyes fueron el resultado de una junta de notables teólogos y juristas convocada por el emperador en Valladolid, en donde fray Bartolomé de las Casas fue un personaje central (García, 2000, pp. 80-81).

Sin embargo, al iniciar la década de 1540 la guerra del Mixtón, una rebelión muy importante de miles de indios en el occidente de Nueva España (García, 2010, p. 238), puso en jaque al naciente régimen hispánico y avivó el temor de una rebelión general que acabara con los españoles. Probablemente en la misma proporción aumentó el rechazo a permitir que los indios tuvieran estudios de cualquier tipo, y muchos menos los llamados “mayores”.

En este contexto de discusiones fue crucial que surgiera un proyecto de universidad en el cual se incluyó a los indios. Ya en 1525 el contador de la Real hacienda, Rodrigo de Albornoz, propuso un colegio para hijos de caciques en donde aprendieran latín, filosofía y otras disciplinas, “para que vengan a ser sacerdotes, que aprovechará más el que de ellos saliere tal y hará más fruto que cincuenta de los cristianos” (Méndez, 1990, p. 58). Es notable que un civil se preocupara por crear un clero indígena a solo cuatro años de la conquista de México. En la década de 1530 otros personajes retomaron esta idea, como el obispo de México, fray Juan de Zumárraga, quien vio a la universidad como un semillero para formar a una clerecía local. En 1536 ordenó a sus procuradores en España solicitar la fundación de una universidad, ante las grandes necesidades de conversión de los indios y para corregir errores de doctrina, añadiendo que si en Granada, en donde había mucho menos neófitos que en Nueva España, el rey ya había fundado una, con más razón en México, “...en la que se lean todas las facultades que se suelen leer las otras universidades y enseñar, y sobre todo artes y teología, pues de ello hay más necesidad” (Méndez, 1990, p. 65). Para su sostenimiento proponía dotarla con el tributo de algún pueblo de indios.

En 1537 el virrey Antonio de Mendoza opinó que la universidad solo podía garantizarse con dotación de la Real hacienda, como en Granada. Igualmente consideró que los indios que estudiaban en el colegio de Tlatelolco eran muy capaces para estudiar toda disciplina, por lo cual sugirió al rey seguir apoyándolo (Mendoza 1537, citado en Méndez, 1990, p. 108). Dos años después, este

virrey apoyó también una petición del cabildo civil de la ciudad de México para fundar la universidad, argumentando que con ello se lograría la permanencia de los hijos de los españoles en el nuevo mundo y porque había un buen número de estudiantes, españoles e indios, que la merecían. Aunque por entonces la Corona autorizó la fundación, no la dotó económicamente y solo nombró al arcediano a Juan Negrete como catedrático de Teología (Méndez, 1990, p. 74). Pero el establecimiento no se concretó: no tenía edificio propio, solo un catedrático y sin rentas para contratar a más docentes. Por ello, en 1543, el cabildo de México insistió en pedir una mejor dotación económica, reclamando un trato similar al del colegio de Tlatelolco.

En 1546 el príncipe Felipe pidió informes sobre el asunto, hecho que muestra lo inacabado del proyecto universitario. En 1547, buscando una mejor dotación, el virrey y la ciudad de México obtuvieron la promesa para destinar los tributos de una encomienda para el efecto (Méndez, 1990, p. 88), pero este asunto tampoco se concretó.

Finalmente, la Corona fundó en 1551 la Real Universidad de México y su estudio general de cinco facultades “donde los naturales e los hijos de los españoles fuesen instruidos en las cosas de la santa fe católica y en las demás facultades” (Martínez, 2006, p. 87), dotándola con 1,000 pesos de oro de la Real hacienda. Es probable que en el Consejo de Indias, no obstante que el cabildo de la ciudad de México o los franciscanos de Yucatán la hayan solicitado para españoles básicamente, haya tomado en cuenta las opiniones previas que sí incluían a los indios. También es probable que la inserción de los indios se derivara de la política de las Leyes Nuevas de 1542 y la política lascasiana de las juntas de Valladolid de 1550-1551, de protección y fomento de los indios. Esa inclusión fue un éxito para sus partidarios, si bien faltaba ejercerla en la práctica, tarea compleja sin duda, pues siguió habiendo resistencia de sectores españoles que consideraron a la nueva universidad como un proyecto intelectual, social y político en el que no cabían

los indios (Menegus, 1987, pp. 83-89). El virrey Luis de Velasco *El Viejo*, por ejemplo, al dar cuenta de su apertura y progresos en 1554, aplaudió el beneficio hecho a los jóvenes españoles pero, por lo concerniente a los indios, sugirió no admitirlos:

Parece a los religiosos y personas doctas que los tratan y entienden que por ahora no conviene ponerlos en otras ciencias, y que les basta para su poco ser y entendimiento saber la doctrina cristiana, y persuadirles, como se hace, a que la crean y guarden. Leen y escriben muchos de ellos en su lengua, y hay gran copia de doctrinas hechas por religiosos en las lenguas de las provincias, aprobadas por los prelados. De lo que importa criarse algunos de los naturales en los estudios y escuelas es que salidos de los estudios se reparten por los pueblos y enseñan a los naturales lo que aprendieron, aunque algunos han salido tan malos que fuera mejor que no estudiaran [Velasco 1554, citado en Cuevas, 1914, p. 186].

En Perú también hubo la inquietud por esa época sobre impulsar o no a los indios para cursar en la universidad y formarse como sacerdotes de indios (Encinas, 2018, libro 1, fs. 206-207). Sin embargo, los indios no tenían condiciones favorables para reclamar con éxito su acceso a la universidad. Las grandes epidemias habían comenzado en 1546, diezmando a muchos pueblos. Además, Felipe II estableció una nueva política tributaria que empobreció a muchos. Igualmente, el poder político de los caciques decreció en favor de los cabildos indígenas y perdían tierras y tributos.

A todo ello hay que agregar que en las instituciones eclesiásticas también había resistencias. En el primer concilio mexicano de 1555, por ejemplo, se prohibió su acceso a las órdenes sacerdotales, bajo el argumento de que eran nuevos en la fe (Pérez, González y Aguirre, 2004, Primer Concilio, capítulo XLIV). Obispos, religiosos y otras autoridades coincidieron en que los indios solo debían aspirar a ser buenos cristianos y cumplidos tributarios del rey, no letrados ni mucho menos sacerdotes.

Lo mismo sucedió en el tercer concilio provincial mexicano de 1585. Ahí se discutieron temas relevantes sobre la población indíge-

na, como la guerra chichimeca, el pago del diezmo o los servicios personales, con pareceres de teólogos y juristas que defendían un mejor trato para ella, de acuerdo a la política de la Corona. Respecto al acceso de los indios al sacerdocio, siguió habiendo fuertes reticencias, si bien no hubo una prohibición tajante. Un decreto estableció que “Los indios y los mestizos no sean admitidos a los sagrados órdenes sino con la mayor y más cuidadosa elección; pero de ningún modo los que estén notados de alguna infamia” (Martínez, 2004, Tercer Concilio, libro I, título IV, parágrafo III). Posiblemente esta concesión limitada se hizo para no contradecir la cédula de erección de la universidad que sí los incluyó, por un lado, y por la bula *Nuper ad nos* de 1577, que dispensó la ilegitimidad a indios, mestizos y españoles sacerdotes que supieran lenguas, para afrontar la carencia de curas en la evangelización en Indias (Poole, 1981, p. 641), por el otro. No era asunto fácil excluirlos, estrictamente hablando, pues no existía impedimento canónico para que los indios que fueran hijos legítimos y sin alguna infamia accedieran al sacerdocio. De ahí que un argumento que comenzó a ser recurrente fue considerarlos cristianos nuevos, al cual se agregaron los adjetivos de ser “gente” vulgar, holgazana y propicia al pecado y la embriaguez, algo ya muy cercano a la infamia.

La política del tercer concilio mexicano sobre el sacerdocio indígena fue replicada años después en colegios jesuitas para indios nobles, pues no se contemplaron estudios mayores sino solamente el aprendizaje del castellano y la doctrina (Gonzalbo, 1995, pp. 153-173), aun cuando algunos padres plantearon la posibilidad de formar indios clérigos. Incluso el segundo virrey Luis de Velasco pidió al rey permitir a los jesuitas establecer un colegio de estudios mayores para indios, en los barrios de la capital, que impartiera latín, castellano y medicina, dejando abierta la posibilidad para formar sacerdotes (Velasco 1591, citado en Cuevas, 1914, p. 430). Pero no hubo resultados y colegios como el de San Gregorio, en México, o el de San Martín, en Tepozotlán, solo educaron a sus estudiantes para auxiliar al clero español en sus tareas como acólitos, o bien

para que gobernaran convenientemente a sus pueblos en el futuro (Olaechea, 1958; Zubillaga, 1969). Por entonces, la idea de un clero indígena quedó casi en el olvido. En el siglo XVII los franciscanos dieron el hábito a algunos hijos de la nobleza indígena, pero fue algo excepcional (Morales, 1973). La esperanza para la nobleza indígena siguió estando en las decisiones de la Corona.

CARLOS II Y EL IMPULSO A LA NOBLEZA INDÍGENA EN EL SIGLO XVII

En el siglo XVII la Real Universidad de México creció y se consolidó gracias al interés por los grados y los cursos de estudiantes españoles de diferentes ciudades y villas de Nueva España, quienes la definieron como una corporación de letrados distinguidos, procedentes de familias nobles, honorables, limpias de sangre y alejadas de oficios viles y mecánicos (Chocano, 2000, pp. 157-182). No obstante esta idealización, en la práctica los alumnos ya provenían de un mayor abanico social. En la época del virrey Cerralbo un incidente en la facultad de Medicina, en 1634, abrió una discusión sobre la presencia de estudiantes mestizos y mulatos en las aulas universitarias, encabezada por algunos estudiantes españoles opuestos a tal hecho (AGN, fondo Universidad, vol. 40, f. 172). Esta situación era reflejo de la nueva conformación de la sociedad novohispana, en la cual un mayor número de grupos pugnaban por el ascenso social.

El asunto fue abordado poco después por el visitador del rey, Juan de Palafox y Mendoza, quien redactó nuevas constituciones universitarias, entre ellas una destinada a regular el origen social de alumnos y graduados, reflejo del temor de grupos universitarios españoles de un aumento de alumnos de otras calidades sociorraciales. La constitución 246 estableció lo siguiente:

Ordenamos que cualquiera que hubiere sido penitenciado por el santo oficio, o sus padres o abuelos, o tuviere alguna nota de infamia, no sea admitido a grado alguno de esta universidad, ni tampoco los negros ni mulatos, ni los que comúnmente se llaman chinos morenos, ni cualquiera género de esclavo o que lo haya sido: porque no sólo

no han de ser admitidos a grado, pero ni a la matrícula; y se declara, que los indios, como vasallos de su majestad, pueden y deben ser admitidos a matrícula y grados [González, 2017, p. 178].

Con esta constitución, el visitador del rey dio respuesta a varias inquietudes sociales de la corporación, pero cabe destacar la reivindicación del derecho de los indios, vasallos del rey, para cursar y para obtener grados, según lo estipulado en la cédula fundacional. Si bien el visitador excluyó a grupos indeseados por la élite universitaria, no lo hizo con los indios. Con esto, el alto ministro reafirmó la política monárquica de favorecer la promoción social y académica de los naturales. Así, la universidad siguió siendo el principal espacio destinado por la Corona para que los indios accedieran a los estudios mayores. Sin embargo, el problema para que ello se hiciera realidad siguió siendo un contexto social adverso pues la población indígena vivía aún una crisis demográfica sostenida y su nobleza seguía empobrecida y marginada (Sempat, 1989).

A fines del siglo XVII nuevas políticas de la Corona y condiciones de la población indígena ocasionaron un cambio de expectativas. En primer lugar, la reconstitución de las comunidades indígenas y el inicio de su recuperación demográfica (Carmagnani, 1988; Miño, 2001, pp. 23-45); en segundo, una política más resuelta de Carlos II a favor de la nobleza indígena y, en tercero, la buena disposición de los caciques a buscar un destino eclesiástico para su descendencia, luego de casi dos siglos de asimilación a la cultura hispánica.

La nueva etapa de la política monárquica tuvo un importante impulso en la segunda mitad del siglo XVII, cuando un grupo de caciques de Perú decidieron cambiar su situación y con ello, ayudaron a sus similares de otras regiones. Un proceso aparentemente ajeno al asunto aquí estudiado logró en Madrid una cédula que favorecería a toda la nobleza indígena de Hispanoamérica.

En Perú, con la legalización de tierras irregulares apropiadas por los españoles, de mediados del siglo XVII, proceso conocido como “composiciones”, resultaron afectados muchos indios y caciques por la enajenación de sus propiedades. En consecuencia, varios de

ellos interpusieron múltiples reclamos y pleitos en la real audiencia de Lima, aunque con poco éxito. No obstante, un grupo resuelto de caciques decidió viajar a Madrid para presentar sus demandas ante el Consejo de Indias. Aquí, además de reclamar una solución sobre sus tierras también reivindicaron su derecho a obtener los mismos empleos políticos y eclesiásticos de los españoles y el reconocimiento de su nobleza (Glave, 2018). Esta ampliación de objetivos provocó que más caciques andinos viajaran o nombraran procuradores en Madrid.

La presión peruana dio resultados en la última década del siglo XVII, no solo a su favor sino para toda la nobleza indígena de América. Una cédula de 1691 ordenó que en las ciudades, villas y lugares de virreynatos de la Nueva España y del Perú se crearan escuelas para enseñar a los indios la lengua castellana, requisito para poder acceder a cargos de gobierno (Konetzke, 1962, vol. III, tomo I, pp. 11-13). En ese mismo año, otra cédula autorizó la fundación de un colegio seminario en la ciudad de México para el clero secular y que la cuarta parte de sus becas debían destinarse a hijos de caciques, medida que se hizo extensiva a otros seminarios que se fundaran en el futuro (Chávez, 1996, tomo I, p. 142). Con esto, el rey reivindicaba otras cédulas que desde el siglo XVI favorecían el estudio de los indios. El arzobispo de México, Francisco de Aguiar y Seijas fue diligente con la orden y en 1697 inauguró un seminario conciliar, estipulando que las becas se darían a descendientes de caciques de la ciudad y del arzobispado (AHSCM, exp. 199/D-II-2, fs. 6v-7). Para ello, los aspirantes debían probar su nobleza indígena y ser limpios de sangre.

La petición más importante a favor de los indios se contiene en dos memoriales dirigidos a Carlos II, en 1692, por el racionero de la catedral de Arequipa, Juan Núñez de Vela, de origen mestizo y descendiente de indios. Un primer memorial solicitó que los mestizos pudieran ascender a todos los cargos y honores de la Inquisición, lo cual fue concedido (Glave, 2013, p. 209). El segundo fue presentado a nombre de todos los indios y mestizos

de América y pedía que los indios nobles pudieran acceder a las dignidades eclesiásticas, obispados y hábitos de órdenes militares, y los mestizos a los lugares y cargos que requerían limpieza de sangre, tales como colegios, cátedras, universidades, iglesias, puestos militares, capellanías y otros empleos del Real servicio. El Consejo de Indias aceptó que había cédulas que favorecían a los indios, sin embargo no se cumplían, tales como aquellas que ordenaron escuelas de castellano, destinar la cuarta parte de las becas a los hijos de caciques en los seminarios conciliares, el acceso a cargos políticos y recomendaciones de virreyes, gobernadores, obispos y arzobispos a favor de indios, como sucedía con el resto de vasallos de las Indias, para solicitar honores y beneficios (Konetzke, 1962, vol. III, tomo I, pp. 64-66).

El momento culminante llegó con la cédula del 26 de marzo de 1697, dirigida a los virreyes, gobernadores, obispos y arzobispos de las Indias. En ella Carlos II impulsó el ascenso general de la nobleza indo-mestiza a las instituciones antes exclusivas para españoles (AGN, fondo Reales Cédulas Originales, vol. 27, exp. 11). El documento reseñó varias disposiciones previas que permitían a los indios y mestizos ingresar al clero así como a las mestizas a los conventos de monjas, para después plantear si los indios podían acceder también a los cargos eclesiásticos, gubernativos, políticos y de guerra que exigían limpieza de sangre y nobleza. La respuesta de la Corona fue que, dado que antes de la conquista hubo indios principales y comunes, y esta jerarquía fue conservada, el ascenso de los naturales a cargos de españoles debía tomar en cuenta esa distinción. Los indios nobles debían ser equiparados a los hidalgos de España, en tanto que los tributarios a los españoles comunes y limpios de sangre. Para los indios tributarios era suficiente la apertura de escuelas de castellano, mientras que los hijos de caciques podrían hacer estudios mayores y obtener la cuarta parte de las becas de los seminarios conciliares. La última parte de la cédula ordenó a los virreyes, audiencias, gobernadores, obispos y cabildos catedralicios hacer cumplir todo ello.

En Nueva España, antes de la cédula de 1697, hubo dos revueltas que cimbraron al régimen político y social novohispano: la rebelión de Tehuantepec de 1660 (Castro pp. 16-17) y el gran tumulto de México de 1692, que tuvo una réplica importante en Tlaxcala (Silva, 2007). Pronto pudo restablecerse el orden, con castigos ejemplares a los indios, pero el régimen hispánico puso más atención en la actuación, las reacciones y la postura de la élite indígena gobernante, eslabón crucial para la estabilidad política. Por su parte, la nobleza indígena de la ciudad de México, durante las averiguaciones de 1692 para castigar a los líderes del tumulto, se deslindó y reiteró su adhesión al régimen hispánico. Poco después, el arzobispo Francisco de Aguiar y Seixas, abrió los cursos del seminario conciliar de México nombrando a tres hijos de caciques como colegiales con beca. La noticia recorrió el virreinato y la reacción de la nobleza indígena no se hizo esperar, pues en los años subsiguientes más indios nobles comenzaron a solicitar becas en otros colegios y a tocar las puertas de la Real Universidad de México.

INDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO Y EN LOS COLEGIOS DEL SIGLO XVIII

La cédula de 1697, resultado de la reivindicación de los caciques peruanos, fue conocida y defendida por sus similares novohispanos, especialmente del centro y del sur del virreinato. Aunque no sabemos aún la vía por la que se difundió ese importante documento, es indudable que la nobleza indígena novohispana se interesó mucho en su cumplimiento. No era la primera vez, por supuesto, que la Corona decretaba cédulas a favor de los indios, pues desde el siglo XVI hubo muchas. ¿Por qué esta fue tan especial para los caciques, tanto andinos como novohispanos? Glave (2018) nos da claves importantes: en Perú muchos caciques reclamaron y litigaron, primero en Lima y después en Madrid, lo cual logró unirlos y buscar nuevas metas. No sabemos aún si algunos caciques novohispanos se unieron al movimiento andino, pero sí que el racionero de Arequipa manifestó representar a todos los de América y aún mencionó los

derechos de los herederos de Moctezuma. Los caciques andinos buscaron especialmente cargos militares y de gobierno.

En Nueva España, en cambio, su nobleza indígena no pugnó por cargos militares sino que optó el camino de los estudios mayores y el sacerdocio. Los caciques novohispanos consideraron que la cédula de 1697 y las becas de los colegios seminarios eran una oportunidad inmejorable que debían aprovechar. Tres fueron sus metas: becas en los colegios seminario, grados en la universidad y órdenes sacerdotales.

Aunque no había una ley escrita de la Iglesia que exigiera un título universitario para el sacerdocio, en la práctica, poseer uno de ellos se consideró indicador de la suficiencia de conocimientos (Aguirre, 2012b). Además, los indios mostraron su conocimiento de las lenguas, especialmente la mexicana y la otomí. La nobleza indígena argumentó que la Corona y la constitución 246 de la universidad le daban el derecho de estudiar alguna facultad. En 1703 el cacique Pascual de los Reyes declaró su deseo de “proseguir los estudios por la inclinación que tengo al sacro ministerio del sacerdocio, por ser apto para ello, mediante los privilegios y leyes reales de que gozamos en los que concurren estas calidades, sin haber cosa en contrario y según ejemplares” (AGN, fondo Universidad, vol. 44, f. 244).

Discretamente, pero con determinación, comenzaron a llegar hijos de caciques a las puertas universitarias. La situación de la nobleza indígena de principios del siglo XVIII era distinta a la del XVI: ahora estaba más asimilada a los ámbitos hispánicos, contaba con un mayor respaldo de la Corona y deseaba integrarse al clero secular. Aunque había resistencias en su contra, no desistió. En 1716 Juan Antonio de los Santos Águila, hijo de caciques, expresó en su solicitud al rector para graduarse de bachiller: “...se sirva vuestra señoría de mandar el ser admitido en conformidad de la ley real de Indias como de estatuto...” (AGN, fondo Universidad, vol. 71, exp. 2). Aunque era claro que ninguna ley prohibía a los indios cursar en la universidad, sin embargo las primeras solicitudes

causaron desconcierto. El secretario de la universidad, encargado de recibir las solicitudes, consultó a los rectores antes de matricular a los indios, algo que no sucedía normalmente con los españoles, a menos que tuvieran noticias concretas de un origen social prohibido por los estatutos. Los rectores, con o sin reticencias, tuvieron que apegar-se a la constitución 246 que permitía a los nativos el acceso. Cerrarles el paso podía provocar litigios en la Real Audiencia o el Consejo de Indias, algo que decidieron evitar.

Sin embargo, los indios fueron menospreciados y marginados, tanto en la universidad como en los colegios, pues los estudiantes españoles negaban tener sangre indígena. Desde la perspectiva de los doctores del claustro que gobernaban a la Real Universidad de México, la corporación estaba solo integrada por letrados de distinguida cuna, alejados de la “infeliz constitución de los indios” (AGN, fondo Universidad, vol. 25, fs. 199v-207v). Igualmente, los indios participaban poco en la vida académica de la universidad, a juzgar por sus relaciones de méritos (Menegus y Aguirre, 2006, pp. 263-293). Ellos no ignoraban esa realidad y, en consecuencia, también ostentaron su calidad noble, resaltada en la cédula de 1697, pero no exigida en la universidad, con el fin de distinguirse de los indios tributarios. Además tenían claro que en el seminario conciliar de México se contempló dar becas solo a indios nobles (Aguirre, 2012b, p. 32).

La presencia de indios en la universidad dejó de ser algo extraordinario y, aunque siempre fueron un segmento minoritario, su número se acrecentó paulatinamente. Incluso algunos fueron doctores, como José Antonio Bautista Frías, presbítero y abogado, quien en 1770 obtuvo los grados de licenciado y de doctor en Cánones. Su caso ocasionó dudas del maestrescuela, ministro eclesiástico autorizado para sancionar los grados mayores, por lo cual decidió pedir a los catedráticos juristas su opinión al respecto. En su dictamen, el catedrático Nuño Núñez de Villavicencio, designado para estudiar el caso, expresó:

La 246 de nuestras constituciones prohíbe que sea admitido a grado alguno en esta universidad, el que tuviese alguna nota de infamia, y los negros, mulatos, y chinos morenos: pero expresamente declara, que los indios, como vasallos libres de Su Majestad pueden y deben ser admitidos a matrícula y grados... [AGN, fondo Universidad, vol. 269, f. 769].

Este dictamen no dejó lugar a más dudas y Bautista Frías pudo obtener el doctorado en Cánones, estableciendo un precedente importante para otros aspirantes de ese origen social.

Es complicado saber con precisión cuántos indios estudiaron en la universidad, pues en los registros de estudiantes no se asentaba el origen social. Pero otros documentos universitarios muestran que entre 1692 y 1724 fueron al menos once (AGN, fondo Universidad, vols. 42-46 y 70-71), aunque se sabe que había indios que se introducían como mestizos o españoles (Menegus y Aguirre, 2006, pp. 216-221), presentando fes de bautismo alteradas o bien informes de testigos convenientes, por lo cual su número puede ser mayor. Los registros de grados de bachiller en Artes ayudan a sostener esta hipótesis. Los indios registrados son 134, entre 1711 y 1822, la mayoría de 1750 en adelante (AGN, fondo Universidad, vols. 167-170 y 293). Esta cifra también es un mínimo pues otras fuentes del archivo histórico del seminario conciliar de México registran un mayor número de indios colegiales, como veremos más adelante.

Los registros de bachiller de la universidad indican que los colegios en donde los indios estudiaron latín no fueron solo los seminarios conciliares. Entre 1711 y 1732 siete de ellos cursaron en el seminario conciliar de México, siete en colegios de Puebla, tres en el colegio jesuita de Oaxaca y uno en la universidad. Esta proporción refleja la tendencia general de todos los bachilleres, pues la mayoría estudiaron en los colegios de México y de Puebla (Aguirre, 2002, pp. 25-52).

El número de colegios que admitieron a indios aumentó en la segunda mitad del siglo XVIII. Entre 1751 y 1767, año de la expulsión de la Compañía de Jesús, los colegios de procedencia de 36

indios fueron 11, distribuidos en las ciudades de Puebla, de Celaya, de San Miguel el Grande, de Valladolid, de Oaxaca y de Querétaro (Aguirre, 2006, p. 87). Después, en el periodo de 1767 a 1822 se registraron 89 indios procedentes de 12 colegios novohispanos (AGN, fondo Universidad, vols. 167-170). Así, los indios estudiaron en las principales ciudades del centro de la Nueva España, pugnando por ascender socialmente y obtener cargos públicos.

Cabe destacar la ausencia de colegios de la ciudad de México en estos registros. Seguramente se debe a que los indios que estudiaban en colegios de la capital fueron registrados como estudiantes universitarios, pues cursaban en ambas instituciones. Los registros del seminario conciliar de México así lo muestran. En esta institución estudiaron poco más de doscientos indios entre 1697 y 1822, originarios de diversas provincias del arzobispado. Los colegiales reales, o sea, quienes ostentaron una beca de erección, fueron 77 (AHSCM, Informaciones de colegiales 1697-1822); en cambio, los “porcionistas” fueron 117. Eran llamados así porque pagaban una cantidad de dinero, o porción, para poder vivir y cursar en las instalaciones del colegio.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Es necesario destacar la importancia de la nobleza indígena para el régimen colonial pues desde el siglo XVI se convirtió en un factor que garantizó a la Corona el control político de los pueblos de indios. No es gratuito que desde fechas muy tempranas Carlos V reconociera a los indios nobles como vasallos libres, reconocimiento que fue muy importante en los futuros debates sobre su inclusión o exclusión en distintos ámbitos hispánicos. Desde entonces fueron copartícipes en la construcción del régimen colonial, y aunque hubo presiones para marginarlos, la Corona les brindó protección y prerrogativas que, a fin de cuentas, no pudieron ser omitidas por las autoridades virreinales. Gracias a esto recibieron un trato preferencial que los distinguió del resto de la población indígena.

La nobleza indígena mantuvo también una memoria histórica sobre su papel en la construcción del régimen español en el nuevo mundo, y con base en ella reivindicaron su derecho al gobierno y a gozar de privilegios. En este sentido, el acceso de hijos de caciques a los estudios mayores, a los grados y al sacerdocio forma parte de esa aspiración permanente de la nobleza por alcanzar el poder, el honor y cargos públicos. A esta aspiración se opusieron distintas autoridades coloniales y sectores sociales a lo largo del tiempo.

La principal fuerza que respaldó las pretensiones de los indios nobles provino de la Corona, pues gracias a esta es posible explicar la aceptación forzada de actores novohispanos que estaban en contra del ascenso educativo de los indios. El principal impulso provino del gobierno de Carlos II a fines del siglo XVII. En respuesta a este, los caciques con recursos suficientes y más compenetrados con el régimen colonial reaccionaron favorablemente a la iniciativa monárquica de abrir espacios en los cargos públicos antes destinados solo para españoles. Así, los hijos de caciques comenzaron a demandar estudios en los colegios y en la universidad, sobre todo en los seminarios conciliares, en donde debía haber becas exclusivas para ellos. Los registros del seminario conciliar de México demuestran que, durante todo el siglo XVIII, los hijos de caciques demandaron todas las becas destinadas a ellos, o bien pagaron para poder hospedarse y estudiar como internos en esa institución. Fue sobre todo en el periodo colonial tardío, 1750-1822, cuando se puede detectar el mayor número de indios en los colegios y en la universidad, señal inequívoca de los nuevos tiempos que vivía la nobleza indígena novohispana.

No obstante que los indios, respaldados por la Corona, pudieron acceder finalmente a las aulas universitarias y de los colegios, ello no significó una igualdad social. Podían coincidir en los diferentes espacios universitarios con hijos de pudientes comerciantes o poderosos oidores, con sobrinos de altos jerarcas de la Iglesia; podían incluso compartir aulas, funciones religiosas en la capilla, exámenes de grado o certámenes poéticos, pero las distancias sociales no desaparecieron.

El destino más importante de los indios letrados fue la Iglesia, en la que se ordenaron de presbíteros, buscando sobre todo el nombramiento de curas titulares en alguna parroquia de su región de origen. Esta aspiración no dejó de presentarles dificultades pues, hasta donde se sabe, pocos indios llegaron a ser titulares. La Iglesia novohispana les permitió solo un ascenso limitado: servir como auxiliares de los curas españoles, sobre todo en la administración de sacramentos en lenguas indígenas. Y no en cualquier curato, sino más bien en aquellos pueblos rurales a donde casi nadie quería ir.

Las páginas anteriores muestran, entonces, cómo se negoció el derecho de estudiar de los indios, especialmente de la nobleza, con base en la posición de dominio que ostentaba en la estructura social anterior a la llegada de los españoles, por un lado, y en su papel activo en la implantación del poder monárquico sobre la población indígena, después de la conquista, por el otro. Los privilegios prehispánicos de los indios nobles se tradujeron en su derecho a estudiar saberes especializados, en relación con la estrategia española de colonización. Así, los derechos formales otorgados por la Corona se ejercieron en la práctica gracias a la movilización y las reivindicaciones de grupos de indios experimentados, apoyados por algunos sectores españoles partidarios.

REFERENCIAS

Archivos

AGN [Archivo General de la Nación, México].

AHSCM [Archivo Histórico del Seminario Conciliar de México].

Bibliografía

Aguirre Salvador, R. (2002). Grados y colegios en la Nueva España. 1704-1767.

Tzintzun, (36), 25-52. Recuperado de: <http://tzintzun.umich.mx/index.php/TZN/issue/view/41>.

Aguirre Salvador, R. (2006). El ingreso de los indios al clero secular: el caso del arzobispado de México, 1691-1822. *Takwa*, (9), 75-108. Recuperado de: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa9/rodolfo_aguirre.pdf.

- Aguirre Salvador, R. (2012a). El clero secular de Nueva España y los grados de bachiller en el siglo XVIII. En A. Pavón Romero, *Promoción universitaria en el mundo hispánico. Siglos XVI al XX* (pp. 323-338). México: UNAM.
- Aguirre Salvador, R. (2012b). *Un clero en transición. Población clerical, cambio parroquial y política eclesiástica en el arzobispado de México, 1700-1749*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas Editores/Iberoamericana Vervuet.
- Aguirre Salvador, R. (2004). Los registros de grado de los colegiales de la Nueva España en la Real Universidad de México. *Cuadernos del Archivo Histórico de la UNAM*, (14), 145-183.
- Alaperine Bouyer, M. (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos. Recuperado de: <https://books.openedition.org/ifea/652?lang=es>.
- Alberro, S. (2019). *Movilidad social y sociedades indígenas de Nueva España: las élites, siglo XVI-XVIII*. México: El Colegio de México.
- Burke, P. (1999). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carmagnani, M. (1988). *El regreso de los dioses. El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca. Siglos XVII y XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo Cáceres, A. (2012). La utopía de fray Jacobo el danés y su utopía por un clero indígena. *Relaciones*, (130), 189-216. Recuperado de: <http://www.revista-relaciones.com/index.php/relaciones/article/view/512/754>.
- Castro Gutiérrez, F. (2019). Los indios y el Imperio. Pactos, conflictos y rupturas en las transiciones del siglo XVIII. En B. Lavallé (coord.). *Los virreinos de Nueva España y del Perú (1680-1740). Un balance historiográfico* (pp. 7-22). Madrid: Casa de Velázquez. Recuperado de: <https://books.openedition.org/cvz/7089?lang=es>.
- Chávez Sánchez, E. (1996). *Historia del Seminario Conciliar de México*. México: Porrúa.
- Chocano Mena, M. (2000). *La fortaleza docta. Élite letrada y dominación social en México colonial (siglos XVI-XVII)*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Cobo Betancourt, J. F. (2012). *Mestizos heraldos de Dios. La ordenación de sacerdotes descendientes de españoles e indígenas en el nuevo reino de Granada y la racialización de la diferencia 1573-1590*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Cuevas, M. (ed.) (1914). *Documentos inéditos del siglo XVI para la Historia de México*. México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- Cuevas, M. (1922). *Historia de la Iglesia en México* (t. II). México: Imprenta del Asilo "Patricio Sanz".
- Cuevas, M. (1924). *Historia de la Iglesia en México* (t. III). México: Imprenta del asilo "Patricio Sanz".

- Decoster, J. J. (2015). La sangre que mancha: la Iglesia colonial temprana frente a indios, mestizos e ilegítimos (Cuzco, siglos XVI-XVII). En J. J. Decoster (coord.). *Incas e indios cristianos. Élités indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales* (pp. 251-294). Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.
- De las Casas, B. (1909). *Apologética Historia de las Indias*. Madrid: Baylly Bailliére e Hijos editores.
- Díaz Serrano, A. (2010). Alteridad y alianza: consolidación y representación del grupo de poder en la república de Tlaxcala durante el siglo XVI. En G. Levi y R. A. Rodríguez Pérez (eds.). *Familias, jerarquización y movilidad social* (pp. 29-44). Madrid: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/31083>.
- Encinas, D. (2018). *Cedulario Indiano*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/publicacion.php?id=PUB-LH-2018-56&tipo=L&modo=2.
- Estenssoro Fuchs, J. C. (2003). *Del paganismo a la santidad. La incorporación de los indios del Perú a la santidad (1532-1750)*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández López de la Torre, C. (2016). El trabajo misional de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 21(1), 92-118. Recuperado de: <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/fh/article/view/69/54>.
- García Añoveros, J. M. (2000). Carlos V y la abolición de la esclavitud de los indios. Causas, evolución y circunstancias. *Revista de Indias*, (218), 57-84. Recuperado de: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/581/648>.
- García Martínez, B. (2010). Los años de la expansión. En *Nueva Historia General de México* (pp. 217-262). México: El Colegio de México.
- Glave, L. M. (2018). La gestación de un programa político para la nación indiana (1645-1697). *Revista Andina*, (56), 9-84.
- Gonzalbo, P. (ed.) (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito.
- Gonzalbo, P. (1995). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (2008). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- González, E. y Gutiérrez, V. (eds.) (2017). *Juan de Palafox y Mendoza. Constituciones para la Real Universidad de México (1645)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Konetzke, R. (ed.) (1962). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*. Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica.

- Lira, A. (1994). El derecho y la historia social (discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia, 30 de agosto de 1988). *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 15(57), 33-48. Recuperado de: <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/057/AndresLira.pdf>.
- Maestre Sánchez, A. (2004). “Todas las gentes del mundo son hombres”. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573). *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, (21), 91-134. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF0404110091A/4728>.
- Magnus, L. (2008). El clero indígena en Hispanoamérica: de la legislación a la implementación y práctica eclesiástica. *Estudios de Historia Novohispana*, (38), 39-62. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/3672/3225>.
- Martínez Ferrer, L. (2012). La ordenación de indios, mestizos y “mezclas” en los terceros concilios provinciales de Lima (1582-83) y México (1585). *Annuaire Historiae Conciliorum*, 44(1), 47-64.
- Martínez López-Cano, M. del P. (coord.) (2006). *La Universidad novohispana en el Siglo de Oro. A cuatrocientos años de El Quijote*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/469/universidad_novohispana.html.
- Martínez López-Cano, P. (coord.) (2004). *Concilios provinciales mexicanos. Época colonial*, Editado por: Pilar Martínez López-Cano. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/concilios/concilios_index.html.
- Méndez Arceo, S. (1990). *La Real y Pontificia Universidad de México. Antecedentes, tramitación y despacho de las reales cédulas de erección*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Menegus, M. (2005). “El cacicazgo en Nueva España”. En M. Menegus y R. Aguirre (coords.). *El cacicazgo en Nueva España y Filipinas* (pp. 20-38). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.
- Menegus, M., y Aguirre, R. (2006). *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España. Siglos XVI-XVIII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Menegus, M. (ed.) (2013). *La formación de un clero indígena. El proyecto de don Julián Cirilo de Galicia y Castilla Aquihualteuhile para un colegio-seminario*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-formacion-de-un-clero-indigena-el-proyecto-de-don-julian-cirilo-de-galicia-y-castilla-aquihualteuhile-para-un-colegio-seminario-siglo-xviii>.

- Menegus, M. (1987). Dos proyectos de educación superior en la Nueva España en el siglo XVI. La exclusión de los indígenas de la Universidad. En *La Real Universidad de México. Estudios y textos I* (pp. 83-89). México: UNAM.
- Miño Grijalva, M. (2001). *El mundo novohispano. Población, ciudades y economía, siglos XVII y XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Morales, F. (1973). *Ethnic and Social Background of the Franciscan Friars in Seventeenth Century Mexico*. Washington, D. C.: Academy of American Franciscan History.
- Olaechea Labayen, J. B. (1958). Opinión de los teólogos españoles sobre dar estudios mayores a los indios. *Anuario de Estudios Americanos*, 15, 113-199.
- Pérez, L., González, E. y Aguirre, R. (2004). I y II concilios. En P. Martínez López-Cano (coord.), *Concilios provinciales mexicanos. Época colonial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disco compacto. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/concilios/concilios_index.html.
- Poole, S. (1981). Church Law on the Ordination of Indias and *Castas* in New Spain. *Hispanic American Historical Review*, 61(4), 637-650. Recuperado de: <https://read.dukeupress.edu/hahr/article/61/4/637/149313/Church-Law-on-the-Ordination-of-Indians-and-Castas>.
- Ricard, R. (2013). *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sempat Assadourian, C. (1989). La despoblación indígena en Perú y Nueva España durante el siglo XVI y la formación de la economía colonial. *Historia Mexicana*, 38(3), 419-453. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2083/3079>.
- Sempat Assadourian, C. (1998). Hacia la *Sublimis Deus*: las discordias entre los dominicos indianos y el enfrentamiento del franciscano padre Tastera con el padre Betanzos. *Historia Mexicana*, 47(3), 465-536. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2408/1934>.
- Silva Prada, N. (2007). *La política de una rebelión: los indígenas frente al tumulto de 1692 en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Zubillaga, F. (1969). Intento de clero indígena en Nueva España en el siglo XVI y los Jesuitas. *Anuario de Estudios Americanos*, 26, 427-469.

EL ARZOBISPO DE MÉXICO
ALONSO NÚÑEZ DE HARO Y PERALTA
Y LA EDUCACIÓN DE LOS INDIOS,
ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO,
1772-1800

Isla Citlalli Jiménez Pérez

La segunda mitad del siglo XVIII se ha visto como un momento en que las políticas lingüísticas de la Corona española a favor de la lengua castellana se recrudecen en la Indias. Para el caso del arzobispado de México, es con el arzobispo Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón (1766-1771) cuando se puede ver el momento de mayor algidez de estas políticas, ya que se habló de exterminar a los idiomas nativos. Estas disposiciones también influyen y van de la mano con la educación de los indios y con cuestiones eclesiásticas, ya que también en esos momentos se pensaba que los curas no debían estar instruidos en sus lenguas, y ser así algunas de las vías mediante las cuales se les castellanizaría. En este trabajo veremos cómo Alonso Núñez de Haro y Peralta, el arzobispo que sucedió a Lorenzana y que gobernó la mitra de 1772 a 1800, llevó a cabo estas políticas, para así acercarnos a sus posibles continuidades y cambios, lo que nos indicará también el estado de la enseñanza de los indios.

ALONSO NÚÑEZ DE HARO Y PERALTA EN EL ARZOBISPADO DE MÉXICO

El doctor Alonso Núñez de Haro y Peralta fue designado como arzobispo de México por el rey Carlos III en 1771, sucediendo a Francisco Antonio de Lorenzana y Buitrón, abarcando su gestión episcopal de 1772 a 1800, cuando lo alcanzó su muerte entrando al siglo XIX. Originario de Villagrancia España, Núñez de Haro había labrado una sobresaliente trayectoria eclesiástica comenzando sus estudios en la universidad de Toledo, concluyendo su carrera académica en la universidad de Bolonia, donde fue colegial del mayor de San Clemente de los españoles, doctor y catedrático de Sagrada Escritura en aquella academia. De ahí pasó a Roma, donde se ganó la buena voluntad del Papa Benedicto XIV quien lo recomendó al arzobispo de Toledo y de esa manera Núñez de Haro regresó a España a hacer oposición a la canonjía lectoral de dicha iglesia (Beristáin, 1883).

En Toledo formó parte de la familia eclesiástica de Francisco Antonio Lorenzana y Francisco Fabián y Fuero, de talante jansenista, regalista y de reforma eclesiástica, además de que formaron parte del cabildo catedralicio, simpatizando también con las ideas tomistas. Núñez de Haro también perteneció a la Academia de Historia Eclesiástica fundada por Lorenzana con el fin de profundizar más en esos temas que eran de todo el interés de los católicos ilustrados y jansenistas (Márquez, 2017).

Su gestión como arzobispo de México de dieciocho años se caracterizó por compartir diversas ideas de gobierno con Lorenzana y Fabián y Fuero (Cruz, 2016), como la reforma eclesiástica al interior del clero secular, mejorar su formación y moralizarlo, el jansenismo, el regalismo, la cooperación con el poder Real, al menos en algunos momentos ya que después esa actitud y relación se transformará en los albores del siglo XIX, el apoyo a la beatificación del obispo de Puebla Juan de Palafox y Mendoza, impulsar la vida común en las órdenes femeninas, apoyo a obras de beneficencia, así como la constante preocupación del estado de pobreza que tenía buena

parte de la sociedad, lo que le llevó, entre otras cosas, a destinar recursos para vestir a niños pobres (Ocampo Villa, 2013).

Debido a ese marcado interés por mejorar la enseñanza del clero aumentó el monto de las rentas y las becas del Seminario Tridentino, dio mejores remuneraciones a los catedráticos, estimuló la entrega de premios, mejoró el plan de estudios y estableció cátedras como la de Historia y Disciplina eclesiástica.

A causa de la repentina muerte del virrey Conde de Gálvez en 1786, un año después el rey Carlos III designa como su *alter ego* interino al arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta, quien no abandonó su ministerio pastoral en los tres meses que duró su gestión como virrey de la Nueva España. Sus acciones como virrey agradaron al monarca, quien lo condecoró con la Gran Cruz de la Real Orden Española de Carlos III y le nombró prelado de la misma Orden (Sosa, 1962).

EL PODER CIVIL Y EL ECLESIAÍSTICO EN LA EDUCACIÓN DE LOS INDIOS

El tema de extender el idioma castellano a los indios fue un aspecto que siguió presente durante la gestión arzobispal de Núñez de Haro, sin embargo, con cambios importantes respecto a los tiempos que vivieron sus antecesores como Manuel Rubio y Salinas y Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón. Había cambiado ya el papel de los prelados frente a la empresa castellanizadora y en la fundación y erección de escuelas de primeras letras, a la par de que las atribuciones de los pueblos de indios y de los ayuntamientos cambiaban.

En 1773 las facultades de los arzobispos y obispos en la fundación de escuelas de primeras letras pasaron a manos del gobierno civil del virreinato en aras de uniformar, dirigir y controlar este aspecto tan importante ya que la Corona empezaba a ver a la educación de los súbditos como una facultad propia desde el nivel más esencial como lo eran las primeras letras. De esta manera el problema de cómo financiar las escuelas de primeras letras encuentra una solución, ya que “de ahí en adelante serían las cajas de

comunidad de los indígenas, supervisadas por el gobierno virreinal, las que financiarían las escuelas” (Tanck de Estrada, 2013, p. 83). En este sentido, los atributos de los pueblos de indios cambian, ahora estando enfocados en “recolectar el tributo; administrar las justicias para crímenes menores; organizar y financiar las principales celebraciones religiosas; ser testigos de los estamentos de los indios; supervisar las tierras comunales y obras públicas y, a partir de 1773, sostener una escuela de primeras letras” (Tanck de Estrada, 2013, p. 83), transición que Alonso Núñez de Haro vive como arzobispo de México.

Lo anterior emana de la política instaurada por el rey Carlos III en 1760 de fiscalización de las finanzas de los pueblos de indios, además de las ciudades y villas de españoles, donde se estipulaba crear un ahorro forzoso que tenían que entregar a las cajas Reales, limitar sus gastos, y mantener una escuela de primeras letras era algo primordial para los pueblos de indios. Esto marca una mayor injerencia de la Corona española y, a pesar de que se estipuló que ese dinero que iba a parar a las cajas reales sería devuelto en un futuro si ellos lo necesitaran por causa de hambruna o epidemias, la realidad fue que “más de 60% del dinero acumulado de los pueblos de indios del virreinato fue enviado a España en forma de préstamos y donativos al rey para financiar las guerras europeas” (Tanck de Estrada, 2013, p. 148).

Esta situación generó ahogo en las finanzas de las cajas de comunidad de los indios e hizo imposible que todas las escuelas de primeras letras en los pueblos de indios operaran con constancia para tiempos del arzobispo Núñez de Haro y Peralta (Cruz, 2016). Esta política real de control sobre las finanzas de los pueblos de indios en Nueva España se consolidó en 1766 con la instauración por parte del visitador José de Gálvez de la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad.

Todo esto obedece a que desde fines del siglo XVII con la Real cédula del 6 de abril de 1691 se había ordenado que se establecieran escuelas de lengua castellana financiadas de tres diferentes vías: de

los fondos de caja de comunidad de los pueblos de indios, de los sacerdotes y de los padres de familia, lo que generó conflicto y fue difícil de aplicar por los prelados que para ese momento eran los principales encargados de fundar y velar por el sostenimiento de las escuelas de lengua castellana. Estos resultados, que no eran los esperados, favorecieron que la Corona otorgara al gobierno civil esas facultades (Tanck de Estrada, 2013).

No obstante, aunque la fundación y mantenimiento de las escuelas de primeras letras ya no recaía totalmente en sus manos, la castellanización fue un tema que el arzobispo Núñez de Haro mantuvo en su gestión arzobispal. De este modo, se conservan las premisas dejadas por sus antecesores, sobre todo de Manuel Rubio y Salinas, respecto al carácter obligatorio que tenían los indios de enviar a sus hijos a las escuelas de primeras letras en lengua castellana y así formarse y ser útiles, lo que generaría felicidad en lo temporal y espiritual, aspectos inherentes a la idea de progreso de aquel momento (Álvarez, 2014).

También para esos años algunos pueblos de indios del arzobispado de México expresaron su deseo de que hubiera una escuela en sus comunidades. En 1777 el gobernante de Tacuba pedía permiso para fundar una escuela en donde se enseñaría a leer, escribir y contar, mientras que otros gobernadores lamentaban el cierre de las escuelas, solicitando su restablecimiento para abatir la ignorancia (Gruzinski, 1985). Respecto a la catequesis y administración de pasto espiritual, “las indias tributarias del pueblo de Ozumba protestaban ante el virrey por tener un cura que desconocía la lengua autóctona, privándoles por ello, desde hacía tres años, del sacramento de la confesión” (Zahino, 1996, p. 77). Así, mientras que la mayoría de los indios se rehusaban a aprender la lengua castellana y a asistir a la escuela, otro sector minoritario estaba a favor de estas disposiciones, lo que nos ayuda a ver las diferentes posturas de los indios ante un mismo tema. Al mismo tiempo queda patente que, para fines de la centuria dieciochesca, seguía siendo necesario llevar a cabo la catequesis en las lenguas nativas, dado el monolingüismo de algunas comunidades.

Volviendo al proyecto castellanizador, otro de los cambios que experimenta en este momento es que el rey nunca más emanó otra Real cédula que hablara de extinguir las lenguas de los indios como la *Real cédula para que en los reinos de las Indias se extingan los diferentes idiomas de que se usa y sólo se hable el castellano*, del 16 de abril de 1770, por Carlos III, sino que su postura se tornó más sutil y moderada sin por eso eliminar la meta de castellanizar a los indios. Atrás quedaron esos momentos de los años setenta del siglo XVIII, estando como arzobispo de México Francisco Antonio Lorenzana, cuando la política lingüística se caracterizó por su radicalidad y verticalidad, siendo explícitos los deseos de erradicar las lenguas nativas.

En este sentido de continuidad y cambio en la política castellanizadora, el 22 de febrero de 1778 el monarca Carlos III, basándose en las experiencias de castellanización de la provincia de Charcas en el sur del continente americano, expidió la *Real Cédula urgiendo al establecimiento de escuelas del idioma castellano en los pueblos de indios*, donde se dirige directamente a las autoridades civiles como al presidente y los oidores de las Reales Audiencias de los Reinos de Indias, no haciendo mención de los arzobispos u obispos ya que, como vimos, en 1773 el asunto de la fundación de escuelas de primeras letras pasó de manos de los prelados al gobierno civil representado por los ayuntamientos. En esta cédula se reafirma lo dicho anteriormente, como proveer los curatos a los clérigos más aptos aunque no fueran lenguaraces, como una de las vías para extender la lengua castellana. Otra de las vías era la fundación de escuelas de primeras letras, labor en la cual los curas, gobernadores y corregidores tenían un papel primordial. En estas escuelas estaba mandado que los indios “aprendan a leer, escribir y hablar en castellano [...] prohibiéndoseles usar de su lengua nativa, señalando para ello maestros en quienes concurren la suficiencia, cristiandad y conducta que se requiere para tan útil y delicado ministerio” (Solano, 1991, p. 264); el salario se obtendría de la Real hacienda y de los bienes y rentas de las comunidades, quedando al arbitrio de los corregidores los medios para asegurar su establecimiento.

El monarca Carlos III se muestra esperanzado en que la castellanización pueda llegar a buen término, subrayando que las justicias, prelados, amos y patronos de las casas cuiden que “en todos los negocios judiciales, extrajudiciales y domésticos no se hable otra lengua que la española” (Solano, 1991, p. 265). Incumplir con esto merecía investigaciones a quienes no lo acataran.

Esta Real cédula nos muestra la moderación de la política lingüística del monarca que, sobre todo en 1770, había adquirido formas radicales, al menos en el discurso y la pluma; para ese momento la expansión del idioma castellano seguía estando presente como una de las metas más anheladas, aunque el proyecto ya no se encontrara en su momento de mayor auge.

Por otro lado, a fines del siglo XVIII la situación en Nueva España empezaba a cambiar sustancialmente debido a diversos factores que tomaban fuerza desde su interior. En el terreno cultural y académico los criollos o españoles americanos se habían consolidado como un grupo importante en lo intelectual destacando en academias, universidades y colegios en distintas ramas del saber, con una identidad y sentido de pertenencia propio y diferenciado del que la Corona quería imponer desde Madrid, lo que se ha denominado en la historiografía como “patriotismo criollo”.

Los criollos estudiaron las culturas prehispánicas, escribieron, enseñaron y debatieron sobre ellas, donde se encontraban las diferentes lenguas nativas de la Nueva España. También se distinguieron por aprenderlas, analizarlas, además de hacer tratados sobre ellas exaltándolas y las usaban en distintos contextos como un símbolo más de su autoafirmación e identidad propia. Hay evidencias de que en varias ciudades novohispanas, como la ciudad de México, Puebla, Oaxaca y Mérida, “grupos de criollos distinguidos sabían hablar, o entendían, la lengua náhuatl, zapoteca o maya, y alababan la riqueza de dichos idiomas frente al menosprecio de los europeos” (Tanck de Estrada, 1999, p. 583). En este sentido, su actitud y postura ante la castellanización que se venía impulsando fue de rechazo ante la tendencia unificadora y homogeneizante que fomentaba la Corona

apoyándose en los prelados y autoridades civiles. Todo esto cobra sentido si vemos a las lenguas de los indios y al castellano como dos terrenos de disputa entre los criollos y peninsulares.

En este contexto de debate y de dar continuidad a la política lingüística unificadora, el 5 de noviembre de 1782 el rey Carlos III emitió, basándose también en las experiencias castellanizadoras del sur del continente americano, la *Real Cédula al corregidor de Paria orientando sobre la eficacia en las escuelas de indios sostenida sobre la colaboración entre autoridades civiles y eclesiásticas. Las primeras atenderán a la elección de maestros y sus dotaciones, mientras las eclesiásticas garantizarán la asistencia a clase, para que se afiance el aprendizaje del castellano*. En esta cédula se da solución a las eventualidades que se habían presentado en torno a la instauración, mantenimiento y financiamiento de las escuelas de primeras letras, al no haber en ese lugar los suficientes bienes para sostenerlas. El rey menciona que las alternativas para ello serían

... si hubiese tierras de pan llevar, separe un pedazo competente que se siembre y cultive por la comunidad; y donde haya abundancia de ganados, contribuyan los indios para una vez con una, dos o tres cabezas, según sus facultades. Para que, cuidando de ellos, se haga un competente fondo, con cuyo producto y el de las siembras y cosechas se satisfagan los costes de las escuelas [Solano, 1991, pp. 266-267].

Además, en la Real cédula se acotan de manera concisa los roles que debían ser jugados por la esfera civil y la eclesiástica, así como la ineludible cooperación entre ambas. Los presidentes y audiencias serían encargados de la fundación de las escuelas, la elección del maestro y de su pago. Mientras tanto los obispos y arzobispos serían los encargados de ejercer la suave persuasión, sin coacción, a los padres de familia para que envíen a sus hijos a las escuelas y “encarguen a los curas persuadan a sus feligreses con la mayor dulzura y agrado la conveniencia y utilidad de que los indios aprendan el castellano para su mejor instrucción en la doctrina cristiana y trato civil con todas las gentes” (Solano, 1991, p. 267). Finalmente, el rey Carlos III hace extensivas estas determinaciones

para los presidentes y audiencias, arzobispos y obispos de las Indias, exhortándoles cumplir con lo que a cada uno le corresponde.

Esta cédula refrenda el papel del poder civil en la enseñanza de primeras letras para los indios; del mismo modo muestra que para este momento el monarca estaba aún interesado en continuar el proyecto de castellanización mediante la educación de primeras letras, ya no con la misma verticalidad de años anteriores. Es a esta disposición a la que se refería el arzobispo Alonso Núñez de Haro durante su visita pastoral desde 1783.

En este contexto, el virrey Martín Mayorga emitió un bando el 24 de enero de 1782 y, retomando la cédula Real de 1778 que versaba sobre el establecimiento de escuelas en los pueblos, el salario del maestro que saldría de los bienes de las comunidades, siendo este el encargado de enseñar la lengua castellana a los indios, además de la doctrina cristiana, leer y escribir, resolvió

...que los gobernadores, corregidores y alcaldes mayores ejecuten dicho establecimiento en sus pueblos, nombrando sujetos peritos para este efecto a satisfacción de los curas, señalándoles salarios en las arcas de comunidades; y cuiden que el maestro cumpla con su destino, y los párrocos observen la conducta de aquellos que eligieren. Se dé razón a la Contaduría de Propios y Arbitrios del Salario que señalen según los fondos que tengan las cajas y el número de niños que enseñaren [Zavala, 1996, p. 62].

En ese mismo contexto de la educación en manos de las autoridades civiles y coincidente con la prelatura del arzobispo Núñez de Haro, en 1786 esto se reafirma en la *Real Ordenanza de Intendentes*, en donde “ya no se apoyó el remozamiento de los hospitales de indios, en cambio se pusieron maestros de escuela para enseñar el castellano, de preferencia juntando a los niños indios con los no indios”, esto con miras a fomentar el “orden, obediencia y civilidad” de estos (Terán, 2003, pp. 369-370). A partir de entonces también se despliegan las redes del gobierno en ámbitos más locales, interviniendo los funcionarios y contadores sobre los bienes comunales y las cajas de comunidad, lo que marcará un nuevo momento en

las políticas borbónicas para los indios. Estas políticas son tres principalmente. La primera tiene que ver con el ahorro forzoso de los recursos de los pueblos de indios, prohibiéndoles gastos como fiestas religiosas y políticas. La segunda tiene que ver con el aumento de este ahorro, fijando partidas para hacer gastos específicos, siendo la más importante la de destinar recursos para pagar a un maestro de escuela y así castellanizar y “civilizar” a los indios. La tercera política consistió en destinar a fines útiles esa riqueza, siendo la Real Hacienda la que recaudó las rentas producidas. Sin duda, todo esto vino a revolucionar aún más a las estructuras y formas de organización de los indios.

LA VISITA PASTORAL

La nueva etapa en la educación de los indios que se generó por las disposiciones que se expusieron líneas atrás se puede ver en la visita pastoral que realizó Alonso Núñez de Haro en su arzobispado. El marcado interés del mitrado por conocer mejor la arquidiócesis que gobernaba lo llevó a efectuar dieciséis visitas pastorales; en ellas manifestó un constante deseo de saber si había escuelas y les señalaba reiteradamente a los curas su labor de persuasión con los padres de familia para que los niños no faltaran a clases, examinar al maestro y coordinarse con las autoridades civiles para fundar y sostener las escuelas. Por otro lado, y consciente de la diversidad de lenguas nativas y el monolingüismo de algunas regiones, en las instrucciones previas para la visita pastoral de 1774 el arzobispo pide que sea leída la carta pastoral en la que se explica el sacramento de la confirmación “y á los Yndios, que no entiendan la lengua castellana se les explicará en su Ydioma nativo” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 2, fs. 3-3v). En esta misma tónica, en una queja del arzobispo sobre los gravámenes para algunas fiestas a las que eran sometidos los “pobres Yndios” por parte de las autoridades locales, pidió que se les hiciera saber de inmediato en su idioma que no deberían contribuir con esos montos (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, fs. 91-91v).

En cada uno de los lugares visitados se asentaban los idiomas nativos que se hablaban, por ejemplo, en Tlalnepantla el mexicano y otomí; en ese lugar había alrededor de nueve vicarios, de los cuales cinco administraban el pasto espiritual en esas lenguas. Esta situación se repite en varias parroquias del arzobispado, variando los idiomas de los vicarios. Por esta razón también se refrendaron por el arzobispo las licencias de celebrar y confesar de los curas en las lenguas de los indios, tal como ocurrió en San Cristóbal Ecatepec en 1776 del bachiller Juan José Reyes a título de idioma mexicano, por citar un ejemplo (AHAM, libros de visita, caja 26CL, libro 2, f. 6).

Respecto a las escuelas, se puede ver el papel que tenían ahora los curas y las autoridades civiles; por ejemplo, en San Francisco Atizapán el prelado subraya la labor del cura por el “cuidado y vigilancia que ha puesto y pone en la extension de la lengua castellana, teniendo á este fin esquelas en casi todos los Pueblos le dava y dio [el arzobispo] las mas expresivas Gracias” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, f. 38). Mientras tanto, al cura de Tultitlán, le pide “que procure con todo esfuerzo aumentar las esquelas castellanas asi en este Pueblo como en todos los demas de su Partido que sea Posible ponerlas o conservarlas” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, fs. 86v-87). Del mismo modo, a lo largo de la visita se hace hincapié en que el párroco explique a los niños la doctrina cristiana. En el pueblo de San Buenaventura Cuautitlán, también quedaron patentes los esfuerzos del cura de que la escuela de primeras letras de la cabecera estuviera en funcionamiento, así como el pago al maestro, lo que el arzobispo Núñez de Haro le agradeció y le pidió continuar (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, f. 98 v). En Tepotzotlán, el arzobispo le pide al cura y sus sucesores que “animen mucho a sus feligreses a que enbien sus hijos a la escuela y se esfuersen a la extension de la lengua castellana, como tan recomendada por el Rey (Dios le guarde)” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, fs. 100v-102v).

Asimismo, en el pueblo de San Antonio Teoloyucan en 1774 el mitrado agradece al cura su cuidado en la extensión de la len-

gua castellana, lo que a su vez abonaba al “bien espiritual” de sus feligreses (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 1, f. 109v). En Santa Clara de Lerma en 1775, por su parte, pidió a los curas

...por quantos medios juzguen oportunos fomentar, y entender la lengua castellana estableciendo escuelas, en los Pueblos que no las hubiere, y cuidando de la conservacion de las establecidas, procediendo de acuerdo con el Corregidor y Justicias de Partido para la consecucion de un objeto tan util, y conveniente como recomendado por nuestro Piadoso y Catolico Monarca... [AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 3, fs. 8v-9].

Esta instrucción se repite en varios poblados visitados y demuestra el rol de las autoridades civiles en la educación de los indios. Mientras se llevaba a cabo la visita en las inmediaciones de Ocoyoacac al tocar el tema de las contribuciones de los indios menciona que estos “deven pagar el honorario a los Maestros de Escuela” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 3, fs. 34-34v). En el pueblo de San Bartolomé Capulhuac, le pide a los curas que

...traten con piedad y amor a sus Feligreses, y cuiden de instruirles no solo en lo necesario para salvarse y en las obligaciones propias de sus Estados predicándoles, y explicándoles la doctrina Christiana para el logro de tan importante fin todos los domingos, y dias festivos del año conforme a lo prevenido por el Santo Concilio de Trento, constituciones apostolicas sino tambien en la utilidad, y conbeniencia que les resultará a ellos y a sus Hijos en que estos asistan a las Escuelas se instruyan en la doctrina Christiana y aprendan la lengua castellana para que sean útiles asi al Publico, y se logren los piadosos deseos de nuestro Rey el Señor Don Carlos Tercero, procurando los Curas proceder de acuerdo con los Justicias del Partido para la extension y fomento de la lengua Castellana y conservacion de las escuelas en donde no se haya verificado [AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 3, fs. 37v-38].

En San Mateo Texcalyacac se replica una instrucción muy similar, añadiendo que en el tema de las escuelas el cura debería proceder de acuerdo con las justicias del Partido para pagar a los

maestros “y se consiga un objeto tan interesante” (AHAM, libros de visita, caja 24CL, libro 3, f. 55v). Esta disposición también se replica en varios lugares de visita.

Después, en San Cristóbal Ecatepec en 1776, se les pide a los indios hacer lo bueno y no lo malo, como los vicios, la embriaguez y “pecados públicos”, así como mandar a sus hijos a la escuela “para que se entienda la lengua castellana aprendan a leer, escribir, y contar, y la Doctrina Christiana sean utiles asi y al Publico” (AHAM, libros de visita, caja 26CL, libro 2, fs. s.n.) para lograr los deseos del rey y la felicidad espiritual y temporal de los indios, dándonos también información sobre los contenidos que se estudiaban en esas escuelas. En Santa Cruz Tecámac, según el cura, todos los indios hablan castellano y tienen escuelas en la cabecera y en los pueblos auxiliares y que “asisten muchos muchachos a ellas”; después, en estas mismas demarcaciones se dice por parte del arzobispo Núñez de Haro que los indios que se educaran en las escuelas podrían también enseñar a otros, además de que subraya el papel de los curas en persuadir a los padres de familia para que sus hijos no falten a las escuelas. En las inmediaciones de los pueblos de Xoloc, Santos Reyes, Santa María y Santo Domingo, el prelado “advirtió que en algunos Pueblos han faltado las Escuelas de poco tiempo acá, y haviendo preguntado a los Yndios el motivo respondieron que por la falta de maíz que experimentaba no podran mantenerlas. Igualmente advirtió que todos los Yndios hablan en Castellano” (AHAM, libros de visita, caja 26CL, libro 2, f. 25).

Siguiendo con la visita, en 1778, en la villa de Tacubaya, se pide al cura que verifique que los maestros de escuela fueran de buena vida y costumbres y hábiles en su ministerio, “y para que le conste los examinará visitando algunas veces las escuelas para ver como se enseña a los Niños, y notar los que acuden para que siendo pocos exhorte con eficacia a los Padres y Parientes que les envíen á ellas y no les priven de los Bienes que pueden lograr con su Asistencia” (AHAM, libros de visita, caja 27CL, libro 1, fs. 20v-21). Esto también se replicó en otros pueblos de visita. Mientras

tanto en Tepoztlán se menciona que “inmediatamente se ha de poner y restablecer la Escuela en esta Cavecera y que despues se ha de ir poniendo en los Pueblos, y ha de cuidar el Governador y Republica de que asistan los Niños y Niñas a ella hasta que sepan leer, escribir y la Doctrina Christiana” (AHAM, libros de visita, caja 27CL, libro 1, f. 51v).

En 1779 la visita fue efectuada por Manuel de Flores, secretario de cámara y gobierno y visitador general del arzobispado, encomendado del arzobispo Haro para continuar la visita de la extensa arquidiócesis, y en las cercanías de San Jerónimo Amanalco repitió lo que ya había dicho el mitrado en otros momentos de la visita respecto a la educación de los indios, señalando que así estaba mandado por el rey, la Real Audiencia, los virreyes, los arzobispos y provisores. También se busca que haya afluencia de niños en las escuelas y que sus papás paguen puntualmente a los maestros (AHAM, libros de vista, caja 27CL, libro 2, fs. 10-10v).

En la visita efectuada desde 1781 hasta 1797 se siguió observando puntualmente a las escuelas y el aprendizaje de castellano por parte de los indios tal como se hizo desde el inicio de la visita pastoral, añadiendo algunos datos adicionales como en Coatepec en 1781, donde se menciona que la edad de los niños para entrar a dichas escuelas sería entre los 5 o 6 años a los 10 y así completar su educación política y cristiana (AHAM, libro de visitas, caja 28CL, libro 2, fs. s.n.). Por su parte, en Santiago de Chalco, en 1783, se señala la resolución del rey del 5 de noviembre de 1782, la cual abordamos en el apartado anterior de este trabajo, “que se comunicara pronto en cordillera a todos los curas sobre que las escuelas se doten a costa de las caxas de comunidad” (AHAM, libros de visitas, caja 28CL, libro 3, f. 14v). Lo anterior se repite en Xiutepec, en 1790, mencionando que las escuelas estarían a costa de las cajas de comunidad, “conforme a lo resuelto ultimamente por Su Majestad procediendo de acuerdo con el Alcalde mayor, y mas Justicias de esta Jurisdiccion” (AHAM, libros de visita, caja 29CL, libro 1, f. 15).

En las inmediaciones de Tlalneplantla, Santa Ana Jilotzingo y San Pedro Ascapozaltongo, se vuelve a mencionar que el cura debe examinar en la doctrina cristiana a los maestros de escuela “fiscales sacristanes y demas Yndios para que aquellos sepan enseñarla a los Niños de los otros les conste si saben o no lo necesario para salvarse”. Después se les pide vigilar que se predique la doctrina cristiana todos los domingos y días festivos. También se menciona que una de las obligaciones de los indios es enviar a sus hijos a las escuelas de lengua castellana que ya estaban establecidas en esa cabecera y

en casi todos los Pueblos de este Curato y que ahora se establecerán con mas solidez en cumplimiento de la Real Cedula de 5 de Noviembre de 1782 en el que Su Majestad ha dispuesto sabiamente que se doten las escuelas de lengua castellana a costa de las Caxas de comunidad para que aprendiendo á leer, escribir, contar, la Doctrina Cristiana y buena educacion sean utiles asi y al Publico... [AHAM, libros de visitas, caja 29CL, libro 2, fs. 8v-9].

De este modo, la visita pastoral nos demuestra las diferentes realidades de las escuelas en el arzobispado de México, así como el interés del mitrado de que continúen o se funden en los lugares en donde no haya. Asimismo, es palpable la cada vez mayor participación de las autoridades civiles en los temas educativos.

LA POLÍTICA ECLESIASTICA

La educación y la castellanización de los indios tiene que ver con la política eclesiástica, ya que una de las vías que se pensaba para extender el idioma castellano era la catequesis en esa lengua. Como mencioné al inicio de este trabajo, el arzobispo Núñez de Haro y Peralta demostró un marcado interés en mejorar la formación del clero, lo que lo llevó a erigir, con licencia y aprobación de Carlos III, en el edificio del antiguo noviciado de los jesuitas en Tepotzotlán, un Colegio Seminario de instrucción, retiro voluntario y corrección del clero, estableciendo en él las cátedras de Sagrada Escritura, Teología, Historia y Disciplina Eclesiástica, y de lenguas mexicana y otomí, además de donarle su abundante biblioteca (Menegus y

Aguirre, 2006, pp. 201-204). En las constituciones formuladas por el mitrado para este Colegio, concretamente en la número XXXVII, titulada *De los Catedráticos de Lenguas Mexicana y Othomí, y Misioneros*, abunda más sobre estas cátedras:

Habiéndose fundado este Colegio con el gravamen de que los Padres de él tuviesen la obligacion de enseñar las Lenguas Mexicana y Othomí á otros Padres y Personas que quisieran aprenderlas; y quando no, que acudiesen á las Doctrinas de los Indios del mismo Pueblo y su comarca, en que se hablan ambos idiomas: y habiendo acordado la citada Real Junta, que las enunciadas cargas de dos Maestros de dichos idiomas se cumplan por ahora, y hasta que vengan los Misioneros de Villa-García y Loyola, por los Clérigos que residiesen en dicho Colegio: Declaramos, que uno de los mencionados Clérigos ha de ser Catedrático de idioma Mexicano, y otro de Othomí; y que ambos tienen la obligacion de enseñar la Doctrina cristiana, y hacer Misiones en el nominado Pueblos de Tepotzotlán, en los de su comarca, y en los demas que Nos les ordenáremos, y en la forma y tiempo que dispusiéremos [BNM, 1806-1807, p. 177].

También añade detalles sobre la elección del catedrático ideal de lengua mexicana, quien debía ser

...un sacerdote muy instruido en la lengua Mexicana, en la Oratoria y en todas las partes que debe tener un Misionero, que ha de desempeñar su ministerio con espíritu y fervor. Como Catedrático, es su principal obligacion enseñar á los Clérigos que hubiere en el Seminario, ordenados á título de dicho idioma, ó que se hubieren de ordenar, lo que sea necesario para que cumplan exactamente con sus ministerios de confesar y predicar... [BNM, 1806-1807, pp. 177-178].

Posteriormente el arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta explica el tema *Del oficio del Catedrático de Othomí y Misionero segundo*:

Todo lo que queda prevenido sobre la eleccion y obligaciones del Catedrático de Mexicano y primer Misionero, ordenamos se observe en quanto á la de Catedrático de Othomí y segundo Misionero; y que éste cumpla exáctamente con las mismas obligaciones que respectivamente le competen: añadiendo solamente, que aunque el cargo de

hacer Misiones toca por institucion á los referidos Catedráticos de Mexicano y Othomí; con todo, si alguno ó algunos de los Sacerdotes empleados en la Casa, ó de los Voluntarios, tuvieren espíritu y fervor para dedicarse á este apostólico Ministerio, y quisieren practicarle, nos darán el mayor gusto y satisfaccion en manifestarnos sus loables deseos: porque no solo les darémos complacidos nuestra bendicion y licencia; sino que coadyuvaremos á que desempeñen con fruto y acierto tan santo Ministerio [BNM, 1806-1807, pp. 178-179].

Evidentemente, al tener estas cátedras, los clérigos en el arzobispado de México continuaron aprendiendo los idiomas nativos; en este sentido, también continuaron las ordenaciones a título de lengua y las licencias y facultades para predicar en las diferentes lenguas de los indios, ya que el panorama tan diverso lingüísticamente no había cambiado de los tiempos de los antecesores del arzobispo Núñez de Haro. Esta realidad también quedó retratada en su visita pastoral.

En esta misma tónica, en 1775 se publicó la segunda edición de las *Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México*, donde aparece una cátedra de lengua mexicana y otra de lengua otomí. Al respecto la constitución C. XIX refiere:

Otra Cátedra de Lengua Mexicana, de propiedad, con salario de trescientos pesos cada año, en quitas, y vacaciones, la qual se entienda vacar, siempre que el que la leyere, siendo Clérigo, pasare á Beneficio, ó Religioso á Priorato, ó Doctrina, que se ha de leer desde las ocho hasta las nueve de la mañana, y desde las tres hasta las quatro de la tarde, por la mañana Lengua Mexicana, y por la tarde Otomi [Constituciones..., 1775, p. 58].

También se especifica que para estas cátedras “se han de señalar puntos en un Misal, para predicar un Sermon [sic] en cada lengua, del Evangelio que sortear el Opositor” (Constituciones..., 1775, p. 95). En la constitución C-LXXXXIII se añade lo siguiente:

Y para que la Cátedra de lengua Mexicana, y Otomi tenga oyentes, y cursantes: ordenamos, que los Estudiantes que despues de graduados de Bachilleres en Teología, Cánones, y Leyes, ó que habiendo probado

enteramente sus cursos para dichos grados, oyeren, y cursaren seis meses la dicha Cátedra, y precediendo matrícula en ella, juraren un curso en la misma forma que en las demás facultades, puedan ser votos en las Cátedras, que les tocan por estas Constituciones, seis meses mas de tiempo, que se les señala en esta Constitucion [Constituciones..., 1775, p. 102].

En estas constituciones se pide a todos los maestros y doctores graduados e incorporados a la Real Universidad que elijan a “personas peritas en dichas lenguas” para ocupar estas cátedras, seleccionando al

...mas eminente de los Opositores, y que la sabe con mayor perfeccion, cuidando de que no solamente sepa el que llaman Tianguiztlatoli, que es el lenguaje comun, sino el Teotlatoli, que es el que mira á los mysterios divinos, y primeros rudimentos de la Fé [Constituciones..., 1775, p. 122].

En este contexto, el 2 de julio de 1782 en la ciudad de México el prelado expidió una licencia y facultad para predicar en castellano, mexicano y huasteco por un lapso de seis años en la ciudad capital del arzobispado a favor del padre franciscano fray Joaquín Saucedo (BNM, Archivo franciscano, caja 1464, expediente 11, fs. 17-20 v). Esta licencia es solo una de las varias que otorgó durante su gestión arzobispal, y nos muestra, en conjunto con las cátedras de lenguas nativas, la vigencia de estos idiomas en la administración de pasto espiritual y las dificultades que experimentaba la castellanización de los indios.

CONCLUSIÓN

Para fines del siglo XVIII las políticas lingüísticas y educativas a favor de la lengua castellana seguían presentes. La educación de los indios siguió siendo tema de la mayor importancia para el poder civil y eclesiástico, quienes por diferentes vías buscaron fomentarla. Al arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta le tocó encarar una nueva etapa respecto a la educación, con una mayor injerencia de las autoridades civiles y con una línea muy marcada respecto a las

facultades de estas y las de los prelados y el clero. No obstante, el mitrado, como vimos, mantuvo vigente el objetivo de extender la lengua castellana y la enseñanza a los indios, desde su nuevo rol, invitando a los padres de familia a que mandaran a sus hijos a las escuelas, pidiéndoles a los curas examinar a los maestros y colaborar con las autoridades civiles para que estas siguieran operando.

Sin embargo, como hemos visto, estas políticas lingüísticas y educativas hasta este momento no habían dado los resultados esperados, lo que modificó las disposiciones más radicales al respecto. Los indios no dejaron por completo sus lenguas y la gran mayoría de las escuelas tenían un funcionamiento fluctuante por la falta de recursos para financiarlas y la poca afluencia de estudiantes. Esta situación fue vista por el virrey conde de Revillagigedo, quien, “comprobaba con pesar cómo los esfuerzos gastados hasta entonces para llevar a los indios a la doctrina y la fe, en términos generales, habían resultado vanos, «no habían producido el efecto que debía esperarse y los indios estaban aún bien ignorantes y muy rudos en asuntos de religión»” (Zahino, 1996, p. 79). Como menciona Luisa Zahino, con quien concordamos, “en definitiva, los curatos rurales de la archidiócesis de México y podríamos añadir los de toda Nueva España, en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX, antes del reformismo, con él, y tras él, presentan un estado espiritual que distaba mucho de ser el óptimo y deseable. Los indígenas, principales afectados, tras casi tres siglos de evangelización seguían siendo en gran medida neófitos” (Zahino, 1996, p. 79). Así, para fines de la centuria dieciochesca y a las puertas del nuevo siglo faltaba mucho por hacer al respecto.

REFERENCIAS

- Álvarez Icaza Longoria, M. A. (2014). Los afanes de Manuel Rubio y Salinas por reformar el Arzobispado de México (1754-1758). En M. P. Martínez Lópezcano y F. J. Cervantes Bello (coords.), *Reformas y resistencias en la Iglesia novohispana* (pp. 285-307). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- AHAM [Archivo Histórico del Arzobispado de México]. Episcopal, secretaría arzobispal, libros de visita, caja 24CL, libros 1, 2 y 3.

- AHAM. Episcopal, secretaría arzobispal, libros de visita, caja 26CL, libro 2.
- AHAM. Episcopal, secretaría arzobispal, libros de visita, caja 27CL, libros 1 y 2.
- AHAM. Episcopal, secretaría arzobispal, libro de visitas, caja 28 CL, libros 2 y 3.
- AHAM. Episcopal, secretaría arzobispal, libros de visita, caja 29CL, libros 1 y 2.
- Beristáin y Souza, J. M. (1883). *Biblioteca hispano americana septentrional* (t. II). México: Oficina de don Alejandro Valdés.
- BNM [Biblioteca Nacional de México]. *Licencia del arzobispo de México a fray Joaquín Saucedo para predicar en castellano, náhuatl y huasteco* [Archivo Franciscano, caja 1464, expediente 11, fs. 17-20 v].
- BNM (1806-1807). [Fondo de origen] *Sermones escogidos, pláticas espirituales privadas y dos pastorales anteriormente impresas en México: con el retrato del autor, y un resumen histórico de su vida* (tt. II y III), Madrid, Imprenta de la hija de Ibarra.
- Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México* (1775). México: Imprenta de Don Felipe Zúñiga y Ontiveros.
- Cruz, C. (2016). Entre la disciplina eclesiástica y la reforma de las costumbres: visitas pastorales de Francisco Antonio Lorenzana a la arquidiócesis de México, 1767-1769 [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Históricas, México.
- Gruzinski, S. (1985). La ‘segunda aculturación’: el Estado ilustrado y la religiosidad indígena en Nueva España (1775-1800). *Estudios de Historia Novohispana*, 8(8), 175-201.
- Márquez, J. (2017). *Política, Iglesia y modernidad en Puebla. Las ideas y proyectos reformistas del Obispo Francisco Fabián y Fuero, 1765-1773*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras.
- Menegus, M., y Aguirre, R. (2006). *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Ocampo Villa, M. A. (2013). *La Biblioteca del arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta en el Real Colegio Seminario de Instrucción, Retiro Voluntario y Corrección del Clero Secular. 1777-1800*. Ponencia presentada en el XXVI Encuentro de Investigadores del Pensamiento Novohispano. México. Recuperada de: <http://web.uaemex.mx/iesu/PNovohispano/Encuentro2013.html#>.
- Solano, F. (comp.) (1991). *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sosa, F. (1962). *El episcopado mexicano* (t. III). México: Editorial Jus.
- Tanck de Estrada, D. (2013). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. En D. Tanck de Estrada (comp.), *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil* (pp. 25-68). México: El Colegio de México.

- Tanck de Estrada, D. (2013). Pueblo de indios (definición). En D. Tanck de Estrada (comp.), *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil* (pp. 145-154). México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2013). Siete innovaciones y una falacia sobre la educación elemental durante la época de la Independencia. En D. Tanck de Estrada (comp.), *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil* (pp. 81-104). México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Terán, M. (2003). El liderazgo indio de Valladolid, la diversidad de gobiernos en los pueblos y la política indigenista borbónica (1786-1810). En C. Paredes Martínez y M. Terán (coords.), *Autoridad y gobierno indígena en Michoacán* (vol. I, pp. 361-382). México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Zahino, L. (1996). *Iglesia y sociedad en México 1765-1800. Tradición, reforma y reacciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Zavala, S. (1996). *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*. México: El Colegio de México.

LA INSTRUCCIÓN FEMENINA

“SABERES A ENSEÑAR”:
LA INSTRUCCIÓN FEMENINA
EN EL COLEGIO DE
SAN IGNACIO DE LOYOLA, 1767-1861

Andrea Torres Alejo

A lo largo de la época virreinal y en el transcurso del siglo XIX se consideró que las mujeres debían apegarse a las prácticas religiosas, las labores domésticas y la vida familiar. Las niñas y jóvenes de ese entonces estuvieron bajo un “ideal educativo que se había establecido para ellas” (Gonzalbo, 1990, p. 319). La instrucción de la mujer quedó bajo el resguardo de la Iglesia, las organizaciones piadosas y en establecimientos particulares como las “escuelas de amiga” y los colegios femeninos. Las mujeres no aprendían lo mismo que los hombres. Las acciones propias de cada sexo fueron englobadas en dos ámbitos: el público y el privado. Para las mujeres —principalmente las españolas y criollas— fueron reservadas la vida en algún claustro y en el hogar. Fue de este modo que su educación “tendía a prepararlas para desempeñar las tareas que se les asignaba” (Gonzalbo, 1990, p. 320).

Este capítulo tiene como objetivo abordar al Colegio de San Ignacio de Loyola y la dinámica colegial de las mujeres que ingresaban en él, en una temporalidad que va de 1767 a 1861. El colegio es un establecimiento de origen colonial y edificado en la Ciudad de México, fue concebido por los vascos y navarros residentes en la capital de la Nueva España en el siglo XVIII y estuvo destinado

para la protección de las mujeres viudas y niñas y jóvenes huérfanas españolas, especialmente las de origen vascongado.

El Colegio de San Ignacio de Loyola es una institución que tiene relevancia histórica, ha logrado permanecer abierto desde su apertura hasta nuestros días, cuenta con doscientos cincuenta años de existencia, actualmente se le conoce como “Colegio de las Vizcaínas”. El grupo vasco que lo fundó destacó la necesidad de que las mujeres fueran instruidas y educadas con principios cristianos. A semejanza de los recogimientos, el colegio fue un espacio de protección y cuidado en donde la clausura de las colegialas fue esencial para garantizar el orden en su interior y para preservar las buenas costumbres femeninas. Las características que se irán describiendo en este texto demuestran que dicho establecimiento cumplió con esta función, para ello se explicarán las condiciones de ingreso, la instrucción que estas mujeres recibieron y algunos elementos de su vida cotidiana. Así mismo se plantea que en el colegio se fomentó la instrucción femenina elemental con las enseñanzas de lectura y escritura.

Se parte de una teoría y metodología que en los años recientes ha adoptado la historiografía de la educación en México, es decir, desde el punto de vista de la historia social y cultural, así mismo se sustenta en fuentes primarias consultadas en el Archivo Histórico “José María Basagoiti Noriega” del Colegio de San Ignacio de Loyola, Vizcaínas.

MUJERES E INSTRUCCIÓN:

LAS COLEGIALAS DE SAN IGNACIO DE LOYOLA

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII con las ideas ilustradas de algunos pensadores españoles¹ se reforzó la necesidad de educar a la mujer. Casi todas las niñas españolas o criollas, pobres o ricas, tuvieron acceso a algún nivel de instrucción, mientras que las

¹ Entre ellos Benito Feijóo (1676-1764), Pedro Rodríguez, conde de Campomanes (1723-1803) y Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811).

pertenecientes a las castas quedaron frecuentemente al margen de cualquier tipo de educación formal o sistemática (Gonzalbo, 1990, p. 320). Las instituciones destinadas para la formación de las mujeres no fueron concebidas como centros de estudio, ya que la educación que ellas recibieron fue de índole doméstica.

A finales del siglo XVIII e inicios del XIX la mujer tuvo la posibilidad de instruirse. Existieron diversas opciones para hacerlo; una de ellas fue mediante el pago a maestros particulares, otra fue asistir a una “escuela de amiga”. Por último, se encontraron los colegios en los cuales las niñas y jóvenes pobres o huérfanas “solían pedir un lugar en alguno de los colegios destinados a ellas y en los que se daba preferencia a las jóvenes de ascendencia española” (Tanck, 2003). Ese fue el caso del Colegio de San Ignacio de Loyola.

Una vez que el colegio recibió a sus primeras colegialas en 1767, existieron ciertos elementos que determinaron su vida cotidiana debido a que

La mentalidad de la época consolidó un ideal de las mujeres como seres frágiles e indefensos, a las que no se les podía permitir caer en una vida ociosa [...] ellas debían ser virtuosas, delicadas y laboriosas. La mujer, por su principal esencia de convertirse en madre, debía cultivar la virtud femenina, apegarse a una vida devota y de buenas costumbres morales; este ideal, fue compartido por los cofrades de Aránzazu llegándolo a implementar en su colegio [Torres, 2020, p. 27].

La instrucción femenina en el Colegio de San Ignacio de Loyola se apegó a los criterios propios de la época, así como a la importancia de la familia. Alimentar e instruir a las mujeres viudas o doncellas españolas y vascongadas fue la principal intención de los fundadores del establecimiento. San Ignacio se concibió como un “colegio”, entendido este como un espacio de convivencia común para mujeres que no contaban con familia que las respaldara o mantuviera. La palabra *colegio* no implicó que el establecimiento se entendiera como una escuela, sino como un espacio en el cual las mujeres pudieran vivir de una manera sana, apegada a la devoción y la religiosidad.

El colegio vizcaíno tiene mucha similitud con los *recogimientos*, lugares de resguardo femenino que se habían ido fundando a lo largo del periodo virreinal. Con ellos se buscaba solucionar una problemática sociocultural relacionada con las mujeres desvalidas (Torres, 2020, p. 20). Tuvieron como fin “la lucha por la moral pública y la asistencia social” (Muriel, 1974, p. 217). Para los vascongados, su colegio cumpliría una función de recogimiento, no debía considerarse un “Monasterio de Religiosas, Beatas u otro Instituto, que ligue con votos solemnes, ó simples” [AHCV, 1753].² La Mesa de Aránzazu, principal autoridad administrativa, estuvo de acuerdo en declarar nulo cualquier intento por transformar su colegio en una institución religiosa, pues ese no era el principio de su fundación.

Si bien el colegio de san Ignacio no era una institución religiosa, para los cofrades era importante fomentar entre sus colegialas las prácticas y costumbres cristianas. La religión, además de dar sentido y unidad a su comunidad, también fomentaba el orden y los buenos comportamientos sociales. Inculcar y consolidar entre ellas las prácticas y devociones cristianas fue, durante nuestro periodo de estudio, una de las actividades más destacadas. De igual manera lo fueron las labores de costura, bordado, cocina, e incluso el aprendizaje de la música. Todas estas se interpretaron como cualidades virtuosas y laboriosas que alejaban a las mujeres del ocio y de pensamientos poco cristianos.

La instrucción fue un asunto de relevancia. María Cristina Torales (2001) ha señalado que formaba parte de un principio de identidad oriunda. Desde un primer momento se procuró que las colegialas aprendieran la lectura y posiblemente la escritura. Es conveniente mencionar que la instrucción que ellas recibieron fue de carácter informal, pues sus enseñanzas no se sujetaron a planes y programas de estudio, más bien se basaron en actividades religiosas como la lectura de oraciones y de los pasajes marianos. Las mujeres de San Ignacio debían contar con cualidades que debían transmitir

² Se ha respetado la grafía y la ortografía original.

a los hijos, entre ellas los preceptos cristianos, de allí que la instrucción que recibieron se vinculara con las prácticas devocionales.

CONSTITUCIONES, INGRESOS, NOMBRAMIENTOS Y LICENCIAS

Los cofrades de Nuestra Señora de Aránzazu querían abrir su colegio hacia la tercera década del siglo XVIII; en 1732 ellos ya tenían conceptualizado su establecimiento, pues desde que se organizaron como cofradía mantenían diversas obras asistenciales al prójimo desvalido, por ejemplo, ayudaban a doncellas pobres con la dote para que pudieran contraer matrimonio. Sin embargo, diversas complicaciones impidieron que el colegio pudiera ser abierto en la fecha que tenían prevista. El apoyo del monarca Carlos III (1716-1788) y de la *Santa Sede* fueron la clave que propició la apertura del colegio y comenzar sus actividades en septiembre de 1767 con la asistencia a las primeras colegialas: “Y estarán sujetas a su nombramiento las veinte quatro Colegialas de ereccion hasta hoy dotadas, las que se dotaren en adelante, y las que ocurrieren voluntarias para mantenerse a sus expensas” (AHCv, 1753).

En el establecimiento se buscó tener una organización y reglamentación específica que regulara la dinámica colegial. El abogado Francisco Xavier Gamboa (1717-1794) fue el encargado de organizar un corpus jurídico titulado *Las constituciones*, en las que quedaron plasmados los objetivos del colegio, su administración y a quién estaría dirigido: niñas doncellas y viudas desamparadas de origen español y vascongado. Se indicó que su gobierno se haría bajo la dirección de los propios fundadores y que ninguna autoridad ajena a la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu tendría injerencia sobre él: “El Patronato temporal, y gobierno del Colegio, ha de residir perpetuamente en el Rector, y Diputados de la Mesa de Nuestra Señora de Aranzazu, como fundador edificante” (AHCv, 1753). Las constituciones se mantuvieron vigentes hasta el año 1861 cuando el colegio dejó de ser dirigido y administrado por la cofradía vascongada, suprimida en 1859 por las leyes de Reforma.

También se especificaron los requisitos de ingreso. Se indicó que serían admitidas “Doncellas, ó Viudas de buena vida, y costumbres” (AHCV, 1753). Las mujeres casadas no podían ingresar. La edad mínima para hacerlo era de siete años. Otro requisito fue la condición de ser hija legítima. No se podrían admitir “jamás ilegítimas, aunque sean dispensadas, Indias, Mestizas, Mulatas, Negras, ni de otra Nación, sino precisamente Españolas” (AHCV, 1753). El dato sobre la legitimidad era corroborado por medio de la fe de bautismo, documento obligatorio que se presentaba ante las autoridades del colegio.

Muchas de las mujeres que ingresaron a San Ignacio no contaban con parientes que pudieran hacerse cargo de ellas. Para los vascongados la vida en familia era importante, pues era en el seno familiar donde las costumbres eran consolidadas. Ellos lograron recrear una forma de parentesco que no tuvo que ver con la consanguinidad, lo que no quiere decir que no haya habido entre ellas madres e hijas, hermanas o primas, sino más bien, en el apego a las prácticas culturales que se consideraban propias para las mujeres, “hábitos, basados en la obediencia, la humildad y la sumisión a las reglas [que] eran consideradas virtudes” (Iracheta, 2009, p. 83). Esta estructura de convivencia se organizaría en una serie de espacios llamados “viviendas”.

Las viviendas fueron el hogar de las colegialas y el lugar en donde desarrollaron sus actividades cotidianas. En este espacio doméstico privado tuvo lugar la “alimentación, conversación y sociabilidad que da forma humana a la sucesión de los días y a la presencia del otro” (De Certeau, Girard y Mayol, 2010, p. 149). También en ellas fueron instruidas y educadas. Allí aprendieron las labores de manos, antes de que se destinara una “sala de labor”. El número de colegialas debía ser limitado, esto evitaría malos comportamientos, conflictos y chismes, por lo que no se debía pasar “de nueve el número de cada una de las viviendas” (AHCV, 1753). Las viviendas tuvieron una distribución específica, cada una de ellas se compuso de tres piezas y una cocina (Olavarría, 1889, p. 97). En

los espacios utilizados como dormitorios se enseñó a interiorizar el cumplimiento de las reglas que los cofrades implantaron para sus colegialas.

¿Cómo se podía ingresar al colegio? Se establecieron dos maneras, la primera de ellas fue mediante la obtención de un nombramiento con el que la colegiala “nombrada” recibía por parte de la Mesa una cantidad de dinero con la cual podía sostener sus gastos de manutención, lo que garantizaba su estancia por tiempo indefinido, incluso hasta el día de su muerte. La segunda forma de ingreso fue por medio del pago de la “renta” o mensualidad, a estas colegialas se les denominó “porcionistas”. En su caso, el gasto de sostenimiento lo realizaba la familia o un aval. El pago era de diez pesos (AHCv, 1753), esa cantidad era distribuida para los gastos de alimentos y vestido.

Ya fueran nombradas o porcionistas, las colegialas ingresaban a una vida de claustro en la cual todos los aspectos de la vida cotidiana fueron regulados. Como bien lo ha argumentado Pilar Gonzalbo: “el mundo de lo cotidiano está reglamentado mediante [...] normas y prejuicios que regulan cualquier acto de la vida de los individuos” (Gonzalbo, 2009, p. 11). Las colegialas tuvieron una rutina que se apegó a una estricta reglamentación y disciplina, pocos fueron los motivos que les permitían salir del establecimiento. No obstante, la Mesa no obligaba a ninguna mujer a permanecer en él. Si alguna de ellas decidía salir por su propia voluntad, las autoridades no lo impedían. La consecuencia de ello era que perdía su nombramiento, si es que se contaba con uno; si era porcionista, se le negaba la posibilidad de solicitar un reingreso.

En los documentos de las peticiones de ingreso encontramos datos sobre el nombre del solicitante, el de la mujer que ingresaría y el motivo por el cual se realizaba la solicitud. En algunos casos también se encuentra un documento que comprometía a la persona a realizar el pago:

D.^a Joaquín Barrientos Escribano R.¹^{de} la Renta del Tabaco, puesto â las plantas de V. S. digo: que hallándose D.^a Maria Magdalena del

Castillo en solicitud de entrar en el Real Colegio de S.^o Ygnacio, suplico á la benignidad de V. S. se digne admitirla, para cuya subsistencia le aseguro todo lo necesario: y concurriendo en la mencionada Señora, limpieza de sangre, y demas circuntancias necesarias, espero conseguir lo que pido [AHCv, s.f.].

Una vez que la Mesa aceptaba la solicitud, se hacía una notificación a la rectora, ella decidía a qué vivienda se integraría la nueva colegiala:

En virtud de la Comision qe se me ha conferido p^r los se^{res} Yndividuos de la Ylustyre Mesa: Habiendo procedido a tomar informe de la susodha pretendienta, hallo q^e concurren en ella las circunstancias q^e previenen nuestras constituciones en cuya inteligencia ocurrirá esta parte a la s^{ra} Rectora para que reciba, y la destine a una de las viviendas incompletas [AHCv, s.f.].

Algunos integrantes de la sociedad vascongada destinaron recursos para crear fundaciones que garantizaran el sostenimiento y protección de las colegialas. Desde que se fundó el colegio y hasta 1861 se contaba con dieciséis fundaciones, “con un total de cuatrocientos ochenta mil pesos, ó sean ciento sesenta Lugares de Gracia con tres mil pesos cada uno» (Olavarría, 1889, p. 157). Las fundaciones se mantuvieron vigentes de 1790 a 1861 ya que, en las disposiciones testamentarias de los fundadores, se estableció que se continuara con la obra asistencial por medio de la familia o de los albaceas. En la tabla 1 se pueden observar las dichas fundaciones.

El colegio comenzó a cobrar relevancia. Tanto habitantes de la ciudad de México como los que vivían fuera de ella reconocían el buen manejo de los vascongados en su establecimiento. La prueba de este creciente prestigio se sustenta en las numerosas solicitudes de ingreso que se localizan en el archivo histórico del colegio. Dicha trascendencia se puede explicar desde dos puntos: en primer lugar, la disciplina y el apego religioso fueron factores que influyeron en la creciente demanda; por otra parte, la instrucción, si bien era de carácter informal, tenía por objeto infundir entre las colegialas una

Tabla 1. Fundaciones y número de colegias beneficiadas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. 1790-1861.

<i>Nombre de los fundadores</i>	<i>Número de colegias beneficiadas</i>
Don José de Gárate	12 colegias
Don Pedro Negrete Sierra	14 colegias
Don José Aldaco y Fagoaga	8 colegias
Don Felipe Iriarte	10 colegias
Don Juan Urrutia Lezama	10 colegias
Don Francisco de Echeveste y Don Manuel de Aldaco	40 colegias
Doña María Bernarda Lucio y Cabrera	1 colegiala
Don Ambrosio de Meave	8 colegias
Doña María Josefa de Arózqueta	3 colegias
Don Manuel Llantada e Ibarra	22 colegias
Don Pedro Pablo del Villar	12 colegias
Don Diego de Aperáin	1 colegiala
Don Juna Bautista Echeverría	1 colegiala
Doña María Magdalena Villavicencio	5 colegias
La Mesa de Aránzazu	7 colegias
Don Manuel Joaquín de Lardizábal	6 colegias

Fuente: Elaboración propia con base en datos tomados de Olavarría y Ferrari, 1889, pp. 157-158.

formación elemental (lectura y escritura), que se sustentaba en las prácticas y devociones cristianas.

Las solicitudes de nombramiento las hicieron mujeres que estaban en situación de pobreza o que se habían quedado sin el respaldo económico del benefactor. El 4 de marzo de 1811, don Juan Policarpo de Amezcua solicitó un nombramiento para doña María de los Ángeles Morales, que se encontraba en “circunstancias de pobreza, limpieza de sangre, y legitimidad” (AHCV, s.f.). La Mesa evaluó la petición, y esta mujer ingresó al colegio como “nombrada” de la fundación de don Ambrosio de Meave.

En algunos casos la colegiala ingresaba con el nombramiento. En otros, después de haber estado por algún tiempo en el colegio, solicitaba esta gracia a la Mesa:

D^a María Josefa Romero en el Modo que Mejor alla lugar Coparesco ante VS asiendo Patente a su Generosidad mi Urgente necesidad llebo14 años de colegio el vienechor que me metio a los 2 medesam-
paro por no poder seguir el S^R Dⁿ Juan Jose Otaysa me socorio con
6 p^s Mensuales asta sus ynfortunos quede desvalida y desde entonces
aca algunos Meses hetenido 6 p^s por barios vienechores y los mas ni
ese mehe podido asegurar pasando Mil Aflisiones y berguensas por
la falta de atension y los tiempos tan calamitosos por lo que suplico
a VS qe en obsequio al S matrinidad a qe me estoy encomendando
me asigne uno delos Nombramientos libres que yo sere agradecida
espero conseguirlo como lo pido en qe Resibire Mersed y Gracia
[AHCv, 1810-1815].

Para el periodo en el que se inscribe este estudio, es decir, de 1767 a 1861, no se encontraron cambios significativos en la exposición de los motivos que algunas mujeres, primero novohispanas y posteriormente del México independiente, hicieron para ingresar al colegio. Continuaban siendo mujeres de ascendencia española las que pedían el asilo, la fe de bautismo se mantuvo como el aval de la limpieza de sangre. Esto último nos indica que, a pesar de la independencia del territorio con respecto a España, muchas de las prácticas coloniales seguían subsistiendo, las corporaciones aún mantenían sus privilegios y poderes públicos y el caso de los vascongados no fue la excepción.

Dentro del colegio había una reclusión total, aquella niña, doncella o mujer que ingresaba a él se dedicaba a una vida de claustro, aislada de la vida social que se desarrollaba fuera del establecimiento. La única forma de salir era mediante la obtención de una licencia. Las causas para la salida se vincularon a la vida religiosa o el matrimonio:

María Antonia Torre, Madre de D^a Juana Berdeja, con el debido acatamiento, y respecto, se presenta ante V. S rendidam^{te} se digne

concederle la licencia para salir de su Colegio a dhaD^a Juana; quien ba á tomar estado con D^a Juan Antonio Poyatos Vez^o. de Queretaro, sugeto bien conocido, y de facultades para poderla mantener con honor, y así mismo suplica que en cualquier evento se le permita regreso á su Colegio [AHCv, 1800-1804].

Las situaciones antes mencionadas no fueron la única razón que posibilitaba a las colegialas salir. Otro motivo fue la enfermedad, diversos males las aquejaron, entre los más comunes se cuentan los problemas de la vista, resfriados que llegaban a complicarse y convertirse en pulmonías o neumonías y los padecimientos reumáticos.

INSTRUCCIÓN Y VIDA COTIDIANA

De la constitución IX hasta la XXIX se habló sobre las reglas que regirían la vida cotidiana. Sin embargo, tener únicamente en cuenta la legislación administrativa del colegio nos daría una visión acotada de la dinámica del mismo. Existieron otros factores culturales que dieron una esencia propia a las actividades colegiales, principalmente las referentes a las prácticas y devociones cristianas.

Para mantener el orden y garantizar el aprendizaje de las reglas, costumbres y conocimientos elementales y cristianos, se instituyeron diversos cargos para mantener la vigilancia. En la tabla 2 se puede apreciar cuáles fueron estos.

La vigilancia del orden y del buen comportamiento en los quehaceres diarios fue muy rigurosa. Ello ayudaba a mantener prácticas cotidianas que definieron y consolidaron los deberes de las colegialas. Los vascongados mantuvieron la convicción de que las mujeres debían ser educadas en las labores asignadas para ellas, con el fin de interiorizar un comportamiento prudente y laborioso y seguir una vida doméstica, según las formas de convivencia familiar (Gonzalbo, 2009, p. 10).

Para cerciorarse de que las colegialas cumplieran con la reglamentación establecida, la Mesa ordenó una serie de visitas en las que se verificaban los acontecimientos ocurridos en el colegio. Revisar los informes de los visitantes nos acerca a las actividades

Tabla 2a. Cargos y actividades administrativas
del Colegio de San Ignacio de Loyola.

Cargo	Actividades que realizaba
Rectora	Tenía a su cargo el gobierno interior del colegio y bajo su dirección a todas las colegialas. Debía seguir al pie de la letra las constituciones y el arreglo de la vida cristiana. Dirigía a todas las oficiales en sus ministerios. Finalmente presidía todos los actos de la comunidad colegial.
Vicerrectora	Suplía a la Rectora en todas sus actividades en caso de enfermedad o impedimento.
Secretaria	Se hacía cargo de la correspondencia dirigida a la Rectora. Asentaba detrás de los nombramientos la entrada de las colegialas y al de las licencias sus salidas. Enviaría a la Mesa las peticiones que convinieran al colegio por medio del tesorero. La secretaria tendría el tercer lugar dentro de la comunidad colegial.
Porteras	Eran dos porteras las que cuidaban la puerta, no debían permitir la entrada y salida de ninguna colegiala sin su nombramiento o licencia otorgado por la Mesa. También impedían el paso a cualquier persona al interior del colegio sin permiso de la Mesa. Este cargo era otorgado a las colegialas más ejemplares, maduras y discretas. Contaban con cuatro ayudantas, que eran designadas por la Rectora.
Torneras	Debían ser dos. Su principal actividad era la de vigilar que no fueran introducidas por el torno cualquier cosa que no fuera bien vista ni recibida por la puerta, tampoco cartas o papeles sin registro. La rectora les asignaba de dos a cuatro ayudantes.
Sacristana	Su cargo sería la guarda y limpieza de los cálices, ornamentos y demás objetos del culto divino de la capilla del colegio. Debía llevar un registro o inventario de cualquier objeto nuevo que ingresara, se encargaría de preparar todo lo necesario para las misas. Recibiría del tesorero de la Mesa los suministros económicos necesarios para el mantenimiento de sus actividades.

Tabla 2b. Cargos y actividades administrativas
del Colegio de San Ignacio de Loyola.

Cargo	Actividades que realizaba
Prefecta de Coro	En el colegio existieron dos coros (alto y bajo). Cada prefecta debía verificar que cada una de las actividades y ejercicios realizados en el coro, se practicaran a sus horas. Cada una de ellas tenía una ayudanta.
Enfermera	Su labor era atender con caridad a la curación, alivio y consuelo de sus hermanas, atendiendo lo que el médico del colegio señalara. La enfermera solicitaba al tesorero de la Mesa la compra de los medicamentos con el boticario.
Escucha de Locutorio	Dependiendo del número de colegialas que hubiera en el establecimiento, la Mesa designaría de dos a cuatro escuchas. Debían vigilar el buen comportamiento al interior de los locutorios, reportando cualquier abuso o relajación; así como evitar la introducción de billetes o cartas sin registro. No debían apartarse del locutorio desde que éste se abría hasta que fuera cerrado entregando las llaves a la Rectora.
Celadoras	La Mesa nombraba de dos a cuatro celadoras cuya función fue la de vigilar el estricto orden al interior del colegio, evitado el desorden y castigando o corrigiendo “caritativamente” a quienes rompían las reglas. Si las infractoras no obedecían, las celadoras podrían recurrir a la primera de vivienda, a la Rectora e incluso a la Mesa. Para poder ocupar este cargo, era necesario ser una colegiala antigua.
Primeras de vivienda	La Mesa designaba a quiénes podían ser primeras de vivienda, las que debían esmerarse en la educación y crianza de las niñas a su cargo, para que estas aprendieran las labores de bordado y demás habilidades propias de las mujeres nobles y honestas. Debían aficionarlas a la virtud, la frecuencia de Sacramentos y demás ejercicios piadosos; corrigiéndoles como madres.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de las Constituciones IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII y XIX (AHCv, 1753).

que tanto las oficiales como las colegialas realizaban en su día a día. Por ejemplo, en el mes de julio de 1773 la rectora doña Catarina de la Peña recibió a la comisión de visitadores nombrados por la Mesa de Aránzazu, quienes observaron que era necesario poner énfasis en la asistencia de las colegialas a misa, al coro y a la sala de labor. Una vez que la rectora estuvo enterada de la recomendación, opinó que las *primeras de vivienda* debían cumplir con estas disposiciones, “siendo estas las que deben en su exemplo estimular ha aquellas, porque algunos días se reconoce falla aunque no de gran consideración” [AHCV, 1773]. Los visitadores insistieron también en que las porteras tenían que poner mayor cuidado en las rejas, para que se evitaran “conurrencias” (se refiere a un conglomerado de personas) que condujeran a comunicaciones indeseables.

La dinámica colegial en San Ignacio fue rigurosa, a las colegialas se les enseñaba a ser sumisas, obedientes y respetuosas. Como se mencionó anteriormente, fue en las viviendas en donde se obtenían estos aprendizajes y los saberes cotidianos. Las mujeres con cargos directivos y las demás oficiales no contaron con una vivienda exclusiva para ellas, convivieron con las demás, tal y como se puede apreciar en la tabla 3.

De acuerdo con la distribución de las viviendas que se muestra en dicha tabla se puede hacer la siguiente apreciación: en el Colegio de San Ignacio sí existió una jerarquía social entre sus habitantes, puesto que de las viviendas 1 a la 6 aparecen en primer lugar registrados los nombres de las responsables de vigilar el orden colegial. Esto también puede ser porque en esas viviendas se encontraban mujeres mayores y con más tiempo residiendo en el establecimiento. La diferenciación jerárquica entre las directivas y oficiales con las demás colegialas ayudaba a preservar las bases ideológicas del respeto, la sumisión, la obediencia y la disciplina.

Otra apreciación que podemos hacer es la convivencia entre las colegialas nombradas y porcionistas, en este caso se puede observar que no había distinciones; aunque hay que aclarar que, en este ejemplo, la mayoría de las colegialas anotadas habían obtenido un nombramiento y solo un pequeño número de ellas pagaba la

Tabla 3a. Ejemplo de una lista de
distribución de viviendas de fundaciones particulares.

Vivienda 1	Rectora Doña María Teresa Magaña Doña María Ignacia Terreño Doña Juana María Corona Doña María Antonia Berdejo Doña María Josefa de España Doña Ana María Troncoso Doña Martha Manuela Peón
Vivienda 2	Vicerectora Doña Ana María de Sariquegni Doña Ana María Gertrudis Lozano Doña Ana María Lozano Doña María Velázquez Doña Ana María Orozco Doña Lugarda Lombeza
Vivienda 3	Secretaria Doña Teresa Lexarrar Doña Águeda Lexarrar Doña Francisca Agustina Lexarrar Doña María Francisca Lexarrar Doña Teresa Santoyo
Vivienda 4	Portera mayor Doña Ana Catalina de la Peña Doña María Ignacia de Islas Doña Ignacia de Pusiere Doña de Manuela de Mendoza Doña María Ana de Arrillaga
Vivienda 5	Tornera Mayor Doña Josefa de Arguinas Doña María Josefa de Viana Doña María Josefa de Arozquera Doña María de Arguinas Doña María Ana de los Rios
Vivienda 6	Sacristana mayor Doña Ana María de Arguinas Doña Hipólita de Arguinas Doña Josefa de Arguinas Doña Gabriela de Arguinas Doña Gertrudis de Arguinas Doña María Luisa Palacios

Tabla 3b. Ejemplo de una lista de
distribución de viviendas de fundaciones particulares.

Vivienda 7	Doña María Antonia de Uria Doña María Rafaela Olazarán Doña María Dominga Olazarán Doña María Josefa Cenizo Doña Micaela Banalma Doña Petra Banalma Doña María Josefa de Zameza Doña María Agustina de Zameza Doña Petra de Zameza
Vivienda 8	Doña María Begoña Alcibar Doña Ana María Alcibar Doña María de la Luz Alcibar Doña Petra Camacho Doña Josefa de Esparza Doña María Ana de Mendoza
Vivienda 9	Doña María Manuela Quintana Doña María Gertrudis de la Torre Doña María Francisca de Zanorena Doña Clara Cayanegui Doña María Ignacia de Ulloa Doña María Ana Romero
Vivienda 10	Doña María Josefa Beltrán Doña Ana María de Izari Doña María Josefa Beroera Doña María Francisca Ibáñez Doña María Vicenta Collanos
Vivienda 11	Doña Rosalía de la Peña Doña María Francisca Goenaga Doña Juana de Vidares Doña Josefa de la Peña
Vivienda 12	Doña Anastasia Azoños Doña María Dolores Lizárraga Doña Juana de Berastegui Doña María Josefa Gastón

Fuente: Elaboración propia con base en los datos tomados de AHCv, s.f.b.

mensualidad. La Mesa de Aránzazu tuvo la capacidad de sostener por medio de los nombramientos a un número amplio de mujeres. El documento no cuenta con datos que nos informen sobre quiénes fueron las responsables de cada espacio, es decir, la primera de vivienda, ni la edad de cada una de ellas.

Sobre la instrucción que las colegialas de San Ignacio recibieron, ya se ha comentado que fue informal. Los principales saberes a enseñar se basaron en una instrucción elemental, principalmente de la lectura y la escritura. La lectura fue mayormente fomentada ya que los ejercicios piadosos y devocionales fueron los conocimientos que se transmitían en las viviendas. El apego religioso fue importante, por lo que era necesario que día con día se inculcaran valores y preceptos morales y cristianos, lo cual se lograría con la asistencia a misa y el repaso en las viviendas, en las que se debía “atender a las costuras, labores, Bordados, leer, y escribir” (AHCV, 1753).

La primera de vivienda tuvo un papel importante en el desarrollo de la vida cotidiana de las colegialas, durante todo ese tiempo tenía la responsabilidad de que

Por las mañanas se enseñe á las Niñas, y repasen toda la Doctrina Christiana en el tiempo destinado para costura, interrumpiéndola un quarto de hora, ó destinándolo antes de empezar el trabajo: y que por mañana, y tarde al tiempo de la labor, turne una en cada Vivienda á leer un Libro espiritual, mientras se exercitan las compañeras en la labor [AHCV, 1753].

Un aspecto más que se enseñó fue la convivencia en comunidad. Tener criadas o sirvientas quedó prohibido, no se podían permitir acciones que promovieran privilegios, cada una era responsable de realizar sus propias actividades, por tal razón se les enseñaba a coser y bordar. Con esos aprendizajes, las que tenían edad para hacerlo podían confeccionar su propia ropa o “batir chocolate, y guisar la comida para todas, lavar la ropa, barrer la Vivienda” (AHCV, 1753).

El ahorro fue otra virtud que se buscó fomentar. Después de abastecer la vivienda con alimentos y chocolate, lo que sobraba debía ser utilizado para comprar ropa blanca y zapatos:

...se aprovecharan del precio de sus trabajo en costuras, labores, y cosas semejantes, cuidando la primera de la Vivienda, que las otras, y principalmente, las que por su edad corta no tienen madurez para gobernar sus cosas, no gasten en inútiles, y vanas lo que adquieran por su industria, o en otra manera: si bien no se les prohíben algunos moderados, y honestos regalos a sus Padres, Benefactores, y personas decentes, sin excederse [AHCV, 1753].

También se les enseñó a ser discretas, especialmente en la vestimenta. Únicamente debían llevar puesto su vestido, sin rebozos, tocados u objetos de metales preciosos. Sobre la cabeza tenían prohibido colocarse adornos “menos recatados, imitando a las Señoras de Seso, y virtud, que abandonan esta, y otras profanidades” (AHCV, 1753). Los encajes para la ropa interior así como para las casacas y guardapiés tampoco estuvieron permitidos, solo podían ser puestos en los cuellos y mangas de las camisas.

Hasta los años treinta del siglo XIX el Colegio de San Ignacio mostró más continuidades que cambios en su organización y funcionamiento. Se mantenía como un colegio-recogimiento que amparaba y protegía a las españolas y vascongadas vulnerables. No obstante, se pueden apreciar algunos pequeños cambios que se intentaron poner en marcha a partir de la siguiente década.

En 1848 se estableció el *Reglamento que deberá observarse en el Departamento de Primeras Letras, del Colegio de Niñas de N. S. P. S. Ygnacio de Loyola, conocido con el nombre de Colegio de las Vizcainas*. En él se determinaron los ramos de enseñanza que las colegialas debían aprender: lectura, escritura y aritmética. Cabe destacar que en el reglamento no se estableció ninguna novedad en términos de formación educativa. Si lo comparamos con los planes de estudio de la época vigentes para las escuelas públicas de niñas, las asignaturas que ellas estudiaron eran las mismas. Pese a ello hay que destacar que es la primera vez, después de lo que se indicó en las constituciones —que aún permanecían vigentes— que había una reglamentación aprobada por la Mesa de Aránzazu. El reglamento fue firmado por don Donato Manterola, Miguel Ussi y Francisco

Guati Palencia. Todos ellos, en su momento, fueron rectores o diputados de la Mesa.

Para que las niñas aprendieran a leer se haría uso de “cartillas, silabarios, libros segundos y demás que fueren necesarios al intento” (AHCv, 1848a). La clase de lectura comprendió el aprendizaje de la ortología³ y ortografía, siguiendo como método de enseñanza “el conocimiento de los sonidos simples, diptongos ó vocales dobles, la unión de estas con las articulaciones para formar sílabas y palabras [y la] lectura corrida con su correspondiente análisis ortológico” (AHCv, 1848a).

La escritura se enseñaría en español, esto para las niñas que se iniciaran en el aprendizaje de este ramo. Para las que ya lo sabían hacer y utilizaban una letra de otro carácter se indicó que “no se alterará su enseñanza, sino que se continuará del mismo modo hasta que se perfeccionen” (AHCv, 1848a). En esta clase también se pondría especial atención a las reglas de ortología y ortografía, por medio de una enseñanza teórica y práctica. Se harían ejercicios para facilitar la soltura de los dedos y para aprender a formar los trazos de las letras mayúsculas y minúsculas. También aprenderían a ordenar alfabéticamente y la escritura de forma corrida, siguiendo el método de José Francisco de Iturzaeta (1788-1853). La clase de aritmética se dividió en tres: en la primera de ellas se aprendería el conocimiento y el valor de las cifras, en la segunda a sumar, restar y dividir, y en la última “las denominadas reglas de oro” (AHCv, 1848a).

No todas las colegialas tomarían las clases de lectura, escritura y aritmética, únicamente lo harían aquellas que no tuvieran más de veinticinco años, tanto las que ya residían en el colegio como las nuevas que entrarán a partir de 1848. Las que contarán con la edad de siete a veinticinco años estudiarían estos ramos de enseñanza, serían examinadas por las maestras y, en el mes de julio de cada año, harían un examen general en presencia de las autoridades de la

³ La ortología es la rama de la fonética que establece las normas convencionales de la pronunciación de una lengua.

Mesa de Aránzazu. Se dispondría de dos lugares o salas específicas para el estudio, no sería en las viviendas. Uno sería para la clase de lectura y el otro para la de escritura y aritmética.

El reglamento introdujo un elemento novedoso para el colegio, pues se habló de la existencia de maestras para la enseñanza. En cada clase habría dos maestras con “indispensables circunstancias de capacidad y aptitud necesarias para serlo” (AHCv, 1848a). Debían ser prudentes y religiosas, contar con un buen comportamiento “propio de su sexo”. Las maestras serían como unas madres para las colegialas, por eso debían contar con estas virtudes. Las clases empezaban a las once de la mañana y terminaban a las once y media. La puntualidad era importante, pues la maestra era quien ponía el ejemplo a las colegialas, a quienes también se les pedía llegar en tiempo a sus actividades. La disciplina y orden se mantuvieron como una constante en las clases. Existiría una lista en la cual se anotarían las asistencias y faltas de las colegialas:

Desde el primer día que se ponga en práctica el presente Reglamento, formaran las dos maestras una razón de todas la niñas que asisten á la clase, apuntando en ella sus nombres, y con la debida claridad el estado en que se encuentren en los cuatro ramos de doctrina, lectura, escritura y aritmética; y aunque todas han de ser dirigidas por las dos maestras, para el mejor orden y aprovechamiento, podrán estas elegir una ó más niñas de las más adelantadas en cada ramo, para que como instructoras cuiden de las que les toque, así de que no pierdan el tiempo en conversaciones y otros pasatiempos inútiles [...] y resolver las dificultades que les propongan las niñas [AHCv, 1848a].

La doctrina cristiana no se eliminó, ¿en qué momento se repasarían los preceptos cristianos? La religión no se iba a estudiar en las clases, se haría en la sala de labor y los sábados se repasaría el catecismo. Las maestras examinarían a las niñas “según el estado en que cada una se halle, inculcando á todas la indispensable necesidad y obligación muy estrecha en que estamos de instruirnos de los dogmas de nuestra santa religión” (AHCv, 1848a). Las constituciones seguían vigentes, y en la número XXV se estipuló que

era importante que el aprendizaje de los valores religiosos fuera parte de la formación e instrucción de sus niñas. Si bien se estaban introduciendo algunas novedades educativas y pedagógicas en el colegio, aún permanecían intactas muchas de las costumbres que los vascos fundadores habían establecido.

También apareció el *Reglamento para la sala de labor*. Las labores de manos fueron como un adorno en la educación de las niñas que resultaba ser “muy útil y conveniente estén instruidas en otras varias cosas, que en la actualidad se hacen como indispensables en las jóvenes” (AHCV, 1848b). En la sala de labor la principal autoridad sería la vicerrectora y habría tres maestras. Las actividades en la sala se realizarían de las ocho y media a las diez y media de la mañana, al cumplirse el horario, las maestras y colegialas podían salir a tomar un descanso o su almuerzo. La puerta se volvería abrir a las once en punto, terminando a las doce y media. Por la tarde se retomaban las actividades, trabajaban de las tres a las cinco en invierno y hasta las cinco y media en verano. Lo que se enseñaba en la sala de labor fue la costura y el bordado en blanco o a colores. De manera opcional, las colegialas aprenderían a hacer “petacas, cigarreras de cerda, de chaquira, trenzas y cordones de seda, tirantes, y, otras varias frioleras de canavá y tejidos de todas las clases” (AHCV, 1848b). Esto se solicitaba a la maestra que sabía hacerlo y únicamente se destinaba la última media hora de la mañana para su práctica.

Sobre el repaso del catecismo en el reglamento se estableció que

Á las cuatro de la tarde deberán reunirse en la nominada sala de labor, sin causa ni pretexto alguno (exceptuándose las enfermas y ocupadas legalmente) todas la preladas y colegialas, con el fin de ocuparse en este lugar una hora, es decir hasta las cinco, en repasar la doctrina cristiana, y en la lectura de algún libro espiritual; todo arreglado á lo que tiene mandado la Illtre. Mesa en la cláusula 5ª del Reglamento general, últimamente formado [AHCV, 1848b].

Las maestras de la sala de labor también podían instruir a las colegialas en temas sobre urbanidad y buenos modales. Las solicitudes de visita para conocer el colegio fueron constantes. El

permiso era otorgado por la Mesa y se podía pasar a ver los productos que las niñas realizaban, e incluso podían ser adquiridos. Una de esas visitas la realizó Frances Erskine Inglis, mejor conocida como *Madame* Calderón de la Barca (1804-1882), quien expresó: “El objeto de este colegio es proveer a la educación de las hijas de los españoles, en especial a las descendientes de los vizcaínos en México [...] una vez que lo han solicitado a los directores” (Inglis, 1976, p. 115). También nos da cuenta de lo siguiente:

...regidas por un método conventual, nunca salen mientras pertenecen al Colegio; pero el edificio es tan espacioso y aireado, con sus grandes corredores y amplísimo patio, bellas fuentes, jardín y extensas azoteas, que las niñas se hallan muy a sus anchas. Hay *portières* y hermanas, tantas como en un convento, con una respetable anciana *Rectora*, y por todas partes reina el orden y la limpieza [...] Entre las internas en la parte alta del establecimiento, hay algunas que bordan de maravilla: sobrepellices, frontales de altar, en una palabra, todos los ornamentos de la iglesia, en oro o seda [Inglis, 1976, p. 115].

En términos educativos el Colegio de San Ignacio de Loyola había cambiado. Ya se habían incorporado nuevos reglamentos que, en cierta manera, modificaban o cambiaban la forma de enseñar y de aprender. No obstante, las prácticas cotidianas, es decir, el comportamiento y el orden, se mantenían vigentes. Las colegialas aún permanecían en un “recogimiento”, en el cual se evitaba el contacto con el exterior. Para la década de los años cincuenta esto no tendría variaciones, pero a inicios de la siguiente vendría un cambio que marcó otro rumbo para el colegio.

Al disolverse la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu en 1859 por las leyes de Reforma, el Colegio de San Ignacio de Loyola experimentó un momento de cambio y ruptura en la dinámica que los cofrades habían venido manejando desde la fundación. Al desaparecer su organización, el patronato real que el colegio tenía pasó a manos del gobierno mexicano y este, para el año de 1861, cambió el nombre del establecimiento por el de “Colegio de la Paz”. Las constituciones y demás reglamentaciones, que hasta ese entonces

habían permanecido vigentes, ya no funcionarían más. Se dispuso que la enseñanza secundaria de niñas se daría en este establecimiento y que las bases para su aprendizaje serían las asignaturas de Lectura, Escritura, Lectura de la Constitución, Aritmética, Sistema Legal de pesos y medidas, Teneduría de libros, Geografía, Higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral, Dibujo de animales, de flores y paisajes. Como idiomas se enseñaría español, francés, inglés e italiano. Y finalmente las enseñanzas femeninas: Costura y bordado; Canto, música y baile, Declamación, Ejercicios gimnásticos, Jardinería, Dorado de cuadros, Construcción de flores artificiales y Composición de imprenta (Blanco, 1861, p. 2).

En 1861 se cerró un ciclo que duró noventa y cuatro años; por casi un siglo las prácticas sociales, culturales y educativas en el Colegio de San Ignacio de Loyola se mantuvieron, a partir de ese año nuevas cosas se pondrían en marcha, habría cambios que marcarían un nuevo rumbo para este establecimiento y para sus colegialas; ese es un tema que aún me encuentro investigando.

CONSIDERACIONES FINALES

El Colegio de San Ignacio de Loyola –posteriormente Colegio de la Paz– fue un establecimiento cuyos fundadores y futuros benefactores tuvieron la capacidad de mantener vigente en el transcurso del tiempo. Esa particularidad fue consecuencia del empeño de los vascongados de poner en marcha un amplio proyecto asistencial hacia las mujeres que por diversas razones habían quedado en la viudez o la orfandad. La solvencia económica de este grupo fue importante, pues únicamente ellos fueron los que aportaron tanto para la construcción del edificio como para su sostenimiento, de igual manera hicieron las donaciones para los “nombramientos” de las colegialas. Estas cualidades garantizaron la permanencia del colegio de 1767 a 1861.

Acercarse a los procesos de instrucción permitió comprender la manera en la cual se concebía el “deber ser femenino” en el colegio; se insistió en que se les dotara de enseñanzas afirmadas en la piedad

y devoción cristiana. Por ochenta años sus aprendizajes fueron de carácter informal; la ausencia de planes de estudio, exámenes o calificaciones sustenta esta afirmación. Esa situación tuvo un cambio hacia los años cuarenta del siglo XIX cuando aparecieron reglamentos de instrucción, no obstante, las prácticas culturales permanecían intactas.

El contexto nacional derivado del conflicto entre liberales y conservadores y la entrada en vigor de las leyes de Reforma en 1859 presentaron para el colegio un cambio significativo, pues con la disolución de la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu el colegio dejó de estar en manos de los cofrades vascongados para ahora ser administrado por el gobierno mexicano. Lo anterior no implicó que algunos vascos siguieran al frente del colegio, pero las condiciones de su existencia ya no serían las mismas. Ahora se tendría la intención de fomentar una instrucción formal, igualmente regulada y reglamentada, pero esta vez con planes de enseñanza más especializados.

Los aspectos de la vida cotidiana también han sido importantes en este estudio. Acercarse a lo cotidiano en las sociedades pasadas es un ejercicio de análisis y reflexión muy interesante, pues permite ver aspectos que nos hablan de la manera en la cual nuestros antepasados concebían su vida. Lo cotidiano tiene una importancia que no podemos soslayar, aunque lo consideramos como aspectos comunes del día a día en el paso de hombres y mujeres por la vida; tomarlo como un referente metodológico posibilita acercarse a los aspectos que definieron los comportamientos sociales y culturales de ayer.

Vincular la vida cotidiana con aspectos como la instrucción amplía aún más ese panorama, pues conocer esta relación también es un indicativo sobre las cuestiones culturales que eran usadas en el pasado y cómo eran enseñadas o transmitidas. En el caso del colegio al que hemos hecho referencia, la familia, o mejor dicho, la recreación de una, tuvo que ver con el proceso de instrucción y educación, debido a que en las viviendas se inculcaron las activida-

des de lectura y escritura, lo mismo ocurrió para las labores propias del “bello sexo”, es decir la costura y el bordado.

Este capítulo fue un acercamiento a esas prácticas cotidianas que salen a la luz y nos muestran cómo las colegialas de San Ignacio pasaron sus días y su vida en ese establecimiento que les dio resguardo y protección, lo mismo que una educación y una familia, pues muchas de ellas la habían perdido. Se concluye que el Colegio de San Ignacio de Loyola cumplió dos destacadas funciones: la primera de ellas, la de ser un recogimiento para mujeres; la segunda, la de ser un establecimiento educativo en el que se fomentaron aprendizajes y conocimientos de primeras letras, con apego a los preceptos morales y cristianos. Esta manera de educar a las colegialas de San Ignacio estuvo acorde con la concepción social y cultural propia de la época de estudio; me parece que la educación e instrucción de las colegialas cumplió una función de mantener un orden que fuera socialmente aceptado, en el cual el respeto, la obediencia y la sumisión femenina debían ser un hecho.

REFERENCIAS

- AHCV [Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas] (1753). *Documento impreso sobre las Constituciones del Colegio de San Ignacio de Loyola* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 5, tabla V, volumen 7]. Ciudad de México.
- AHCV (1773). *Apuntes de la visita hecha en el R^l Colegio de Niñas de S^a Ygnacio de Loyola, los días 23, 24 y 27 de Julio de 1773 y el borrador de la elección* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 2, tabla II, volumen 7, N. C. 5538]. Ciudad de México.
- AHCV (1810-1815). *Nombramientos y entradas de colegialas y pensionistas 1810 a 1815* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 5, tabla III, volumen 7, N. C. 8364 y 8388]. Ciudad de México.
- AHCV (1800-1804). *Licencias y salidas de colegialas y pensionistas de 1800 a 1804*, [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 5, tabla III, volumen 2, N. C. 6975]. Ciudad de México.
- AHCV (1848). *Reglamento que deberá observarse en el Departamento de Primeras Letras, del Colegio de Niñas de N. S. P. S. Ygnacio de Loyola, conocido con el nombre de Colegio de las Vizcaínas* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 22, tabla I, volumen 15, N. C. 4917]. Ciudad de México.

- AHCV (1848b). *Reglamento para la Sala de Labor que debiera observarse en el Colegio de Niñas de Nuestro Padre San Ignacio de Loyola* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 22, tabla I, volumen 15, N. C. 4917]. Ciudad de México.
- AHCV (s.f.a). [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 5, tabla III, volumen 1, N. C. 5538]. Ciudad de México.
- AHCV (s.f.b). *Lista de la distribución de viviendas que se hizo por los Señores de la Mesa de Aránzazu de las veinticuatro colegiales de la fundación de Gárate y Negrete, de treinta y ocho de las cuarenta que nombró don Manuel de Aldaco y de seis porcionistas que entraron con las calificaciones* [Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), estante 6, tabla IV, volumen 2, N. C. 15135]. Ciudad de México.
- Blanco, M. (1861, may. 3). Sobre la instrucción pública. *El monitor republicano*, pp. 1-3.
- De Certeau, M., Girard, L., y Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano. 2 habitar, cocinar* (trad. Alejandro Pescador). México: Universidad Iberoamericana/ Departamento de Historia/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- RAE [Real Academia Española] (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=RGFMHYk>.
- Inglis, F. (1976). *La vida en México durante una residencia de dos años en ese país* (trad., prólogo y notas de Felipe Teixidor). México: Editorial Porrúa.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2009). *Vivir en la Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- Iracheta Cenecorta, M. (2009). *Educación femenina. De la antigüedad a “la buena crianza, virtud política y civilidad” ilustrada: dos colegios de niñas españolas e indias en Toluca (1780)*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Muriel, J. (1974). *Los Recogimientos de mujeres. Respuesta a una problemática social novohispana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Olavarría y Ferrari, E. (1889). *El Real Colegio de San Ignacio de Loyola vulgarmente Colegio de las Vizcainas en la actualidad Colegio de la Paz; Reseña histórica*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Tanck de Estrada, D. (2003). Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII. En M. A. Arredondo (coord.). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 45-62). México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

- Torales, M. (2001). *Ilustrados en la Nueva España: los socios de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. México: Universidad Iberoamericana/Biblioteca Francisco Xavier Clavigero/Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País/Colegio de San Ignacio de Loyola Vizcaínas.
- Torres, A. (2020). “Flores de la piedad”. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. 1767-1861. En B. Arteaga Castillo (coord.), *Educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX* (pp. 17-54). Colombia: Universidad Santiago de Cali.

EL SURGIMIENTO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN “SUPERIOR” PARA MUJERES EN MÉXICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Laura Olvera Trejo

El siglo XIX mexicano se caracteriza por ser un periodo de constantes transformaciones, a causa de las guerras, las intervenciones, las crisis económicas, la pérdida de territorio, entre otros eventos. Simultáneamente se sentaban las bases del pensamiento nacionalista entre las pugnas ideológicas de liberales y conservadores, a pesar de la inestabilidad fue un momento decisivo para la creación de la identidad nacional. Se empezó a concebir la idea de que por medio de la instrucción se podía regenerar a la sociedad y al mismo tiempo fundar una nación moderna. Los intelectuales y pensadores como José María Luis Mora, Joaquín Baranda y Quijano, Gabino Barreda, José Díaz Covarrubias, Justo Sierra, por mencionar algunos, compartían puntos similares sobre la importancia del proyecto educativo como plataforma para reformar a México en un nuevo orden político, económico y social.

Este contexto facilitó la oportunidad de considerar la instrucción de la mujer que hasta entonces había sido muy restringida, la mayoría de la población femenina a principios del siglo decimonónico no tuvo acceso a una formación, contemplando que eran pocos los establecimientos públicos de primeras letras y lo dispendioso que era ingresar a un colegio o contar con maestros

particulares, razón por la cual fueron prácticas a las que únicamente una reducida minoría accedía. En la segunda mitad del siglo XIX se incluyó en el proyecto liberal la formación de las niñas y señoritas, puesto que “la instrucción ofrecida debía abrirse a las corrientes de los nuevos tiempos, pero sin abandonar la antigua formación cristiana y doméstica” (Alvarado, 2003, p. 42) que les correspondía para cumplir con sus funciones naturales en el imaginario cultural de la época, según el cual debían ser esposas y madres. Su ingreso a la educación tuvo como estandarte el pensamiento de que si se tenían buenas madres, como consiguiente se tendrían buenos ciudadanos varones. Las mujeres fueron percibidas como herramientas y medios para consolidar las políticas educativas liberales, además, de prevenir vicios que perjudicaran a la moral y a las buenas costumbres. Si bien el movimiento intelectual a favor de la mujer nació con un fin específico, permitió que se incorporaran en nuevos espacios y desempeñaran diferentes roles en la sociedad a finales del siglo XIX y a principios del XX. La educación que recibieron en los establecimientos de instrucción superior fue un elemento indispensable de estas transformaciones.

El objetivo de este capítulo es presentar un panorama general del surgimiento de instituciones para mujeres en la segunda mitad del siglo XIX en México y reflexionar sobre la oferta educativa de tres establecimientos: el Instituto de Niñas en Durango, el Liceo de Niñas en Aguascalientes y la Academia de Niñas de Morelia, los cuales se fundaron entre 1870 y 1886; de igual manera se busca identificar si existieron modificaciones o se mantuvieron las políticas educativas en un periodo de dieciséis años.

EL INGRESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN “SUPERIOR” DURANTE EL SIGLO XIX

El movimiento intelectual que operó a favor de la instrucción de la mujer durante el siglo XIX constituyó un tema de trascendencia para las naciones. Fue el momento en el que se decidió que la enseñanza para las jóvenes debía elevar su nivel debido a la

influencia que ejercían en la sociedad. Por mucho tiempo habían estado confinadas en las tinieblas de la ignorancia o en el mejor de los casos tuvieron una formación muy elemental basada en la gramática, nociones de aritmética, costura, bordado y catecismo, lo que representaba un rezago para el ideal de prosperidad de acuerdo con el pensamiento liberal.

Las naciones modernas y vanguardistas de la época fueron las principales en apostar en materia educativa para todos los sectores de la población como una vía indispensable para alcanzar el progreso de la civilización. En el caso de las mujeres adquirió mayor relevancia porque serían piezas indispensables de las reformas sociales, debido a que eran consideradas como “las activas transmisoras de los valores culturales” (Muriel, 2000, p. 9). Al contar con una mejor preparación, las niñas y señoritas tendrían la capacidad de instruir e inculcar conocimientos, valores y comportamientos apropiados en sus hijos, quienes serían los futuros ciudadanos. Es preciso señalar que esta educación no era con la finalidad de igualar a la mujer con el hombre, simplemente se buscó que pudiera cumplir de forma óptima el papel de instructora en el hogar.

Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos se convirtieron en los principales precursores en la instrucción de la mujer. Esto se percibe a finales del siglo XVIII en vista de que la tasa de participación de ambos sexos “en el proceso de alfabetización no [dejó] de crecer” (Hooock-Demarle, 2006, p. 183) en esos lugares. A pesar de que “durante gran parte del siglo XIX europeo, la educación femenina se conservó más sometida a los modelos establecidos por la costumbre” (Mayeur, 2006, p. 277), las ideas de la Ilustración permitieron algunos cambios sociales y culturales que beneficiaron a las niñas y señoritas para tener acceso a un aprendizaje más laico.

En el caso francés los primeros intentos por establecer planteles de formación “superior” para mujeres fueron en el año 1863, sin embargo, sería hasta la ley del 8 de agosto de 1879 cuando se crearon 67 escuelas Normales, y a partir de la ley *C. Séé* del 21 de diciembre de 1881 se instauraron los liceos de Niñas y colegios

femeninos, esto indica la importancia que adquirió el concepto de preparar a la mujer para que tuviera las herramientas necesarias para ejercer su rol de madre dado que beneficiaría a la construcción de la ciudadanía de los varones (Arnaud-Duc, 2006, p. 119).

En Alemania e Inglaterra la enseñanza secundaria y superior para señoritas se encontraba en manos de instituciones privadas, aún así hubo un impulso por los gobiernos municipales para abrir escuelas. En Estados Unidos, uno de sus mayores logros en materia educativa para la época consistió en la enseñanza mixta. Las instituciones abrieron sus puertas para niños y niñas, a diferencia de otros países que mantenían la idea de que la educación fuera separada según el sexo.

En América Latina la creación de instituciones consignadas a la ilustración de la mujer fue la respuesta a la corriente intelectual de Europa y Estados Unidos, que se convirtieron en modelos a seguir, como mencionó el presidente de la Junta de Instrucción Pública en Aguascalientes, Carlos M. López, en su discurso en 1880: “México siguiendo el movimiento civilizador de la época, ha procurado también en los últimos años imitar el ejemplo de las naciones cultas” (*El Republicano*, 1880, p. 1). No solo fue el caso de México, en realidad algo similar aconteció en distintas partes de Latinoamérica. Como muestra el análisis del surgimiento de las escuelas Normales en Colombia realizado por Miryam Báez Osorio, en donde argumentó que “surgieron a partir de 1872 [y] la creación de estas instituciones fue la respuesta al movimiento mundial en favor de la educación de la mujer” (Báez, 2002, p. 1). Además señaló que “fue una de las tantas preocupaciones de los gobiernos liberales” (Báez, 2002, p. 2); si esto fue verdad se podría explicar la razón de por qué en algunos países latinoamericanos se comportaron de manera semejante. Regresando un poco a su historia, fueron pueblos nativos conquistados por potencias europeas, que durante el siglo XIX experimentaron un proceso de emancipación. En ese contexto las nuevas naciones independientes tuvieron un carácter de gobierno republicano y su proyecto liberal buscó la creación

de naciones sólidas, en donde el papel de la mujer fue sustancial porque se encargaría de formar a los hijos del Estado.

En México, durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX los gobiernos liberales pusieron mayor énfasis en el rol que ejercería, sería un instrumento fundamental de la reforma social. Por esta razón apostaron a la apertura de instituciones para niñas y señoritas con la idea de transformar ideológicamente a la sociedad a través de ellas. Los primeros intentos fueron a partir de la ley del 3 de abril de 1856, cuando se pretendía fundar “el primer establecimiento oficial de educación secundaria para niñas” (Alvarado, 2004, p. 83). Posteriormente con la Ley de Instrucción Pública de 1861, en la cual se indicó la situación femenina y “se propuso brindarle la importancia que merecía habida cuenta de su indudable influencia social” (Alvarado, 2004, p. 115).

El gobierno de Benito Juárez infirió que la educación era un eje fundamental del progreso de la nación. Así mismo cuando se instauró el Segundo Imperio, Maximiliano no dejó de lado las cuestiones educativas, sin embargo la efímera duración de su administración impidió que se tuviera algún avance. Cuando se venció al Imperio y se restauró la República continuó la idea de que el progreso de México se sustentaba en la instrucción.

En el año de 1867 Gabino Barreda, quien fue el principal precursor de las ideas del positivismo en México, argumentó que para conseguir la prosperidad del país se debía capacitar a los ciudadanos y la mejor manera era a través de la “educación” (Alvarado, 2004, p. 142), de esa forma se podría regenerar ideológicamente. El papel de la mujer consistiría en formar, en el hogar, hombres útiles, buenos e ilustrados, reforzando las ideas adquiridas en los establecimientos educativos. Este discurso fue absorbido y retomado por los gobiernos de Sebastián Lerdo de Tejada y esencialmente por el de Porfirio Díaz. En la tabla 1 se muestran los estados que contaban con instituciones de instrucción superior para mujeres en 1857.

La apertura de liceos, academias y escuelas de nivel “superior” para mujeres en México se desarrolló en la segunda mitad del siglo

Tabla 1. Instituciones de educación superior para mujeres en 1875.

Estado	Núm.
Durango	1
Guanajuato	1
Jalisco	1
Oaxaca	1
Sinaloa	1
Veracruz	4
Yucatán	1
Distrito Federal	4
Total	14

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información de José Díaz Covarrubias.



Figura 1. Estados que contaban con una institución destinada a la educación “superior” para la mujer, en la segunda mitad del siglo XIX en México.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Instituciones de educación superior para mujeres en México.

Lugar	Institución	Año de fundación
Jalisco	Liceo de Niñas. Su proyecto se realizó en 1847, pero no fue hasta 1861 cuando se llevó a la práctica. Se transformó en Escuela Normal	1861
Oaxaca	Academia de Niñas de Oaxaca	1866
San Luis Potosí	Escuela Normal para Profesoras. Durante la época revolucionaria la institución se hizo mixta	1868
Yucatán	Instituto Literario de Niñas	1868
México, D.F.	Escuela Secundaria de Señoritas en México. Se transformó en la Escuela Normal de Profesoras en 1888	1869
Durango	El Instituto de Niñas. Se transformó en Escuela Comercial para Varones y Señoritas	1870
Aguascalientes	Liceo de Niñas. Se transformó en la Escuela Normal de Profesoras en 1915	1878
Zacatecas	Escuela Normal para Señoritas de Zacatecas. Se transformó en una Normal Mixta	1878
Veracruz	Colegio de Niñas. Se transformó en Escuela Normal de Xalapa en 1886	1881
Morelia	Academia de Niñas de Morelia. Existió un proyecto anterior para la apertura de una Escuela Secundaria para mujeres en 1867, pero no se llevó a cabo. La Academia se transformó en la Escuela Normal de Profesoras en 1915	1886
Otros	También había instituciones para mujeres en Sinaloa y Sonora	1875

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información de diferentes lecturas: “La educación «superior» femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental”, “Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las academias liberales porfirianas”, “Revolución mexicana y formación de profesoras en San Luis Potosí” y “La escolarización de lo femenino en Guadalajara en la segunda mitad del siglo XIX”.

XIX, como se puede apreciar en la tabla 2. La información que se presenta fue recabada de diferentes lecturas de los trabajos de Lourdes Alvarado, Oresta López, María Guadalupe Escalante Bravo, María Guadalupe García Alcaraz, Yuridia Figueroa Gómez, entre otras, quienes han estudiado el surgimiento de establecimientos para mujeres en el siglo decimonónico en diferentes regiones del país, lo cual permite advertir que fue un fenómeno que sucedió en varios estados de la República, con algunas similitudes, ya que formaban parte de las nuevas prácticas educativas que se implementaron durante ese periodo.

En la actualidad podría ser insignificante el número de establecimientos de nivel “superior” para niñas y señoritas que se fundaron durante ese periodo, sin embargo, para la época representó todo un cambio social. Por eso es importante ver cómo aconteció el fenómeno de transformación de algunos liceos y escuelas secundarias a instituciones en donde se formaron las futuras profesoras. La pregunta en cuestión sería: ¿Qué pasó para que las alumnas transitaran de tener una educación “superior” a poder adquirir una profesión?

El fenómeno de la incorporación de la mujer a espacios públicos educativos fue algo que se encontró en la atmósfera del mundo intelectual. En el informe de la Junta de Instrucción Pública de Aguascalientes, realizado por Ignacio R. e Ibarrola en 1884, se habla de ello:

[El] movimiento intelectual que [opera] por todas partes, es la empenosa solicitud que las sociedades modernas han tomado por la instrucción de la mujer, como se revela por el crecido número de “LICEOS PARA SEÑORITAS” contruidos en los últimos cincuenta años del presente siglo, en Inglaterra, en Francia, en Alemania y otras poblaciones de los Estados Unidos del Norte: conocedores estos pueblos de la influencia que ejerce la mujer en la educación de la familia [*El Republicano*, 1884, p. 1].

Sabían que era un proceso que operaba en casi toda la República, por lo tanto Aguascalientes intentó seguir el ritmo, a pesar

de no tener las dimensiones ni elementos económicos como otros estados; así lo aludió Carlos M. López en su discurso en 1880:

Nuestro Estado, pequeño pero verdaderamente progresista, ya que no puede marchar a la vanguardia de los demás Estados por carecer de elementos, trabaja sin embargo y se esfuerza por no ser de los últimos de la confederación mexicana, y así lo vemos con positivo orgullo, contribuir hasta donde lo es posible, al adelanto del pueblo, propagando constantemente la enseñanza, como un medio seguro de mejorar su condición social [*El Republicano*, 1880, p. 1].

Los funcionarios y pedagogos mexicanos creían que la educación de la población facilitaría la reforma social, tal y como se habían percatado en los modelos europeos y norteamericanos. En varias ocasiones el gobierno consignó a los profesores la tarea de observar los métodos de enseñanza en otros países con la finalidad de poder implementar algunos de los elementos que advirtieran. Por ejemplo, “en 1900, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública envió a [Laura] Méndez de Cuenca a estudiar el sistema educativo en *Saint Louis Missouri*” (Bazant, 2015, p. 111).

El papel de la mujer en la sociedad consiguió relevancia en las últimas décadas del siglo XIX, lo que le permitió adquirir nuevos conocimientos, además de ocupar ciertos espacios de trabajo. Rosa Valadez, segunda directora del Liceo de Niñas en Aguascalientes en 1901, indicó que “en las naciones civilizadas, se le ha hecho justicia, concediéndole que cultive unas dotes que sin duda no se le dieron inútilmente, y en nuestra Patria, amante del progreso, se ven diseminados por todas partes” (*El Republicano*, 1901, p. 4).

La Escuela de Artes y Oficios para señoritas fundada en la ciudad de México en el año de 1871, al igual que los liceos y escuelas secundarias, fueron instituciones importantes para las mujeres de la época, ya que permitieron que “las alumnas [tuvieran] una preparación escolarizada de carácter técnico que, complementada con otro tipo de conocimientos, elevaría su nivel de instrucción y las ayudaría a salir del estado de marginación social en que tradicionalmente se habían mantenido” (Alvarado, 2010, p. 167).

Aguascalientes siguió el prototipo de otras instituciones del país que a su vez habían tomado como ejemplo a otras naciones, por eso en la segunda mitad del siglo XIX, al menos en el mundo Occidental, se mantienen ciertas similitudes en el proceso de incorporación de la mujer en la instrucción “superior”. Tener en cuenta este punto permite una visión más amplia de este fenómeno que parece tener magnitudes que no solo quedan en lo local, puesto que ocurrió en varias partes del mundo, y aunque cada situación tiene sus peculiaridades, se convierte en parte de la base de la emancipación femenina del siglo XX.

Esta situación lleva a una serie de preguntas: ¿Qué tienen en común estas instituciones? ¿Cuáles eran sus propósitos? ¿Qué materias recibían las alumnas? ¿Qué representan las instituciones de educación superior para las niñas y jóvenes en el siglo XIX? Pues lo que comenzó como una nueva práctica educativa de los gobiernos sería el inicio de oportunidades para que las mujeres realizaran diferentes roles en la sociedad y ocuparan otros espacios que por mucho tiempo fueron exclusivos para los varones, recordando que las funciones que ejercían ambos géneros formaban parte de un reparto sexual de las tareas, además de “la separación jerárquica entre lo público y lo privado” (Sánchez, 2012, p. 86), según la cual se determinaba que

El espacio privado es aquel en donde se establecen las relaciones familiares y se desarrolla el trabajo reproductivo; por tanto es el que utilizan preferentemente las mujeres. El espacio público o exterior es aquel donde se desarrolla el trabajo productivo, las actividades de ocio, los intercambios sociales, y es el espacio del poder político, el espacio utilizado por los hombres [Sabate, Rodríguez y Díaz, 1995, p. 61].

El acceso de las niñas a la educación formó parte de los proyectos y reformas de instrucción pública, y fue lo que facilitó uno de los primeros pasos para que pudieran ingresar al ámbito público.

LA ACADEMIA DE NIÑAS DE MORELIA Y EL INSTITUTO DE NIÑAS EN DURANGO

La instauración de institutos femeninos de nivel superior en la segunda mitad del siglo XIX en México tiene en común que forman parte del proyecto que el gobierno implementó con la finalidad de instruir a la mujer para sus funciones de esposa y madre, sin embargo, con el tiempo se comenzó a hablar de la realidad de mujeres de medianos y bajos recursos que se veían en la necesidad de trabajar, por esta razón, en esos establecimientos se dio la posibilidad de aprender algunos oficios, además de implementar la carrera de profesora. Para que esto sucediera los planes de estudio que se ofrecían en las escuelas fueron cambiando, aunque en ocasiones de manera lenta. Una constante que se presenta en varias de las instituciones fundadas en el siglo decimonónico es que se convirtieron en escuelas Normales a finales del siglo XIX y sobre todo en las dos primeras décadas del XX.

La información sobre la Academia de Niñas de Morelia y el Instituto de Niñas en Durango que se presenta en este trabajo fue recuperada de las investigaciones de Oresta López, Beatriz Elena Valles Salas y Beatriz Corral Raigosa. Se exhibe con la finalidad de realizar un análisis comparativo entre estos establecimientos y confrontar con el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes, el cual se ha tenido la oportunidad de estudiar más a fondo.

El Instituto de Niñas en Durango surgió a partir de la propuesta del gobierno liberal, en el año de 1870; “este instituto representaba una vanguardia educativa”, pues se intentaba estar a la par de los establecimientos que ya operaban en Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Yucatán y Veracruz. Su intención fue ofrecer una instrucción superior a la que se recibía en las escuelas de primeras letras. El primer plan de estudio se basó en materias de bordado, música, gramática castellana, dibujo, costura en máquina y tejidos, geografía, francés, flores artificiales, historia e inglés. Como se puede apreciar, era una formación basada primordialmente en materias de labores femeninas y cultura general, no obstante, se fueron inclu-

yendo algunas cátedras para su preparación y especialización de la carrera de profesora; un proceso que se vuelve muy recurrente en los establecimientos para señoritas, ya que los planes de estudio al comienzo se concentraban en ofrecer algunas materias de cultura general y sobre todo colocaban énfasis en las asignaturas propias para las mujeres, pero terminaban especializándose en la carrera del magisterio. Fue así que la institución se transformó en el Instituto Juan Hernández y Marín, en donde ya egresaban profesoras.

Finalmente, se creó la escuela Normal mixta de Durango en 1916, y el instituto “dejó de impartir la formación magisterial y se transformó en la Escuela Comercial para varones y señoritas” (Valles y Corral, 2014, p. 95) en donde se ofrecieron las carreras de contaduría de comercio, taquimecanografía, mecanografía y telegrafía; esto amplió la esfera de trabajo, ya no solamente serían profesoras, puesto que tuvieron acceso a “otras nuevas carreras que contribuyeron al desarrollo de la sociedad de Durango” (Valles y Corral, 2014, p. 126).

En Morelia se fundó la Academia de Niñas el 5 de mayo de 1886, en un ambiente liberal, y aunque sus propósitos no eran claros, sí se puede señalar que buscaba la enseñanza de las mujeres para que fueran capaces de adquirir un oficio o una carrera, como la de profesoras, telegrafistas, modistas, decoradoras, costureras, entre otras. No obstante, en el proyecto fundacional solamente se señaló que recibirían las siguientes materias: gramática castellana, aritmética, dibujo, música, costura, moral y urbanidad, pedagogía, geografía e historia, economía doméstica, francés, pintura, inglés, flores y trabajos de mano. Era un plan de estudios muy elemental para considerar que se formarían trabajadoras, sin embargo, muy pronto se fueron agregando más cátedras técnicas, científicas y literarias; en ese contexto se formaron varias generaciones de mujeres, ahora sí, con la posibilidad de adquirir una preparación que les permitiera incorporarse al mundo laboral. Como afirma Oresta López: “La Academia de Niñas de Morelia, no era ni un colegio tipo liceo [...] ni una escuela de artes totalmente libre”.

Con todo y las diferencias que existieran, “estos establecimientos [incluyendo la Academia], jugaron un importante papel en la validación de creencias respecto de la orientación de la inteligencia y habilidades de las mujeres y su incorporación al mercado laboral” (López, 2016, p. 98).

En el año de 1915, la Academia se convirtió en la Escuela Normal de Profesoras, este suceso tiene como antecedente varias generaciones de alumnas que se integraron a “los colegios de niñas de los pueblos vecinos” (López, 2016, p. 107), en donde su participación fue en incremento. Esto formó parte del proceso de feminización del magisterio del siglo XX.

Probablemente los propósitos con que se crearon los establecimientos del Instituto de Niñas en Durango y la Academia de Niñas de Morelia fueron distintos, pero permitieron a varias generaciones de mujeres formarse como profesoras, se les brindó la posibilidad de adquirir oficios para integrarse al mercado laboral, aunque mantenían en común la idea de que la “transformación y conservación de los valores que se consideraban inherentes a las mujeres” (López, 2016, p. 206) eran imprescindibles. En otras palabras, el discurso mencionaba un cambio, pero sin que la mujer abandonara las dotes naturales con las que había nacido, y el papel de profesora se ajustaba a este modelo, ya que “las maestras eran como las esposas del Estado, a las cuales les tocaba formar los hijos de la patria: hijos fuertes, sanos e inteligentes” (Padilla y Camacho, 2017, p. 279).

La mayoría de los planteles de educación “secundaria” para mujeres terminaron por convertirse en escuelas Normales o academias comerciales, como fueron los casos mencionados anteriormente, esto fue una práctica educativa del proyecto revolucionario, que se volvió constante en estas instituciones fundadas durante el Porfiriato. Se debe esencialmente a los ajustes sociales que se suscitaron a partir de las nuevas necesidades de la época, como fue la demanda educativa, una de las razones por la cual las profesoras lograron conseguir un espacio de trabajo, en ocasiones porque su salario era

más bajo que el de los hombres. Además se comenzó a creer que “las preceptoras habían desplazado a los preceptores debido a [...] que la carrera del magisterio era apta para las mujeres” (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003, p. 111).

EL LICEO DE NIÑAS EN AGUASCALIENTES

El Liceo de Niñas en Aguascalientes fue la primera institución “secundaria” para mujeres en el estado, abrió sus puertas el 18 de septiembre de 1878, a partir de la propuesta que se realizó a la Junta de Instrucción Pública. Esta petición fue presentada por los señores José Bolado y Alfredo Lewis, este último fue profesor de inglés en el Instituto de Niñas en Durango (Valles y Corral, 2014, p. 84). Posiblemente, esta situación influyó para que el señor Lewis decidiera proponer a los miembros de esta localidad un proyecto de instrucción para la mujer, como el que se había llevado a cabo en Durango ocho años antes, del cual él había formado parte. La propuesta fue aceptada por el gobernador Francisco G. Hornedo, personaje que perteneció a la corriente liberal y participó en el plan de Tuxtepec como compañero de Porfirio Díaz. Se puede considerar que la fundación del liceo, de cierta manera, sucedió como en otros establecimientos, ya que la petición fue aprobada en un ambiente liberal, pero al mismo tiempo, como dice Josefina Consuelo Zarco, nació a partir de los ideales de “orden y progreso, e influida por el pensamiento positivista de la época” (Zarco, 2007, p. 166). Con respecto a la intención del establecimiento, se señaló en el proyecto, en donde se indicó

La importancia de educar a la mujer; si la sociedad ha de regenerarse moralmente, solo de ella podemos esperarlo, ella forma el corazón del niño, lo que la madre es, son hasta cierto punto los hijos, y las lecciones que ella inculca a la niñez, el ejemplo que les da es lo que influye más poderosamente en su futuro [BPCCP, 1878].

La idea era instruir a la mujer para que fuera una buena madre. Pero la situación comenzó a cambiar con las reformas a los planes de estudio y la incorporación de profesoras a la institución.

En el primer reglamento se señaló que las asignaturas que recibirían las niñas y señoritas durante los cuatro años, serían: aritmética razonada, gramática general, nociones de geometría, dibujo lineal, música, francés, labores femeniles, moral, italiano, geografía y cronología, dibujo de ornato, inglés, historia, economía doméstica e higiene, dibujo de flores para bordados y paisajes, elementos de física y botánica, teneduría de libros y dibujo natural (*El Republicano*, 1878, pp. 1-4). Con la revisión de los planes de estudio se observó una metamorfosis en el propósito de la institución, que se vuelve muy clara para el año de 1907 cuando las materias relacionadas con la formación para la carrera de maestra aumentaron, así mismo las cátedras que preparaban a las estudiantes para algún oficio como teneduría de libros, curso mercantil, mecanografía, taquigrafía, que se volvieron una prioridad para la institución (*El Republicano*, 1907, pp. 2-8).

En 1907 el reglamento indicaba que las alumnas llevarían las siguientes materias: castellano, lectura superior, aritmética, geografía, física y descriptiva de la República mexicana, solfeo, conferencias sobre urbanidad, geografía general, historia patria, geometría, inglés, cosmografía, conferencias sobre economía doméstica, arte de cocina, lavado y planchado, corte de ropa, francés, moral, canto coral, química, conferencias sobre gimnástica y metodología aplicada, práctica en la escuela anexa, historia natural, lógica, antropología pedagógica, conferencias sobre metodología aplicada y sobre higiene, metodología general y aplicada, historia universal, gramática general, retórica, teneduría de libros, conferencias sobre historia de la pedagogía, caligrafía, dibujo, labores de aguja, curso mercantil, taquigrafía y mecanografía. Es cierto que continuaban recibiendo asignaturas consideradas propias para las mujeres, sin embargo, la variedad de materias y áreas de estudio permite comprender que no solo se les preparaba para que fueran esposas y madres, como se pensó en 1878, sino que les brindó la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos que abrieron paso a otros horizontes.

Con respecto a la primera plantilla de profesores, estuvo conformada únicamente por hombres, “Ignacio N. Marín, Francisco Muñoz, José María González, Cipriano Ávila, José Ma. Peón Valdés, José Justo Montiel, Eusebio N. Ortiz, Juan Mosqueda” (*El Republicano*, 1905, p. 3). Posteriormente se integraron algunas mujeres, entre ellas Catalina Lewis, Mariana Ocampo, Antonia López viuda de Chávez y Julia Delhumeau (BPCCP, s.f., f. 1). Se convirtieron en las primeras profesoras del liceo y fueron quienes prepararon el camino de las futuras maestras egresadas del establecimiento. A partir de las dos últimas décadas del siglo XIX la lista de catedráticos se conformó esencialmente por profesoras y muy probablemente esto influyó para que los propósitos del establecimiento fueran cambiando, dando prioridad a la instrucción de la mujer intelectual, una mujer mejor preparada, que no solamente cumpliría con sus funciones de esposa y madre, al contrario, estaban formando a las próximas generaciones que se integrarían al mercado laboral, jóvenes más conscientes de su realidad y de la necesidad del cambio, incluso algunas de ellas entregaron su vida a la docencia.

Nosotras, que vivimos en una época en que se ha comprendido el verdadero alcance de las facultades de la mujer y el bien que resulta si ellas son desarrolladas convenientemente, y deseosas de contribuir a la gran obra de la educación. Profesora Mercedes Vázquez [*El Republicano*, 1904, p. 1].

El Liceo de Niñas fue un espacio intelectual que incorporó a las mujeres en ambientes públicos realizando actividades que fueron construyendo un modelo femenino que les otorgó visibilidad y les permitió incorporarse como maestras, enfermeras, taquígrafas, mecanógrafas y telegrafistas en la sociedad.

La relevancia de la institución es evidente porque continúa formado parte de la dinámica económica, social y cultural de Aguascalientes, un espacio exclusivo para la formación de mujeres por más de 140 años (actualmente con el nombre de Escuela Normal del Estado).

CONCLUSIÓN

El surgimiento de instituciones de educación “superior” para mujeres en México en la segunda mitad del siglo XIX fue una práctica educativa implementada por los gobiernos liberales, su intención en un inicio fue instruir a la mujer para sus funciones de esposa y madre, y primordialmente esta última, debido a que sería la formadora de los próximos ciudadanos del país, por ende, su formación se basaba en algunas materias de áreas generales como gramática, nociones de aritmética, dibujo, canto e historia, pero, sobre todo, colocando mayor énfasis en labores femeniles, bordado, costura, economía doméstica, moral y urbanidad, pues una correcta educación sería la base de la transformación social desde el hogar.

No obstante, el tema de la enseñanza para la mujer tuvo varios discursos, algunos sectores lo consideraban como una necesidad no solo porque serían las futuras madres de los ciudadanos, sino porque podían ocupar nuevos espacios y roles en la sociedad, que hasta ese momento solían ser muy restringidos para el género femenino. Aunque, por otro lado, había personas que consideraban que educar a la mujer implicaba dañar y cambiar para lo que habían nacido. Esta práctica educativa del siglo XIX fue impulsada esencialmente por los gobiernos liberales y como respuesta al movimiento a favor de la educación de las mujeres que se experimentó en varias partes del mundo, en el caso de América Latina se habla de la influencia que tuvieron Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, que fueron modelos a seguir.

En el caso de México, fue después de la Independencia cuando se comenzó a dar lucidez a la importancia de la instrucción de la mujer, no obstante, sería hasta la segunda mitad del siglo decimonónico cuando en algunos estados de la República como Durango, Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Yucatán y la ciudad de México se instauraron algunos establecimientos; posteriormente también en San Luis Potosí, Aguascalientes, Zacatecas y Morelia. Se volvieron semilleros de ideas y, con el paso del tiempo, formaron un modelo de mujer que tuvo la oportunidad de ingresar al mer-

cado laboral en áreas como la telegrafía, mecanografía, taquigrafía, teneduría de libros, curso mercantil, enfermería, y principalmente el magisterio. Esto se vuelve el antecedente del proceso de feminización del magisterio que aconteció a lo largo del siglo XX, debido a que estas instituciones formaron varias generaciones de mujeres que adquirieron conocimientos intelectuales y profesionales que las visualizaron con nuevos roles en la sociedad. Esto se puede sustentar con el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes, que fue la primera institución destinada para la instrucción superior femenina, fue un espacio intelectual que brindó la oportunidad a las mujeres de ingresar al mundo laboral, las estadísticas que se han realizado han constatado su relevancia y su papel en el magisterio, así como en otras áreas.

Finalmente los institutos liberales para niñas y señoritas que se fundaron en la segunda mitad del siglo XIX tuvieron una tendencia a convertirse en escuelas Normales, principalmente durante la Revolución mexicana, en ocasiones se convirtieron en establecimientos mixtos y en otras continuaron formando exclusivamente a mujeres, como fue el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes que se transformó en Escuela Normal para Señoritas en 1915; actualmente, después de 143 años de haber sido fundado, sigue siendo un espacio destinado a la educación femenina. Como corolario queda señalar que la institución ha otorgado visibilidad a las mujeres como parte de los procesos históricos del Estado, en mi opinión, es una de las instituciones con mayor relevancia a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX en la entidad.

REFERENCIAS

- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1878). *El Reglamento del Liceo de Niñas* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1880). *Informe de Carlos M. López, presidente de la Junta de Instrucción en Aguascalientes* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1884). *Discurso pronunciado por Ignacio R. e Ibarrola* [Fondo Hemeroteca: El Instructor. Periódico. Científico, literario y de avisos]. Ciudad de Aguascalientes.

- AHEA (1901). *Informe de Rosa Valadez, segunda directora del Liceo de Niñas en Aguascalientes* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1904). *Informe, sobre la fundación y marcha que ha seguido la Escuela Superior Anexa al Liceo de Niñas, en el 1er. año escolar, rinde, en nombre de la Directora del Plantel, la Profesora Mercedes Vázquez* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1905). *Discurso de Rosa Valadez la noche del 29 de Diciembre de 1904, con motivo de la conmemoración del 26° aniversario de la Fundación del Plantel* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1907). *Plan de Estudios del Liceo de Niñas* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- Alvarado, M. (2003). La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX. *Perfiles Educativos*, 25(102), 40-53.
- Alvarado, M. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Alvarado, M. (2010). La Escuela de artes y oficios para mujeres. Planes de estudio y población estudiantil. En A. De los Reyes (coord.), *La enseñanza del arte* (pp. 167-187). México: UNAM.
- Arnaud-Duc, N. (2006). Las contradicciones del derecho. En G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (pp. 109-148). Barcelona: Taurus.
- Báez Osorio, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 157-180.
- Bazant, M. (2015). Laura Méndez de Cuenca: gloria de su sexo. En INEHRM (coord.), *Colección las maestras de México* (pp. 89-138). México: SEP-INEHRM.
- BPCCP [Biblioteca Pública Central Centenario Bicentenario] (1878). *Proyecto del Liceo de Niñas* [Fondo Alejandro Topete del Valle: Documentos de Investigación, caja 6, expediente 25]. Ciudad de Aguascalientes.
- BPCCP (s.f.). *Lista de Catedráticos del Liceo de Niñas* [Fondo Alejandro Topete del Valle: Educación, caja 15, expediente 689]. Ciudad de Aguascalientes.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno.
- Galván, L., Quintanilla, S., y Ramírez, C. (2003). *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002*. México: SEP.
- Hook-Demarle, M. (2006). Leer y escribir en Alemania. En G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (pp. 181-205). Barcelona: Taurus.
- López, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia 1886-1915*. México: UNAM.

- Mayeur, F. (2006). La educación de las niñas: el modelo laico. En G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (pp. 277-296). Barcelona: Taurus.
- Muriel, J. (2000). *Cultura femenina novohispana*. México: Universidad Autónoma de México.
- Padilla, Y., y Camacho, S. (2017). Vicenta Trujillo, los carrancistas y los estereotipos de la época o cuando las maestras debían obedecer en todo al gobierno y no tener hijos. En A. Reyes Rodríguez (coord.), *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas. Reformas y alcances de los nuevos mandatos* (pp. 263- 283). Aguascalientes: UAA.
- Sabate, A., Rodríguez, J., y Díaz, Á. (1995). *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía de género*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85-91.
- Valles, B., y Corral, B. (2014). *La presencia femenina en el Instituto Juárez 1872-1957*. México: UJED.
- Zarco, J. (2007). Las mujeres y educación en el Porfiriato, el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes. En Y. Padilla Rangel (coord.), *Línea Curva: historias de mujeres en Aguascalientes* (pp. 161-183). Aguascalientes: Instituto Aguascalentense de las Mujeres-INDESOL-SEDESOL.

EL LICEO DE NIÑAS DE AGUASCALIENTES: UN PROYECTO DE INSTRUCCIÓN SECUNDARIA DEL SIGLO XIX

Aurora Terán Fuentes

El concepto “república” va de la mano de la noción de ciudadanía, en dicho sentido, en la nación mexicana tras su independencia en 1821 se estableció un gobierno monárquico de muy corta duración, posteriormente le siguió uno republicano en 1824, en este tiempo de definiciones emergieron proyectos de nación entre diferentes grupos políticos que a pesar de las diferencias coincidían en la necesidad de impulsar un proyecto educativo para sacar de la ignorancia al pueblo, construir ciudadanía y formar hombres para impulsar el progreso del país.

A pesar de los vaivenes políticos del siglo XIX, 1867 fue un año clave, con el triunfo de la República después del periodo del Segundo Imperio con Maximiliano de Habsburgo como emperador de México, los liberales justificaron plenamente la necesidad de un proyecto de instrucción pública para ambos sexos. En el mismo año se publicó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal (el 2 de diciembre de 1867), es una ley fundamental, dado que a nivel normativo se abordó el tópico de la instrucción primaria y secundaria para las personas del sexo femenino, con un currículo diferenciado entre ambos sexos; para el caso de las mujeres, con respecto a la secundaria, deberían cursar las mismas materias que

los hombres, como historia, gramática, geografía y álgebra, entre otras, además, para ellas se especificaban los siguientes ramos de instrucción acorde con su sexo: higiene y economía domésticas, deberes de las mujeres en sociedad, deberes de la madre con relación a la familia y al Estado, labores manuales, artes y oficios propios para las mujeres. Dicha ley aplicaría en la capital del país, marcó una tendencia hacia el resto de las entidades federativas para comenzar a garantizar con financiamiento público la educación secundaria para las jóvenes, para el caso de Aguascalientes fue bajo el modelo de los liceos franceses, aproximadamente una década después, con Porfirio Díaz en el poder.

El estudio de la educación o instrucción de las mujeres en el siglo XIX es abundante, menciono un par de estudios. Por ejemplo Pilar Ballarín Domingo, expone la educación diferenciada por género como un recurso de reproducción de un patrón relacionado con la diferenciación de los espacios en los que hombres y mujeres se podían desenvolver, por tal razón, en la escuela se separaban, ya que los primeros eran considerados ciudadanos, gozaban de todos “los aspectos constitutivos del sujeto liberal: libertad, igualdad, fraternidad, autonomía, capacidad y propiedad” (Ballarín, 2007, p. 144); por otro lado, si las mujeres se iban a desarrollar en el ámbito privado con la función específica de ser las encargadas del hogar, no tendrían el mismo currículo que los varones, no se concebía como necesario.

Debemos recordar que la visión moderna del mundo refleja un esquema binario, bajo el cual se construía la realidad, por ejemplo, a partir de la perspectiva de Rousseau sobre *Emilio* y *Sofía* se construye dicho esquema: a Emilio corresponde lo público y a Sofía lo privado, como oposición binaria también son complemento, el primero es independiente y la segunda está en condición de sujeción.

Oresta López (2004) ha estudiado a profundidad la educación de las mujeres en el México del siglo XIX, en su artículo “Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las academias liberales porfirianas”, primero enlista los modelos de educación secundaria

en el país como lo fueron los liceos de influencia francesa, el modelo norteamericano de las academias, colegios relacionados con la educación particular y las Normales de profesoras; en la etapa porfiriana se impulsó este nivel educativo destinado a las mujeres, como consecuencia de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867. Realiza un análisis de dos academias del interior de la República, la de Oaxaca y la de Morelia, entrañaron semilleros de mujeres ilustradas para formar ciudadanos y mandar en su casa con moral, civismo, higiene y valores religiosos; por mencionar casos, hombres reconocidos en el mundo de la política y de las letras como José Vasconcelos, Porfirio Díaz, Lázaro Cárdenas, Agustín Yáñez y Juan José Arreola, entre otros, tuvieron la influencia de mujeres instruidas en este tipo de recintos educativos de nivel secundaria.

Sergio Ortiz Briano (2008) estudió al Liceo de Niñas de Aguascalientes a partir del discurso oficial con base en un documento, la memoria administrativa del gobernador Rafael Arellano, en la cual se informaban los hechos de gobierno de 1895 a 1899; el autor plantea cómo la instrucción de las mujeres significó una acción para ciudadanizar a las mujeres, además su fomento respondió a una preocupación genuina por parte de los gobiernos locales por promover la educación secundaria de las aguascalentenses, a pesar de ser pública e impulsada por espíritus progresistas, fue más conservadora que liberal. Cabe aclarar lo siguiente: el Liceo actualmente es la Escuela Normal de Aguascalientes, institución centenaria con una matrícula femenina.

El presente trabajo se estructura en tres partes: “La mujer: el *deber ser*”, “La instrucción de la mujer” y “El Liceo de Niñas de Aguascalientes” (fundado en 1878). Como punto de partida se esbozará la concepción de mujer de finales del siglo XIX, como una construcción masculina enmarcada dentro de un modelo de madre ilustrada y virtuosa; en un segundo momento se abordan discusiones en relación a la instrucción o educación de la mujer, puesto que, si se aspiraba a formar un ciudadano leal a la patria e

impulsor del desarrollo de la misma, la labor iniciaría en el seno del hogar con una madre clara de su función social, o una profesora maternal en las escuelas de primeras letras, por tal razón, para ambos escenarios la mujer debía ser educada; en la tercera parte se presenta un proyecto de educación secundaria, elaborado por hombres en posiciones de poder, para instruir a las jovencitas de Aguascalientes, que fue vitoreado y se interpretó como un gran adelanto para la sociedad aguascalentense, me refiero al Liceo de Niñas, plantel educativo considerado de enseñanza superior para las mujeres (según la prensa local); aunque modesto en su presupuesto, en la visión de la clase política local entrañó un recurso de legitimidad y una política pública visionaria y progresista. Los tres apartados se construyeron con fuentes que exhiben el discurso dominante y oficial de la época, y permiten analizarlo a través de memorias de congresos, memorias administrativas y periódicos, consultados en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes y en la Hemeroteca Nacional Digital de México. Como objetivo se busca responder al siguiente cuestionamiento: ¿en qué consistió el proyecto del Liceo de Niñas en relación con el *deber ser* de las mujeres y el proyecto de nación?, para comprender dicha iniciativa política a partir de la concepción sobre la mujer de aquella época.

LA MUJER: EL *DEBER SER*

La concepción de la mujer correspondía a un ideal construido a partir del pensamiento ilustrado, consistía básicamente en ser una madre y esposa ilustrada, para lo cual asistiría a la escuela elemental, porque para muy pocas estaba destinada la enseñanza secundaria, sin embargo, hubo otros mecanismos de instrucción como lo fue la prensa escrita, a través de la denominada “propaganda científica”, en la cual se planteaba el deber de la madre de familia a partir de contenidos pedagógicos útiles para el hogar. Desde las ceremonias cívicas, en el discurso pedagógico y en la prensa, se delineó dicho ideal. Con el triunfo y la consolidación de la República y del Estado liberal en México en la segunda mitad del siglo XIX surgió

un discurso en torno a la idea del progreso, de la paz, del trabajo y del orden. Los mexicanos tenían un deber con la consolidación de la patria, por ende, no importaba el sexo, la edad o el trabajo, cada uno desde su propia trinchera haría patria; así se expresaba en una nota titulada “El progreso”, publicada en el periódico *El Republicano* (1872b):

La patria necesita hoy más que nunca de los desvelos de todos sus hijos, para reparar sus fuerzas y asentar la base de su engrandecimiento, el progreso; que sus hijos no permanezcan sordos a su llamado, que veamos pronto realizada la unión que todos anhelamos, y México se elevará grande y feliz [p. 2].

El rol femenino se asoció con el estado civil: casada. El hogar representó la trinchera de la mujer para hacer patria. En el ideal de mujer quedaron al margen las solteras y las viudas. Sin embargo, durante el gobierno de Porfirio Díaz se impulsaron programas con la finalidad de resolver la problemática económica y de sustento, susceptible de presentarse en una mujer sola. Al ideal de ama de casa heredado del tiempo de la Colonia se sumaba la característica de su necesaria ilustración, la mujer debería ser civilizada para cumplir con tres cometidos: en primer lugar sería una esposa culta para estar a la altura de su marido en reuniones sociales (ser refinada, tener temas de conversación, ser excelente anfitriona); en segundo lugar se encargaría de la primera educación de sus hijos varones como futuros ciudadanos, sentaría las bases de una educación moral, cívica y científica, por tal razón, adquiriría conocimientos relacionados con la economía familiar y saberes de las ciencias; finalmente, prepararía a sus hijas como las futuras esposas y madres de los ciudadanos, bajo modelos de virtud.

Precisamente Anne Staples (2015) expone cómo se puede partir del estatus civil de las mujeres para comprender sus posibilidades de ser ilustradas. Soltera, casada y viuda significan tres situaciones diferenciadas.

Las solteras estaban bajo la patria potestad del padre hasta los 25 años de edad. Una soltera con dinero, pasada cierta edad, podía gastar en

lo que quisiera y dedicar su tiempo a los estudios o a los negocios, según su inclinación. La casada estaba bajo la tutela de su marido, a menos que él le diera permiso para manejar sus propios fondos, firmar contratos o conducir a su mejor parecer la casa y la educación de los hijos [...] Una viuda tenía plena libertad legal, aunque sin una generalizada aprobación social, para arreglar sus propios negocios; sin niños pequeños que cuidar, podía hacer, a su gusto, inversiones en bienes, joyas, libros o boletos para el teatro. Todo dependía de lo que escogiera, selección obviamente influida por las personas que la rodeaban [Staples, 2015, p. 139].

Es interesante observar el estudio como propio para las solteras, porque significaba darle tiempo, cuestión complicada para una mujer casada, debido a la atención del hogar. Expongo un caso: en el Liceo de Niñas de Aguascalientes, la primera directora fue la viuda Antonia López de Chávez, representa la mujer madura, con educación y tiempo para atender otros asuntos más allá del hogar, y las profesoras tenían la condición de soltería.

En *El Republicano* (periódico oficial de Aguascalientes) continuamente se publicaban notas sobre la mujer, por ejemplo, en una ocasión se reprodujo una nota que había sido publicada en *El Monitor*, se enlistó una serie de citas de grandes filósofos sobre las féminas, escribo unos ejemplos: “La mujer es un hombre imperfecto”, según Platón; “La mujer es el más horrible de los males habidos, hechos y por hacer”, según Eurípides; “Sin las mujeres, los hombres hubieran conversado con los dioses”, según Cicerón, “La mujer es el pecado”, palabras de San Agustín; las anteriores son frases con una connotación negativa sobre la mujer, como perdición, como un error de la naturaleza, como algo malo; sin embargo, la nota culmina de la siguiente manera: “Nosotros repetimos al sexo hermoso, que somos enteramente opositoristas a las opiniones de todos estos hombres célebres, y que estamos completamente de acuerdo con lo que Breton de Herreros dijo en una de sus comedias: sin la mujer no hay placer”, y firmaba la nota Julio Vargas (1872, p. 3). Sin embargo, a continuación de la nota anterior venía otra sin autoría titulada “La mujer”, en la cual se presentaba a las mujeres

como un artículo de primera necesidad, “que es a la vez un artículo de lujo, como si dijéramos el pan y el coche, aquello sin lo que no se puede vivir; aquello sin lo que no se puede brillar” (1872a, p. 3). Se percibe como un objeto de gran valor.

A la mujer se le reconocía la cualidad positiva de ser madre, porque toda madre es buena, por ende, las mujeres son buenas, y era escasa la probabilidad de una mujer que no llegara a ser madre. En la madre de familia recaía la función social de iniciar con la formación del ciudadano, una de sus tareas en el hogar era mantener la higiene, esta fue una preocupación a nivel gobierno y hasta se celebró un Congreso Higiénico y Pedagógico en la Ciudad de México en 1882. Bajo la famosa frase latina “mente sana en cuerpo sano”, la salud y un cuerpo sano era fundamental. El periódico de la Ciudad de México *La Evolución Escolar*, en su edición del 1º de septiembre de 1899, republicó la nota “La higiene en la escuela y en el hogar”, originalmente publicada en *El Imparcial*; en el tema de higiene se expone cómo desde el hogar se formarían niños saludables, se buscó erradicar algunas prácticas muy comunes como el consumo de golosinas o “beber agua y pulque plagados de microbios” (p. 82). Asimismo, una madre anémica y enfermiza reproduciría ciertas condiciones de enfermedad e insalubridad, por tanto, había que instruirla y cuidar su salud.

En el hogar se reproducían los roles sexuales, y era clara la distinción: el niño sería formado como el futuro ciudadano y la niña emularía a su madre. El discurso sobre la naturaleza de la mujer o las inclinaciones del propio sexo es una constante, de tal forma, las niñas “se asocian para jugar son sus muñecas que llaman sus niñas y a las cuales tratan como si fuesen sus hijitas, imitando el ejemplo de sus madres; con sus trastecitos improvisan sus cocinas en donde guisan la comidita para sus muñecas y sus invitadas” (*La Evolución Escolar*, 1899b, p. 1).

Algunas tareas o responsabilidades de la mujer en el hogar eran: garantizar un ambiente de armonía, mantener la higiene, fomentar la urbanidad, ser un modelo de virtud, ser ilustrada, promover un

ambiente idóneo para desarrollar el amor por las ciencias y las artes, y comenzar con la formación del futuro ciudadano.

La mujer en la cual se concretó el ideal fue la esposa del presidente de la República Porfirio Díaz: Carmelita Romero Rubio era una mujer educada e instruida (estudió en colegios), de refinados modales, gustaba de las artes, hablaba francés e inglés, pertenecía a una familia con capital político y económico, representó el ejemplo de virtud. De esta forma observamos en medios impresos como el *Diario de la Mujer* que se publicaba sobre su persona como si fuera un modelo a seguir.

LA INSTRUCCIÓN DE LA MUJER

En palabras de Lourdes Alvarado (2004), para inicio del siglo XIX, “de las casi 60,000 mujeres que, de acuerdo con un articulista del *Diario de México*, habitaban la ciudad de México en 1810, solo llegaban a 300 las bien educadas” (p. 14), por tal razón, para la segunda mitad de dicho siglo tal problemática representó un tema relevante de opinión pública, aterrizado en proyectos políticos vinculados con la educación de las mujeres mexicanas.

Preocupaba el tipo de educación que recibían las niñas, por esto apremiaba, en aras del progreso, garantizar al “bello sexo” una educación moderna y pública. Los gobiernos comenzaron a sentar las bases de la educación para las niñas, primero a nivel normativo.

A nivel federal, con la República Restaurada se emitió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867; en su artículo 2º se expone que existirían en el Distrito cuatro escuelas primarias financiadas con recursos públicos, una de ellas destinada para las niñas; también se establecían los ramos de enseñanza tanto de la instrucción primaria como de la instrucción secundaria. La preparatoria y las escuelas profesionales estaban destinadas a los varones. Con dicha ley se dieron las condiciones normativas para la educación secundaria de las mujeres.

Las materias que recibirían las niñas y jovencitas estaban centradas en una instrucción basada en la lectura, escritura y aritmética,

además de moral, higiene y urbanidad, dibujo, geografía, historia, y las propias de su sexo: labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan. En la citada ley de 1867 se determinó que para aspirar a ser profesoras tituladas debían ser examinadas y aprobar las materias de su instrucción primaria y secundaria.

Dos años más tarde, en la Ley de Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1869, se estipulaba que, además de las escuelas dependientes de las municipalidades, en el Distrito Federal habría cuatro escuelas para niños y cuatro para niñas, es importante el dato del número de escuelas porque era el mismo para ambos sexos, mientras en la ley de 1867 claramente habría más lugares y atención para los varones, por lo tanto, se estaba apelando a la igualdad.

En ese tiempo existieron mentes adelantadas en el tema de la educación de la mujer, por ejemplo, José Díaz Covarrubias fue considerado un intelectual innovador en la cultura pedagógica de la época (González, 2010), tuvo bajo su dirección la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública de 1872 a 1876, durante el gobierno de Lerdo de Tejada. Díaz Covarrubias (1875) es el autor de un documento en el cual se habla del estado que guardaba la instrucción en todo el país, titulado *La instrucción pública en México*, el informe defendía la idea sobre el mismo número de escuelas por cada sexo, y citaba lo que quedó estipulado en la ley de 1867: “por cada cuatro escuelas para hombres, hay solo una para mujeres, siendo así que el número de las de una y otra clase debería ser igual o casi igual, puesto que es preciso educar a un número igual de niñas y niños” (p. LXXV). Creía en la instrucción como complemento del ser humano, por ende, perfeccionaría al hombre para la vida pública y a la mujer para la doméstica, bajo dicha premisa se justificó la menor instrucción de la mujer con respecto al varón, empero, era necesaria la escuela primaria para ambos sexos. En el mismo documento, Díaz Covarrubias (1875) aborda el tema de la educación para las mujeres en relación con la formación de profesoras, por ende, la instrucción secundaria femenina se justificó plenamente a

partir de la pedagogía, en relación con una educación especializada para atender a la niñez mexicana.

Las Escuelas Normales para mujeres, tienen una importancia especial. Un eminente pedagogo, Pestalozzi, ha visto en la mujer el tipo educador de los niños; esta idea la profesan muchos hombres ilustres, y un pueblo entero, los Estados Unidos, la practica como indiscutible. Las cualidades de carácter de la mujer, justifican una creencia que es a la vez racional y simpática. Mr. Rice, inspector de las escuelas de Nueva York, dice hablando de las mujeres profesoras: 'La elevación de su espíritu se comunica naturalmente a los educandos que están en contacto diario con ellas. Graciosas, dulces y puras, los hacen como ellas, dulces, puros y graciosos. La mujer, mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños' [pp. CXX-CXXI].

Se impulsaría el profesorado femenino por la necesidad de atención a las escuelas para niñas y las escuelas mixtas. Al cubrir esta profesión las mujeres, el hombre voltaría a otro tipo de actividades laborales. Díaz Covarrubias (1875) escribió sobre la tendencia europea y norteamericana por garantizar la educación secundaria y superior a las mujeres, que significó comenzar a abrirles las puertas de las universidades para incursionar en un campo antaño destinado solamente a los varones; argumentaba que efectivamente el carácter y naturaleza de los sexos era diferente, no obstante, la mujer podía brillar por su inteligencia.

En los Congresos Pedagógicos celebrados durante el gobierno de Porfirio Díaz hubo debates en relación a la educación de la mujer; en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción de 1891, cuando se trató el tema de las Normales, Justo Sierra expuso que el programa de estudios debía ser diferenciado entre Normales para varones y para mujeres, porque en las últimas se introducirían materias relacionadas con el papel y función social de las jóvenes estudiantes; para él era un equívoco confundir o identificar las funciones del sexo débil con las del sexo fuerte. Expuso lo siguiente:

No; sin romper el equilibrio a que debe la humanidad su perfeccionamiento incesante, no es posible sostener, pese a la más sentimental y, en el fondo, a la más inhumana de las retóricas, la paridad del hombre y la mujer ante la educación intelectual. Si tal cosa fuera cierta, ¿cómo podría conservar la mujer su inmensa superioridad sobre el hombre en la vida moral, en el mundo del afecto y del sacrificio? [...] No, si a fuerza de extremar y alambicar el crecimiento intelectual de la mujer, atrofiarnos en ella sus dotes congénitas, la vida perdería su precio y la civilización humana habría producido frutos de maldición [*Segundo Congreso...*, 1891, p. 70].

En el mismo tenor, en las memorias del Congreso se plasmó lo siguiente: si la mujer llegase a tener una educación intelectual similar al del hombre, habría que echar marcha atrás y pedirle a Dios una nueva Eva.

Era claro el rol de la mujer y su instrucción se encaminaría a ello. En la nota “La educación en México. Para la Conferencia Nacional Ecuménica de Nueva York, por el profesor Miguel Alfonso García”, publicada el 16 de noviembre de 1899 en *La Evolución Escolar*, encontramos ideas sugerentes sobre la importancia de la educación para el considerado sexo débil: “Las niñas [...] al acabar su instrucción obligatoria pasan al hogar a perfeccionarse para su destino ulterior, y es en ellas una virtud ser activas y virtuosas antes de ser esposas” (p. 162), no obstante, en la misma nota se plantea la situación de las mujeres que continuaban con sus estudios, no se presentaría ningún conflicto, se menciona la existencia de aquellas mujeres estudiantes de música, preparadas para ser maestras, para incursionar en la medicina o cultivarse “en algún ramo de la industria y del arte, o bien aspiraban por algún empleo después de la adquisición de los conocimientos que las transforman capaces de todo lo que el varón puede alcanzar” (p. 162).

Fue un tiempo dominado por una concepción desarrollista y evolucionista del mundo debido a la filosofía del progreso (introducida en México por Joaquín Barreda durante la presidencia de Benito Juárez), no obstante, en la línea continua de desarrollo,

se podría afectar a la naturaleza, es decir, ir *contra natura*, atentar contra el mismo individuo y la sociedad; lo anterior era un riesgo entre aquellos pueblos que estaban transitando por la vereda del progreso, en consecuencia, apremiaba la instrucción de la mujer en su justa medida.

La mujer por su misma situación de debilidad, con un exceso de educación podría entender mal las libertades, provocaría su pérdida al caer en situaciones de libertinaje a causa de su debilidad de carácter. Se trataba de buscar el equilibrio, el justo medio en cuanto a su educación: ni ignorante, ni ilustrada al mismo nivel del varón. Su función social era clara, por ende, su instrucción debería estar enfocada a cumplir a cabalidad dicha función, en el espacio privado, destinado como su campo de acción.

También era dominante la concepción organicista, por la cual se estudiaba y veía a la sociedad como un cuerpo social, en consecuencia, cada quien cumpliría su rol para su buen funcionamiento. La encomienda de la escuela era muy clara, en las *Memorias* del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 (editadas en 1883) se expuso que el niño, no la niña, asistiría a la escuela para formarse y desempeñar un trabajo y de forma digna resolviera el asunto del sustento, para tal meta eran importantes las materias prácticas, no obstante, igualmente la educación tendría que satisfacer las necesidades de formación relacionadas con la idea de construir una familia, de la cual el niño convertido en hombre sería el jefe del hogar, además de otro nivel de formación porque era parte de la patria “y como miembro de ella, tiene valiosas necesidades que cumplir, cosa que no podrá realizar si carece de los medios para ello” (pp. 144-145). Cinco necesidades educativas del varón: a) la conservación de forma directa, b) la conservación de forma indirecta, c) la educación de la familia, d) vivir como ciudadano y e) tener una cultura estética. La escuela proveería de medios para satisfacerlas en la necesaria formación de los ciudadanos; en esta tónica, la mujer queda al margen.

Desde la prensa escrita se abonó a la discusión de la educación o instrucción de la mujer como un tema relevante de opinión pública. El periódico de la ciudad de México *La Evolución Escolar*, en su edición del 1º de julio de 1899, dedicó la nota “Del canje. Extranjero”, para abordar ciertas situaciones en materia educativa de otros países; con respecto al caso de Chile, se expuso la importancia de la enseñanza en labores manuales en las escuelas públicas, promovida por medio de concursos. Este tipo de enseñanza era importante para el caso de mujeres que terminaran solas (por soltería o viudez) y de esta forma buscaran un sustento de manera honorable y digna; se presenta la contradicción con respecto a la necesidad de colaborar con el progreso económico de una nación, lo que implicaba la necesidad de manos tanto masculinas como femeninas. Las siguientes líneas son un fragmento de la nota:

La enseñanza manual ha tenido gran auge en todas las escuelas, y en la Profesional de mujeres reciben instrucción práctica 600 alumnas, en costura, confección de vestidos, sombreros, corsés, bordados, cartonaje y dibujo. El Supremo Gobierno, con estos elementos de trabajos manuales, estimula la producción nacional, favorece la iniciativa individual, aprovecha la riqueza natural del país [1899a, p. 29].

Aunque se habla de la realidad chilena, es importante recuperar un fenómeno también presente en el México porfiriano, ante un proyecto modernizador, basado en el positivismo para consolidar una sociedad industrial cimentada en la paz, el orden y el progreso, por ende, el trabajo también era una obligación para las mujeres, no solamente como maestras, por ejemplo, resultó fundamental para mecanografiar y telegrafiar, y de este modo apoyar en el rubro de las comunicaciones, tan importantes para un país moderno. En consecuencia, en ocasiones el discurso resultaba contradictorio.

En el ámbito local, en Aguascalientes, si bien a nivel discurso las niñas tenían que asistir a la escuela, la realidad era otra. En un estudio sobre la higiene en la entidad, elaborado por Jesús Díaz de León por encargo del gobernador Alejandro Vázquez del Mercado,

se incluye un apartado sobre la familia, en el cual se explicaban dinámicas relacionadas con los dos sexos: las madres atendían a las hijas y los padres a los hijos, las niñas casi no salían de casa y se iniciaban a temprana edad en las labores domésticas, no se exponía en el documento su asistencia a la escuela, mientras los niños salían más porque su destino y función estaba relacionado con desarrollarse en espacios ajenos al hogar. Se muestra el esquema binario privado/público en relación al sexo débil y el sexo fuerte. Las hijas solamente saldrían del seno del hogar cuando contrajeran matrimonio, es decir, pasarían de la tutoría paterna a la del cónyuge (Díaz, 1892).

La educación de la mujer como tema relevante para la opinión pública no pasó inadvertido, en la prensa local se expusieron diversas cuestiones, y también se presentaba la pugna entre liberales y conservadores de forma polarizada, entre los que querían instruir a la mujer y los que deseaban mantenerla en las tinieblas de la ignorancia. El siguiente fragmento de la nota “La educación de la mujer”, del periódico *El Republicano* del 25 de enero de 1880, claramente exhibe la polarización y discusión maniquea.

La educación de la mujer ha sido cuestión que ha ocupado la atención de varios escritores, manifestando sus ideas según sus creencias. Si son hombres partidarios de antiguas doctrinas, oídllos criticar que las niñas aprendan clases que, según ellos, no son necesarias para su sexo; si son amantes del progreso y apóstoles de la libertad, vedlos aplaudir el método de enseñanza que hoy se sigue, y confesar que la mujer es capaz de aprender todo, y hasta llegar a hacer estudios tan superiores como los que hagan los hombres [p. 3].

La educación superior para las mujeres en el siglo XIX significó impulsar proyectos de secundarias (liceos, academias o colegios), con la finalidad de formar a las futuras maestras o futuras guardianas del hogar, por tal causa, aunque era dominante el ideal de la mujer como esposa y madre, con dicho nivel educativo se abrió una oportunidad de estudio y en consecuencia de trabajo profesional para las mujeres, a partir de proyectos de gobierno en materia educativa.

EL LICEO DE NIÑAS DE AGUASCALIENTES

El modelo de los liceos como educación secundaria se importó de Francia, en la Ley de Instrucción Pública y su Reglamento de 1865 de Maximiliano se especifica la educación secundaria, demarcada con respecto a la educación primaria y la superior, porque había confusiones. El liceo se caracterizó como una institución pública. Ante el cuestionamiento: ¿hasta dónde llegaría la instrucción en los establecimientos de educación secundaria?, en la citada ley se expresaba lo siguiente:

...se detendrá en el grado estrictamente necesario a llenar el objeto de la educación científica general, sirviendo al mismo tiempo de base para los dos ramos principales de la enseñanza preparatoria, y que conducen, el uno, a las carreras literarias, el otro a las prácticas [Ley de Instrucción Pública..., 1865].

Oresta López (2004) explica las diferentes modalidades:

...durante los años de la Intervención francesa se colocó la mirada a otros modelos de educación superior para mujeres, de allí proviene la fundación del Liceo de niñas de Guadalajara. Otro modelo más fue el de las Academias, proveniente de Estados Unidos, como la establecida en Oaxaca. Los Colegios de niñas con modelo español seguían gustando como colegios particulares y católicos. Menos exitosos fueron los Gimnasios para niñas del modelo alemán y las Escuelas superiores o reales de Austria [p. 56].

Antes de hablar del Liceo de niñas del estado de Aguascalientes, es importante mencionar algunas experiencias similares en el afán por comprender una tendencia en el sentido de garantizar la educación de las jovencitas en diferentes lugares. Por ejemplo, en Guadalajara “en 1861 se erige el Liceo de Niñas del Estado –sobre bases materiales, financieras e institucionales– de lo que fue el Colegio de San Diego” (García y Figueroa, 2009, p. 2), este traía una tradición de enseñanza enmarcada en los principios de la religión católica; el Liceo se fundó bajo la idea de una educación para las mujeres como “una forma de refinamiento social, en particular para

las hijas de los liberales prominentes y de algunos profesionistas” (García y Figueroa, 2009, p. 7). En Mérida se fundaron liceos y también se creó el Instituto Literario de Niñas, bajo la dirección de Rita Cetina Gutiérrez, quien estaba ligada al proyecto de los liceos (González, 2014).

En Aguascalientes, el Liceo de Niñas fue el proyecto de instrucción secundaria para las jovencitas de la entidad. Se fundó en 1878, no obstante, había un antecedente desde la época de la Colonia, casi un siglo atrás, cuando don Carlos A. Salas López destinó 15,000 pesos, en 1776, para la fundación de un colegio de niñas de nivel secundaria (Bernal, 2005).

En 1878, bajo el gobierno de Francisco G. Hornedo, se publicó en *El Republicano* el “Reglamento del Liceo de Niñas”; la iniciativa de una escuela más allá de la primaria para las jóvenes del estado tenía como objetivo proporcionar de forma gratuita educación superior. El proyecto fue ideado por Alfredo Lewis y José Bolado, pertenecientes a la clase política e intelectual local, buscaban “crear entre nosotros una clase que apenas existe; la de la señorita pobre, instruida y virtuosa, destinada a ser buena madre y directora inteligente de la educación doméstica” (Bernal, 2005, p. 132). Lewis, extranjero radicado en la ciudad de Aguascalientes, justificó el proyecto del Liceo,

por la falta que hacía en un centro tan poblado y tan culto como el de esta ciudad, un establecimiento de educación secundaria para el cultivo intelectual de la hermosa juventud femenina que, con una esmerada instrucción estaba destinada a conquistarse un sonriente porvenir [Bernal, 2005, p. 132].

Jesús Bernal en su obra *Breves apuntes históricos, geográficos y estadísticos del estado de Aguascalientes*, editados en 1928, expresa de la siguiente manera la idea que albergó Alfredo Lewis, y con sus palabras presenta la concepción decimonónica de la mujer:

No guardó para sí el señor Lewis el pensamiento que abrigaba, le hacía peso en su conciencia, y juzgando como un imperioso deber

social el hacer algo en bien de la mujer, de la abnegada compañera del hombre, de la futura directora moral del hogar y de la familia, lo puso en conocimiento del señor don José Bolado, miembro entonces de la junta directiva de Instrucción, quien la acogió con beneplácito trasmitiéndola al señor don Francisco G. Hornedo, gobernador constitucional del estado, quien también no sólo la aceptó con positivo júbilo sino que desde luego comenzó a laborar para realizarla, de acuerdo con el señor Bolado y otras personas prestigiadas, no faltando en estos trabajos el valioso contingente de las damas más distinguidas de la sociedad [p. 132].

En una nota publicada en *El Republicano* el día 25 de agosto de 1878 se plasmó la intención:

Este plantel de enseñanza secundaria para niñas era ya una imperiosa necesidad, visto el desarrollo que en la actualidad tiene la instrucción pública, pues en los pueblos todos se nota el empeño que hay en sacudir la ignorancia. Las niñas y jóvenes del sexo débil que concurren a este establecimiento, bien podrán desde luego vislumbrar un porvenir que las ponga a cubierto de la miseria y sus riesgos y males consiguientes, puesto que se les presenta una bella oportunidad de adquirir el profesorado en la enseñanza. El Estado debe felicitarse por este nuevo e interesante plantel de instrucción popular, cuyos frutos recogerá no muy tarde. El gobierno está satisfecho de sus afanes por allanar las dificultades que se oponían al planteamiento de este Liceo, cuya apertura, para que sea memorable y se recuerde con júbilo, se verificará el día que la patria conmemora agradecida y consagra sus ovaciones al heroico autor de su libertad [1878a, p. 4].

El proyecto del Liceo en Aguascalientes se basó en el modelo de los liceos en Francia, básicamente consistía en formalizar dentro de la República la enseñanza secundaria o superior de carácter público. En las fuentes encontramos que el Liceo de Niñas entrañó una oportunidad para las jóvenes de continuar con sus estudios a nivel secundario, no obstante, como era para mujeres, el nivel secundario correspondió con el superior a nivel local, porque no había otra instancia para continuar con más estudios, además se obtendría el título de profesora.

Un establecimiento de educación secundaria significaba un avance hacia el progreso y bienestar. En la memoria administrativa del gobernador Rafael Arellano de 1883 se observan elementos teleológicos relacionados con la instrucción pública; se aplaudía el hecho de tener dos establecimientos para continuar con otro nivel de estudios, como lo eran el Liceo para Niñas y el Instituto Científico y Literario para varones; se mencionaba como punto “indispensable cultivar las felices aptitudes de nuestra juventud, impulsando el desarrollo de la instrucción, si se quiere que Aguascalientes se eleve a los altos destinos a que por su situación geográfica y condiciones locales está llamado” (Memoria, 1883, p. 14).

¿Cuáles eran esas condiciones tan favorables? El estado de Aguascalientes está ubicado en el centro del país, por tal razón, desde el siglo XIX su posición estratégica sirvió para impulsar proyectos, son de llamar la atención aquellos relacionados con el paso del ferrocarril; por otro lado estaba su vocación mercantil, se mencionaba que la agricultura era limitada por la pobreza de la tierra del semi-desierto (por lo tanto se tendría que impulsar) y se reconocía su tradición como una región minera (hacia el norte del estado), por tal razón, se tenían condiciones económicas y geográficas para impulsar su desarrollo, siendo un imperativo fomentar proyectos educativos y crear centros de educación secundaria.

El Liceo fue inaugurado el 16 de septiembre, para coincidir con la celebración de la Independencia en México. La ocasión lo ameritaba.

Entre sus directoras se encuentran: Antonia López de Chávez, estuvo en el cargo de 1878 a 1895; es de llamar la atención su estado civil como viuda, significaba mayor independencia. Rosa Valadez, exalumna del Liceo, se examinó en 1883 y ocupó la dirección de 1895 a 1910; y con el movimiento de Revolución y abandono del porfirismo continuó Vicenta Trujillo, en dos periodos, de 1910 a 1921 y de 1933 a 1934, también estudió en el Liceo y presentó su examen profesional en 1888. Por otro lado, los profesores varones comprometidos con el proyecto no recibían salario alguno porque

eran maestros del Instituto. El Liceo estuvo bajo la vigilancia de la Junta Directiva de Instrucción del Estado (Memoria, 1883). En su memoria administrativa de 1881 a 1883 el gobernador Rafael Arellano concluyó el rubro dedicado a educación con las siguientes palabras en reconocimiento a los profesores:

Creo un deber, y un deber de estricta justicia, dejar consignada en esta Memoria la gratitud del Gobierno hacia los señores Profesores del Liceo, quienes sin estipendio de ningún género, y sin más aliciente que su patriotismo y empeñosa solicitud por el progreso intelectual de la juventud, han desempeñado sus respectivas cátedras, con una actividad y eficacia superiores a todo elogio. Acaso en ninguna de las capitales del país haya podido sostenerse por algunos años, como en Aguascalientes, un establecimiento de Instrucción secundaria servido gratuitamente por un cuerpo respetable de Profesores. Sea dicho esto, en honor del Estado y de los señores catedráticos del Liceo [Memoria, 1883, p. 15].

El currículo consistía en los siguientes ramos de enseñanza: Gramática general, Aritmética razonada, Moral, Geografía y Cronología, Historia, Inglés, Francés, Italiano, Teneduría de libros, Higiene y Economía doméstica, Elementos de Física y Botánica, Dibujo, Música, Bordados y Tejidos. Se percibe el enfoque de la enseñanza objetiva (con fundamento en el positivismo), la importancia de la higiene, así como los cursos enfocados a la formación de la madre de familia. No obstante, con el ocaso del siglo XIX se planteó la necesidad de reformar el currículo para incluir materias como Instrucción Cívica, Gimnasia, Literatura, Nociones de Química e Historia Natural, porque de lo contrario “las señoritas aspirantes al profesorado no podrán seguir prestando sus servicios a la Instrucción, en virtud de serles desconocidos los nuevos métodos pedagógicos y muchas de las materias que forman hoy parte (...) del plan de estudios vigente” (Memoria, 1899, anexo 37). Por lo tanto, se discutía e implementaba su actualización.

Es importante mencionar que el Liceo se forjó como un espacio con una doble función: instruir a las futuras maestras y orientar

a las jovencitas en su rol tradicional dentro del ámbito o espacio privado. Es decir, había dos tipos de estudiantes, las que se someterían a evaluación y llevarían todo el currículo de forma obligatoria, y aquellas que de manera libre podrían matricularse en alguno de los cursos, solamente por el gusto de aprender y perfeccionar su espíritu y prepararse para las labores del hogar. En el Reglamento del Liceo, publicado en *El Republicano* el 25 de agosto de 1878, las cátedras serían obligatorias y voluntarias, y la enseñanza quedó dividida en libre y forzosa:

Es libre, para todas aquellas alumnas que no indiquen al inscribirse su intención de seguir el profesorado: forzosa para las que muestren tal resolución, las alumnas que no sigan el profesorado, podrán cursar las cátedras que quieran con tal que posean los conocimientos elementales precisos para hacerlo con aprovechamiento [1878b, p. 1].

Seguramente la asistencia en un inicio fue irregular o había más señoritas tomando materias aisladas. Jesús Bernal Sánchez proporciona el dato de las alumnas que sí cursaron todas las materias y presentaron su examen profesional: en 1883 cinco se graduaron como profesoras (incluida la segunda directora del plantel), en 1884 solamente una, para 1885 fueron siete, pero la tendencia fue a la baja porque en 1886 una se tituló y la cifra se repitió en 1887, en 1888 seis sustentaron el examen, tres se graduaron en 1890, así se repiten las cifras, es hasta 1908 cuando tenemos una cifra de dos dígitos: once aplicaron para el examen, pero luego bajaron las cifras (Bernal, 2005, p. 134).

Entre el grupo de maestros fundadores encontramos a Jesús Díaz de León, Carlos M. López, Eusebio N. Ortiz, Justo Montiel, Alcibíades González, José María Peón Valdés, Cipriano Ávila y José María González; contaban con estudios superiores, por ejemplo, José María González hizo los estudios preparatorios para la abogacía y Jesús Díaz de León para la medicina. Con el paso del tiempo las cátedras recayeron en su mayoría en mujeres, para 1891 la lista era la siguiente: Antonia López, directora y encargada de la cátedra de Labores manuales; Rosa J. Buchanan, profesora de In-

glés; Rosa Valadez encargada de Geografía y Economía doméstica; Petra Aguilar, Gramática castellana; Manuela Morales, Aritmética y Teneduría de libros; Vicenta Trujillo, Historia general; María de Jesús Dávalos, Historia de México y Física; Eloísa Torres, Francés y Geometría; Elena W. y Zavala, Música vocal e instrumental; todas a excepción de la directora eran señoritas; los maestros eran los señores Melquiades Moreno a cargo de Caligrafía y Pedagogía; J. Inés Tovilla, Dibujo; Victoriano Muñoz, Telegrafía, y el licenciado I. R. e Ibarrola, Moral (Memoria, 1892).

Punto importante a tratar es la biblioteca del Liceo. Por supuesto, estaban los libros para atender las materias, diversos diccionarios de español, francés e inglés; diferentes métodos para educación musical, por ejemplo, el Panseron para canto, el Bertini para piano y el Beriot para violín; tenían una Biblia edición de lujo (Memoria, 1892), poca literatura, a excepción de cuentos, y llaman la atención cuatro tomos del *Album de la mujer* y dos tomos de *Violetas del Anáhuac*. La periodista Laureana Wright (1884) publicó en el *Diario del Hogar*, periódico de la ciudad de México, su felicitación por la iniciativa del gobierno de Aguascalientes al impulsar un proyecto con el fin de animar la educación femenil, porque “el encumbramiento de la mente de la mujer, hasta las eminentes alturas adonde ha llegado la del hombre, poniéndola a nivel de éste, es, y tiene que ser la base de la grandeza de las sociedades venideras” (p. 4); dicha nota se replicó en *El Republicano* del 13 enero de 1884. No obstante, para los últimos años del siglo XIX, a la biblioteca se incorporó un gran número de ejemplares sobre cristianismo (Memoria, 1889), dando un giro conservador.

Sin embargo, y atendiendo a la concepción sobre la mujer como “el ángel del hogar”, en algunas ocasiones el Liceo fue mal visto. En este sentido, en su memoria administrativa de 1892, el gobernador Alejandro Vázquez del Mercado defendió a la institución educativa sobre aquellas voces que expresaban que el Liceo era una fuente de perdición para las mujeres; el gobernador expuso que, por el contrario, la labor y función social del Liceo era incues-

tionable porque las tituladas como profesoras eran las preceptoras en las escuelas primarias para niñas, “llevando una vida laboriosa y honrada, contentas con su destino y sin pretensiones de ningún género a pesar de haberse hecho superiores al medio en que viven” (Memoria, 1892, p. XIII); por otro lado, no dejó de mencionar a las exalumnas sin ejercer el magisterio, dedicando las siguientes palabras: “es digno de notarse que todas las alumnas que terminaron o no su carrera en el Liceo, y han contraído matrimonio, son modelos de esposas” (Memoria, 1892, p. XIII). Externó que tal vez esa mala fama estaba relacionada con problemas de conducta, no obstante, con una disciplina rigurosa se daría solución. A manera de hipótesis se plantea que seguramente hubo algunas señoritas que plantearon cuestionamientos sobre el orden social de las cosas, o tal vez a otras les llamó la atención seguir estudiando, o las que tomaron la decisión de no contraer matrimonio.

En relación al recurso económico del Liceo, su origen era del erario público, no olvidemos su naturaleza como un plantel de educación secundaria de carácter público. En su memoria administrativa (de 1895 a 1899) el gobernador Rafael Arellano compartió el desglose de gasto dedicado a instrucción: el total era de 35,581 pesos, de los cuales 4,400 pesos se destinaron al Liceo y 6,965 al Instituto de Ciencias, hay que atender a la premisa de una educación para los hombres más completa porque ellos tenían la posibilidad de continuar estudiando, además de tener un currículo con énfasis en las ciencias, implicaba un gasto en materiales y laboratorios, además del sueldo para los profesores (Memoria, 1899), por ejemplo, el Instituto contaba con un gabinete de Física, el Liceo no, sin embargo, las alumnos visitaban el Instituto para conocer y familiarizarse con el instrumental científico.

El Liceo de Niñas se cuenta entre las instituciones educativas que permitieron consolidar el camino hacia la profesionalización del magisterio femenino en el siglo XIX. Además del Liceo de Niñas en Aguascalientes, según información de Luz Elena Galván

Lafarga (2016), se encuentran la Secundaria de Niñas en la Ciudad de México, el Instituto de Niñas de Durango, el Liceo de Varones en Colima, las Academias en la Ciudad de México, la Academia Normal de Veracruz, la Academia de Toluca, las Academias Adjuntas de Varones y Señoritas y la Escuela Normal Preparatoria en Sinaloa, el Instituto Literario de Toluca y la Escuela Normal para Profesores, el Instituto Literario de Chihuahua, el Instituto Científico y Literario de Tlaxcala, las Escuelas Normales en San Luis Potosí, las Escuelas Normales en Guanajuato, las Escuelas Normales de Puebla, la Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas en el Estado de México, la Escuela Normal para Profesores en Jalapa y las Escuelas Normales en la Ciudad de México. Este listado abarca el periodo de 1867 a 1910.

El Liceo significó una oportunidad para adquirir una ocupación digna, de acuerdo al ideal de mujer, ser una maestra de niñas significó fortalecer la figura materna y cuidar el honor. Como lo expresaron los hombres que formularon el proyecto del Liceo, su objetivo era dar oportunidad a jovencitas honradas, tal vez de escasos recursos, de tener una mejor vida. La intención era porque las mujeres enfrentadas a la penosa situación de trabajar se desempeñaban en oficios necesarios para el orden social, sin embargo, reprobables. Una mujer sola y trabajadora no era bien vista, o aquella que tenía que buscar la manutención porque su esposo estaba en la bebida y el ocio; en Aguascalientes las mujeres ganaban su sustento como criadas, nodrizas, tortilleras, torcedoras y costureras; su situación era lamentable, por ejemplo, tenían mala alimentación, los trabajos eran fuertes y con jornadas prolongadas, desarrollaban enfermedades como reumatismo, histeria, conjuntivitis, leucorrea, y con poca retribución (Memoria, 1899). La profesión de maestra en las escuelas de párvulas o de niñas supuso una solución para desarrollarse en una labor digna, honorable y con reconocimiento, y coadyuvar a la formación de los ciudadanos de la República, así como hacer realidad el ideal de mujer, a partir de un proyecto de instrucción pública.

CONCLUSIONES

Michel Perrot (2009) en su libro *Mi historia de las mujeres*, expone cómo de forma gradual se ha luchado por el reconocimiento de determinados derechos para las mujeres: los primeros fueron los relacionados con el saber, después los laborales, le siguieron los civiles, tardaron mucho los políticos y actualmente los del cuerpo. Los primeros son los de nuestro interés, relacionados con la lucha por adquirir conocimientos, derivados en la educación para las niñas y las jóvenes, y paulatinamente su incursión en niveles superiores hasta llegar a las escuelas profesionales, espacios eminentemente masculinos en el siglo XIX.

El Liceo de Niñas no fue producto de una lucha de las mujeres, pero sí lo fue como parte de una tendencia reflejada en discusiones en los Congresos Pedagógicos, en opiniones en la prensa, en proyectos de política pública, desde una visión mayoritariamente masculina.

En sus orígenes uno de sus objetivos fue moldear a las joven-citas de acuerdo con el ideal de mujer del Porfiriato: a través de su instrucción, las mujeres coadyuvarían al proyecto de nación de aquella época basado en tres conceptos cargados de ideología: “orden, paz y progreso”; ellas desde el hogar o las escuelas de primeras letras serían maestras iniciadoras de la formación de ciudadanos útiles a la patria; ellas serían ejemplos a seguir. No obstante, en la realidad fueron muy pocas las mujeres con estudios de secundaria, por tal razón, dicha figura de mujer permaneció en el terreno de lo ideal, a excepción de casos individuales como lo fueron las mismas directoras del Liceo de Niñas como Rosa Valadez o Vicenta Trujillo, que entraron a terrenos masculinos por su condición y decisiones de vida como la soltería, por ejemplo, Rosa Valadez como miembro de jurados (como lo fueron los de las Exposiciones de Industria, Minería y Agricultura); Vicenta Trujillo, además de enseñar en el Liceo, también lo hizo en el Instituto; ellas significan un modelo de virtud y honradez, forjado en su profesión y trabajo, punta de lanza para cuestionamientos del orden social, abrieron camino a

partir de condiciones generadas desde el poder político, en otras palabras, con el impulso del Liceo estaba implícita una serie de contradicciones, aterrizadas en un puñado de mujeres que hacían cuestionamientos y colaboraban con los grupos de poder porque su posición y prestigio lo permitían. Ellas son ejemplo de mujeres incursionando en el espacio de lo público, durante mucho tiempo permitido solamente para los varones.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (2004). *La educación superior femenina en el México del siglo XIX: demanda social y reto gubernamental*. México: UNAM/Plaza Valdés.
- Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (26), 143-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2874607>.
- Bernal Sánchez, J. (2005). *Breves apuntes históricos, geográficos y estadísticos del estado de Aguascalientes*. México: Editorial Filo de Agua, 2005.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Díaz de León, J. (1892) Apuntes para el estudio de la higiene de Aguascalientes. En *Memoria que sobre diversos ramos de la administración pública presenta a la Honorable Legislatura el ciudadano Alejandro Vázquez del Mercado, gobernador constitucional del estado de Aguascalientes, por el periodo de 1° de diciembre de 1887 a 30 de noviembre de 1891* [documento anexo]. Aguascalientes: Tip. de Jesús Díaz de León.
- El Republicano (1872a, may. 26). *La mujer*.
- El Republicano (1872b, nov. 3). *El progreso*.
- El Republicano (1878a, ago. 25). *Liceo de Niñas*.
- El Republicano (1878b, ago. 25). *Reglamento del Liceo de Niñas*.
- El Republicano (1880, ene. 25). *La educación de la mujer*.
- Galván Lafarga, L. (2016). *Derecho a la educación*. México: Secretaría de Gobernación/Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- García Alcaraz, M. G., y Figueroa Gómez (2009). *La escolarización de lo femenino en Guadalajara en la segunda mitad del siglo XIX*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1466-Fpdf.
- González y González, L. (2010). *Alba y ocaso del Porfiriato*. México: Fondo de Cultura Económica.

- González Rey, D. (2002). *La educación de las niñas en el Yucatán del Porfiriato. 1870-1911* [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- La Evolución Escolar (1899a, jul. 1). *Del canje. Extranjero*.
- La Evolución Escolar (1899b, sep. 1). *La higiene en la escuela y en el hogar*.
- La Evolución Escolar (1899c, nov. 16). *La educación en México. Para la Conferencia Nacional Ecueménica de Nueva York, por el profesor Miguel Alfonso García*.
- Ley de Instrucción Pública y su Reglamento (proyecto de ley), mediante la cual se dan los lineamientos normativos en materia de Instrucción Pública* (1865, dic. 27).
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, mediante la cual se dan los lineamientos normativos en materia de Instrucción Pública en el Distrito Federal* (1867, dic. 2).
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, México, mediante la cual se dan los lineamientos normativos en materia de Instrucción Pública en el Distrito Federal* (1869, may. 15).
- López, O. (2004). Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las academias liberales porfirianas. *Revista GénEros*, (32), 56-63. Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/177_con_dios.pdf.
- Memorias. Congreso Higiénico y Pedagógico* (1883). México: Imprenta del Gobierno, en el Palacio.
- Memoria en que el ejecutivo del Estado de Aguascalientes, da cuenta a la H. Legislatura, de los actos de su administración ejercidos desde junio de 1881 hasta la fecha* (1883). Aguascalientes: Imprenta de Trinidad Pedroza.
- Memoria en que el Ejecutivo del Estado de Aguascalientes, da cuenta a la H. Legislatura, de los actos de su administración, en el periodo de 1° de diciembre de 1895 al 30 de noviembre de 1899* (1899). Aguascalientes: Imprenta de Ricardo Rodríguez Romo.
- Memoria que sobre diversos ramos de la administración pública presenta a la Honorable Legislatura el ciudadano Alejandro Vázquez del Mercado, gobernador constitucional del estado de Aguascalientes, por el periodo de 1° de diciembre de 1887 a 30 de noviembre de 1891* (1892). Aguascalientes: Tip. de Jesús Díaz de León.
- Ortiz Briano, S. (2008). *1899: una mirada al Liceo de Niñas de Aguascalientes*. Recuperado de: https://issuu.com/sergio.ortiz/docs/liceo_de_ni_as.
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción, Informes y Resoluciones* (1891). México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Staples, A. (2015). Mujeres ilustradas mexicanas, siglo XIX. En *Historia de las Mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Educación Pública.
- Vargas, J. (1872, may. 26). *La mujer*. El Republicano.
- Wright, L. (1884, ene. 13). *Correspondencia particular del Diario del Hogar*. El Republicano.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA

LA EDUCACIÓN TÉCNICA PARA EL DESARROLLO INDUSTRIAL EN MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO

René Alfredo Torres Nava

Durante el Porfiriato la educación fue una herramienta que permitió formar a las nuevas generaciones de ciudadanos trabajadores, sanos, disciplinados, útiles a la nación. La élite política porfiriana, bajo la influencia del positivismo, reconoció la necesidad de instituir la educación pública como un instrumento de cohesión social y abatir el analfabetismo que se presentaba en la mayor parte de la sociedad mexicana (Baranda, 1889, pp. 1-10).

A través de la educación de “las masas se lograría una sociedad progresista” (POESLP, 7 ene. 1890), es decir, ciudadanos alfabetizados, con deberes sociales, industriosos, autónomos y trabajadores. El discurso oficial afirmaba que los planteles públicos con educación elemental y las escuelas de artes y oficios prepararían ciudadanos capaces de participar en el desarrollo económico y proponer soluciones a los problemas de atraso y de pobreza presentes en el país (AHESLP, 1892.2). El gobierno retomó los decretos sobre la obligatoriedad de la enseñanza pública elemental, impulsados por los presidentes Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada. Los estados y los ayuntamientos tenían la responsabilidad de fundar escuelas públicas en los lugares más poblados y se exhortó a los hacendados a instalar escuelas contiguas a los lugares de trabajo (Fernández, 1902, pp. 140-180).

A raíz de la independencia los diversos gobiernos en turno aspiraron a convertir al país en una nación moderna, la cual era representada con el desarrollo de la ciencia, la industria y la conformación de ciudadanos alfabetizados y trabajadores (Tenorio, 1998, pp. 10-14). Sin embargo, fue hasta el Porfiriato cuando la estabilidad política y el desarrollo económico permitieron impulsar las educaciones elemental y técnica; las escuelas técnicas-industriales se establecieron en los estados más desarrollados del país.

Para el régimen porfirista tanto la educación como la industria representaron el camino para lograr un país moderno. Sin embargo, el crecimiento industrial nacional y la llegada de empresas extranjeras a México, se encontraron con algunos obstáculos, uno de ellos fue la falta de mano de obra técnica. Por ello, en algunas ciudades con mayor industria se crearon planteles de enseñanza técnica industrial.

En este capítulo se aborda el impulso que recibió la educación técnica durante el Porfiriato, concretamente se analiza la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí. En esta ciudad se establecieron importantes industrias nacionales y extranjeras, lo que generó la necesidad de formar técnicos.

La hipótesis de este capítulo sostiene que tanto las sociedades industriales como el Estado visualizaron a la educación técnica como la herramienta para formar ciudadanos disciplinados, con habilidades en las artes industriales necesarias para su integración laboral; el resultado contribuiría al progreso industrial, al progreso social y por ende de la nación.

En este sentido, se expone la idea del régimen porfiriano por crear un país moderno representado bajo el desarrollo de la ciencia, la industria y la conformación de ciudadanos alfabetizados y trabajadores.

Cabe señalar que la historiografía sobre la educación técnica en México ha sido poco explorada. Analizar este campo permite utilizar diversos campos de investigación y retomar conceptos expuestos a partir de propia historia de la educación, la historia económica y la historia social.

Este trabajo se divide en tres partes: en la primera se analiza el contexto en el que se desarrolló la educación técnica en Europa producto de la Revolución Industrial y del movimiento ilustrado del siglo XVIII; en el segundo punto se aborda el impulso de la educación técnica en México, desde la iniciativa de Lucas Alamán hasta finalmente concretarse durante el Porfiriato, y en la tercera parte se aborda cómo se enseñaban los distintos oficios industriales, tomando como ejemplo la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA A PARTIR DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

La Revolución Industrial¹ y el movimiento ilustrado que se produjo en Europa entre el siglo XVIII y principios del XIX generó la necesidad de contar con capital humano capacitado para emplearse en una industria en constante expansión tecnológica y económica (Pavón, 2001, pp. 317-320).

Para las sociedades industriales de Europa fue fundamental contar con tecnologías aplicadas a la industria, lo cual redujo los costos de producción y favoreció la expansión del mercado nacional y extranjero. En este contexto, las sociedades industriales inglesas estimularon a los científicos e inventores para formular nuevas tecnologías aplicadas a la industria, lo cual trajo importantes invenciones, por ejemplo, en la industria algodonera se crearon nuevos tipos de máquinas para hilar (la Jenny de Hargreaves, hacia 1764; la Water-frame de Arkwright, patentada en 1769, y la Mule de Compton, patentada en 1779), junto con otros inventos como el cilindro de impresión y el blanqueo químico (Piore y Sabel, 1990, pp. 49-50).

¹ El término “Revolución Industrial” fue usado originalmente por los franceses en los primeros años del siglo XIX para resaltar la importancia de la mecanización de su industria y equipararla con su revolución de 1789 (Cameron, 1997, pp. 34-35).

Otra industria que combinaba la nueva tecnología con una notable producción fue la del hierro. Aquí las innovaciones clave fueron los procesos de fundición de coque desarrollados por Abraham Barby hacia 1709. La tecnología condujo no solo a la reducción de costos, a una expansión de las ventas, sino a continuos cambios. Por ejemplo, los capitales mineros de Newcastle se vieron empujados a poner al día la tecnología de las minas de carbón de los condados de Cumberland, Yorkshire y de Escocia (Pavón, 2001, pp. 317-318).

Las innovaciones tecnológicas trajeron consigo una nueva forma de trabajar, lo cual implicó el paulatino desplazamiento de los talleres artesanales hacia las fábricas, en donde se impusieron nuevas formas de producción, horarios laborales, salarios y un empleo fuera de los talleres o de casa, dando inicio a lo que Marx consideró como el nacimiento del proletariado industrial (Piore y Sabel, 1990, pp. 49-53).

Para las sociedades industriales también fue fundamental contar con mano de obra calificada para operar la nueva maquinaria. En Gran Bretaña estas sociedades formaron institutos mecánicos, escuelas técnicas y colegios artísticos, donde se enseñaban las técnicas del trabajo a los hijos de los artesanos, con el fin de ir formando mano de obra cualificada que dominara las máquinas utilizadas en la industria, lo que también implicó la formación de mecánicos especializados y operadores de maquinaria (Álvarez, 1920, pp. 22-40).

En Francia las escuelas de artes y oficios fueron fruto del pensamiento de la Ilustración y creación de un notable representante del *Siglo de las Luces*, el duque de La Rochefoucauld, quien fue un ilustrado y admirador de la ciencia aplicada a la industria. Según las ideas de la Ilustración, era necesario crear escuelas de educación técnica para la liberación del mercado de trabajo industrial, y terminar con las estructuras gremiales, que según los ilustrados, obstaculizaban el mercado de trabajo y las actividades comerciales (Álvarez, 1920, pp. 22-40).

Desde finales del siglo XVIII el duque de La Rochefoucauld inició un proyecto para la enseñanza industrial como lo hacían en

Inglaterra. En 1788 Luis XVI le autorizó establecer una “Escuela de Oficios” en su propiedad de La Montagne que inició con 20 alumnos, la mayoría de ellos hijos de los soldados del regimiento del que él era coronel. Desde la perspectiva de Michael J. Piore y Charles F. Sabel, durante los siglos XVIII y XIX la mecanización de la industria llevó a la formación de trabajadores calificados capaces de dominar la maquinaria empleada en el proceso de producción, como también a la comprensión general de las manufacturas que eran dominadas de forma tradicional por los artesanos preindustriales (Piore y Sabel, 1990, pp. 51-53).

La importancia que adquirió la educación y la mano de obra calificada representó la base para lograr el desarrollo económico, tecnológico, industrial y cultural. Según Gary S. Becker, los países desarrollados económicamente durante los siglos XIX y XX resultaron en parte de la apuesta por el conocimiento científico y técnico (Becker, 1964, pp. 36-37).

En este contexto, el movimiento ilustrado que se produjo en Europa durante la Revolución Industrial y durante los siglos XVIII y XIX planteó la necesidad de desarrollar una enseñanza técnica adecuada, a fin de conseguir capital humano necesario para una industria en constante expansión tecnológica y económica.

En la Gran Bretaña, además de desarrollar nuevas herramientas para el trabajo industrial, también se fundaron las primeras instituciones de educación técnica. En estas escuelas se enseñaban los procesos del trabajo a los hijos de los artesanos, con el fin de ir formando mano de obra calificada que dominara las máquinas utilizadas en la industria.

Desde estas consideraciones es importante la reflexión de Edward P. Thompson, quien explica a partir de la Revolución Industrial y el nacimiento del trabajo fabril el origen de cambios culturales, como lo fue la economía del tiempo. Es decir, la producción fabril expansiva llevó a establecer horarios laborales rígidos, que permitieron formar una disciplina laboral en los obreros. La economía del tiempo además fue un tema planteado por el Estado británico,

como una necesidad para terminar con la vagancia, el ocio y los vicios; la escuela inculcó a los niños este concepto, se les enseñó el hábito de la puntualidad y el trabajo, y se les habituó a una nueva representación cultural en el universo del tiempo disciplinado (Thompson, 1979, pp. 239-293).

Fue a través de la escuela que se fueron estableciendo la distinción de clases y las competencias necesarias para formar el capital humano necesario para el mercado de trabajo. A su vez, también se formaron los dispositivos simbólicos, tales como la obediencia, la disciplina, la competencia y la productividad, que a la postre serán empleados en las distintas estructuras sociales y laborales (Foucault, 2002, pp 79-81).

En el siguiente punto se aborda el proyecto que tuvo a la educación técnica en México visualizada por el Estado y por los grupos industriales como la herramienta que permitiría el desarrollo industrial, tema que se planteó desde la época de Lucas Alamán hasta formarse de manera institucional durante el Porfiriato.

EL IMPULSO DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS PARA FORMAR UN PAÍS INDUSTRIAL EN MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO

En México la educación técnica tiene sus raíces en el proyecto industrial emprendido por Lucas Alamán desde 1830, con la formación del Banco de Avío. En este sentido, Alamán tenía como propósito promocionar y otorgar créditos para formar industrias nacionales, que estarían acompañadas con la formación de técnicos que permitieran montar, arreglar y operar las máquinas, lo cual contribuía al desarrollo económico e industrial (Kuri Gaytán, 2009, pp. 85-100).

El proyecto anunciado por Lucas Alamán fue retomado durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna con la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en la ciudad de México, en 1843, la cual tenía por objetivo, además de enseñar a leer y escribir a los artesanos, instruirles en los oficios de mecánica, herrería, diseño, carpintería, talabartería, plomería, tejido e hilado, sastrería, hoja-

latería, alfarería y tornería. Las penurias económicas del gobierno impidieron su desarrollo (Torres, 2021, pp, 40-60).

La formación de técnicos competentes se retomó durante 1856 con el gobierno de Ignacio Comonfort, cuando se estableció la Escuela Industrial de Artes y Oficios en la ciudad de México, con el propósito de convertir a las clases vulnerables en “futuros obreros para las industrias de dicha ciudad”.² Asimismo, en la Constitución de 1857 se estableció la creación de escuelas de artes y oficios en el país, con el fin de formar mexicanos laboriosos.³

Sin embargo, fue hasta el Porfiriato cuando las condiciones políticas y económicas permitieron establecer un mayor número de planteles destinados a la enseñanza técnica. En este sentido, ante la falta de mano de obra calificada para la industria, fue una cuestión que se convirtió en un proyecto anhelado por el gobierno mexicano y las sociedades industriales. Esta cuestión era sumamente necesaria ya que la falta de capital humano representó uno de los obstáculos que enfrentó la industria, así como la ausencia de la disciplina laboral en México a lo largo del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX (Haber, 1990, pp, 65-70).

En este sentido, el régimen porfiriano apostó por formar un “industrial moderno” a través de las escuelas de artes y oficios, también representó el respaldo que las industrias necesitaban. Para ello era necesario equipar las escuelas con herramientas y máquinas modernas en cada taller, además de cátedras especiales para preparar a los alumnos e incorporarlos a la industria o talleres artesanales. Del mismo modo, las sociedades industriales invirtieron en formar mano de obra competente para operar las tecnologías industriales, creando institutos mecánicos, escuelas técnicas y colegios artísticos, lo que generó mecánicos especializados y operadores de maquinaria.

² Ignacio Comonfort decretó el 18 de abril de 1856 el establecimiento de la Escuela Industrial de Artes y Oficios en la ciudad de México (Álvarez, 1920, pp. 30-40).

³ *Constitución Política de la República Mexicana de 1857*, con sus adiciones y reformas hasta el año de 1901, sección II, art. 32.

En este sentido, se debe considerar que en las últimas décadas del siglo XIX se produjo la segunda Revolución Industrial, basada en la ciencia aplicada a la industria, la organización sistemática de la producción masiva, la expansión del sistema fabril y la construcción en serie de máquinas y herramientas (Hobsbawn, 1997, pp. 168-169).

De esta manera la educación técnica recibió un fuerte impulso, sobre todo en las ciudades más industrializadas del país que requerían técnicos que dominaran la operación industrial. Así fue como a partir del proyecto industrial llevado a cabo por el régimen porfiriano también se planeó educar a jóvenes que proveyeran de mano de obra mexicana capaz de comprender el funcionamiento de las máquinas, el montaje de las mismas, su operación, solucionar sus problemas técnicos o incluso crear maquinaria para la industria y/o manufacturas.

Según Bazant, los inicios de la educación técnica en México se dieron de manera formal en el Porfiriato y se dividieron en cuatro áreas para los varones: industrial, comercial, agrícola y minería, y para las mujeres en dos áreas: industrial de artes y comercial (Bazant, 1993, pp. 70-90). En este sentido destaca que gran parte de las escuelas técnicas se visualizaron como la institución en la cual se podría educar a la clase menesterosa y convertirla en trabajadores, lo que contribuiría a sus gastos de mantención y a su progreso social.

Acerca de la representación del artesano y la idea del trabajo durante el siglo XIX, Miranda (2006, pp. 15-20) expone sobre la importancia social del trabajo en el México del siglo XIX, y la tarea del Estado frente a la amenaza de vagos y viciosos. El gobierno de Porfirio Díaz formó cruzadas contra estos males sociales, encauzándolos hacia el desarrollo de un oficio y su corrección a través de la instrucción militar.

Castillo Troncoso señala que durante el Porfiriato la élite dominante se preocupó por la regeneración de los indígenas, vagos, ociosos y menesterosos; la educación fue “una de las herramientas básicas con la que los grupos dirigentes imaginaron resolver todos

los problemas del país a lo largo del siglo XIX, llegándola a concebir como una especie de panacea social” (Troncoso, 2006, pp. 15-40).

Sobre la importancia del trabajo infantil en las industrias destaca la cantidad de niños de entre 8 y 14 años que se empleaban en alguna faena en las fábricas. En estos lugares se les ocupaba como aprendices para desarrollar un trabajo específico. Rosenzweig analiza la generación del crecimiento y el avance tecnológico de la industria, lo cual requería de mano de obra calificada, razón por la cual algunas industrias ocupaban menores para que fueran desarrollando aprendizaje (Rosenzweig, 1957, p. 405).

A finales del siglo XIX algunas sociedades industriales, sobre todo en las ciudades con mayor industria, apoyaron la instauración de escuelas técnicas con recursos para la compra de máquinas y herramientas para los talleres y así capacitar a los futuros trabajadores; incluso formaron parte de la mesa directiva de estas escuelas. En San Luis Potosí apoyaron al gobierno para la formación de la Escuela de Artes y Oficios “Benito Juárez”, formada en 1881, institución que dos años después cambió de nombre por Escuela Industrial Militar. De igual forma, en Jalisco, las juntas industriales proyectaron crear escuelas de artes y oficios, simultáneamente al establecimiento de fábricas, lo cual mejoraría la calidad del trabajo (De la Torre, 2006, pp. 30-50). La participación de las élites industriales fue fundamental para promover la educación orientada a los trabajos u oficios que requerían para sus establecimientos fabriles.

En las escuelas técnicas de México se aprovechó el capital humano de empresas extranjeras para capacitar a los obreros (De la Torre, 2006, pp. 30-50), pero también para instruir a los alumnos de las escuelas técnicas. Por ejemplo, en Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí los ingenieros norteamericanos de la Compañía Metalúrgica Nacional capacitaban a los alumnos de los talleres de mecánica, fundición y herrería para integrarlos a los trabajos de la propia compañía. Asimismo los artesanos más reconocidos de San Luis Potosí enseñaban los distintos oficios como carpintería, imprenta, hilados y tejidos (Torres, 2021, pp. 20-60).

La enseñanza técnica se institucionalizó a través de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, encabezada por Justo Sierra, con el objetivo de establecer en las escuelas primarias talleres industriales e impulsar en mayor número la formación de escuelas técnicas, a fin de formar obreros aptos y técnicos competentes para la industria nacional. Entre los impulsores de esta idea, además de Justo Sierra, se encontraban el ingeniero Manuel F. Álvarez,⁴ quien organizó el plan para la educación técnica en México desde 1877, y el ingeniero Félix Palavicini,⁵ quien en 1915 creó la Dirección de Enseñanza Técnica, a través del Ministerio de Instrucción Pública.

El programa educativo para las escuelas técnicas se apoyó en el plan de estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios de México, dirigida por Manuel Francisco Álvarez. Abarcaba matemáticas, física, química, mecánica, dibujos, idiomas, francés e inglés, y la formación de obreros de primera y segunda clase en los ramos de carpintería, tornería, herrería, alfarería, imprenta, galvanoplastia, y obreros mecánicos teórico-prácticos. Este proyecto educativo estableció para los varones la enseñanza industrial, comercial, agrícola y minera, y para las niñas, industrial de artes y comercial.

A finales del siglo XIX se establecieron escuelas de artes y oficios en las principales ciudades mexicanas, donde se formaron técnicos de primera y segunda clase. Los primeros se preparaban en tres años de estudio con educación elemental, además de conocimientos teóricos y prácticos de los oficios de mecánica, tornería, electricidad, carpintería, ebanistería, tapicería, tejidos, imprenta y

⁴ Manuel Francisco Álvarez fue ingeniero graduado de la Academia de San Carlos. En 1877 fue nombrado por el ministro Protasio P. Tagle director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres, cargo que ocupó por veintinueve años. Como director de dicha institución encabezó un plan para impulsar la educación técnica en México, basado en las escuelas técnicas francesas (Álvarez, 1920, pp. 1-20).

⁵ Félix Palavicini fue ingeniero y promovió la educación técnica como una de las soluciones para contar con la mano de obra calificada que el país requería para lograr el desarrollo industrial (Bazant, 1985, pp. 139-141).

fundición. Los segundos se preparaban con dos años de estudio en educación elemental y el conocimiento práctico de alguno de los oficios (Bazant, 1993, p. 17).

También fue obligatorio el aprendizaje del idioma inglés y en ocasiones del francés, lo cual permitía comprender los manuales para la instalación, uso, armado y arreglo de la maquinaria; asimismo favoreció la comunicación con los cuadros directivos de algunas industrias dominadas por extranjeros (Haber, 1990, pp. 340).

Para contar con una organización efectiva en la educación técnica industrial en México, Manuel Francisco Álvarez propuso el siguiente plan:

1. Deben los particulares, las sociedades, municipios y gobiernos de los estados, fomentar el desarrollo de la industria fabril y de manufactura protegiendo la instalación de fábricas que aumenten y abaraten la producción y principalmente las pequeñas industrias que requieran más inmediatamente el trabajo manual, como medio de proporcionar el aprendizaje de las artes y oficios.
2. Deben igualmente gestionar de quien corresponda, la expedición de leyes que protejan a los patrones y aprendices, unos de otros y a la industria, procurando que estos se instruyan y así obtener el desarrollo intelectual y científico para el mejoramiento y progreso de la misma industria y el social y moral del obrero.
3. Procurarán el desarrollo de la instrucción primaria elemental y primaria superior, bajo la base de los trabajos manuales en todos los años que dura la enseñanza.
4. Establecer las escuelas prácticas, técnicas o primarias de industria, de comercio y de agricultura, dotándolas de los medios prácticos necesarios e impartiendo la enseñanza en el menor tiempo posible; tres años serían lo suficiente.
5. Establecer escuelas de industria de segundo orden o secundarias como son las llamadas de artes y oficios, arreglando los cursos de tres a cuatro años.
6. Los programas de las escuelas de artes y oficios contendrán las ciencias más estrictamente necesarias a la industria, como la de mecánico, industrial, electricista, fundición, etc.

7. Con el objeto de retener a los alumnos en las escuelas, se concederán pensiones para fomento de sus estudios y subvenir a sus necesidades, y con el de estimular a los alumnos habrá gratificaciones según los trabajos, calificaciones mensuales y premios anuales.
8. Procurar que en los establecimientos de beneficencia y en los de corrección, además de instrucción primaria, se imparta a los asilados la instrucción técnica industrial primaria.
9. Procurar igualmente que en las fábricas y manufacturas de la nación y de los estados se establezcan cursos técnicos o sea teóricos de los oficios, artes o industrias a que estén dedicados y se expidan certificados a su terminación, para que los obreros adquieran la instrucción necesaria y puedan ingresar a las escuelas primarias, profesionales, secundarias y superiores de industria [Álvarez, 1920, pp. 1-20].

La intención de este proyecto se puede interpretar desde varias aristas. La primera era establecer escuelas técnicas en el país para formar obreros capacitados y fomentar el crecimiento industrial del país, lo cual permitiría contar con mayor producción, menores costos, crecimiento laboral y desarrollo económico. En segundo lugar, la educación de los obreros promovería su desarrollo intelectual y científico como base para el progreso de la industria y de su propia condición social y moral.

El plan de la educación técnica industrial incluía establecer este programa en los planteles de beneficencia y correccionales, para así guiar a los asilados hacia la cultura laboral y el bien social. Para ello se incluyó la instrucción militar como la herramienta que disciplinaría y moralizaría a los alumnos. El impulso porfiriano hacia la educación técnica se reflejó más en algunas ciudades con actividades industriales como lo fueron Puebla, Guadalajara, Ciudad de México, Querétaro, San Luis Potosí, Monterrey y Chihuahua.⁶

⁶ Dichos estados concentraron la industria textil, jabonera, papelera, de alimentos y metalúrgica. De esta última se establecieron fundidoras importantes en San Luis Potosí, Puebla y Monterrey (Rosenzweig, 1957, pp. 340-350).

Las escuelas de enseñanza técnica del Porfiriato se dividen en dos tipos: las que proporcionaron capacitación para el trabajo en niveles elementales prácticos (como las escuelas de artes y oficios) y las de nivel superior para formar técnicos calificados o especializados, como la Escuela Nacional de Ingenieros (Moreno, 1987, pp. 44-45).

Las escuelas de artes y oficios nacieron con una orientación artesanal, a ellas se incorporaron “reformas para adecuarlas al desarrollo industrial y comercial del país” (Moreno, 1987, pp. 44-45). En San Luis Potosí se implementaron talleres de corte industrial, como el de mecánica industrial, hilados y tejidos, dibujo industrial, procesos químicos, herrería y fundición.

La formación de la parte técnica incluyó el inglés como materia obligatoria, lo cual refleja la necesidad de afianzar el capital humano frente a los países que dominaban la tecnología, como lo eran Inglaterra y Estados Unidos. Sus inversiones en México dominaban los ramos de las manufacturas, minería, fundición y ferrocarriles.

La enseñanza del dibujo industrial fue otra herramienta indispensable para despertar en los alumnos sus capacidades creativas, ya que permitía diseñar máquinas y comprender sus mecanismos, así, los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios de México, diseñaron dinamos (Álvarez, 1920, pp. 22-40).

Dentro de los espacios escolares se les enseñó a arreglar y diseñar máquinas. Sin embargo, los técnicos mexicanos tuvieron dificultades para emplearse en la industria, debido a que los empresarios europeos y estadounidenses consideraban que los técnicos extranjeros tenían mayor conocimiento y experiencia (Bazant, 1993, p. 117), además, que los trabajadores nacionales no estaban acostumbrados a trabajar por jornadas largas, y que les bastaba con trabajar un poco para reunir lo suficiente para satisfacer sus necesidades unos cuantos días (Guajardo, 2010, p. 26).

En los ferrocarriles también se prefirió emplear a operarios extranjeros. A pesar de que hubo trabajadores mexicanos que crearon locomotoras para adaptarlas a las particularidades geográficas del terreno que recorrían, su capacidad fue escasamente reconocida

por las empresas ferroviarias y no repercutió en un mejor salario o puesto laboral (Yañez, 2000, pp. 200-206).

Otra de las razones por las que se ocupó a trabajadores extranjeros fue el bajo rendimiento, escasa práctica y ausentismo de los trabajadores mexicanos. No obstante, Molina Enríquez, uno de los brillantes pensadores de la época, consideró la necesidad de que los trabajadores mexicanos tuvieran prácticas con los trabajadores extranjeros, lo que favorecería su aprendizaje y mejor desempeño. Los alumnos de las escuelas industriales tuvieron la oportunidad de practicar en las fábricas y en los talleres de los ferrocarriles. De esta manera complementaron su aprendizaje técnico, y observaron la disciplina al interior de las empresas (Bazant, 1993, pp. 112-113).

El proyecto porfiriano buscó formar a los alumnos en las escuelas técnicas como trabajadores eficientes, moralizados y disciplinados. Se consideró que la mano de obra preparada para la industria favorecería la inversión de los empresarios nacionales en los ramos manufactureros y sería un incentivo para la llegada de industrias extranjeras (POESLP, 19 sep. 1882).

En San Luis Potosí, tanto en el Periódico Oficial como en la prensa se hablaba de la destreza de los alumnos para operar y arreglar las máquinas industriales. Se mencionaron los avances en el conocimiento del idioma inglés y la disposición de los alumnos por integrarse dentro de las labores industriales (POESLP, 13 nov. 1885).

Los primeros técnicos mexicanos fueron contratados por la industria; los estudiantes de la Escuela de Artes y Oficios de México se emplearon como aprendices en la Fundición de Fierro y Acero de Monterrey, la primera compañía siderúrgica de México, cuyo propietario principal, Vicente Ferrera, apostaba por la formación de técnicos mexicanos (Bazant, 1993, pp. 114-115). Asimismo, los alumnos de los talleres de carpintería, fundición y herrería se emplearon en las distintas fábricas de la ciudad de México y algunos de ellos en los talleres del ferrocarril en Aguascalientes (Álvarez, 1920, pp. 22-40).

Tabla 1. Escuelas técnicas en el país durante 1878-1910.

Entidad	Escuela	Carreras y oficios
Chihuahua	Escuela de Artes y Oficios	Tipografía, carpintería y música
	Escuela de Agricultura	Agricultura
Distrito Federal	Escuela de Agricultura y Veterinaria	Agricultura y veterinaria
	Escuela de Artes y Oficios para hombres	Electricidad, mecánica y dibujo industrial
	Escuela de Artes y Oficios para mujeres	Decorado, cocina, costura, peinado y comercio
	Colegio Militar	Oficiales militares
	Escuela Práctica Militar para Aspirantes	Oficiales militares
Puebla	Escuela de Artes y Oficios para hombres	Tipografía, encuadernación, carpintería, herrería, música, inglés, francés, carrocería, fundición, telegrafía, dibujo industrial y de ornato, mecánica, zapatería, sastrería, fototipia y fotograbado
Guanajuato	Escuela práctica de Minas	Minas y metalurgia
Querétaro	Academia de dibujo	Dibujo industrial
Nuevo León	Academia de dibujo	Dibujo industrial
Veracruz	Escuela Naval Militar	Maquinistas oficiales navales
San Luis Potosí	Escuela Industrial Militar	Tipografía, encuadernación, carpintería, herrería, música, inglés, francés, carrocería, fundición, telegrafía, dibujo industrial y de ornato, mecánica, zapatería, sastrería, fototipia y fotograbado
	Escuela de Artes y Oficios para Señoritas	Tipografía, encuadernación, inglés, francés, música, encuadernación, flores, modas, bordados, dibujo, telegrafía
Morelia, Mich.	Escuela Correccional Industrial Militar	Tipografía, encuadernación, dibujo industrial y de ornato, inglés, carpintería, herrería, dibujo, fotografía
Oaxaca	Escuela Correccional Industrial Militar	Tipografía, encuadernación, dibujo, carpintería, herrería, dibujo, fotografía
Guadalajara, Jal.	Escuela de Artes y Oficios	Tipografía, encuadernación, inglés, carpintería, herrería, dibujo, fundición, latonería, fotografía

Elaboración propia con base en los
datos de las *Estadísticas sociales durante el Porfiriato*.

Se trataba de ir formando una cultura industrial dentro de un país con una base rural, lo cual fue un proceso lento y dio sus primeros resultados según el desarrollo industrial de cada ciudad.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LA ESCUELA INDUSTRIAL MILITAR DE SAN LUIS POTOSÍ

En lo que respecta al ámbito industrial en el estado de San Luis Potosí, el impulso hacia la inversión extranjera por parte de la política económica nacional se reflejó con la llegada de empresas extranjeras principalmente en el ramo de la minería y metalurgia, seguida de distintas fábricas de calzado, textileras, cerveceras y fundiciones, las cuales fueron establecidas por parte de la élite industrial potosina, conformada en su mayoría por la clase política porfiriana, como fue el caso de las familias Díez Gutiérrez, Espinosa y Cuevas, Barragán, Berrenechea, Muriedas, Ipiña, Cabrera, Soberón, de la Maza, Verástegui, Meade. La mayoría de estas familias eran terratenientes, además tenían intereses en la minería, en la industria y el comercio (Ankerson, 2011, p. 49).

En este sentido, el establecimiento de la Escuela Industrial Militar se debió al desarrollo industrial en San Luis Potosí, que requería mano de obra preparada. Esta institución se formó durante la administración de Pedro Díez Gutiérrez (1881-1884) cuando su sustituto, Francisco Bustamante, decretó que en esta ciudad se estableciera una Escuela de Artes y Oficios (POESLP, 19 abr. 1881). Para ello se formó una junta directiva con los principales empresarios de San Luis Potosí, entre ellos José Encarnación Ipiña, nombrado presidente; Matías Hernández Soberón, primer vocal, y Felipe Muriedas, segundo vocal, quien prestó 20,000 pesos al gobierno estatal, que se reembolsarían sin interés alguno, en un lapso de uno a tres años (POESLP, 19 abr. 1881).

Para formar la Escuela el gobierno y la junta directiva construyeron en el antiguo exconvento de San Agustín “amplias y ventiladas instalaciones, salones escolares para educación elemental y aulas

para la instrucción y práctica de talleres, además de adecuadas habitaciones para crear el internado” (POESLP, 21 abr. 1882).

Es importante destacar que los principales miembros de la junta directiva fueron personajes distinguidos de la élite local. El presidente y los dos primeros vocales eran propietarios de los principales comercios, haciendas y fábricas. José Encarnación Ipiña fue dueño de la hacienda La Parada y tenía acciones mineras en Real de Catorce. Matías Hernández Soberón poseía la hacienda de Peotillos, comerciante y accionista de la compañía de tranvías, y Felipe Muriedas era dueño de la hacienda de Gogorrón, tenía distintos comercios (Casa Muriedas y Cía.) y además una de las fábricas de hilados y tejidos más importantes de San Luis Potosí, llamada San Felipe.

Los objetivos de la Escuela Industrial Militar fueron: a) dar la instrucción, educación y moralidad convenientes a las clases menesterosas; b) aplicar el trabajo a las materias primas que no estuvieran explotadas por los particulares, a efecto de que ellos lo adoptaran sin los riesgos de pérdidas a que estaban siempre sujetas las nuevas empresas de la industria; c) fomentar las artes industriales, y d) servir de centro directivo a la industria y al trabajo conforme a las atribuciones que en lo sucesivo pudiera darle el gobierno (POESLP, 19 abr. 1881). Estos objetivos revelan la clara intención del gobierno y de las sociedades industriales para formar la mano de obra necesaria para la industria en desarrollo.

La enseñanza en la Escuela de Artes y Oficios era gratuita y estaba pensada para formar maestros y oficiales. El título de maestro tenía una orientación científica y práctica, por lo cual debían cursar y aprobar en cinco años las materias de aritmética; álgebra; geometría plana, en el espacio y descriptiva, aplicada a la industria y a las artes; mecánica industrial; física; química industrial; inglés; francés, y dibujo de figura, ornato, ornato-modelo, lineal y de máquinas. Algunas de estas lecciones, como las de “física, mecánica y química se impartían en el Instituto Científico y Literario para aprovechar los gabinetes y laboratorios” (POESLP, 21 abr. 1882).

La formación de oficiales incluía la instrucción primaria y las lecciones impartidas comprendían: lectura, escritura, aritmética, geometría práctica y dibujo de figura, ornato y lineal, además del dominio de un arte u oficio. Los talleres que se impartían eran: música, pintura, carpintería, zapatería, herrería e imprenta.

La industrialización porfiriana fue acompañada de esta serie de cambios tecnológicos, sobre todo en las grandes fábricas de capital intensivo, es decir, fábricas con maquinaria para la producción masiva de materias primas o productos, además de una organización sistemática laboral.

Esta modernización industrial se componía de equipos mecanizados movidos por energía eléctrica y/o vapor, lo cual permitía elaborar productos en menos tiempo y con un costo menor; por ejemplo, las máquinas de hilar o las de coser, como también aquellas para fabricar herramientas, o acabados de hierro, acero o fierro y también las prensas mecánicas para producir periódicos, libros, revistas, almanaques, etc.

Sin embargo, ante este proceso tecnológico industrial había poco capital humano preparado en el conocimiento y operación de maquinaria, instalación y arreglo de la misma. Esto generó que los obreros ocupados en las industrias, provenientes en su mayor parte de zonas rurales, fueran capacitados dentro de las mismas por técnicos extranjeros.

La mecanización de la industria trajo consigo el aprendizaje de los trabajadores de nuevas formas de producción en las industrias; la preparación de técnicos industriales en los talleres de las escuelas de artes y oficios era un paso fundamental para contar con la mano de obra preparada para consolidar el proceso industrial.

La formación de esta mano de obra estaba enfocada principalmente a las clases menesterosas, a quienes, según las élites políticas y económicas, era necesario educar, moralizar, disciplinar e integrar en la vida económica y social del país, como ya se dijo. Esto significaba terminar con la vagancia, el ocio y la delincuencia, que ponían en peligro los intereses de la élite política y económica, pero

también contribuía a generar un mayor bienestar social (Miranda, 2006, pp. 124-139).

Para las autoridades, la educación de los sectores vulnerables, además de formar ciudadanos alfabetizados, correspondía a una nación moderna, también era la herramienta para contar con la mano de obra al servicio del propio Estado o de las sociedades industriales. Según el gobernador Pedro Díez Gutiérrez, con dichas herramientas la clase menesterosa encontraría la fuente para vivir dignamente (POESLP, 11 dic. 1883).

Los boletines y la prensa de la época enfocados en la manera como se debería educar a los obreros, destacaban la importancia de formar ciudadanos industriales, es decir, personas moralizadas y formadas en la cultura y disciplina del trabajo que gozarían de un jornal suficiente para vivir dignamente y ser felices. Así se evitarían los parias, dedicados al vicio, juego y ocio (El Industrial, 1890, pp. 2-10).

La institución se enfocó en enseñar a los alumnos los conocimientos teóricos y prácticos de los oficios de mecánica, electricidad, herrería, fundición, carpintería, ebanistería, imprenta, tapicería y tejidos, es decir, la industria que operaba a finales del siglo XIX. También se enseñaban otras materias con perfil industrial, como dibujo industrial y mecánica industrial. Para ello se traducían obras inglesas en las que se explicaba la instalación, los mecanismos y las formas de funcionar de la maquinaria moderna, lo cual ayudaba a los alumnos a la comprensión de los sistemas y cómo solucionar sus desperfectos. La preparación de los alumnos para el trabajo manufacturero e industrial iba de tres a cinco años.

La planta de maestros de los talleres de la Escuela Industrial Militar estuvo formada por algunos técnicos industriales de origen extranjero, debido a la falta de docentes calificados en algunos oficios. Por ejemplo, la enseñanza de mecánica industrial estuvo a cargo de un técnico de origen norteamericano llamado A. O. Barkofcy; para la enseñanza de carpintería se contrató a Pedro Weber, quien “era un reconocido carpintero y ebanista, distinguido por sus

grandes trabajos”, y para el aprendizaje de herrería y fundición e instalación de dichos talleres se recurrió al italiano Nicolás Pizzuto (POESLP, 7 ago. 1886).

Las sociedades industriales visualizaban la preparación de técnicos hábiles en el manejo de las máquinas movidas por energía eléctrica y/o vapor, así como las máquinas para cortar madera, triturar piedra, hornos para fundir, máquinas para hilar, máquinas para coser y prensas mecánicas para producir periódicos, libros, revistas, almanaques, etc. En San Luis Potosí el Ejecutivo tenía como propósito convertir a la Escuela Industrial Militar en una escuela moderna, en donde se enseñaría a los “hijos del pueblo a utilizar los aparatos y la maquinaria, que la industria moderna demanda” (POESLP, 25 sep. 1911).

Se compraron máquinas de vapor, entre ellas, una caldera horizontal de acero tubular de 35 caballos de fuerza Atlas Engine Works y una máquina de vapor de la misma marca de 30 caballos de fuerza, para lo cual se invirtió 20,000 pesos, además de las herramientas indispensables para la enseñanza de oficios que tuvieron un costo aproximado de 3,000 pesos (POESLP, 11 dic. 1883).

Se modernizaron y equiparon los talleres de tipografía, litografía y herrería, fundición y mecánica, comprando “una maquinaria de la mejor clase que se hizo venir de Europa y los Estados Unidos, cuya mejora con gastos de instalación, importó la cantidad de \$14,000” (El Estandarte, 11 abr. 1890).

El director de la Escuela Industrial Militar, Miguel Lasso, declaró: “en la industria moderna la maquinaria representa el símbolo del progreso, los trabajadores que salgan de esa escuela deben saber manejar y operar las máquinas en los talleres donde vayan a trabajar” (POESLP, 11 dic. 1883).

En esta institución la capacitación de un arte u oficio se daba a la par de la educación primaria, que por lo menos duraba cuatro años, tiempo en el cual tendría que aprobar tanto la educación elemental como el taller en el cual se hubiera matriculado cada alumno. Por ejemplo, el director Ramón Ceballos informó al gobernador Carlos

Díez Gutiérrez que el alumno Servando López había cumplido con los cuatro años que demandaba el reglamento de la institución, “habiendo cursado su instrucción primaria y aprendido el oficio de zapatería, del cual estaba bastante adelantado en el oficio, lo cual le permitía encontrar un trabajo digno” (Escontría, 1901, pp. 125-129).

La enseñanza de los oficios se relacionó con el tipo de industria que imperaba en San Luis Potosí, como también con la propuesta positivista, en la cual se planteaba que era fundamental la formación intelectual y estética de los alumnos, de ahí las materias afines con el arte. Dentro de este rubro, la enseñanza de dibujo lineal y de ornato se consideraba como la formación artística que permitía al estudiante desarrollar su creatividad. Es decir, trazar, diseñar o decorar, eran considerados como las bases fundamentales que permitían el progreso estético, material e industrial de la sociedad.

La materia de dibujo se impartía desde el primer año en los talleres de carpintería, fundición, herrería, zapatería y mecánica, debido a que era parte esencial para comprender el entorno y las dimensiones de las figuras, así como para crear y proponer nuevos modelos en las manufacturas, por ejemplo, en el trazo de máquinas, herramientas, muebles, barandales, zapatos, ropa, etc., artículos que se diseñaban y se fabricaban en los talleres de la institución.

La tradición formativa en los talleres artesanales se fundaba en la práctica, en la cual la sistematización de los conceptos y la estructuración del orden lógico mental y operativo aprendido se inducía a partir de la experiencia cotidiana como resultado de un constante hacer razonado, esto es, el artesano se formaba ejercitándose en su arte. Su aprendizaje iniciaba con la ejecución de tareas sencillas y con la observación de las rutinas artesanales dentro del taller (Herrera y Castillo, 2002, pp. 50-70). En la Escuela Industrial Militar este proceso formativo en los talleres se complementaba con excursiones y prácticas en las principales fábricas potosinas (AHESLP, 1903.9).

La preparación técnica en los talleres era calificada de acuerdo a las manufacturas que realizaban los alumnos, al uso de las máquinas,

Tabla 2. Preparación de los alumnos en la Escuela Industrial Militar.

Nombre	Tiempo de aprendizaje	Dominio del oficio	Máquinas y herramientas utilizadas
Taller de imprenta			
Manuel Palafox	4 años	Composición y remiendos. Impresión, distintos tamaños	Prensa, “Cotrell” tamaño: séxtuplo, Prensa “Campbell” tamaño cuádruplo
Enrique Palafox	4 años	Composición y líneas. Impresión distintos tamaños	Prensa “Voirin” tamaño pliego
Taller de litografía			
Constancio Aguilar	5 años	Dibujo en piedra, a la tinta, lápiz y grabado Imprime y prensa	Máquina “Voirin” para impresión rápida, tamaño cuádruplo Molino para colores, adaptable al vapor,
Alberto Navarro	3 años	Dibujo en piedra, a la tinta, lápiz y grabado	pantógrafo para grabar letra (estilo francés) Máquina numismática, para grabar rectas y ondulaciones
Taller de encuadernación			
Doroteo Medellín	7 años	Encuaderna a la rústica, holandesa y percalina	Máquina “Voirin” para impresión rápida, tamaño cuádruplo
Placido García	3 años	Empasta a la rústica y holandesa	Molino para colores, adaptable al vapor,
Guillermo Aguirre	2 años	Empasta a la rústica, y libros en blanco	pantógrafo para grabar letra (estilo francés) Máquina numismática, para grabar rectas y ondulaciones

Elaboración propia con base en el informe del gobernador de San Luis Potosí, Blas Escontría, 1889, pp 125-129.

dominio del oficio y disciplina dentro de los mismos talleres. Este era el punto de partida para que los maestros consideraran a los alumnos aptos para incorporarse a alguna industria o taller artesanal.

En las tablas 2, 3 y 4 se detalla el tipo de maquinaria que se utilizaba en los talleres. También se expone cuáles eran las capacidades técnicas de los alumnos y las manufacturas que se realizaban en ellos.

Como se puede observar, en los talleres de la Escuela Industrial Militar los alumnos aprendieron a realizar impresiones y grabados; a fabricar estructuras y modelar piezas de fierro para ornato; a coser en las máquinas marca Singer, así como el manejo para el corte de trajes con escuadras y reglas, y la fabricación de hormas.⁷

Tabla 3. Preparación de los alumnos de la Escuela Industrial Militar.

Nombre	Tiempo de aprendizaje	Dominio del oficio	Máquinas y herramientas utilizadas
Talleres de herrería y fundición			
Manuel Montiel	5 años	Torneador, fragua, moldea y lima	Máquinas para cepillar fierro
Mauricio Saucedo	3 años	Golpeador, moldea y lima, comienza a fundir fierro	Máquinas para cepillar fierro Máquinas para cepillar madera
Alberto Villalobos	2 años	Golpeador, moldea y lima	Máquinas para cepillar madera Sierra circular con nueve sierras
Sabino Montejano	1 año	Moldea algunas piezas	Máquinas de hacer molduras, de calar escoplo Horno para fundir fierro

Elaboración propia con base en el informe del gobernador Blas Escontría, agosto 1898-agosto 1899.

⁷ Se nombraba “hormas” a las figuras, moldes y plantillas para fabricar calzado (Escontría, 1901).

Tabla 4. Preparación de alumnos en la Escuela Industrial Militar.

Nombre	Tiempo de aprendizaje	Dominio del oficio	Máquinas y herramientas utilizadas
Taller de zapatería			
Ramón Cedillo	4 años	Sabe ensuellar, moldea, corta y empalma	Máquina para coser “Singer”
Anastasio Saucedo	4 años	Sabe ensuellar, moldea, corta y empalma	Hormas, cuchillas, martillos, planchas, tijeras, escuadras
Marcial Ruíz	2 años	Comienza a ensuellar	
Taller de sastrería			
Cornelio Reynoso	5 años	Sabe hacer prendas chicas y pantalones	Máquina para coser “Singer”
Anastasio Saucedo	4 años	Sabe hacer prendas chicas	Hormas, cuchillas, martillos, planchas, tijeras, escuadras
Guadalupe Mendoza	3 años	Comienza a coser	

Elaboración propia con base en el informe del gobernador de San Luis Potosí, Blas Escontría, 1889, pp 125-129.

Los alumnos de la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí también realizaban excursiones y prácticas en las principales industrias potosinas (AHESLP, 1909.3). Es importante señalar que la élite industrial potosina apoyó el proyecto de la Escuela Industrial Militar ya que incorporó a los alumnos más destacados en sus industrias.

Cabe destacar que también se les enseñaban nociones básicas administrativas, lo cual les permitía la organización de un taller o una fábrica a nivel contable. Para ello se impartía la materia de teneduría de libros en los aspectos siguientes: principios de buena contabilidad, balanzas de comprobación, contrapartidas, cuentas corrientes, cuentas de intereses recíprocos, cuentas de cambio, contabilidad fiscal, mercantil, industrial, inventarios, balance de fin de año, liquidación, código mercantil y ley del timbre (Herrera y Castillo, 2002, pp. 50-70).

Tabla 5. Alumnos practicantes de la
Escuela Industrial Militar en la Industrial porfiriana.

Alumnos	Edad	Taller	Industria
Rafael Rodríguez	9	Carpintería	Jorge Unna y Cía., fábrica de muebles
Santos Hernández	11	Carpintería	Jorge Unna y Cía., fábrica de muebles
Abraham Guerrero	13	Fundición	Fundición Pizutto
Adolfo González	12	Herrería	Fundición Pizutto
Mateo Machinfort	12	Fundición	Fundición Domingo Bueno
Manuel Juárez	13	Mecánica Industrial	Cervecería San Luis, S.A.
Agustín Esparza	11	Mecánica Industrial	Gregorio Fernández y Cía., fábrica de cerillos y velas
León Hernández	11	Hilados y Tejidos	Daniel Colín, fábrica de hilados y tejidos

Elaboración propia con base en el listado de giros industriales
del Ayuntamiento de San Luis Potosí (AHESLP, ASLP, 1909.3).

REFLEXIONES FINALES

La educación técnica impulsada durante el Porfiriato respondió en gran medida a la necesidad de contar con mano de obra calificada ante el desarrollo industrial, pero también fue el reflejo de un gobierno inspirado por el positivismo que pretendió educar y disciplinar a la niñez proveniente de la clase menesterosa, como una de las soluciones para convertirlos en buenos ciudadanos útiles para el Estado.

El análisis en los informes de gobierno permitió observar como la Escuela Industrial Militar fue equipada con maquinaria moderna para la enseñanza de los oficios industriales, esto ayudó en la formación de los primeros técnicos, quienes se fueron incorporando en las industrias establecidas en el país.

La formación de mano de obra técnica fue un proceso lento y dio sus primeros resultados en la última década del siglo XIX, no obstante, es importante reconocer que estas instituciones tuvieron la tarea no solo de preparar trabajadores con saberes industriales, también se trataba de formar en una cultura y disciplina para el trabajo fabril, lo cual resultó una cuestión compleja debido a que la mayor parte de la sociedad del México porfiriano tenía mayor relación con las labores del campo.

En este sentido, uno de los temas importantes fue entender los cambios culturales que fue generando la industrialización en algunas ciudades del país. Estos cambios crearon nuevos códigos laborales y un nuevo concepto sobre el tiempo, lo cual pasó a formar parte de la vida cotidiana de los trabajadores. Retomo la reflexión de Edward P. Thompson, quien explicó que el crecimiento de la industrialización creó horarios laborales rígidos. A su vez, creó la economía del tiempo como una necesidad para terminar con la vagancia, el ocio y los vicios; en este sentido la escuela inculcó a los niños estas prácticas disciplinadas y les enseñó el hábito de la puntualidad y el trabajo.

Dentro de los enfoques de este capítulo se planteó analizar la forma en que se preparó técnicamente a los alumnos y cómo se les fue educando con base en las nuevas dinámicas laborales generadas a partir de la industrialización. Esto permitió observar la importancia que adquirió la mecanización de la industria para lograr el desarrollo industrial dentro de un mercado expansivo, como también el papel que adquirió la educación para formar a los futuros trabajadores dentro de la cultura del trabajo.

Destaca que para llevar a cabo la enseñanza de algunos oficios se recurrió a técnicos extranjeros que trabajaban o tenían industrias en la ciudad potosina, lo cual nos habla del retraso a nivel educativo que tenía México frente a otras naciones, como Inglaterra o Estados Unidos, países que no solo formaban a los técnicos sino también fabricaban y exportaban maquinaria para las industrias. Sin embargo, es importante mencionar que gran parte del atraso

educativo o industrial en México se debió a las dificultades políticas y económicas que se vivieron durante casi todo el siglo XIX. Fue hasta el Porfiriato cuando se logró la estabilidad política y económica, que a su vez permitió formar algunas escuelas técnicas en el país, sobre todo en las ciudades en donde se fue generando mayor desarrollo industrial.

En San Luis Potosí, los empresarios más prominentes establecidos en la capital se involucraron directamente en la formación de la Escuela Industrial Militar, aportando dinero al gobierno para equiparla con maquinaria moderna, y también ofreciendo empleo a los técnicos más calificados. El apoyo de los empresarios a la educación técnica indica la necesidad que tuvieron de contar con mano de obra calificada para sus industrias, pero también representaba formar la mano de obra nacional que respaldaría al desarrollo industrial en México.

REFERENCIAS

Archivos consultados

AHESLP [Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí]. [Fondo: Secretaría General de Gobierno, 1892.2].

AHESLP [Fondo: Ayuntamiento de San Luis Potosí, 1903.9 y 1909.3].

AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo Instrucción Pública y Bellas Artes. Centro de Documentación Histórica “Lic. Rafael Montejano y Aguiñaga” de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

POESLP [Periódico Oficial de San Luis Potosí]. (varias fechas).

Bibliografía

Álvarez, F. M. (1920). *Consideraciones y datos, sobre la enseñanza técnica en México y en el extranjero*. México: Secretaria de Gobernación, Dirección de Talleres Gráficos.

Andrade Warner, F. (1967). *Joaquín Baranda*. México: SEP, Cuadernos de Lectura Popular.

Baranda, J. (1889). *Discurso inaugural del Congreso de Instrucción, pronunciado por el Ministro del ramo, Lic. Joaquín Baranda, 1o. diciembre 1889*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.

Bailón Vázquez, F. (2012). La Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca, 1889-1901. En *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (44).

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México.

- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nueva York: Columbia University Press for NMER.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Briseño Mosquera A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano. *Apuntes del Cenes*, 30(51).
- Calderón, F. (1965). Los ferrocarriles. En D. Cosío Villegas (dir.), *Historia moderna de México. El Porfiriato. La vida económica* (t. IV). México: Hermes.
- Cameron, R. (1997). Una nueva visión de la industrialización europea. En S. Rex Bliss (comp), *La Revolución Industrial: perspectivas actuales*. Instituto Mora.
- Cano Pavón, J. M. (2001). *Estado, enseñanza industrial y capital humano en la España Isabelina (1883-1868). Esfuerzos y fracasos*. Málaga.
- Castillo Troncoso, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. México: El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.
- De la Torre, F. (2006). *Entre la quimera y la realidad: cultura científico-tecnológica e industrialización en Jalisco en el siglo XIX* [Tesis de Doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006.
- Durán Rodríguez, M. D. (2009). La educación técnica popular en Francia y España (1750-1950). *Sarmiento*, (13).
- Escontría, B. (1901, sep. 20). “Memoria presentada al H. Congreso de San Luis Potosí, por el gobernador constitucional, Ingeniero Blas Escontría, del 1 de diciembre 1899 a 31 de agosto 1901”. En *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí*, n. 75, pp. 1-8.
- Fernández, J. (1902). *Memoria que el Secretario Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión*. México: Antigua Imprenta de J. F. Jens, Sucesores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gámez, M. (2004). La minería y la metalúrgica en el centro y norte mexicanos: la Compañía Metalúrgica Mexicana. En M. Gámez y C. Delgado Contreras (coords.) *Procesos y espacios mineros. Fundición y minería en el centro y noreste de México durante el Porfiriato*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Gómez, A. (1997). El desempeño de la Fundidora de Hierro y Acero de Monterrey durante el Porfiriato. Acerca de los obstáculos a la industrialización en México. En C. Marichal y M. Cerutti (comps.), *Historia de las grandes empresas en México, 1850-1930*. México: FCE/UANL.

- González Villalobos, V. (2010). *Reclutamiento y trayectorias escolares de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios del Estado de Jalisco (1842-1910)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gonzalo Navarro, M. (1957). En D. Cosío Villegas (dir.), *Historia moderna de México. El Porfiriato. La vida social* (t. IV). México: Hermes.
- Hale, C. (1991). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*. México: Editorial Vuelta.
- Haber, S. (1990). La economía mexicana, 1830-1940-obstáculos a la industrialización. *Revista de Historia Económica*, 8(2).
- Herrera Feria, M. d. L. (2002). La educación artesana en México. En *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de las artes y los oficios*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Kuri Gaytán, A. (2009). En torno a los orígenes de la industria en México. En J. Rodríguez Garza (coord.), *Proto-industrialización, industrialización y desindustrialización en la historia de México*. México: UAM.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. La educación elemental en el Porfiriato. En D. Tanck de Estrada (coord). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Editorial Porrúa.
- Menéndez Martínez, R. (2004). *Modernidad y educación pública: las escuelas primarias de la ciudad de México, 1876-1911* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana, México.
- Miranda Ojeda, P. (2006). La importancia social del trabajo en el México del siglo XIX. *Historia*, 25(1).
- Monroy, M. I., y Calvillo, U. T. (2010). *Historia breve de San Luis Potosí*. El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Montero Pedrera, A. M. (2009). Origen y desarrollo de las Escuela de Artes y Oficios en España. *Fuentes*, (9).
- Moreno Botello, R. (1987). *La escuela del proletario. Ensayo histórico sobre la educación técnica industrial en México, 1876-1938*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Moreno y Kalbtk, S. (1981). El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901). En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muro, M. (1899). *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí: M. Esquivel y Compañía.
- Piore, M. J., y Sabel, C. F. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pollard, S. (1991). *La conquista pacífica. La industrialización de Europa, 1760-1970*. Universidad de Zaragoza.
- Quintanilla, S. (1985). *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramos Escobar, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonesa 1891-1940*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Reyes, B. (1885). *Ensayo sobre un nuevo sistema de reclutamiento para el ejército y organización de la Guardia Nacional*. San Luis Potosí: Imprenta de Dávalos.
- Rosenzweig, F. (1957). En D. Cosío Villegas (dir.), *Historia moderna de México. El Porfiriato. La vida económica* (t. VII). México: Hermes.
- Sánchez Martínez, B. (2014). La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el Porfiriato. *Revista de El Colegio de San Luis*, 4(8).
- Schultz, T. W. (1985). *Investing in people. The economics of population quality*. España: Ariel.
- Smith, A. (1976). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of Nations* (R. H. Campbell y A. S. Skinner, eds.). Oxford: University Press.
- Speckman, E. (2005). Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910). En C. Agostoni y E. Speckman (eds.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tenorio Trillo, M. (1998). *Artilugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. México: FCE.
- Thompson, E. P. (197). *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Crítica.
- Torres Nava, R. A. (2021). *La Escuela Industrial Militar como proyecto de Estado en San Luis Potosí, durante el Porfiriato*. Editorial Ponciano Arriaga.
- Torres Septién, V. (1998). Notas sobre urbanidad y buenas maneras de Erasmo al manual de Carreño. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord). *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (2009). La República Restaurada y la educación; un intento de victoria definitiva. En J. Z. Vázquez (introd. y sel.), *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Velázquez, P. F. (2004). *Historia de San Luis Potosí* (t. III). San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí/El Colegio de San Luis.
- Yañez Rizo, E. (2000). *Me matan si no trabajo y si trabajo me matan. Historia de la comunidad tecnológica ferroviaria en México, 1850-1950*. México: INAH.
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México*. México: FCE.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

ENTRE SABERES PRÁCTICOS
Y VALORES INDUSTRIOSOS.
LA ENSEÑANZA DE LOS OFICIOS A
TRAVÉS DEL PERIÓDICO ARTESANO
EL SEMANARIO ARTÍSTICO (1844-1846)

César Gabriel Peña Ramírez

Tras la independencia de México en 1821, los gobiernos, diversos individuos e industriales, intentaron establecer una educación dirigida al artesanado urbano. Las condiciones sociales y económicas de este grupo tras la apertura de los oficios, el intento por desaparecer los gremios, la disipación de sus exámenes y la liberalización de las mercancías trajeron serias afectaciones hacia sus relaciones sociales, sus estructuras laborales y sus condiciones de vida. Los rechazos a sus prácticas arcaicas venidos de las críticas de ilustrados españoles como Joseph Campillo, Pedro Rodríguez de Campomanes o Bernardo Ward, propiciaron la generación de nuevas representaciones en torno a los artesanos de fines del siglo XVIII y principios del XIX. A partir de ese momento existió una preocupación por renovar las formas de trabajo, de enseñar y aprender los oficios, así como esclarecer las formas de participación social y económica de los sectores artesanos. Para lograr estos objetivos la educación debía tener un papel relevante.

En la primera década del México independiente, sería la Compañía Lancasteriana la encargada de realizar esta labor. Se establecieron en la capital mexicana las primeras escuelas nocturnas para

adultos y artesanos (Tanck, 2012). En ellas se enseñaba la gramática castellana, ortografía, aritmética y geometría prácticas, así como el dibujo dedicado a las artes y oficios (Ramos, 1994). Además de estas primeras instituciones de instrucción, algunos pobladores, incluyendo artesanos, pudieron acceder a los gabinetes de lectura “donde la gente, mediante el pago de una módica cantidad mensual, podía leer los diferentes periódicos y libros que el lugar ofrecía” (Guiot, 2003, p. 496). En los gabinetes, así como en librerías y bibliotecas, podían hallarse libros especializados en la enseñanza de los oficios. Algunos títulos eran importados, siendo los idiomas más comunes el español, el francés y el inglés. Se desconoce la injerencia que tuvieron estas instituciones, así como las publicaciones, en el artesanado urbano, pero al ser un sector poco letrado existió la posibilidad de que, al igual que con las escuelas nocturnas, hubiese poca asistencia por parte de este grupo. Sin embargo, cabe destacar que estas primeras experiencias sentaron las bases para la concepción y realización de instituciones educativas más complejas.

Para la década de 1830, el avance de la industria, sobre todo la textil, y la protección que los gobiernos ofrecieron a este ramo, llevaron a repensar la forma en que los artesanos debían ser formados y de esta manera participar en el desarrollo de la economía nacional. Fue así que surgió la necesidad de crear una institución que se dedicara a instruir a artesanos adultos y jóvenes en los oficios que la nación requería. Aparecieron de esta manera diversos proyectos encaminados a establecer escuelas de artes y oficios en la capital de México y en diversas zonas de la República, destacando la Escuela de Artes y Oficios de Federico Wouthier dirigida a los hijos de familias acomodadas y aperturada en la calle de Revillagigedo (Herrera, 2002; Pérez Toledo, 1994). Otro proyecto interesante fue el Colegio de Ciencias, Artes y Oficios, propuesto por Eduardo Enrique Turreau, fundador de la Compañía Lancasteriana en México. Este colegio fue el primer intento por conjugar la enseñanza de los oficios con las ciencias. Sumado a la enseñanza de las ciencias y de otras lenguas —innovación también de esta institución—, el plan de

estudios planteó la formación de ingenieros, por lo que proclamaba constituirse en una de las instancias educativas en fomentar la profesionalización de los artesanos (Turreau, 1835). Estas primeras propuestas provendrían de particulares interesados en modernizar las prácticas artesanas y fomentar la industria, y en la década de 1840 se darían los primeros pasos gubernamentales por establecer una institución de este tipo.

El objetivo de este trabajo es describir y analizar la forma en que los artesanos usaron la prensa para transmitir sus conocimientos prácticos, morales y sociales ante la carencia de instituciones educativas que les ayudaran a fortalecer y actualizar sus prácticas. Cabe destacar que en este análisis se podrá observar cómo a través de dichos conocimientos se formularon representaciones en torno a lo que debía ser el artesano-ciudadano; es por ello que me valgo de los trabajos de Roger Chartier y Peter Burke, que si bien son representantes de escuelas historiográficas distintas, me permiten ampliar el análisis de las fuentes hemerográficas de las que hago uso a lo largo del texto.

LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE 1843

Los conflictos internos que aquejaron al país y las tensiones con otras naciones, especialmente con los Estados Unidos, son algunos ejemplos que limitaron el desarrollo de la industria nacional; las pocas que se desarrollaron fueron las textiles, cuya mayor concentración estuvo en la capital de la República y en el estado de Puebla (Garza, 1985). Esta manufactura fue, según Garza (1985, p. 90), una de las primeras en manifestar una estructura capitalista, desplazando de manera gradual al taller artesano. Si bien el deterioro del artesanado como grupo social, político y económico devenía desde la promulgación de la Constitución de Cádiz en 1812, hacia mediados de siglo no hubo mejoras. La percepción que se tenía de este grupo es que eran gentes que habían abandonado el trabajo en el taller por asistir a los “garitos de juego”, a las “tabernas” y por contraer “perniciosas amistades” quienes les inspiraron “odio

al trabajo”. De manera que “esos artesanos holgazanes acarrearón consigo a otros muchos que aún no estaban contaminados, y de esa manera la ociosidad ha ido haciendo grandes progresos” (El Siglo Diez y Nieve, 13 ene. 1843).¹

Bajo este contexto, en octubre de 1843 el gobierno de Antonio López de Santa Anna —con la colaboración de Lucas Alamán y de algunos artesanos, entre ellos Epifanio Romero, quien destacaría posteriormente en la organización de grupos artesanos y obreros en la capital— decretó la creación de la Escuela de Artes y Oficios, quedando bajo la carter de la Dirección General de Industria. El plan de estudios contempló cuatro tipos de clases: en la primera se enseñaba el dibujo lineal, de máquinas y de decoración; en la segunda matemáticas; en la tercera la enseñanza de la química y en la cuarta la mecánica, todas aplicadas a las artes (Baranda, 1843). La enseñanza de las asignaturas teóricas se llevaría a cabo en la Escuela y los oficios serían enseñados en talleres de maestros artesanos aprobados por el Director General de Industria. El plan de estudios también proponía un máximo de tres años a cursar dentro de dicha escuela.

Pese a los esfuerzos por establecer la Escuela y del decreto del gobierno de Santa Anna en que se ofrecía una cantidad de dinero para comprar una finca en que se estableciera dicha institución (AHUNAM, 1821-1854), esta no encontró forma de realizarse.

LAS ORGANIZACIONES ARTESANAS EN LA DÉCADA DE 1840

Junto con la creación de la Escuela de Artes y Oficios, en el mismo año de 1843 el gobierno santannista decretó la formación de “Juntas industriales en todas las capitales de las Prefecturas de los Departamentos de la República y en todas aquellas poblaciones en que atendidas todas sus circunstancias acuerden los respectivos

¹ Se ha procurado respetar en lo posible la sintaxis y la ortografía de las fuentes, solo se cambiaron algunas palabras para mejorar la lectura.

Gobiernos departamentales que las haya” (AHUNAM, 1821-1854). Con base en este documento se crearon la Junta de Fomento de Artesanos (1843), la Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios y la Sociedad Artístico-Industrial (ambas en 1844). De estas organizaciones la Junta de Fomento fue la más destacada pues contó con el amparo del gobierno.

La comisión que se encargó de realizar los estatutos de la Junta estuvo dirigida, aconsejada y protegida por el literato y jurisconsulto licenciado José María Cora (Diario del Gobierno de la República Mexicana, 1844a). Aunque en los estatutos no se hacía mención, la misma fuente asevera que la Junta solicitó la creación de un colegio artístico, por lo que es difícil asegurar si dicha solicitud se debió a las dificultades que estaba teniendo la apertura de la Escuela de Artes y Oficios pues el establecimiento de esta institución también tuvo la iniciativa del sector artesano. El impulso a estas organizaciones influyó para que se crearan más sociedades en diversos departamentos, como fue el caso de la Asociación Patriótica Moreliana para Fomento de la Industria Nacional, ubicada en Michoacán, la Junta de Fomento de San Juan del Río en Veracruz y la Sociedad Patriótica Potosina de San Luis Potosí (El Siglo Diez y Nueve, 1844b, 1844c).

Posiblemente la segunda organización en relevancia fue la Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios. Pérez Toledo (2011) advierte que la Sociedad, pese a ser constituida en su mayoría por maestros artesanos, era una organización limitada en su capacidad política, organizativa y económica, sin embargo, una fuente establece que la Sociedad contó con una gran cantidad de socios participantes llamados “colectores” y cuya labor fue atraer suscriptores así como socios. Había entre ellos arquitectos, agricultores, trabajadores de hacienda y pintores (El Siglo Diez y Nueve, 1844a), lo que establece que la Sociedad fue bastante heterogénea en su composición aunque su núcleo fue artesano.

LA RELEVANCIA DE LA PRENSA EN LA TRANSMISIÓN DE SABERES: EL *SEMANARIO ARTÍSTICO*

Ante la dificultad de establecer una institución que permitiera especializar los conocimientos de los artesanos, la prensa se convirtió en una herramienta muy útil pues el periódico permitía difundir los conocimientos de una manera más amplia, sobrepasando a los libros y a los manuscritos (Burke, 2018). Por ende, aunque el proceso de difusión del conocimiento no es de ida y vuelta sino más bien vertical, la transmisión de estos conocimientos llegó a un grupo o individuos quienes tenían la opción de reproducir o no estos conocimientos. El periódico entonces se volvió un “espacio epistemológico” (Burke, 2018, p. 155).

Para los artesanos mexicanos la prensa tuvo relativa importancia ya que fue la transformación de los conocimientos prácticos, orales y arcanos de los gremios a un conocimiento impreso, y aunque al público al que iba dirigido estaba definido, esto significó la “vulgarización” de sus conocimientos, es decir, la difusión a un público heterogéneo no especializado (Burke, 2018, 2012). El periódico, pues, se convirtió en una herramienta netamente pedagógica y, como plantea Martín, en “una voz organizadora” de un grupo social específico (1992, p. 38). Esto no rompió por ningún motivo con la lógica de la enseñanza oral y práctica de los artesanos, pero sí hizo énfasis en los cambios que se aproximaban, la sumersión de este grupo a la cultura escrita y con ello la integración a la sociedad moderna (Briggs y Burke, 2002).

La Sociedad Protectora y la Junta de Fomento son las únicas organizaciones de las que se tienen periódicos registrados en archivos y hemerotecas. *El Aprendiz* fue el órgano de difusión de la Sociedad Protectora. Fue un semanario que aparecía los días miércoles, editado en la imprenta del maestro Leandro Valdés en la calle de Cazuela número 3 (El Aprendiz, 1844b). Se desconoce la cantidad de números publicados pues en el Archivo General de la Nación solo es posible hallar dos números. Tampoco es posible conocer su influencia en otros grupos artesanos. Uno de los pocos

registros que se pueden encontrar en la prensa de la época refiere a un pequeño juego mental enviado a los editores de *El Aprendiz* por parte de un suscriptor del *Periódico del Gobierno del Departamento de Durango* (18 ago. 1844), por lo que es viable establecer que su difusión fue nacional pese a las limitantes que menciona Pérez Toledo.

Por su cuenta, el *Semanario Artístico* fue el medio en el que se expresaron las ideas de la Junta de Fomento. El primer número apareció el 9 de febrero de 1844 y fue editado en la imprenta de Vicente García Torres en la calle de Espíritu Santo número 2. Sonia Pérez Toledo (1996) sugiere que antes y después de la Independencia los talleres artesanos se destacaron por el espacio geográfico en que se situaban, es decir, mientras más cercano se encontraba un taller al centro de la capital, mayor era su importancia social y económica. En ese sentido, talleres como joyerías, barberías y peluquerías, cuero y en este caso las imprentas, eran algunos de los oficios que más próximos estaban al centro. Bajo esta lógica, a través del análisis y comparación de las fuentes y mapas de la ciudad, se rastrearon las calles de Cazuela —la cual resultó ser un callejón— y la de Espíritu Santo —existiendo una calle y un callejón— para saber si su posición geográfica resultaba relevante para esta investigación, sin embargo, la comparación nos llevó a concluir que la importancia de estos dos periódicos no tuvo nada que ver con su posición espacial, ya que tanto el periódico *El Aprendiz* (callejón de Cazuela) como el *Semanario Artístico* (calle de Espíritu Santo) pertenecían a los cuarteles menores 1 y 5 respectivamente, los dos cuarteles más importantes de la zona precisamente por su cercanía con el centro de la capital (Pérez Toledo, 1996; Lafragua y Orozco, 2014), por lo que la hipótesis sostiene que la importancia de un periódico u otro posiblemente radicó en el apoyo político que recibieron del gobierno federal.

El último *Semanario Artístico* del que se tiene registro apareció el 10 de enero de 1846, por lo que contó con una vida efímera, pero más larga que otros periódicos del mismo tipo. Su influencia fue más allá de la capital. Se conoce de su aparición y lectura en

los departamentos de Veracruz, Nuevo León, Puebla, Chihuahua y Tamaulipas (El Siglo Diez y Nueve, 1844b, 1844c; Diario del Gobierno de la República Mexicana, 1844b). En Chihuahua se decía de este: “Cuan interesante y útil sea este periódico que se redacta en México, de luego se percibe; pues que grandioso objeto es la educación y progreso de una clase tan digna de toda atención”, y más adelante comenta: “Nosotros invitamos a todos los individuos residentes en este departamento y amantes del progreso de las artes, a que se suscriban a dicho periódico, entendiéndose al efecto los que quisieren hacerlo, con la secretaría del gobierno del mismo departamento” (Diario del Gobierno de la República Mexicana, 1844b).

Los periódicos de las organizaciones artesanas podían ser adquiridos mediante suscripción individual o colectiva. Si alguna organización o junta de fomento aparecía en alguno de los departamentos, podían solicitar el envío de la prensa, situación que contribuyó a agilizar el flujo de saberes. Además se sabe que estos periódicos podían ser hallados en los gabinetes de lectura. Incluso, un personaje como José María Lafragua propondría en el año de 1846 la formación de gabinetes dedicados exclusivamente al uso de los artesanos (Guiot, 2003, p. 499).

La finalidad del *Semanario* era “encargarse de la instrucción y propagación de las materias que deben ilustrar a los artesanos, de regularizar sus ideas, organizar sus métodos, familiarizarlos con la lectura e inspirarles la afición a las letras y el amor a las artes” (Semanario Artístico, 1844a). Para los redactores del *Semanario*, la idea de crear un periódico no solo iba en el sentido de informar e “instruir”, la educación era aún más importante pues constituía un rasgo más complejo sobre la formación del hombre:

La educación enseña al hombre a llenar dignamente las sagradas funciones a que está destinado en la tierra, y a desempeñar los deberes que la religión, la sociedad y su mismo interés le ha impuesto: ella forma los padres de familia amantes de sus hijos, y los tiernos hijos reconocidos a sus padres, los jefes y superiores que dirigen las sociedades bien sistemadas [sic], y los ciudadanos honrados, sumisos a las leyes y a las instituciones de su país [Semanario Artístico, 1844a].

A este tipo de educación los artesanos la designaron como “moral”, la cual debía ser complementada con la “enseñanza de las artes mecánicas”. De estas últimas decía: “Bajo las denominaciones de artes y oficios, de artes industriales y mecánicas, se comprenden las más indispensables a la conservación de la vida del hombre y a las necesidades materiales de la sociedad” (*Semanario Artístico*, 1844a), por lo que con esta definición establecían su participación social.

El periódico estaba dividido generalmente en cinco segmentos: 1) “Educación moral”, que en ocasiones podía ser política; en este segmento se discutieron temas como el trabajo honesto y la felicidad del artesano a través del trabajo, así como el fomento y amor a la patria; 2) “Variedades”, eran noticias generales en torno a las artes y oficios; 3) “Instrucción en general”, este apartado tenía una relevancia especial ya que se trataba de la elaboración de un “diccionario tecnológico” que daba mucho peso a la aplicación de la química en los oficios; 4) “Fomento de las artes”, durante los primeros meses relató el desarrollo industrial en otros departamentos de México y otros países, posteriormente se transformó en una sección dedicada a describir paso a paso la elaboración de artículos en distintas ramas industriales o la utilización de herramienta especializada aplicada a los oficios, y 5) “Las noticias del exterior”, la cual no era frecuente, pero cuando aparecía, las noticias giraban en torno a los trabajadores especialmente ingleses, franceses y españoles, y la importancia que tuvieron las escuelas de artes y oficios en aquellos países (Pérez Toledo, 1994; *Semanario Artístico*, 1844f, 1844j, 1845a).

Un porcentaje de los artículos publicados en el *Semanario* provenía de periódicos extranjeros por lo que “no estaban destinados de origen al artesanado mexicano” (Pérez Toledo, 1994, p. 399), mientras que los escritos netamente redactados por “artesanos mexicanos”² no estaban firmados, por lo que es difícil establecer

² Tampoco es posible aseverar que quienes redactaron el *Semanario* eran artesanos y mucho menos si eran mexicanos, pero al ser un periódico elaborado por la Junta la suposición recae en que en efecto los pocos artículos aparecidos en este medio fueron redactados por artesanos mexicanos, probablemente maestros de taller que sabían leer y escribir. Ya que la Junta contó con el apoyo del go-

quién o quiénes participaron en la redacción del periódico. En este punto cabe destacar que nos encontramos con dos tipos de conocimientos: el primero provenía del exterior, generalmente de España e Inglaterra y en menor medida de Francia, a este pertenecen los artículos dedicados a la tecnología, la aplicación de las ciencias en los oficios, el uso de la máquina en mejora del trabajo y de la vida, así como los debates en torno a la educación artesana; el segundo era un tipo de conocimiento local y los principales artículos estaban enfocados al desarrollo del amor patrio, a la moral cristiana y al trabajo como redentor de los vicios y la vagancia. Este hallazgo plantea entonces una serie de “saberes móviles” los cuales permiten identificar formas epistemológicas más similares que distintas, pues los conocimientos aplicados en otras zonas del globo eran reproducibles al contexto mexicano. Al mismo tiempo, las pocas distinciones permitieron la producción de una “fertilización cruzada de los saberes que contribuyeron ampliamente a la producción de nuevos conocimientos” (Didou y Renaud, 2011, p. 15).

DEL CONOCIMIENTO ARCANO A LA DIVULGACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS:

LA ENSEÑANZA DE LOS OFICIOS A TRAVÉS DE LA PRENSA

El *Semanario Artístico* tenía dos objetivos respecto a la educación de los artesanos: el primero fue la enseñanza de la moralidad a través del discurso y compromiso patrio, al amor al trabajo y a la disciplina religiosa, al proteccionismo gubernamental económico, social y pedagógico —representaciones del Estado y particulares—; también se enfocó en la protección mutua, es decir, continuó fomentando prácticas gremiales; la misma Junta era una primera forma de organización con tinte gremial y con espíritu mutualista. El segundo objetivo era la enseñanza de los oficios ante la carencia de instituciones dedicadas únicamente al desarrollo de estos últimos;

bierno, tampoco se puede descartar el apoyo de algunos literatos o ilustrados mexicanos en la redacción del *Semanario*.

si bien los talleres no desaparecieron y otras instituciones educativas como la Escuela Lancasteriana siguieron formando artesanos en las primeras letras, era latente la ausencia de una escuela especializada en los oficios.

Si enseñar un oficio dentro del taller artesano era complejo, pues requería de un manejo especializado de la herramienta y de los tiempos de producción, a través de un papel se hacía más complicado todavía. Plasmar un conocimiento arcano y “disperso”, como lo relata Burke (2012), requería de un proceso de “sistematización” el cual fuese asequible para el lector artesano. Sin embargo, el hecho de ser un medio de difusión hacía posibles estos conocimientos a todo tipo de lectores, extendiendo de esta manera el campo de divulgación de conocimientos. Es así que, con un lenguaje sencillo, se pueden encontrar artículos dedicados a la preservación del hierro y el acero ante el enmohecimiento, usando viejas técnicas como “hacer calentar el hierro o el acero hasta el grado de no poderlo soportar en la mano”, untándolos con cera blanca virgen o aplicando métodos químicos formando un barniz “compuesto de una parte de cal en polvo y dos de betún mineral, que algunas veces se encuentra en la naturaleza en estado de asfalto o chapopote” (Semanao Artístico, 1844d).

Un aspecto que cobra importancia es que la prensa fungió como un aparato mediador entre los artesanos y la industria, pues apeló al discurso de aceptación ante la introducción de la máquina a las nuevas formas de trabajo:

Un mecánico inglés ha inventado últimamente una sierra para cortar la madera en todas direcciones y según las curvas posibles [...] Está fundada esta máquina sobre el principio del pantógrafo y promete grande economía de tiempo y material, que es muy apreciable en el trabajo de las maderas y especialmente en las preciosas [Semanao Artístico, 1845a].

A diferencia del caso inglés con los destructores de máquinas, como lo narraran Thompson (2012), Hobsbawm (2015) o Van Daal (2015), la prensa intentó ser un medio por el cual el artesanado

mexicano declinara, si no en favor, sí en la aceptación paulatina de la máquina como medio de acelerar la producción, reducir el coste y sobre todo facilitar el trabajo, llevándolo a un estado de perfeccionamiento por encima del trabajo manual.

La idea de estos órganos era difundir los conocimientos de forma sencilla y con la certeza de trabajar y aprender sin necesidad de un maestro. Estamos entonces frente a una pedagogía *facilitadora* que fomentaba el refuerzo de los conocimientos así como el autodidactismo de aquellos que estaban interesados en aprender un oficio. El periódico era un difusor y un intermediario entre quien enseñaba y quien aprendía. ¿Acaso el periódico podía suplir la figura del maestro? A este respecto respondía el propio *Semanario*:

Los principios de todas las ciencias y de todas las artes (excepto la lectura) se pueden aprender sin maestro, supliendo a este: los libros, los modelos y los buenos métodos, la perfección en cualquier ramo del saber, no la da tampoco un maestro, sino el genio del que aprende, su aplicación, su esmero y una práctica constante [*Semanario Artístico*, 1844i].

Según el mismo periódico, no se desconocía la utilidad y la importancia del maestro, pero en muchas ocasiones fueron estos quienes imposibilitaron el desarrollo e inclinación natural hacia el oficio por parte de aquellos que pretendieron ejercerlo.³ Esto contradecía, hasta cierto punto, la estructura del taller. Para los gremios la figura del maestro fue central en la transmisión de los saberes. El periódico se convirtió en una herramienta clave para el aprendizaje, pero el peso de este recayó en la figura de quien aprendía, cambiando por completo el sistema educativo artesano. Cualquiera podía aprender un oficio.

³ Durante la Nueva España los gremios artesanos mantuvieron el control de la enseñanza de los oficios. Su legislación determinó quiénes podían ejercer un oficio según los criterios de casta, habilidad, sangre, región, etc. Los exámenes gremiales fueron otro filtro que posibilitó o imposibilitó el ejercicio de los oficios. Todo esto terminó a partir de la promulgación de la Constitución de Cádiz en 1812.

En este sentido, es posible asegurar que los conocimientos tenían una mera utilidad práctica. A diferencia del taller y su conformación, la cual tenía por objeto vincular el trabajo a la vida cotidiana y formar un *ethos* artesano⁴ (Sewell, 1992, pp. 29 y ss.), los saberes transmitidos a través de la prensa solo fomentaron las artes y los oficios, su mecanización, el desarrollo de la industria y la facilitación del trabajo ante la entrada de la máquina.

REPRESENTACIONES Y DISCURSOS: EL CIUDADANO INDUSTRIOSO

Durante la primera mitad del siglo XIX mexicano los diversos gobiernos, así como industriales e intelectuales, se preocuparon por llevar a la práctica la “ciudadanía”. Aunque la ciudadanía estaba basada en modelos abstractos cuyo fundamento político era la libertad de los hombres, las prácticas ciudadanas encontraron su expresión bajo otro tipo de circunstancias (Acevedo y López, 2012), un ejemplo de ello fue precisamente el lenguaje ciudadano y moralizador que mantuvo el *Semanario Artístico*.

En este sentido, los diversos gobiernos, así como algunos grupos industriales, conjugaron discursos morales y ciudadanos dando origen a representaciones de lo que debía ser el artesanado. Apareció la noción de “ciudadano industrioso” (Cook-Gumperz, 2006; Pérez Toledo, 1994), la cual tenía un carácter político al que se le sumó un perfil económico, por ende, la persona que ejercía estas prácticas no solo adquiría derechos y responsabilidades jurídicas y políticas, también recibía el compromiso de fomentar e impulsar la industria, la manufactura o los oficios según fuese el ramo laboral en que se encontrara.

De forma complementaria, las políticas del Estado fueron las de combatir la vagancia, la ociosidad y los vicios a través del fomento

⁴ Para Sewell (1992), el *ethos* artesano se constituye de una serie de relaciones sociales y laborales, discursos, símbolos y experiencias que daban un significado al *ser* artesano, es decir, condiciones únicas que los identificaban como grupo.

del trabajo. Dos fueron los ejes identificados para terminar con estos “males sociales”: el primero fue la legislación en contra de la vagancia y la creación de instituciones judiciales como el Tribunal de Vagos establecido a fines de la década de 1820 y que funcionó hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX (Pérez Toledo, 1993). El segundo eje de acción fue la institucionalización de las prácticas artesanas por medio de la creación de las escuelas de artes y oficios, con las cuales además de mejorar y modernizar las distintas ramas industriales se buscó el fomento y amor al trabajo y a la patria y el desarrollo de identidades ciudadanas cercanas a las definiciones jurídicas del Estado.

Los debates en la prensa de la época referentes a los artesanos, a la educación y al trabajo giraron en torno a erradicar los males sociales como la vagancia o la holgazanería y fomentar el trabajo y moralización de los artesanos. Para ilustrar lo anterior, en el año de 1839 apareció la propuesta de Estevan Guénot, un extranjero productor de gusano de seda radicado en Atlixco, Puebla. Dicha propuesta estuvo encaminada a la creación de una escuela de artes y oficios cuyo beneficio fuese para “los jóvenes pobres” y “para el fomento en toda la república de toda la industria agrícola y fabril”. Mientras estos jóvenes se educaban en la escuela de artes y oficios se cumplían dos objetivos principales: 1) se sacaba a México de la barbarie y la ignorancia pues “ya es tiempo de que desaparezca esa miseria, esa desnudez tanto más chocante, cuanto mayores son los recursos que al hombre industrioso ofrece por todas partes nuestro país”, y 2) se buscaría el fomento de la industria del gusano de seda para competir directamente con Europa y China fomentando el comercio al interior de la República y la competencia internacional (El Cosmopolita, 1839).

Es así que por medio de estos discursos se gestaron diversas representaciones en torno a los trabajadores, sus roles sociales, políticos y laborales. Estas representaciones definieron el papel que habrían de desempeñar los artesanos y las clases menesterosas de las ciudades. Generalmente, los recursos estaban dirigidos a los

niños y jóvenes quienes se encontraban bajo el peligro de caer en la vagancia, los vicios y la ociosidad. Los remedios a estos “males sociales” fueron el trabajo y la educación encaminados a la productividad. Siguiendo a Castro, en México

la formación de una ‘clase’ trabajadora fue más bien un proyecto deliberado manejado desde sucesivos gobiernos que, pese a sus diferencias en ideologías, concordaban en la necesidad de utilizar el Estado como una poderosa herramienta de cambio social, que debía allanar las bases para un crecimiento productivo [1999, p. 276].

De esta manera el Estado se convirtió, por medio de legislaciones, en el promotor de una “idea” de “ciudadano industrial” al estimular la formación de sociedades protectoras de artes y oficios.

Parte de los discursos políticos y sociales comenzó a verse plasmada en la prensa artesana. Cabe aclarar que la reproducción de este lenguaje no implicó necesariamente la asimilación de estos “ideales” y, sobre todo, la puesta en práctica de las formas de vida narradas en los artículos de la prensa. Ejemplo de ello fue el periódico *El Aprendiz*, en cuyos dos números se puede hallar un lenguaje mediador que propugnó por la pervivencia de las prácticas gremiales y al mismo tiempo solicitó la protección por parte del Estado ante la desigual competencia con productos extranjeros (*El Aprendiz*, 1844a, 1844b).

Estas representaciones sociales y laborales que definían a los artesanos mexicanos no solo provenían de discursos políticos, industriales e intelectuales nacionales, también circularon de manera transnacional en forma de saberes morales, cristianos y ciudadanos occidentales. Un ejemplo de ello es el artículo aparecido en el *Semanario Artístico* titulado “Costumbres de los artesanos”, un fresco narrado por el filósofo francés M. Fregier. Para el autor, las bases de las costumbres artesanas se encuentran en las relaciones de solidaridad entre agremiados y sus círculos más cercanos. Sin embargo, la idea de solidaridad y bienestar frente a las vicisitudes obligaba a los artesanos a un estado constante de “benevolencia”, “justicia”, “bondad” y “servicialidad” (sic). Así mismo, estas carac-

terísticas morales les hacían peligrar ante los gastos innecesarios de imprevistos (*Semanario Artístico*, 1844d). Existían, entonces, características morales intrínsecas en las relaciones sociales del artesanado, pero estas relaciones moralmente positivas también podían llevar a prácticas que ponían en riesgo la integridad de aquellos que conformaban el grupo. Aunque el autor no olvida la importancia de los maestros artesanos como ejemplo de moralidad, para los redactores del *Semanario* eran otras instituciones las que debían tomar la batuta en la moralización de este grupo:

En varios países y en diversas épocas, los legisladores y los moralistas se han esforzado en poner una extensa barrera contra la influencia de las malas costumbres que depravan a las naciones. Unos han trabajado en esta obra grandiosa e importante estableciendo penas contra las acciones culpables que tanto dañan a la sociedad, mientras los otros se empeñan en introducir en las clases menesterosas y en lo general de las masas los preceptos de la santa moral, procurando hacerles contraer hábitos de orden, de economía y de virtud [*Semanario Artístico*, 1844b].

El gobierno y la Iglesia eran esas dos instituciones que a través de la educación (religiosa y gubernamental) debían fomentar el “instinto moral del hombre”. Sin embargo, tanto la política como la moral no eran suficientes, había que

multiplicar los medios del trabajo, uniendo por medio de los lazos de una benevolencia común a todos los agentes de la producción, y dando al empleo del salario del artesano y del agricultor una dirección sabia y conforme a los intereses bien entendidos del operario que debe aprovechar su jornal [*Semanario Artístico*, 1844b].

El *Semanario* publicó discusiones filosóficas como los significados de la felicidad y la infelicidad, esta última proveniente de “nosotros mismos”. Desarrollaba “la ambición, la vanidad, el egoísmo, el desvío de los principios generosos y justos”. Aunque el artículo no lo explicita, la vagancia y la holgazanería eran otros adjetivos que degeneraban las acciones humanas. Por el contrario, para alcanzar la felicidad el hombre debía dedicarse a la “ocupación

activa”, es decir, al “ejercicio continuado de las facultades corpóreas y mentales, que las fortalece y perfecciona, es naturalmente agradable al hombre”, por tanto,

el trabajo embelesa y distrae por sí mismo y halaga con la idea lisonjera de sus resultados. Formar un plan juicioso, combinar los medios de su ejecución y realizarlo gradualmente, causa sensaciones muy dulces: la dificultad vencida y la cosecha de los frutos de la industria artística llenan de satisfacción al corazón de todo artesano honrado [Semanario Artístico, 1844h].

Además de la moral, la honradez o la justicia, el trabajo se volvía un factor determinante en la formación de la felicidad. Estos adjetivos eran constitutivos del “ciudadano industrioso” y de las nuevas formas del ser artesano. Existió pues un amalgamamiento de las ideas del *Viejo* y el *Nuevo* régimen, en otras palabras, el discurso del periódico recurría a viejas prácticas gremiales como el apoyo mutuo o el gusto por el trabajo, mientras que promovía nuevas prácticas como el buen manejo del jornal, el trabajo como remedio ante la infelicidad y la vagancia.

La vagancia se convirtió en la antítesis del ciudadano industrioso y por ende del trabajo. En la década de 1820 se efectuaron políticas jurídicas en contra de la ociosidad, los vicios y la vagancia con la creación del Tribunal de Vagos (AHCM, 1828; Pérez Toledo, 1993). Se formularon entonces códigos de conducta y adjetivos que referían a la civilidad, a la laboriosidad y a las formas en que las nuevas relaciones sociales y políticas debían llevarse a cabo (Chartier, 1994). El *Semanario* refería: “Tal vez la fealdad del vicio hará más impresión en su alma, que la hermosura de la virtud; porque repito, el trabajo y la afición a él es una de las importantes [virtudes], especialmente para el artesano mexicano” (Semanario Artístico, 1844g). De manera específica, el mismo artículo definía de la siguiente manera al “hombre ocioso”:

El hombre ocioso está muy cerca del vicioso y del malhechor, y en toda sociedad bien organizada con frecuencia se confunden aquellos con estos, pero el vago, en toda la extensión, presenta desde luego la

idea de un hombre mal cubierto de harapos, de suciedad y de miseria, que vive en continua ociosidad, tan desprovisto de previsión como de energía, y sumergido en una especie de torpeza, que le quita hasta la sombra del carácter humano [Semanario Artístico, 1844g].

Por tanto, el periódico se convirtió, además de un vehículo de divulgación en el que se transmitían conocimientos referentes a los oficios, en un manual de civilidad que definía roles, representaciones y códigos de conducta alrededor del trabajo. Desconocemos qué tanto influyó este periódico en las prácticas artesanas y ciudadanas en la vida cotidiana de la época, pero la evidencia documental sugiere que fue relevante pues tanto la Junta de Fomento de Artesanos como el *Semanario Artístico* abrieron espacios para la formación de sociedades artesanas en diversas regiones del país.

Aunque el tema de las sociedades de socorros mutuos supera los límites de este texto, podemos sugerir que la experiencia de asociaciones como la Junta de Fomento y la Sociedad Protectora de Artes y Oficios a través de sus semanarios influyeron en la formación de las sociedades de socorros en las décadas de 1850, 1860 y 1870. Según la definición de Illades, estas eran asociaciones voluntarias de “individuos libres y jurídicamente iguales”, que poseían “una estructura democrática que otorga a los socios la posibilidad de votar y ser electos” (2016, p. 112). Como puede observarse, las sociedades de socorros surgieron a partir de una serie de prácticas, discursos e ideas varias que se conjugaron para darles sustento. Por un lado, intentaron mantener su asociacionismo, legado de los gremios, pero basados en ideas políticas como la democracia, la igualdad y la posibilidad de participar en procesos electorales. Por otro, comenzaron a cobijar ideales políticos cercanos o directamente vinculados al socialismo.

Parte de esta división de ideas entre grupos artesanos se mantuvo a lo largo de las siguientes décadas. Algunas agrupaciones más cercanas a los cuerpos políticos e industriales mantuvieron

parte de las representaciones en torno a la ciudadanía, el trabajo como vindicador de la vagancia y la asociación como protección ante las injusticias laborales. Además continuaron reproduciendo el discurso contra la vagancia y la necesidad de educar para el trabajo en beneficio del individuo y la colectividad. Estas ideas pueden observarse en periódicos obreros de las décadas 1860-1880. Por su cuenta, otras sociedades se radicalizaron y adoptaron posiciones de acción directa como la huelga o el boicot, asumieron el socialismo como fundamento ideológico y organización social.

El 10 de enero de 1846 apareció el último número del *Semanario Artístico*. Según el mismo número, para esa fecha la Junta de Fomento había estimulado la apertura de otras sociedades y juntas menores en Veracruz, Durango, Coahuila, Chiapas, San Luis Potosí, Oaxaca, Nuevo León, Aguascalientes, Tamaulipas, Chihuahua, Zacatecas, Tabasco, Guanajuato, Morelia y Querétaro.

Conviene destacar que el último artículo de esta publicación fue dedicado a la importancia del estudio de la tecnología, concepto por demás interesante ya que según el artículo se definía como una “ciencia de aplicación” pues permitía inventar “cosas útiles e inmediatamente aplicables a la felicidad de los hombres” (*Semanario Artístico*, 1846).

El periodo en el que aparecen estos artículos (1844-1846) es de transición y transformación de la industria y la manufactura en México; las ciencias y la tecnología —que por momentos tuvieron definiciones similares— comenzaron a convertirse en rasgos de actualización de los oficios, así mismo deja entrever que la aplicación de la tecnología, la ciencia y la máquina eran fundamentales en la conformación de los nuevos sistemas laborales aunque también modificaron las relaciones sociales. El periódico se convirtió en un cúmulo de saberes prácticos —laborales y ciudadanos— con discursos políticos, morales, técnicos y pedagógicos que para consolidarse debían llevarse a la práctica cotidiana en la formación del artesano del *Nuevo Régimen*.

CONCLUSIONES

El *Semanario Artístico* constituyó una parte importante en la conformación y divulgación de los saberes artesanos ya que estos no se limitaron únicamente a la enseñanza de los oficios, sino que intentaron influir en las relaciones sociales, de producción, así como en las prácticas cotidianas, a través de un discurso de laboriosidad. Por momentos, el periódico se convirtió en un manual de códigos de comportamientos y representaciones sociales y laborales. Delimitó el rol del artesanado, le instituyó adjetivos cercanos al lenguaje estatal e industrial de la época y buscó transformar los modos de producción gremiales. Pese a esta labor, los editores, redactores y traductores de los artículos publicados en el *Semanario* no intentaron romper de manera tajante con las prácticas artesanas. En ocasiones mencionaron las virtudes de su cultura, tal y como fue en el caso de las relaciones de solidaridad. Sin embargo, también buscaron encontrar *fracturas* en estas relaciones, es decir, la virtud podía convertirse en un defecto si no era guiada por la mano del Estado rápidamente.

Además, el periódico se convirtió en un referente pedagógico ante la ausencia de instituciones educativas, ya que la creación de otras sociedades de fomento a lo largo de la República reflejan, si no la preocupación por educarse, sí una necesidad de aprender ante la falta de escuelas especializadas. Este órgano nació con el objetivo de educar a los artesanos y con ello fomentar las artes, los oficios, las industrias y las manufacturas nacionales. Es por ello que los artículos intentaron demostrar que *cualquiera podía ejercer un oficio*, incluso rebatió la idea de prescindir del maestro, pues la lectura cuidadosa del periódico, así como su lenguaje asequible, permitían sustituir la figura de quien enseñaba, y al mismo tiempo reconocía que cualquiera que podía leer podía aprender.

Su estructura era compleja, pues aunque contó con secciones determinadas para el aprendizaje de los oficios, los conocimientos que intentó abarcar fueron varios. Por momentos se asemejó a un instructivo de oficios. Intentó elaborar un diccionario tecnológico,

posteriormente abrió debates en torno al uso de las ciencias, la tecnología y la máquina. También fue un periódico filosófico que discutió nociones como la felicidad, la laboriosidad, la moral, la honradez, la honestidad y cómo el trabajo estimularía dichas nociones en el artesanado mexicano. Las discusiones dedicadas a la moralización de los artesanos lo llevaron a acercarse a un código de comportamientos ciudadanos y religiosos. Los artículos reflejan el respeto a la cultura artesana y sus prácticas, y al mismo tiempo reproducen un discurso que intentó modificar parte de estas últimas ante el progreso social señalando los nuevos cambios en la participación dentro de la sociedad mexicana. La Junta y el *Semanario* fueron intermediarios en estas transiciones.

Algo que es necesario destacar es la forma en que estos conocimientos circularon tanto en la capital como en diversas zonas de la República. Se desconoce la influencia total que el *Semanario*, como órgano de difusión de la Junta, tuvo en otras organizaciones artesanas, pero su existencia, aunque corta, brinda un panorama general, sobre todo, en la formación de organismos artesanos.

Los discursos en esta prensa fueron mediadores, se combatieron vicios sociales que acarrearón los artesanos tras una fuerte crisis posterior a la Independencia. Vagancia, juegos, desmanes, fueron temas recurrentes en la prensa, combatiéndolos con lenguajes que apelaban a la inherente laboriosidad de los artesanos. De esta manera se evitó un confrontamiento directo con su cultura, se apeló a su honradez, su solidaridad y su fuerte moral religiosa, las cuales podían fungir como prácticas culturales intermedias en el proceso de ciudadanización. En esta tónica, se denominó “ciudadano industrial” a todo trabajador manual o de fábrica que se comprometió socialmente al desarrollo económico de la nación.

Finalmente, el periódico no aseguró el cambio en las prácticas cotidianas. Siguieron existiendo los talleres artesanos pese a la desaparición definitiva de los gremios en 1857. Se formaron sociedades de auxilios mutuos que, si bien no tuvieron prácticas gremiales definidas, sí tuvieron su fundamento en las relaciones

gremiales del *Viejo Régimen*. La innovación en la introducción de la prensa como instrumento pedagógico que movilizó conocimientos prácticos y sociales no homogeneizó al artesanado, por el contrario, se mantuvo heterogéneo a lo largo del siglo, evidenciando la variedad de prácticas sociales y laborales del ser artesano durante la segunda mitad del siglo XIX.

REFERENCIAS

- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1828). *Sobre el establecimiento de un tribunal para su corrección* [Ayuntamiento, Vagos, volumen 451, expediente 6]. Ciudad de México.
- AHUNAM [Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México] (1821-1854). *Decretos* [Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección Ministerios, Series, Leyes, Decretos y Providencias, caja 1, expediente 1]. Ciudad de México.
- Acevedo, A., y López, P. (2012). Introducción. Los ciudadanos inesperados. En A. Acevedo y P. López (coords.). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Baranda, M. (1843). *Decreto sobre establecimiento de dos escuelas, una de agricultura y otra de artes*. México: Imprenta del Águila.
- Briggs, A., y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación*. España: Taurus.
- Burke, P. (2018). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (2012). *Historia social del conocimiento. De la Enciclopedia a Wikipedia*. Barcelona: Paidós.
- Castro, F. (1999). La invención de la clase trabajadora: el caso de los artesanos de la Ciudad de México. En J. Paniagua, J. Piqueras y V. Sanz (eds.). *Cultura social y política en el mundo del trabajo*. Valencia: Fundación Instituto Historia Social.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Diario del Gobierno de la República Mexicana (1844a, ene. 1). *Acta* (pp. 1-4).
- Diario del Gobierno de la República Mexicana (1844b, abr. 12). *Departamento de Chibuhua* (p. 411).
- Didou, S., y Renaud, P. (2015). Introducción. En S. Didou y P. Renaud, P. (coords.), *Circulación internacional de los conocimientos*. México: UNESCO/IESALC.

- El Aprendiz (1844a, sep. 18). *Reglamento de la Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios*, (pp. 1-4).
- El Aprendiz (1844b, sep. 25). *Reglamento de la Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios* (pp. 1-4).
- El Cosmopolita (1839, ago. 21). *Proyecto de utilidad común, que se somete a la aprobación del Congreso General* (p. 1).
- El Siglo Diez y Nueve (1843, ene. 19). *Vagabundos* (p. 2).
- El Siglo Diez y Nueve (1844a, ene. 17). *Artes* (pp. 2-3).
- El Siglo Diez y Nueve (1844b, jul. 17). *Fomento de la industria* (p. 3).
- El Siglo Diez y Nueve (1844c, ago. 30). *Junta de Fomento Comercial* (pp. 2-3).
- Garza, G. (1985). *El proceso de industrialización en la Ciudad de México (1821-1970)*. México: El Colegio de México.
- Guiot de la Garza, L. (2003). El competido mundo de la lectura: librerías y gabinetes de lectura en la Ciudad de México, 1821-1855. En L. Suárez (coord.), *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la Ciudad de México 1830-1855* (pp. 437-511). México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Herrera, M. (2002). La educación artesana en México. En M. Herrera (coord.). *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de las artes y los oficios*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hobsbawm, E. (2015). Los destructores de máquinas. En E. Hobsbawm, *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Crítica.
- Illades, C. (2014). *Hacia la república del trabajo. El mutualismo artesanal del siglo XIX*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Lafragua, J., y Orozco y Berra, M. (2014). *La Ciudad de México*. México: Porrúa.
- Martín, H. (1992). La imprenta. En D. William (ed.). *Historia de la comunicación. De la imprenta a nuestros días*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.
- Pérez Toledo, S. (1996). *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la Ciudad de México, 1780-1853*. México: El Colegio de México/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez Toledo, S. (1994). Del gremio a la escuela de artes y oficios: la educación de los artesanos de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX. *Signos Anuario de Humanidades*, 8.
- Pérez Toledo, S. (1993). Los vagos de la ciudad de México y el Tribunal de Vagos en la primera mitad del siglo XIX. *Secuencia*, (27), pp. 27-42.
- Periódico del Gobierno del Departamento de Durango (1844, ago. 18). *Remitido* (p. 1).
- Ramos, C. (1994). *Planear para progresar: planes educativos en el México nuevo 1820-1833*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Semanario Artístico (1844a, feb. 9). *Artesanos de la República por la junta directiva de los de México* (pp. 1-2).

- Semanario Artístico (1844b, feb. 24). *Educación moral* (p. 1).
- Semanario Artístico (1844c, mar. 2). *Modo de conservar sin mobo el bierro y el acero* (p. 2).
- Semanario Artístico (1844d, mar 2). *Educación moral. Costumbres de los artesanos* (p. 1).
- Semanario Artístico (1844e, abr. 12). *Instrucción general* (p. 3).
- Semanario Artístico (1844f, abr. 20).
- Semanario Artístico (1844g, abr. 27). *Los vagos* (p. 1).
- Semanario Artístico (1844h, jun. 15). *La felicidad* (p. 1).
- Semanario Artístico (1844i, jun. 29). *Modo de aprender a dibujar sin maestro* (p. 2).
- Semanario Artístico (1844j, dic. 7). *Fomento de las artes* (p. 3).
- Semanario Artístico (1845a, ene. 18). *Instrucción artística* (pp. 2-3).
- Semanario Artístico (1845b, ene. 18). *Artículos que dedicamos a nuestros carpinteros mexicanos* (p. 2).
- Semanario Artístico (1846, ene. 10).
- Sewell, W. (1992). *Trabajo y revolución en Francia. El lenguaje del movimiento obrero desde el Antiguo Régimen hasta 1848*. Madrid: Taurus.
- Tanck, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes 1768-1838. En P. Gonzalbo y A. Staples (coords.). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Thompson, E. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.
- Turreau, E. (1835). *Plan de los establecimientos y estatutos generales de la Compañía Mexicana Científico-Industrial que aprobó el Supremo Gobierno*. México: Ignacio Cumplido.
- Van Daal, J. (2015). *La cólera de Ludd*. La Rioja: Pepitas de Calabaza Editorial.

TEMAS DIVERSOS

LA REFORMA FISCAL Y EDUCATIVA
DEL RÉGIMEN BORBÓN
A FINES DEL SIGLO XVIII.
EL ESTABLECIMIENTO DE LAS
ESCUELAS DE CAJA DE COMUNIDAD
DE LA SUBDELEGACIÓN DE COLIMA,
1784-1786

María Guadalupe Cedeño Peguero

LOS ANTECEDENTES FISCALES Y LA LEGISLACIÓN

LA REFORMA FISCAL DEL RÉGIMEN BORBÓN

A finales del siglo XVIII la política secularizante y centralizadora del régimen borbón español aplicó a las finanzas de sus dominios una reforma que tuvo consecuencias importantes para la enseñanza de las primeras letras. Ya desde 1760, Carlos III rey de España (1759-1788), a un año de haber sido entronizado, puso en marcha en la península Ibérica la Contaduría de Propios y Arbitrios para organizar y darle orden a las finanzas españolas, con la finalidad de conseguir una mejor recaudación de impuestos para la Corona. Fue el Real Decreto del 30 de julio el que se propuso como objetivo la regularización de los ayuntamientos españoles utilizando como

medio el reordenamiento y control de sus haciendas, a través de la fiscalización ejecutada por la mencionada contaduría.¹

Así, cuando en 1765 José de Gálvez llegó a la Nueva España como visitador especial nombrado por el monarca, con la misión de promover la serie de reformas que impulsarían a la Nueva España a esquemas más modernos de organización gubernamental, dentro de la cual se comprendía la fiscal, una de las primeras acciones que ejecutó fue precisamente la instalación en la ciudad de México —a mediados de 1766— de la Contaduría de Propios y Arbitrios, que en el caso novohispano tendría que incluir a los bienes de comunidad de los pueblos de indios, por lo que su nombre oficial quedaría como Contaduría de Propios y Arbitrios y Bienes de Comunidad, la cual inició sus funciones exigiendo a las tesorerías de los ayuntamientos españoles los informes de ingresos y egresos que se le debían entregar anualmente en un formato específico que estaba solicitando,² lo mismo que habría de exigirse para los pueblos de indios en el decenio de los 70; como consecuencia de esta transformación, entre 1766-1784 se efectuó un cambio fundamental en la administración de las ciudades y pueblos de la Nueva España. En estos últimos se emprendió la regularización de sus cajas de

¹ Naoki Yasumura concibe esta reforma como la nueva política indigenista del reinado de Carlos III, no atribuible a una sola persona, pero que en Nueva España cobró gran importancia en las medidas aplicadas por José de Gálvez, entre las que destacan “la ampliación de la clase tributaria” (Yasumura, 1994, p. 360). Ver también Dorothy Tanck (1999, pp. 17-75). Para un escenario más amplio sobre las reformas borbónicas ver: Horst Pietschmann (1992) y Brian R. Hamnett (1992, pp. 27-65 y 67-108). También nos habla de estas transformaciones Iván Franco Cáceres (2001, pp. 65-67). Áurea Commons nos dice que después de haber concluido su visita al norte de la Nueva España, Gálvez encontró que: “Las cosas estaban en tan deplorable estado que se juzgó prudente establecer en la Ciudad de México una contaduría general que llevara las cuentas de todas las municipalidades” (Commons, 1993, pp. 16-17).

² Omar Guerrero Orozco nos dice que “Gálvez también legó el arreglo de las finanzas municipales, los propios y arbitrios que centralizó en la Contaduría General de México, según se había dispuesto se hiciera a semejanza de Madrid” (Guerrero, 1994, p. 159). Ver también Pietschmann (1992), pp. 27-65.

comunidad, que hasta entonces venían funcionando fuera del control de las autoridades virreinales, lo cual fue considerado como un “error” que debía corregirse.

William Taylor afirma que la existencia de las arcas comunales no es un tema nuevo en la historiografía novohispana —porque se ha mencionado desde hace tiempo—, y que generalmente se da por hecho que empezaron a funcionar desde el siglo XVI, pero ya en una revisión específica de cada uno de los territorios de la época, en varios de ellos no se ha podido comprobar su existencia. Se sabe que en algunas de las ciudades más importantes se contaba con ellas desde tiempos antiguos, en especial en las economías de españoles, o en localidades de importante número de población indígena como Pátzcuaro, pero para nada este fenómeno se encontraba sistematizado y para esa centuria era más bien una especie de excepción en los pueblos de indios del territorio michoacano. Taylor sostiene también que para México y Guadalajara, cuando llegaban a existir las cajas, con frecuencia eran presas de los poderosos del lugar, como los párrocos, quienes muchas veces tenían acceso abierto y discrecional a las mismas.³

Finalmente, ¿por qué fue tan importante esta reforma para la enseñanza de la lectura y las primeras letras? Pues porque la regularización de las cajas de comunidad de los pueblos de indios

³ Taylor también menciona que “Así como la tensión entre los curas y los pueblos por el control de los caudales de cofradías databan de los siglos XVI y XVII, el asunto de la caja de comunidad tampoco resultaba nuevo. Sin embargo no fue este un punto principal de conflicto antes de finales del siglo XVIII, dado que la Corona fue flexible en relación al empleo de esos fondos; porque las cajas apenas y existían en muchos de los pueblos de ambas diócesis [se refiere a las de México y Guadalajara] y porque estaba bien establecido en la ley que los curas párrocos no debían echar mano de la caja de comunidad por cuenta propia. [Pero] Después de los años de 1770 se dio un nuevo interés por las cajas, cuando las responsabilidades administrativas fueron transferidas de las audiencias y del virrey a los oficiales de la real hacienda, como parte de un plan diseñado para incrementar la eficiencia y la contabilidad fiscales” (Taylor, 1999, p. 525).

permitió que se contara con un financiamiento propio que asegurara el mantenimiento de las escuelas en general, lo que trajo como consecuencia la estabilidad en la conservación de los centros educativo, de los maestros y, por supuesto, de los alumnos, lo que hizo posible la paulatina organización escolar para la generación de redes institucionales, que años después —ya en el siglo XIX— llegarían a convertirse en sistemas educativos, primero municipales, después estatales y finalmente federal con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya en el tardío 1921.

Otro aspecto resultado de esta reforma fue el importante abatimiento que se le imprimió a la endémica deserción de los alumnos, especialmente de indígenas pobres, quienes, por no contar sus padres con recursos económicos suficientes, no podían sostenerse en la escuela. Con este tipo de instituciones impulsadas por los borbonos, las escuelas que lograron consolidarse ya no tendrían que pagar en lo personal al maestro, pues serían los caudales comunitarios los que pagarían a los docentes. Asimismo, por primera vez, este modelo sería capaz de asegurar a los maestros un sueldo constante, aprobado por las autoridades reales, que les permitiera vivir decorosamente. Otro beneficio fue la regulación de los salarios magisteriales, tanto en el monto personal de cada maestro en su localidad como en la estandarización de los mismos para que no se dieran abruptas diferencias de un pueblo a otro. Circunstancias todas que permitieron la incipiente conformación de redes escolares, unidas por la dirección, administración y control del gobierno reformista (Cedeño Peguero, 2018).

LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Para poder alfabetizar en castellano fue indispensable, obviamente, castellanizar primero a los indígenas. Así, para poder entender cómo se instituyó la enseñanza de la lectura y la escritura en castellano durante el viejo régimen se deben tener presentes varios factores, uno de los más importantes es que la característica principal de la conquista hispana fue la priorización de la evangelización en espa-

ñol sobre la enseñanza de las primeras letras en el mismo idioma. Es decir, este último aprendizaje se relegó a un segundo plano, y solo se utilizó para estudiar o memorizar las oraciones católicas, así como los textos religiosos, por lo que, con el paso del tiempo, en el caso de los indígenas este conocimiento se fue filtrando para que, subrepticamente y escudada en el aprendizaje del castellano, la enseñanza de las primeras letras se fuese imponiendo a través del dominio del castellano.

El lento cambio de una educación meramente evangélica a otra de carácter más secular se vio especialmente estimulado por el movimiento de la Ilustración, que transformó el pensamiento de los nuevos gobernantes españoles ilustrados, quienes consideraron a la educación como la solución a muchos de los problemas que padecían. Y otro factor determinante que influyó en la evolución en las formas y metas de la enseñanza fue la lenta secularización social que los borbones impulsaron para evitar el predominio de las órdenes religiosas en la enseñanza de las primeras letras novohispana, las cuales en general seguían los paradigmas místicos y medievales en la práctica de este aprendizaje.

Así, los impulsos a la castellanización repercutían en el proceso de la enseñanza de las primeras letras. Muy tempranamente, en 1550, el rey Carlos I de España (1516-1556) publicó la primera Real cédula para que los naturales fuesen enseñados en ese idioma, sin embargo, el carácter que se le dio a este mandamiento fue de voluntario y no obligatorio, situación que, aunada a los intereses y política de las órdenes religiosas de evangelizar en idiomas autóctonos, hizo que la Real orden pasase prácticamente desapercibida.

La política de castellanización siguió su curso después de la Real cédula de Felipe II de 1596 ordenando la enseñanza del castellano, que tampoco trascendió dentro de la sociedad novohispana porque también fue voluntaria, aunque Dorothy Tanck de Estrada, señala que en esta cédula de finales del XVI se añadió al aprendizaje de la doctrina en castellano la enseñanza de las primeras letras (Tanck, 2011):

...que a los indios sea de menos molestia y sin costa suya, hagáis poner maestros para los que voluntariamente quisieren aprender la lengua castellana, que eso parece podrían hacer bien los sacristanes, así como en estos Reinos en las aldeas enseñan a leer y escribir y la doctrina.⁴

Su hijo, Felipe III (1598-1621), retomó el asunto en carta enviada al virrey de la Nueva España, Gaspar de Zúñiga y Acevedo (1595-1603) en 1599, pero ante los costos de pago a los preceptores que sus arcas nos podían cubrir, se limitó a ordenar que fueran los conventos los que se encargaran de asegurar la enseñanza y práctica del castellano, mandamiento que ante la resistencia indígena no tuvo mayor trascendencia. Felipe IV (1621-1665), su descendiente, envió entre 1634-1636 Reales cédulas a sus virreyes del Perú y la Nueva España, pero tampoco se lograron mayores avances al respecto; aunque el obispo de Quito, ante las dificultades de lograr el objetivo solicitado, en carta del 28 de mayo de 1635 propuso al Consejo de Indias “escuelas más fundadas (y no solo la impartición de la doctrina), y que en ellas se enseñase con toda distinción a los indios” (Solano, 1991, pp. 153-154), lo que nos sugiere ya la incipiente intención de crear escuelas de primeras letras.

Con el impacto de la publicación de la Recopilación de las Leyes de Indias en 1681, que recordó a los reyes hispanos su obligación de castellanizar, se emitió la Real cédula del 18 de febrero de 1688, que indicaba que la enseñanza no sería solamente de la doctrina cristiana, sino de la lectura y la escritura en castellano. Y la del 30 de mayo de 1691 ordenó la creación de escuelas, y no solo el pago a maestros para los infantes indígenas, las cuales debían establecerse en los poblados grandes y financiarse con los bienes de comunidad.

Durante la primera mitad del siglo XVIII las referencias fueron escuetas y fundamentalmente basadas en la Recopilación de Leyes de Indias, y fue hasta 1770 cuando el rey Carlos III (1759-1788), el más sobresaliente de los borbones de esa centuria, emitió la Real cédula del 16 de abril, en la que ya se habla de la posible obligato-

⁴ Cédula del 4 de junio de 1586 (Konetzke, 1958-1962, p. 39).

riedad para los indios de aprender el castellano y leer y escribir en ese idioma. Para 1778, ocho años después, se publicó la Real cédula del 22 de febrero, que, a diferencia de otras anteriores, señala que la fuente de mantenimiento de las escuelas de lectura y escritura podría salir de los fondos de la Real Hacienda, ya fuera por receptoría o por bienes de comunidad (Konetzke, 1958-1962, vol. III, parte 1, pp. 436-437). Más tarde, en 1782, otra cédula especificó que el pago de maestros se podría hacer de las cajas de comunidad y, como un testimonio del proceso secularizador borbón, determinó también que en adelante los preceptores serían nombrados por las autoridades civiles, lo que quitaba al clero su predominancia en el campo educativo al dejar a los párrocos como simples asesores del funcionamiento escolar (Solano, 1991, parte 2, pp. 500-501).

Es importante mencionar que desde la Conquista hasta la segunda mitad del siglo XVIII fueron las instituciones eclesiásticas las encargadas de la educación en la cotidianidad novohispana, especialmente en la enseñanza de las primeras letras que, como ya se mencionó, estuvo muy ligada a la impartición de la doctrina cristiana, y precisamente con la legislación mencionada se les fue desplazando de su papel organizador y de dirigencia de la instrucción de primeras letras. En el obispado de Michoacán se puede observar un centenario proceso de atención a este tipo de educación, en especial en los primeros decenios del *Siglo de las Luces*, cuando se estaba conformando una importante red de escuelas “parroquiales” de las cuales los organizadores y directores eran los párrocos, cuidadosamente supervisados por el obispo diocesano. Al parecer el objetivo de este proyecto fue contar con una escuela de primeras letras en cada una de las parroquias de la diócesis, y de ser posible en las vicarías o poblaciones más importantes, lo que nos lleva a concluir que pudieron existir más de 100 centros escolares, ya que para mediados de esa centuria Oscar Mazín enlista 138 curatos o doctrinas, junto con algunas vicarías (Mazín, 1987, pp. 234-248); instituciones que, al darse la reforma educativa borbona, sirvieron de cimiento para la conformación de la red escolar del gobierno Real (Cedeño, 2018, p. 318).

LA APLICACIÓN DE LA REFORMA EN MICHOACÁN

EL ESTABLECIMIENTO DE LAS CAJAS DE COMUNIDAD

Para dar un ejemplo concreto cercano a Colima de la aplicación de la reforma, hablaremos del caso de la Intendencia de Valladolid, a la cual perteneció este antiguo Partido, para convertirse en una subdelegación michoacana, aunque haya sido por un breve periodo de cinco años, para luego regresar al ya Estado de Michoacán, después de haber permanecido en Jalisco.⁵

Como ya se mencionó, la reforma financiera-fiscal aplicada por la administración borbona en sus dominios modernizó este régimen y sus prácticas gubernamentales al lograr la creación de presupuestos públicos para la prestación de servicios en beneficio de los súbditos de la Corona, como fue la prestación del servicio de educación de primeras letras, que pudo finalmente ofrecerse de manera “gratuita”, al conformarse su mantenimiento a través de recursos comunitarios de los pueblos de indios; prestación que pudo proporcionarse en especial a los pobladores más pobres de la Nueva España, como fueron los infantes indígenas.

Así, con relación a la existencia de las cajas de comunidad de Michoacán, donde se depositarían los recursos de sus localidades, no hay referencias claras, pues según Joseph Antonio de Villaseñor y Sánchez,⁶ durante el siglo XVIII existieron en el obispado de

⁵ El Partido de Colima, por cédula real del 4 de diciembre de 1786, que dividió la Nueva España en 12 intendencias, pasó a depender políticamente de la Intendencia de Valladolid de Michoacán, con el rango de Partido y bajo la autoridad de un subdelegado, lo que lo acercó, en especial en lo político, a dicha jurisdicción. Aunque en este momento su permanencia en ella solo duró cinco años, porque por aspectos de la política eclesiástica su pertenencia cambió a Jalisco, para que en 1836 regresara a Michoacán a raíz de los cambios efectuados por el grupo centralista que asumió el poder en ese año (Álvarez, 1977, pp. 571-606).

⁶ Joseph Antonio de Villaseñor y Sánchez fue un matemático, historiador y geógrafo novohispano del siglo XVIII, quien por órdenes del virrey en turno elaboró una estimación oficial de la población del virreinato, la cual terminó

Michoacán más de 50 repúblicas de indios para 1746 (Villaseñor, 1992, pp. 295-354), pero no menciona en su obra nada sobre la existencia de cajas de comunidad, lo cual no es raro, ya que el estudio de estas últimas solo ha sido materia de análisis en años recientes. Y para esa centuria, en esas tierras, solo se tienen noticias de las cajas de Pátzcuaro y Valladolid, por ser las ciudades más importantes; la primera es la única de que se tiene referencia desde el siglo XVI (Paredes, 1998, pp. 37-39). Por lo tanto, una vez publicada la ordenanza del 7 de abril de 1768 emitida por el visitador José de Gálvez, donde dispuso que a partir de esa fecha todos los municipios de españoles y los pueblos de indios de la Nueva España debían remitir a la Contaduría de la ciudad de México información detallada que sirviese para la elaboración de los primeros reglamentos de caja, solo les respondieron Pátzcuaro y Valladolid, las cuales a partir de entonces empezaron a rendir cuentas a la mencionada dependencia, pero ambas correspondían a gobiernos españoles (Tanck, 1999, p. 18, nota 2). Por lo que respecta a las demás localidades, es difícil asegurar la existencia de cajas de comunidad, y muy probablemente —como sucedía frecuentemente en Nueva España— su diversidad y dispersión pudo ser impresionante.

Años después, en abril de 1776, el licenciado Juan Sevillano, Alcalde Mayor de Valladolid, recibió la Real Provisión que la Real Audiencia le remitió para que llevara a cabo la instalación de cajas de comunidad en los pueblos de indios michoacanos; dichas arcas debían preservar los fondos y los documentos importantes de la comunidad, como los dineros y los testimonios de la fundación de los pueblos. La ordenanza enviada correspondía al acuerdo de Su Majestad del 3 de octubre de 1775, el cual debía acatar y jurar el funcionario, con el ceremonial acostumbrado en la época, para enseguida disponer la instalación de las cajas de comunidad de todos los pueblos que, contando con suficiente población, no las tuviesen (AHMM).

en abril de 1744, y estimó que la población novohispana era de 3,865,000, y en 1750 realizó un plano de la Ciudad de México (BNE, s.f.).

La finalidad del procedimiento era conocer y controlar las finanzas de los naturales, ya que la Corona no se había ocupado de ellas hasta entonces, y ahora se impondría la nueva óptica gubernamental de conocer las necesidades de los nativos y las cantidades necesarias para satisfacerlas, porque en adelante se pretendía tener control total de los recursos de los naturales, y la extracción de recursos de las cajas solo sería posible con la autorización de los funcionarios virreinales. Para proceder a su fundación, se exhortó a los pobladores de las localidades con suficientes pobladores que carecieran de ellas para que, haciendo un esfuerzo, colaboraran con lo que pudieran para juntar el fondo fundacional de su respectiva arca (AHMM).

Por supuesto, los gastos comunales, considerados como dilapidación desde la perspectiva de las autoridades borbonas —como las comilonas de levantamiento de la cosecha, herraje del ganado, o bien del cambio de vara de las autoridades indígenas, así como los festejos religiosos de santos y vírgenes—, quedaban prohibidos, y solo se autorizarían los que los funcionarios consideraran “razonables”. No cabe duda de que la nueva época del razonamiento que la Ilustración impulsaba intentaba desplazar —a veces sin lograrlo— a las viejas costumbres arrastradas desde el medievo de la devoción y el dogma, que podrían parecer ilógicas a los administradores reales, pero que no perdían su peso en la cotidianeidad de los pueblos de indios.

Para asegurar lo depositado en las arcas, estas debían tener tres cerraduras diferentes, con sus respectivas llaves, las cuales serían entregadas a la custodia de los personajes más sobresalientes de la población. En los documentos se señala específicamente: “una en poder de dicho señor alcalde mayor, otra en poder del señor cura del partido o reverendo padre doctrinero y otra en poder del gobernador o alcalde de los naturales de la república del pueblo” (AHMM).

Existen amplios testimonios de la aplicación de este mandato en las tierras michoacas, como son los de los pueblos de Para-

cho, Uruapan, Huaniqueo y Tarímbaro. En el primero las cajas se instalaron en 14 de sus 17 pueblos, faltando solo tres que no fueron tomados en cuenta por su pequeñez (AHMM). La instalación de cajas en casi la totalidad del territorio de Michoacán constata la hipótesis elaborada por Taylor para México y Guadalajara de que estas estaban poco extendidas (Taylor, 1999, pp. 525-526), lo que nos permite apreciar lo complicado y extraordinario que debió haber sido la fundación, regularización y control de las finanzas de los naturales.

Una vez establecidas las cajas, los contadores de la ciudad de México dieron un plazo de un año para que el gobernador indígena en turno les enviase un reporte del ejercicio de las finanzas de su localidad, con base en el cual fueron elaborando los reglamentos que serían utilizados como los instrumentos para controlar y limitar —de acuerdo a su óptica— los gastos por parte de los naturales. En dichas reglas o preceptos, y con base en las entradas y salidas reportadas, se autorizarían para cada pueblo los pagos comunitarios que se consideraran necesarios.

A nivel de Nueva España, se señalan cuatro etapas en el proceso de elaboración de reglamentos: la primera entre 1766 y 1773, cuando fueron preparados por el mismo José de Gálvez e impuestos por el primer contador, Benito de Linares; la segunda entre 1773-1784, periodo en el que se expidieron por el segundo contador, Francisco Antonio de Gallarreta; la tercera entre 1784-1795, cuando fueron elaborados por el tercer contador, Antonio Piñeiro, y la cuarta entre 1795-1818, ya con base en la nueva legislación de la Real Ordenanza de Intendentes de 1786 (Universidad de Guadalajara/El Colegio de Michoacán/El Colegio de Sonora, 2008) y la revisión del cuarto contador, Manuel Saviñon (Tanck, 1999, p. 21). En el caso de Michoacán, el intendente del periodo, Felipe Díaz de Ortega (1792-1810), se dio a la tarea de elaborar una gran cantidad de los mismos para lograr contar con la mayoría de su jurisdicción reglamentada. La reforma financiera michoacana tomó un largo e irregular proceso que se inició en 1776 y culminó en 1797, con la imposición de los reglamentos elaborados por Díaz de Ortega.

Sin embargo, lo trascendente del tema tratado es que con las cajas instaladas, reglamentadas y funcionando se logró contar con un financiamiento oficial y seguro para el mejor desempeño de las escuelas de primeras letras, que en adelante serían sostenidas por los recursos de las cajas de comunidad, ya que este gasto comunitario sería uno de los pocos que se les autorizaría a los pueblos, como lo ordenaba el artículo 34 de la Real Ordenanza de Intendentes, que hablando de ellos los divide en cuatro partidas, entre las cuales la primera se dedica al pago de salarios, donde se incluye a los de educación, y dice textualmente:

...la primera, de las dotaciones, o ayudas de costa señaladas a las justicias, capitulares y dependientes de los ayuntamientos, y salarios de los oficiales públicos, médicos o cirujanos, donde los haya, y *maestros de escuelas que deben precisamente establecerse en todos los pueblos de españoles e indios de competente vecindario...* [UNAM, 1984, pp. 42-43; las cursivas son nuestras].

Y no solamente se menciona la existencia del financiamiento, sino también cierta obligatoriedad, al enunciar que las escuelas debían establecerse “en los pueblos de españoles e indios de competente vecindario”, lo cual —como veremos— el gobierno borbón intentó cumplir.

EL ESTABLECIMIENTO DE LAS

PRIMERA ESCUELAS DE CAJA DE COMUNIDAD

Aunque la aplicación de los reglamentos causó grandes estragos en los pueblos de indios al prohibirles la antigua utilización que estos hacían de sus recursos —como la realización de sus festejos tradicionales o comunales, o el levantamiento de cosechas, cambio de autoridades de república, o bien sus fiestas religiosas—, si vemos esta etapa desde la perspectiva de la Ilustración, más cercana a nuestra mentalidad de los siglos XX y XXI, podremos considerarla como un proceso positivo para el avance y la evolución de los pueblos a través de la educación.

Así pues, se puede asegurar que con la sistematización de los registros o “extractos” de cuentas de bienes de comunidad —que van de 1790 a 1802— se pudo contar, por primera vez, con evidencia documental sobre el número de escuelas de la Intendencia de Valladolid de Michoacán financiadas con el dinero de las cajas comunidad. Aunque se debe ser consciente de que anteriormente existieron otros modelos —como el parroquial ya mencionado—, los cuales persistieron aparte de las escuelas de caja, y cuyo número aún ni siquiera ha sido estimado.

Las cuentas de los reglamentos de caja de comunidad nos reportan que entre 1790-1793 funcionaban en la intendencia de Michoacán alrededor de 112 escuelas en igual número de localidades, pagadas ya con salario “completo” de entre 60 y 100 pesos anuales que la contaduría había determinado se debía pagar a los docentes, dependiendo de los recursos con que contara cada lugar; o bien funcionando en un modelo mixto, pagado fundamentalmente por los padres de familia pero con el auxilio del 50% del sueldo magisterial cubierto por la contribución de real y medio que se había impuesto a los indígenas en lugar del pago del producto de la milpa de comunidad desde 1782 (Cedeño, 2018, cap. V).

Pero a partir de 1786, con la aplicación de la Real Ordenanza de intendentes..., que resolvió que se establecieran en todos los pueblos, ya de españoles o indios de competente vecindario, escuelas de primeras letras para la enseñanza de sus infantes, por considerarse que la contribución de real y medio debía ser suficiente para cubrir el sueldo magisterial, vino un retroceso, porque esta aportación resultó insuficiente en muchos pueblos. Por ello, la fuente que finalmente sufragó el gasto escolar fueron las rentas comunales, situación que funcionó para las localidades ricas que contaban con propiedades para rentar, lugares donde la educación se consolidó y siguió avanzando; pero en las pobres que no contaban con mayores recursos hubo regresión al tener que volver a las escuelas parroquiales, dirigidas y controladas por la Iglesia.

A pesar de todo, las 112 escuelas registradas de 1790 a 1793 significaron un porcentaje importante del total de los 249 pueblos michoacanos, de los que se encuentran extractos de cuentas y que según Iván Franco Cáceres constituían la Intendencia de Valladolid de Michoacán, como la ordenanza de intendentes renombró a estas tierras, porque representaron 44.5% de total de ellos (ver figura 1), lo que nos permite asegurar que a esas alturas se habían logrado avances notorios en la educación de primeras letras, tanto en la cobertura de alumnos como en los mecanismos de financiamiento. En general, este desarrollo educativo se puede observar en tres temporadas básicas: la primera de 1790 a 1793, del inicio de la implantación del sistema escolar de cajas de comunidad, en la cual se encuentra una gran variedad de montos y formas de pagos a los maestros; la segunda de 1794 a 1800, en la que no se notan grandes cambios, y la tercera de 1801 a 1802, cuando concluye la serie de cuentas de cajas de comunidad y se localizan los adelantos más notables del proceso.



Figura 1. Ubicación de pueblos con escuela, con sus asignaciones de cajas de comunidad, 1802.

Fuente: Terán, 1995, pp. 311-312.

Para el primer periodo, de 1790 a 1793, Michoacán contaba con 112 escuelas en sus 25 subdelegaciones, de las cuales 35 (31.31%) eran regulares, es decir con salarios de entre 60 y menos de 100 pesos, como lo disponía la contaduría de la ciudad de México; 65 (58.59%) solo podían funcionar con ayuda del pago de los padres de familia, ya que los recursos comunitarios no llegaban a los 60 pesos y tenían que ser completados con la contribución familiar, y 12 (10.10%) que pagaban un sobresueldo importante a su maestro, el cual podría ir desde los 100 pesos hasta los pagos excepcionales como el de Xacona, que daba a su preceptor 205.

Este último fenómeno se podía apreciar especialmente en los pueblos ricos de Tierra Caliente, como Huetamo, Cutzio, Pungarabato y Coyuca, que argumentaban que lo agobiante de su clima era un factor difícil de soportar, por lo que, cuando conseguían maestros, los recompensaban con 120 pesos anuales. En los casos de Ario y Cuitzeo, que pagaban igual dotación, era porque poseían propiedades que rentaban, como sucedió con el segundo que contaba con dos haciendas, de las cuales se llegó a cobrar 1,000 pesos anuales de renta por la más rica. Uruapan, que desde tiempos añejos ha contado con recursos, pagaba 105, Tangamandapeo 102, Xaripo y Paxacuaran 101, y Purándiro 100; sueldos todos que conformaban un presupuesto de 5,594 pesos anuales.

La regularización de sueldos fue importante, porque al asegurársele al preceptor un ingreso estable, pero sobre todo digno, que le diera la confianza de una existencia modesta pero decorosa, se propició su arraigo en el poblado que dio certeza a la prestación del servicio de enseñanza y al funcionamiento escolar, lo cual no solo contribuyó a lograr el cumplimiento de la legislación Real sino también del principio ilustrado del mejoramiento de la vida de los vasallos de la Corona española a través de la educación.

Las 25 subdelegaciones michoacanas con su número de escuelas eran: Zinapécuaro 4, Cuitzeo de la Laguna 6, Taretan 1, Paracho 14, Tiripitío 2, Huaniqueo 4, Huango 1, Cocupao 7, Erongarícuaro 8, Angamacutiro 6, Motines 1, Carácuaro 2, Santa Clara 2, Huetamo

8, Xiquilpan 11, Valladolid 1, Tlaxalzalca 2, Ario 3, Purúandiro 1, Apatzingán 5, Uruapan 12, Zamora 7, Pátzcuaro- Tzintzuntzan 2, Indaparapeo 2 y Chucándiro 1 (Cedeño, 2011, p. 341-A). Conviene aclarar que la mayoría de las escasas obras que se han dedicado al estudio de esta temática han omitido a Colima como parte de la Intendencia de Valladolid, por la intermitencia en su pertenencia a esta última. Peter Gerhard agrega escuetamente al respecto que “desde 1787 Colima fue una subdelegación de la intendencia de Valladolid”, ya que le fue adicionada junto con Motines (Gerhard, 1986, pp. 79-84 y 352-363). Es por lo anterior que me propuse especialmente dar a conocer el estado de las escuelas de esta subdelegación, para que se pueda apreciar a través de su estudio el impacto que las reformas causaron en este territorio que, aunque sabemos que su inclusión fue discontinua, de cualquier manera fue michoacano por épocas.

La tercera temporada del desarrollo educativo que venimos revisando tuvo sus mayores adelantos en el periodo de 1801-1802, cuando el porcentaje de escuelas del modelo borbón pasó del 31.31% al 61.62%, un aumento del doble con 30.31%, ya que las escuelas pagadas con sueldos regulares de entre 60-99 pesos ascendió a 46, 11 más que en el periodo anterior; las dotadas con ayuda solo fueron 15 de las 65 del periodo anterior, y las pagadas con sobresueldo fueron 14, dos más que en 1790-1793. Pero en estas últimas ya no se dieron disparidades exageradas como la anterior de Erongarícuaro, sino que las diferencias variaron entre 100 y 123 pesos, y Tangancícuaro fue el mejor pagado con 123. Por lo anterior, se puede afirmar que la reforma educativa borbónica fue un avance definitivo en la conformación de sistemas educativos del siglo XIX, ya que, de acuerdo a su característica ilustrada y racional, alcanzó mayor regulación en las escuelas de los pueblos indios novohispanos, lo que significó un real avance a la conformación de redes y posteriormente sistemas educativos.

LA APLICACIÓN DE LA REFORMA EN COLIMA

EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE CAJA DE COMUNIDAD

La reforma educativa de los borbones llegó a territorio colimense en el año de 1784, como una consecuencia de la creación de sus cajas de comunidad, lo que determinó el establecimiento de escuelas en los pueblos de indios. Bernabé de Riaza y Velasco, Alcalde Mayor de Colima en ese momento, recibió el 20 de mayo la orden que desde el año anterior le había girado el virrey Martín de Mayorga (1779-1783) para su establecimiento en las localidades indígenas. Y aunque la creación y administración de cajas se emitió para todos los ayuntamientos, incluyendo los de españoles, este último estudio ni siquiera se ha abordado para ninguna subdelegación.

En el caso de Colima, Riaza se reportó con el nuevo virrey Mathías de Gálvez (1783-1784) el 23 de julio de 1784 para preguntar si el informe que había elaborado al respecto (AGN) debía canalizarlo a las oficinas virreinales o a la contaduría de la ciudad de México, porque aspiraba a cumplir cabalmente las órdenes del rey. En el reporte informaba de la existencia de 12 pueblos de indios de la jurisdicción que gobernaba, pero incluyó la escuela del barrio de indios de la Villa de Colima, por lo que en realidad reportaba el estado de 13 de ellos. Los pueblos reportados fueron: Santiago Almoloyan; Comala, con su barrio de Sochitlán; Coquimatlán, Ixtlahuacán, Tuluapan, Tecomán, Xilotán, Quetzalapa, Zacualpan, Tamala, Acauatlán y Totolmoloyan, y por supuesto el barrio de indios de la Villa de Colima.

Al hacer un análisis de la información que se proporciona se puede notar claramente que ya se había aplicado la reforma fiscal de la creación de cajas de comunidad, pues de las 13 localidades, 11 reportan sus cajas con fondos; solo Comala y su barrio Sochitlán no reportan su existencia, pero muy probablemente la tendrían, pues pagaban a su maestro con dinero y en especie. El otro lugar, Totolmoloya, era una incipiente población donde solo estaban asentados siete casados, o cabezas de familia, representantes de

aproximadamente 32 pobladores, de los cuales solo tres serían niños en edad escolar, muy pocos para pagar un maestro.

Los que sí contaban con cajas fueron Santiago Almoloyan, que reportó en su caja 72 pesos con 6 granos; el barrio de Colima, que contaba con 133 pesos y 4 reales de fondo; Coquimatlán, con 27 pesos, 6 tomines y 6 granos; Ixtlahuacan, con 90 pesos y 4 tomines; Tuluapan, con 23 pesos y 4 tomines; Tecomán, con 82 pesos y 5 tomines; Xilotan, con la suma de 207 pesos y 7 tomines, que se sale del promedio de las cajas de esta subdelegación; Quetzalapa, con 72 pesos, 2 tomines y 6 granos; Zacualpan, con 14 pesos y 3 tomines; Tamala, con 109 pesos, y Acauatlan, con 71 pesos y 6 granos.

De las 13 localidades, solo 8 contaban con maestro de doctrina y primeras letras, pues Quetzalapa, Zacualpan, Tamala y Acauatlan, a pesar de contar con caja de comunidad con fondos, no tenían maestro, una de las causas de ello pudo haber sido que la cantidad de sus cabezas de familia y sus infantes era muy baja para costear el mantenimiento de un docente. Así, la primera, Quetzalapa, solo tenía 11 casados,⁷ lo que representa aproximadamente 50 pobladores, de los cuales solo cuatro serían niños en edad escolar, es decir, de entre 6 a 13 años.⁸ La segunda, Zacualpan, tenía 19, lo que representa aproximadamente 86 pobladores, de los cuales alrededor de 8 serían escolares. Tamala contó con 27 casados, que hacían aproximadamente 122 habitantes, y de ellos 10 serían escolares, y Acauatlan, con 21 casados, tendría alrededor de 95 personas, de ellos

⁷ Es aceptado ampliamente por los historiadores novohispanos, que el cabeza de familia del periodo virreinal mantenía a 4 o 5 integrantes o familiares. Este dato se ha manejado desde 1963, cuando Delfina Esmeralda López Sarrelange mencionó que las familias estaban constituidas, en promedio, por cinco miembros (López, 1963). Aquí multiplicamos los cabezas de familia por 4.5.

⁸ Dorothy calculó esta correspondencia de acuerdo con el aceptado porcentaje de 4.5 pobladores por tributario, y de ellos 8% que Dorothy Tanck sugiere para la cantidad de niños, Dorothy concluyó este dato con base en un padrón levantado en la Intendencia de Guadalajara, entre 1791-1793, al contabilizar a los infantes en edad escolar, de 6 a 12 años, que correspondieron al 8% del total de la población indígena (Tanck, 1999, p. 228, nota 5, y p. 236).

solo 8 serían escolares. De las cuatro poblaciones, tres contaban con suficientes fondos como para poder sostener un maestro de sueldo completo (entre 60 y 99 pesos), por lo que nos inclinamos a pensar que no lo tenían por el corto número de niños, o quizá el fondo pudo ser un acumulado de varios años.

Ahora bien, para poder hablar de datos concretos sobre personajes, sueldo y condiciones de cada uno de los lugares, daremos los nombres y etnias de los maestros, diciendo que de los nueve preceptores que se reportan en los ocho poblados —ya que en Xilotán se habían tenido dos maestros desde que el alcalde mayor había empezado a poner las escuelas—, cuatro fueron españoles,⁹ tres mestizos y dos indios, lo que nos indica que también en la práctica se estaba aplicando la reforma social de darle preferencia al preceptor español sobre el indígena, el cual había predominado en la enseñanza de la doctrina en los pueblos de indios desde el siglo XVI. Esta tendencia nos permite palpar la predisposición a desligar a los componentes educativos —los maestros en este caso— de la rama más tradicional y religiosa de la Iglesia, como lo era el clero regular, al que se ligaba a los indios por su función centenaria de auxiliares de los evangelizadores.

Así, los españoles se desempeñaron en: Santiago Almoloyan, Máximo Claudio de Reina; Ixtlahuacán, José Toribio Avendaño; Tecomán, Vicente Leandro Delgado, y en Xilotán Francisco Xavier Venegas, que se había “ido” y fue sustituido por un indio. Los mestizos fueron: Comala y su barrio, José María Ortiz; Barrio de Colima, Sebastián Antonio Escobar, y en Tulualpan José Felipe de Jesús Zamora, registrado como de “calidad”, lo que quiere decir que era reconocido en su localidad como persona sobresaliente, no solo en el conocimiento de las materias a impartir sino en cuanto a su conducta o también en su ascendencia, como integrante de familia reconocida. Y los indios, solamente mencionados por su nombre de pila, fueron únicamente dos, uno en Coquimatlán,

⁹ Recordemos que en la Nueva España se consideraba a los criollos como españoles.

Miguel Francisco, calificado como ladino —que hablaba su idioma y el castellano— de tierra fría, que sabía leer y escribir y el cual ya tenía tres años en esa función, y en Xilotán Domingo Antonio, quien sustituyó al español que se fue, del que solo se dice que era del mismo pueblo.

En cuanto a los pagos es interesante mencionar que se hacían en numerario y en especie, de las ocho dotaciones en dinero, cinco eran sueldos completos de entre 60 y 99 pesos anuales, distribuidos así: Almoloyan, 60 pesos en reales (720 rs.); Ixtlahuacan, 70 pesos; Tuluapan, 96 pesos en pagos de 8 mensuales; Tecomán, 72 en pagos de 6 al mes, y Xilotán, 60 en entregas de 5 pesos mensuales. Comala pagaba 40 pesos (de acuerdo a la época debió ser anual, aunque no lo especifique), y el barrio de Colima pagaba dos pesos al mes, que eran 24 anuales. Ahora bien, de los ocho, seis eran sueldos complementados con pago en especie, y solo dos, Tuluapan (96) y Tecomán (72), aplicaban el modelo borbón —más moderno— del pago completo solo en dinero. Estas últimas ayudas, que recuerdan las viejas prácticas medievales y novohispanas tempranas de entregar satisfactores producidos en la localidad, podrían ser anuales o semanales, eran muy variables y llegaban a cantidades tan importantes como las 20 fanegas¹⁰ de maíz anuales que se entregaban a José Toribio Avendaño de Ixtlahuacán, que equivalen a 640 kilogramos.

Asimismo es interesante ver que entre la contribución entregada a españoles y mestizos no hay diferencias notables, pero con los indios es otra cosa, ya que a Domingo Antonio de Xilotán solo se dice que “se le darán los víveres necesarios” pero no se especifica cuáles ni cuánto, ni cuándo; en el caso de Miguel Francisco de Coquimatlán, el más favorecido, solo se le registran cuatro almudes¹¹ de maíz, lo que podría parecer suficiente para un individuo o una familia pequeña, porque se le entregaban cada semana (3.036 kg),

¹⁰ Una fanega de trigo equivale a 32 kg. 20 equivalen exactamente a 640 kg. (Román, 2002).

¹¹ Un almud equivalía a 0.759 kg. (Román, 2002).

lo que equivalía a 12.144 kg al mes y 145.728 kg al año; sin embargo esta cantidad, que podría parecer suficiente, solo alcanza alrededor del 22.5% de la cantidad entregada al español de Ixtlahuacán en el mismo lapso.

Además de las 20 fanegas de maíz, a Avendaño se daban también una de frijol y 20 de sal, así como dos reses, todo anualmente. En cambio al también español de Santiago de Almoloyan, Máximo Claudio de Reyna, solo se le daban cuatro almudes de maíz a la semana (145.728 kg al año), como al indio de Coquimatlán; además de un almud de frijol, también semanal (36.432 kg anuales). Más que este sacaba el mestizo de Comala, con 16 fanegas (512 kg anuales) de maíz y 21 pesos, cuatro reales de manteca, pimiento y candelas. Y al otro mestizo, Sebastián Antonio Escobar, del barrio de Colima, además de cuatro almudes de frijol se le daba una fanega de maíz, pimienta, candelas y “demás necesario”, aunque no se especifica el lapso. Como haya sido, estos docentes se encontraban bien abastecidos, por recibir ambas dotaciones, lo cual, como vimos antes, no lo incluía el proyecto de los borbones, que modernizaba el asunto al solo proponer el pago en dinero en efectivo, lo que nos permite observar que a pesar de los intentos del reformismo borbónico las costumbres y acuerdos locales sobrevivieron por largo tiempo. Cabe mencionar que el único resabio del modelo parroquial escolar de mediados del siglo XVIII era el pago de dos pesos —no dice cada cuándo, pero probablemente fueron mensuales— que el cura le daba al maestro de Tecomán, Vicente Leandro Delgado, quien percibía los 72 pesos anuales de un sueldo completo.

Lo más importante de todo es la información pedagógica que el informe proporciona, ya que en cuanto a las materias impartidas señalan tres: la doctrina en castellano —que se enseñaba a todos: hombres, mujeres, grandes o chicos—, la lectura en español —que se manifiesta mucho más difundida de lo que se cree, pues se reportan 90 lectores, muy probablemente mayoritariamente varones, pero cifra dentro de la cual no podemos negar la probabilidad de que se incluyeran mujeres— y la escritura —de la que solo se reportan 12 “en carta”, es decir, aprendiendo a escribir haciendo cartas—.

El total de niños de toda la subdelegación alcanzaba 523, de los cuales 490 tenían maestro y solo 33 carecían de él, estos últimos obviamente en las localidades sin maestro. En general, no se menciona a las mujeres, salvo en dos pueblos: Ixtlahuacán —que se registra con 85 muchachas y 88 muchachos— y Tecomán —donde se enseñaba a “75 muchachos y otras tantas muchachas”—, lo cual no es prueba de que no existiesen niñas en las otras escuelas sino de que simplemente las omitieron, quizá por considerarse intrascendente su asistencia. En estas dos últimas localidades es donde se reportan más alumnos, seguidas de Xilotán con aproximadamente 48, Coquimatlán con 30, Tuluapan con 26, Almoloyan con 25, Colima con 20 y Comala y su barrio con 18, donde se afirma que el párroco quería que se convirtiera en pueblo separado para cobrarles obvenciones, fiestas y servicio aparte.

Como fue muy frecuente durante la aplicación de la reforma, el alcalde mayor finaliza su informe resaltando sus méritos, al asegurar que a su llegada en 1780 no existían cajas ni fondos comunales, y por supuesto no se llevaba registro de entradas ni salidas. Y aún cuando los depósitos fuesen cortos, le había costado mucho trabajo juntarlos, sin embargo, no alcanzaban para costear a todos los maestros —lo cual, como demostramos líneas atrás, era inexacto—, empero, sostenía que había tolerado —contrario a la política de secularización borbónica— que los curas hubieran puesto a los preceptores a costa de los pueblos, considerando la ignorancia que los indios tenían de la doctrina, ya en castellano o en su lengua. Y sugería que, para lograr el “establecimiento perpetuo de las escuelas supuesta la cortedad de los bienes de comunidad”, fueran los fondos de las cofradías existentes los que las mantuvieran, dado que estaban bajo el control de los curas y estos ponían el mayor cuidado en su aumento,¹² además de que eran varias y ricas, y por

¹² Varios autores de esta temática, sostienen que los indios encontraron en las cofradías el mejor lugar para preservar su dinero, ya que la política fiscal fue de procurar sobrantes anuales en las cajas, para sacarlos de los pueblos, depositarlos en las arcas de las cabeceras españolas y no regresarlos nunca más a

lo regular su dinero se aplicaba a lo espiritual, perdiéndose mucho de este en sus “fiestas y juntas”.

Una vez llegado el documento a la Contaduría de la ciudad de México, el tercer contador Antonio Piñeiro (1784-1795) se dirigió al fiscal de la Real Audiencia, con fecha del 27 de julio de 1785, para darle a conocer las noticias del alcalde, de las que concluía que los 12 pueblos y el barrio de Colima no contaban con más recursos que el producto de sus milpas de comunidad y algunos pequeños arrendamientos, con los que solamente juntaban entre todos mil ciento cuarenta y seis pesos con cinco reales; por lo que le comunicaba también la sugerencia de Riaza y su propia opinión de que se aplicaran los sobrantes de los fondos de cofradías para las escuelas, ya que “ningún destino pueden tener estos caudales y más agradable a Dios que el de la cristiana instrucción de los infelices indios”, y dejaba al funcionario la resolución de la propuesta.

El fiscal junto con el Protector de indios se dirigieron al virrey el 28 de septiembre de 1786 para informarle que, de los pueblos de Colima, cinco carecían de escuela por no contar con recursos para instalarlas, y sostenía el primero que para remediarlo le parecía muy oportuna la propuesta del alcalde mayor, por lo que le solicitaban se librase al obispo de Valladolid, fray Francisco Antonio de San Miguel Iglesia Cajiga (1783-1804), jurisdicción eclesiástica a la que también pertenecía Colima, para que de “ruego y encargo” –formato que para la época equivalía a una orden, por venir de una autoridad superior, más cuando era por decreto– dispusiese el prelado que los sobrantes anuales de las cofradías se aplicasen a la fundación de escuelas, en atención a que gozaban de fondos considerables y ya que no habría fin más agradable a Dios que el de la cristiana instrucción de los indios.

Asimismo le pedían que se instruyera al alcalde para que todos los maestros que no estuviesen dotados con sueldo fijo y los pa-

sus lugares de origen. De ahí que las autoridades reales tuvieran animadversión contra los curas pueblerinos, que de alguna manera, estaban muy inmiscuidos en las cofradías.

garan los indios enseñaran sin pago alguno a los huérfanos e hijos de viudas y cada tres meses remitieran lista de todos los jóvenes que había en las escuelas, así como que en los pueblos en que la contribución para el docente fuera de consideración se dispusiese que lo colectado se guardara en la caja de comunidad para que en presencia de los guardianes de las llaves se hicieren los pagos magisteriales, recogiendo recibos para justificar la salida en la cuenta anual del caudal, y si hubiese sobrantes, debían guardarse para aminorar el pago del siguiente año.

Así, se le envió al alcalde el oficio solicitado y, con fecha 15 de noviembre de igual año, la Real Audiencia le dirigió al obispo michoacano un documento informándole que el alcalde había comunicado a la Contaduría que cinco de los trece pueblos de Colima, “Quesalapa, Zacualpan, Tamala, Acautlan y Totolmoloyan no había[n] podido establecer escuelas por falta de arbitrios para ellas; y que no [se] hallaba otro que el de los fondos de cofradías”; por lo que el virrey, por decreto del 28 de septiembre, “atendiendo a que las referidas cofradías tienen fondos considerables”, rogaba y encargaba al prelado, a nombre de la Real Audiencia Gobernadora, dispusiese que los sobrantes anuales de las mismas se aplicaran a la dotación de las escuelas de los pueblos que carecieran de ellas. Con fecha 27 de noviembre, fray Antonio de San Miguel respondió que se daba por enterado, con el oficio que se le había girado de 15 de noviembre, de las disposiciones del virrey en su decreto del 28 de septiembre, por lo que declaraba que “sobre cuyo destino (de los fondos sobrantes de las cofradías) no tendré repugnancia alguna, y si contribuiré en cuanto esté de mi parte a que tengan su mas pronto y debido efecto”.

El documento finaliza aquí, y no tenemos certeza de que las escuelas se hayan establecido o no, pero de la ejecución de las reformas, desde la fiscal con la fundación de cajas de comunidad así como de la educativa con el establecimiento de escuelas, se puede comprobar con este escrito.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que es sumamente interesante el proceso de conformación de las primeras redes escolares, que paulatinamente se fueron consolidando como resultado del avance del progresismo borbón en la Intendencia de Valladolid de Michoacán a finales del siglo XVIII. Tanto la reforma financiera como la educativa, expuestas líneas atrás, son dos actividades que revolucionaron a la sociedad michoacana, la primera al imponer mecanismos fiscales que permitieron el cada vez más practicado uso de servicios públicos, como fue la educación, y la segunda como un medio que al largo plazo impulsaría la transformación social de los novohispanos, quienes con mayores y mejores instrumentos educativos podrían colaborar a la transformación de sus propias comunidades.

Por supuesto, esta última transformación se fue dando lenta e imperceptiblemente a lo largo de muchos años, para que al final de la época virreinal se pudiera ya contar con la base estructural que serviría de cimiento a futuras reformas educativas en una nueva etapa, ya de independencia, en la que todo estuvo por construirse. Sin embargo, el modelo impulsado por los borbones, a más de haber logrado construir un financiamiento escolar que después se transformó en público, logró también la estandarización de los salarios magisteriales, que tomó largo tiempo para homogenizarse pero que finalmente, ya para el siglo XIX, se fue imponiendo en cantidades más racionales, pero sobre todo más regulares, lo que permitió que la ocupación de maestro se fuera consolidando como una actividad de la que se podía vivir.

Así pues, las escuelas de caja de comunidad del periodo borbón tardío significaron para la historia de la educación novohispana y más tarde mexicana, en un proceso centenario, los cimientos de las redes escolares decimonónicas que primero fungieron como municipales, las cuales fueron a su vez el impulso de la conformación de los sistemas educativos estatales de la segunda mitad de esa misma centuria, desde donde se erigiría la unificación de estos

sistemas para conformar una institución nacional que se dedicara exclusivamente a la organización, planeación y administración educativa en nuestro país.

FUENTES

- AGN [Archivo General de la Nación]. Historia, volumen 495, Establecimiento de escuelas, Colima, fs. 224-234, 1784-1786.
- AHMM [Archivo Histórico Municipal de Morelia]. Fondo Colonial, sección I Gobierno, serie 3 Vigilancia y supervisión, subserie 3 Fondos de caja de comunidad, caja 17, expediente 8.
- Álvarez, J. R. (1977). *Enciclopedia de México* (t. II). México.
- BNE [Biblioteca Nacional de España] (s.f.). Villaseñor y Sánchez, José Antonio de. Recuperado de: <https://datos.bne.es/persona/XX1154161.html> (consulta: 22 jul. 2021).
- Cedeño Peguero, M. G. (2011). *Educación Iglesia y Estado. De las Escuelas de Castellano a las de Caja de Comunidad. Tres momentos de la educación elemental en el Michoacán colonial. Siglos XVII y XVIII* [Tesis de Doctorado]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cedeño Peguero, M. G. (2018). *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglos XVI al XVIII*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Commons, Á. (1993). *Las intendencias de la Nueva España*. México: UNAM.
- Franco Cáceres, I. (2001). *La Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1786-1809. Reformas administrativas y exacción fiscal en una región de la Nueva España*. México: Instituto Michoacano de Cultura-Fondo de Cultura Económica.
- Gerhard, P. (1986). *Geografía histórica de la Nueva España 1519-1821*. México: UNAM.
- Guerrero Orozco, O. (1994). *Las raíces borbónicas del Estado mexicano*. México: UNAM.
- Hamnett, B. R. (1992). Absolutismo ilustrado y crisis multidimensional en el periodo tardío, 1760-1808. En J. Z. Vázquez (coord.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*. México: Nueva Imagen.
- Konetzke, R. (1958-1962). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica* (vol. I). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- López Sarrelangue, D. E. (1963). Población indígena en la Nueva España en el siglo XVIII. En *Historia Mexicana* 48, 12(4), 515-529.
- Mazín Gómez, O. (1987). *Entre dos majestades. El obispo y la iglesia del Gran Michoacán ante las reformas borbónicas, 1758-1772*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Paredes Martínez, C. (coord.) (1994). *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren*. Morelia: Universidad Michoacana.

- Paredes Martínez, C. (1998). Gobierno y pueblos de indios en Michoacán en el siglo XVI. En C. Paredes Martínez (coord.), *Arquitectura y espacio social en poblaciones purépechas de la época colonial*. Morelia: Universidad Michoacana/ Universidad Keio, Japón/ Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Pietschmann, H. (1992). Protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: la Nueva España en el último tercio del siglo XVIII. En J. Z. Vázquez (coord.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*. México: Nueva Imagen.
- Román Camblor, C. (2002). *Unidades antiguas de (longitud-capacidad-peso-superficie)*. Recuperado de: http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/Unidades_antiguas/unidades_antiguas.htm (consulta: 27 jul. 2021).
- Solano, F. d. (1991). *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica, 1492-1800*. Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica.
- Tanck de Estrada, D. (1994). Escuelas y cajas de comunidad en Yucatán al final de la colonia. *Historia Mexicana*, 43(3), 401-449.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2011). Castellanización y las escuelas de lengua castellana durante el siglo XVIII. En N. Vogeley y M. Ramos Medina (coords.), *Historia de la literatura mexicana. 3. Cambios de reglas, mentalidades y recursos retóricos en la Nueva España del siglo XVIII* (pp. 78-103). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://www.elem.mx/estgrp/datos/292> (consulta: 20 jul. 2021).
- Tanck de Estrada, D. (s.f.). *La educación indígena en el siglo XVIII*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm.
- Taylor, W. B. (1999). *Ministros de lo sagrado sacerdotes y feligreses en el México del siglo XVIII* (vol. II, trad. Óscar Mazín y Paul Kersey). Zamora: El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación/El Colegio de México.
- Terán, M. (1995). *¡Muera el mal gobierno! Las reformas borbónicas en los pueblos michoacanos y el levantamiento indígena de 1810* [Tesis de Doctorado]. México, El Colegio de México.
- UNAM (1984). *Real ordenanza para el establecimiento e instrucción de intendentes de ejército y provincia en el Reino de la Nueva España, 1786* (introducción por Ricardo Rees). México: Universidad Autónoma de México.
- Universidad de Guadalajara/El Colegio de Michoacán/El Colegio de Sonora (2008). *Real ordenanza para el establecimiento é instrucción de intendentes de ejército y provincia en el reino de la Nueva España. Edición anotada de la Audiencia de la Nueva Galicia, edición y estudios* (prefacio de M. Mantilla, M. Diego-Fernández y A. Moreno). México: Universidad de Guadalajara/El Colegio de Michoacán/

- El Colegio de Sonora. Recuperado de: https://www.colmich.edu.mx/files/ceh/rdiego/publicaciones/pdf/023_RealOrdenanzaEstablecimiento.pdf (consulta: 22 jul. 2021).
- Vázquez, J. Z. (coord.) (1992). *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*. México: Nueva Imagen.
- Villaseñor y Sánchez, J. A. d. (1992). *Theatro Americano. Descripción de los reynos y provincias de la Nueva España y sus jurisdicciones*. México: Trillas.
- Yasumura, N. (1994). Repercusiones de la nueva política indigenista sobre las comunidades indígenas en la intendencia de Valladolid (Michoacán). En C. Paredes Martínez (coord.), *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren*. Morelia: Universidad Michoacana.

LAS INSTITUCIONES DE DISTINTO ORDEN: EDUCACIÓN Y BENEFICENCIA EN VALLADOLID/MORELIA, PERIODO COLONIAL Y SIGLO XIX

Edgar Zuno Rodiles

Durante la Conquista y propiamente el periodo colonial se marca una coyuntura en el contexto de lo que en el proceso se fue definiendo como la América española; en este nuevo orden no solamente las prácticas y las costumbres advierten una mezcla cultural entre ambos mundos, sino también a partir de la modificación de los espacios con instituciones cuya finalidad era regular la vida de sus habitantes con la articulación y aplicación de leyes.

Para el caso de la Nueva España, figuró como el virreinato de mayor importancia, con una estructura evidentemente asimétrica en cuanto a sus ciudades y caracterizada por ser una sociedad estamental con leyes para cada uno de los grupos que la conformaron, es decir, indios, españoles y negros que dieron origen al mestizaje; sin embargo, pareciera que no era un entorno tan rígido como se pretendía.

Fueron diversos los factores que evidenciaban la situación, entre los que se cuentan las instituciones de educación y beneficencia en manos de la Iglesia católica, mismas que en gran medida asumían esta responsabilidad social al recibir a aquellos quienes muchas veces en condiciones de desamparo requerían de un lugar que cambiara el destino que les podía esperar en las calles.

La ciudad de Valladolid de Michoacán no estuvo exenta de ello, puesto que ante la falta de espacios propios para la beneficencia fueron los que tenían como principal función la educación de los vallisoletanos los que muchas veces en apariencia aminoraron este problema social: el Colegio de San Nicolás Obispo, el Colegio de Infantes, el Seminario Tridentino, el Colegio de San Ignacio, las Carmelitas de Santa Teresa de Jesús, el Convento de Santa Catalina de Siena, el Convento de Nuestra Señora de Cosamaloapan, el Colegio de Santa Rosa María y la Congregación de las Hermanas de la Caridad, entre otros, centrados en el problema de la pobreza, orfandad, expósitos y en cuanto a las mujeres viudas, madres solteras y presas.

La historiografía sobre el tema es escasa, destacan las obras de Miguel Bernal Jiménez *La música en Valladolid de Michoacán* (1962); Gloria Carreño *El Colegio de Santa Rosa María de Valladolid, 1743-1810* (1979); Sergio Monjaraz Martínez *La educación católica en Morelia, Michoacán 1876-1910* (2005); Luis Daniel Rubio Morales y Ramón Alonso Pérez Escutia *Luz de ayer, luz de hoy. Historia del Seminario Diocesano de Morelia* (2013), y Ricardo León Alanís *Luces y sombras en el Colegio de San Nicolás. Reformas, Ilustración y secularización. 1712-1847* (2014).

Las tesis que versan sobre la propuesta varían, su acervo lo conforman en su mayoría estudios de posgrado, en las de licenciatura se encuentran la de Cristina del Carmen Fonseca Ramírez *El convento de monjas dominicas de Santa Catalina de Siena de Valladolid-Morelia. Rol social y vida cotidiana (1738-1867)* (2002); Ana Lilia Olaya Escobedo *El Seminario Tridentino de Morelia, 1819-1860* (2004) y Alejandra Vázquez Carmona *Alba y ocaso: el caso de las Hermanas de la Caridad en Morelia, 1872-1874* (2004).

Entre las propuestas de maestría aparecen trabajos de las últimas dos autoras, *La enseñanza en el Seminario Conciliar de Valladolid-Morelia, durante los primeros años del México independiente (1819-1860)* (2007); *Una congregación ocupada de las "cosas trabajosas y humildes". Las hermanas de la caridad en Morelia. Siglos XIX y XX* (2008); Edgar

Zuno Rodiles *El Colegio de Infantes en Morelia 1878-1914* (2008); María Magdalena Guzmán Flores *El Colegio de Santa Rosa María de Valladolid, 1750-1809* (2012) y la tesis de doctorado de Yirlem González Vargas “*Las indias entendidas*”. *Los conventos de capuchinas indias en el siglo XVIII novohispano (1719-1811)* (2011).

Por tanto, el presente artículo es una reflexión a partir del funcionamiento de algunas instituciones no solo en el contexto educativo sino también en el desempeño de la beneficencia en una sociedad como la vallisoletana, después moreliana que, ante la falta de espacios propios para pobres, expósitos y huérfanos, asumió el compromiso de ver por ellos.

La mayoría de estos espacios surgieron en el periodo colonial, logrando permanecer a pesar de los embates del siguiente siglo. Las instituciones se asumían como organismos de carácter benéfico, social o cultural, principalmente bajo el control de la Iglesia como por siglos lo fue la educación y la beneficencia, la cual consistía en la ayuda social o económica desinteresada con fines de apoyo a personas carentes de recursos.

En el siglo XIII ante los desórdenes que se presentaban en la enseñanza y el rechazo mostrado por la Universidad de París, los eclesiásticos propusieron la creación dentro de la propia institución de casas que figurarían bajo el nombre de “colegios”; en un primer momento ingresaban pobres que recibirían el nombre de “becarios”, ahí se les daría alimentación y enseñanza; en esta dinámica, dos siglos más tarde, los colegios se ocupaban de formar e instruir a quienes ingresaban, mediante un reglamento y disciplina estrictos, convirtiéndose en un instrumento de educación de la infancia y de la juventud en general, transformándose en una institución de gran trascendencia para la sociedad (Ariés, 2001).

No obstante, habrá que considerar ciertos elementos que se fueron conjugando en el siglo XVI y que contribuyeron en el desarrollo de lo que a partir del siglo XVII sería la instrucción formal como pieza clave en la actitud de los padres con respecto a la educación de sus hijos. El binomio familia y escuela se encargaría de apartar al niño del mundo de los adultos, fenómeno que en un

primer momento se produjo en el entorno social de las familias urbanas relativamente acomodadas (Nava, 1992).

En dicho proceso, hasta los siete años las criaturas disfrutaban de cierta indulgencia y libertad de movimientos, generalmente los padres y quienes los atendían solían proteger y mimar a los pequeños, cuyas únicas responsabilidades consistían en cumplir ciertas normas básicas de convivencia que obedecían a respetar a sus progenitores e iniciarse desde luego en el conocimiento de la fe (Nava, 1992). Aunque no todos eran partícipes de ciertas prácticas, pues dependía de su situación en el entramado social, como fue el contexto de la población esclava.

El panorama se tornaba diferente cuando llegaba el momento de asistir a la escuela, pues el niño pasaba a integrarse en una dinámica de aprendizaje basada en la obediencia y la disciplina. Los padres, por su parte, empezaban a someter a su hijo, especialmente si se trataba del primogénito, a una estrecha vigilancia en todo lo concerniente a sus estudios y comportamiento, dejando claro que la escuela fue absorbiendo poco a poco a una infancia que anteriormente hasta cierto punto era libre (Nava, 1992).

Así, la concepción moderna de la familia y de la infancia se convierte en un fenómeno básicamente asociado a la conformación y desarrollo de grupos sociales en un sentido en que tanto la clase alta y el pueblo conservaron por mucho más tiempo las pautas tradicionales de la sociedad colectiva, lo cual se vio reflejado en el contexto de las instituciones de educación y beneficencia.

Las condiciones fueron generando el interés en espacios en cuyo objetivo de instrucción siempre estaba presente la idea en Dios, pues habrá que considerar que desde la Conquista las primeras órdenes religiosas que se establecieron tenían como misión evangelizar a los indígenas, y para ello se valían de recursos como música, pintura y teatro, principalmente.

En esta lógica, en la Nueva España fueron surgiendo colegios como el de San Juan de Letrán, el de Santa María de Todos los Santos, el Colegio de Notables Artes de San Carlos, el Seminario

Palafoxiano y el Colegio de San Ildefonso (García, 1971); también cobraron presencia los de infantes, los cuales aparecieron entre los siglos XVII y XVIII en ciudades como México, Puebla, Oaxaca y Valladolid, y tenían como finalidad preparar a los niños para el servicio y coro de catedral, lo que a futuro les permitiría desempeñarse como músicos y sacerdotes.

Así, el impulso que las instituciones fueron teniendo conforme al paso de los siglos fue trascendental en el ámbito educativo, estableciendo quiénes debían ingresar a tal o cual espacio, elitistas en varios casos, sin embargo, había que atender también a otra parte de la población conformada por niños pobres, expósitos y huérfanos.

Aunque se tiene evidencia de un proyecto que atendiera solamente a niños expósitos y huérfanos en la segunda mitad del siglo XVIII, no cristalizó. La iniciativa fue de Miguel Beltrán Cristafani, originario de las islas de Mayorga, quien residía en la ciudad de Valladolid de Michoacán y trabajaba como músico de catedral (ANM, 1789, foja 119). El hombre decía ser dueño de la mitad de una mina llamada Santa Gertrudis, ubicada en Real de Curugupaseo; en su testamento asentaba que de lo que se pudiera extraer de metales esperaba obtener la cantidad de cien mil pesos para que en la ciudad de Valladolid se impulsara el mencionado proyecto. La obra estaría a cargo del obispo de la diócesis y si en un tiempo considerable no se recaudaba el dinero estipulado, lo obtenido hasta el momento pasaría a manos de los pobres de la ciudad (ANM, 1789, foja 119).

La ciudad de Valladolid tuvo importancia como sede del Obispado de Michoacán, caracterizando su actividad económica la agricultura y el comercio, convirtiéndose en punto de enlace con otros lugares, incrementando la movilidad poblacional hacia puntos como Talpujahua, Taretan, Indaparapeo, Uruapan, Cupuapao, Taximaroa, Zinapécuaro, La Piedad, Tuxpan, Pátzcuaro y Tarímbaro, extendiendo redes con Guanajuato, Celaya y Valle de Santiago, Colima y la ciudad de México. Entre otras cosas, para el periodo referido dentro de esta concepción jerárquica, estamental y racista la población tuvo como base los indios, españoles y castas, siendo mayoría los dos últimos grupos.

Las circunstancias modificaron las estructuras en los diferentes ámbitos de la Nueva España que la llevaron a transitar al México independiente. En el acontecer de Valladolid de Michoacán por el periodo colonial se dio un importante momento coyuntural con la lucha de Independencia en el año de 1810, cuya transición fue dejando huella, como el año de 1820 en que desaparecieron las categorías de indios, españoles y castas para ser registrados como iguales, y más tarde, en 1828, la ciudad cambiaría su nombre por el de Morelia en honor a uno de los héroes de la patria, José María Morelos y Pavón.

En el tema de la educación los cambios también estuvieron presentes a través de las escuelas de primeras letras y la respuesta que estas tuvieron a pesar de que la Iglesia y sus instituciones lucharon por mantenerse firmes en sus objetivos. Las instituciones que se abordan en este estudio, que estuvieron inmersas en un entorno de cambios políticos, económicos y sociales, subsistieron a pesar de las circunstancias hasta avanzado el siglo XIX, de hecho, para el XX hubo las que se rigieron mediante una estructura muy parecida a la de origen.

La fisonomía de la ciudad y su desarrollo era el de una sociedad europea, con base en la familia, la cual formó parte de este proyecto, eje de la vida espiritual y social a partir de la cual se organizó la actividad educativa, religiosa, de beneficencia y centro de control ideológico (Miño, 2001).

Para el último cuarto del siglo XVIII la ciudad contaba con dieciséis barrios: San Juan de los Mexicanos, San Miguel Ichaqueo, San Pedro, Santa Ana, San Juan Guayangareo, El Carmen, Santiago, Santa Catalina, Checácuaro, La Concepción, Los Urdiales, Chiquimitío, San Miguel, Pomacataro, Loma de Santa María y Jesús del Monte (Torres, 2004).

A su vez, Valladolid quedó dividido en cuatro cuarteles mayores y ocho menores, estos cuarteles incluyeron el área urbana y los barrios periféricos de indios. Para el año de 1794 se estableció la primera nomenclatura oficial de la ciudad, la cual utilizó los nombres

de calles, plazas, edificios y sitios que a través del tiempo surgieron de la tradición (Cervantes, 2001).

Con el paso del tiempo, ya para el siglo XIX, los diferentes episodios que se dieron a lo largo del territorio modificaron la estructura en la mayoría de las ciudades; la ciudad de Valladolid de Michoacán, posteriormente Morelia, se fue transformando conforme a las necesidades propias del entorno en el que tuvieron origen los espacios de educación y beneficencia que se mencionan en el presente capítulo; en este tenor, el orden es cronológico y la información presentada corresponde a lo que las fuentes consultadas proporcionaron.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN Y BENEFICENCIA PARA HOMBRES

Durante el periodo colonial la ciudad de Valladolid contó con instituciones cuya vida académica representó cambios significativos con la infiltración de las ideas ilustradas y su aplicación en los ámbitos social, económico y político, sin embargo, se hace referencia solo a aquellas que asumían esta función en el ámbito educativo y de beneficencia, entre las que se cuentan el Colegio de San Nicolás Obispo, el Colegio de Infantes, el Seminario Tridentino y el Colegio de San Ignacio.

En este tenor, una de las más representativas y de gran tradición ha sido el Colegio de San Nicolás Obispo, fundado en el siglo XVI —en 1540— por el primer obispo de Michoacán Vasco de Quiroga, posteriormente —en 1580— se trasladó a la ciudad de Valladolid de Michoacán. Se convirtió en uno de los colegios clericales más importantes del virreinato de la Nueva España, destacando por sus cátedras de Artes, Teología y Gramática (León, 2014). Esta institución dedicada a la formación de varones permitía el ingreso desde muy temprana edad (se tienen registros desde los 12 años).

Al establecimiento lo conformaron diferentes tipos de estudiantes, colegiales y becarios: los colegiales o becarios de número se sustentaban con las rentas del colegio; los colegiales de pupilaje,

que también se hacían llamar supernumerarios, pensionistas o porcionistas, pagaban temporalmente una pensión o colegiatura; los colegiales de limosna o becas de merced, también conocidos como honorarios o de caridad, eran aquellos que por su extrema pobreza no podían pagar pero ayudaban en las necesidades de la institución (León, 2014).

El abandono del colegio sin terminar la carrera se debía a diversos factores como la falta de vocación para el sacerdocio, por matrimonio, también por enfermedad o por muerte aún siendo muy jóvenes los colegiales; asimismo, la indisciplina e incapacidad para los estudios ameritaban la expulsión (León, 2014). No obstante, tenía las condiciones en beneficio de aquellos que no contaban con los recursos económicos para formar parte del lugar.

En el entorno de la vida cultural de la ciudad de Valladolid se hizo evidente la profunda religiosidad desde el momento de su fundación; el aspecto musical fue parte de la vida intelectual y cultural que no fue ajena a ese control eclesiástico pues, por el contrario, su existencia se mantuvo vigente.

Así, la música fue un medio sonoro de evangelización a través del cual los frailes hicieron contacto con diversas culturas (Chávez, 1992); tiempo después, el clero secular hizo lo propio, ejemplo de ello fue la apertura de lugares como los colegios de infantes, espacios en los que la música era una de sus principales enseñanzas.

El 18 de enero de 1765 abrió sus puertas el Colegio de Infantes, pero fue hasta el 6 de enero de 1769 cuando la institución obtuvo el reconocimiento por parte de las autoridades virreinales al comprender la importancia de formar músicos para el servicio litúrgico y en caso de tener vocación también sacerdotes; se admitían solo doce niños que para su ingreso debían cubrir los siguientes requisitos:

Ser de familias de escasos recursos, de padres pobres y cuyos oficios fueran honrados, pues servirían para el estado eclesiástico. La edad requerida para ingresar era de siete a nueve años y la de egreso entre los trece o catorce años de edad cuando ya estaba cambiando la voz; al salir recibían treinta pesos de dote y algunos de ellos continuaban

sus estudios para la carrera eclesiástica o conseguían puestos en la orquesta de la catedral [Tanck, 1999].

Este era el objetivo perseguido por la iglesia, cuyo resultado esperado era que los niños se convirtieran en capellanes de coro capaces de poder ocupar empleos de mayor importancia; así, la institución eclesiástica no solo se consideraba protectora de los infantes, sino de sus pobres familias, las cuales difícilmente podrían darles a sus hijos una formación como la que ahí se les impartía.

El establecimiento fue mejor conocido como Colegio de Infantes, aunque también se le llamó Colegio del Divino Salvador y Santos Ángeles Custodios. Su organización era de la manera siguiente: el cabildo era el cuerpo encargado de tomar decisiones y resolver problemas que se presentaban al interior; se contaba con un rector, el cual se nombraba en sesión de cabildo; maestros para las diferentes clases, servidumbre completa, servicio médico y peluquería, además de la provisión suficiente de ropa, dos pares de cada pieza anualmente y un par de zapatos (Bernal, 1962).

El estilo de vida de los infantes debía ser como el de un seminarista y el plan de estudios se componía de diferentes materias: musicales, literarias, morales y eclesiásticas; en las primeras era obligatorio el canto llano, solfeo vocal e instrumental y elegir algún instrumento como la flauta, clarión, bajón, arpa, clave u órgano. El ramo literario se componía de latín, filosofía y escritura; los cursos de moral correspondían a la virtud y cortesía y, finalmente, los de carácter eclesiástico eran los ritos con sacras ceremonias con elementos de teología (Bernal, 1962).

A la edad de trece y catorce años debían renunciar a la beca que les había otorgado el colegio por el tiempo que permanecieron en él; al presentar cambios de voz se consideraba que ya no podían seguir cantando, al menos no en el coro, es por ello que al abandonar la institución sus primeras alternativas eran la música y el sacerdocio; entre sus opciones estaban el Colegio de San Nicolás y el Seminario Tridentino.

Este fue un espacio que, a pesar de ser afectado por los diferentes procesos que se vivieron en la transición al México independiente, logró mantenerse hasta el siglo XX ocupado en la educación de niños pobres, aunque elitista durante el periodo colonial al establecer desde el principio que solo era para españoles.

Para 1759 el obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle informó al cabildo eclesiástico sobre la necesidad de fundar el Seminario Tridentino, cuyo objetivo era que se formaran en él los nuevos clérigos que se harían cargo de atender las parroquias secularizadas a los frailes franciscanos y agustinos del obispado de Michoacán. El establecimiento abrió sus puertas en 1770, entre algunos de sus cursos estaban los de artes, teología escolástica y moral, filosofía, gramática e idioma tarasco (Bernal, 1962).

El diseño de los mencionados cursos fue prioridad para el lugar, al ser la única ocasión en la que el obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle designó a los titulares de las materias, aunque en lo sucesivo al quedar vacantes se otorgarían mediante un riguroso concurso de oposición (Rubio y Pérez, 2013).

Cuando ingresaban se les tipificaba como alumnos usufructuarios de becas de erección o de merced y de becas supernumerarias o porcionistas, y para ello se fijaban los mecanismos y condiciones en la obtención de cualquiera de las modalidades de beca, siendo la limpieza de sangre un requisito fundamental (Rubio y Pérez, 2013).

Por lo anterior, la matrícula inicial alcanzó un total de 62 alumnos, de los cuales 30 figuraron en calidad de becarios de erección o de merced, al ser individuos pobres que demostraron su legitimidad y limpieza de sangre; la duración de dichas becas sería por un periodo de diez años y cubrían gastos de alimentación, vestido y calzado. En cuanto a los 32 alumnos restantes, ocuparon becas supernumerarias o porcionistas, cuyo pago anual era de 100 pesos (Rubio y Pérez, 2013).

La principal labor en que contribuyó el Seminario Tridentino desde su fundación consistió en formar a una considerable población de estudiantes al pertenecer la mayoría de ellos a estratos

socioeconómicos bajos, con la posibilidad de cambiar su condición una vez que salían del establecimiento.

En efecto, como espacios de educación y beneficencia para varones fueron las tres instituciones más representativas en Valladolid y sus alrededores durante mucho tiempo, mostrando mayor interés por la población en situación de pobreza; así mismo se advierte el vínculo entre el Colegio de Infantes, el Colegio de San Nicolás y el Seminario Tridentino, la primera al generar el interés y dar las herramientas a los niños que pretendían seguir su formación en cualquiera de las otras dos.

Para la segunda mitad del siglo XIX, propiamente el 30 de abril de 1881, se erigió el Colegio de San Ignacio, nombre que se le dio por su fundador, el arzobispo José Ignacio Árciga; el lugar tenía como una de sus preocupaciones la educación de niños pobres, quienes aparte de la instrucción religiosa y la enseñanza elemental como lectura y escritura debían aprender algún oficio, cuyas opciones eran carpintería, teneduría y agricultura (Monjaraz, 2005, p. 101). Al parecer, una vez terminada su formación en este espacio se les daba la oportunidad de seguirse formando en el Seminario Tridentino de Morelia.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN Y BENEFICENCIA PARA MUJERES

En este contexto en el que se mostró preocupación por formar a la población masculina también cobraron importancia los espacios dedicados a la mujer, tales como: el Colegio de Carmelitas de Santa Teresa de Jesús, el Convento de Santa Catalina de Siena, el Convento de Nuestra Señora de Cosamaloapan, el Colegio de Santa Rosa María y la Congregación de las Hermanas de la Caridad; algunos de ellos con una tendencia elitista muy marcada, sin embargo, se advierte su labor de beneficencia con las niñas que así lo requirieran.

El Colegio de las Carmelitas de Santa Teresa de Jesús tuvo su origen en la ciudad de Valladolid de Michoacán en los últimos años del siglo XVI —en 1593—, sin embargo, por quedar un vacío sobre

los siglos posteriores en la información obtenida en este proceso, hasta las primeras décadas del siglo XIX se hace referencia de su trayectoria, siendo una institución para la educación y cuidado de las niñas; para 1816 lo conformaban una rectora, una vicaria y maestra de novicias, las conciliarias, porteras, la provisor y celadora de distribuciones, las sacristanas, la presidenta de niñas y celadora de la Escoleta y del Mirador y las maestras de capilla; además de enfermeras, maestras de escuela pública, una secretaria y una celadora de la reja (AHCMO, 1816-1897).

Más tarde, para 1819, la lectura de un informe da cuenta de las mismas funciones del establecimiento, así como los nombres de quienes las desempeñaban, aunado a esto habrá que añadir la organización para asumir los puestos a maestras de niñas, celadora del culto, obreras y hortelana (AHCMO, 1816-1897).

Los recursos que se daban para apoyar en la educación de la infancia, generalmente se obtenían de la propia iglesia; para obtener una beca había que cumplir con ciertos requisitos dependiendo de la institución a la que se pretendía ingresar. Para el 6 de julio de 1798 en reunión de cabildo se discutía sobre la obra pía que hacía el señor prebendado Juan Baptista Ojeda, la cual consistía en sortear dos dotes para niñas huérfanas de la ciudad de Valladolid. Otro aspecto señalado fue la beca que se le otorgaba al niño José María Villalobos para formar parte del Colegio de Infantes (AHCMO, 1798).

En reunión de cabildo celebrada el 16 de diciembre de 1800, el bachiller Rafael de Crespo, secretario de dicho cuerpo eclesiástico, asentaba que de acuerdo al sorteo de dote realizado de la piadosa fundación del señor deán Mateo de Espinosa e Hjar, la cual había recibido María Ignacia Lavarrieta en 1789, se caducaba a partir de la fecha antes mencionada por haber cumplido los veinticinco años de edad, según lo previsto por dicha fundación (AHCMO, 1800-1835).

María Dolores Cortés, niña huérfana de Valladolid, sería la nueva beneficiada, por lo que se le debían entregar trescientos pesos de dote, los cuales estaría recibiendo hasta antes de cumplir los

veinticinco años o en caso de que tomara estado dejaría de percibir la cantidad asignada (AHCMO, 1800-1835).

Este apoyo era importante como una manera de sacar adelante a las niñas huérfanas y proveerlas de un mejor futuro como educandas del Colegio de Santa Teresa de Jesús. Un documento de principios del siglo XIX señala la necesidad de que dichas dotes se impusieran a beneficio de las niñas interesadas en recibir las, dejando claro que el apoyo solo se daba a niñas que vivieran en la orfandad (AHCMO, 1803).

La intención del obispo fray Alonso Guerra era establecer un monasterio donde vivieran religiosas dedicadas a la vida contemplativa; así surgió el convento de monjas dominicas de Santa Catalina de Siena, el cual data de 1595, sin embargo, debido a la falta de colegios o instituciones que se dedicasen a la instrucción de las niñas hijas de los españoles vecinados en Valladolid fue que se abrió una especie de pensionado o niñado dentro del mismo convento, donde las monjas asumieran el compromiso de educar a sus hijas, con todo recato y, obviamente, bien instruidas en la doctrina cristiana (Fonseca, 2002).

La condición para que el establecimiento entrara en funciones era que además de que las jovencitas fueran de la primera nobleza, debían declarar ser religiosas y mostrar interés en su formación, la cual las llevaría a ser buenas esposas. Así, las jóvenes doncellas aprenderían las bases de la lectura, escritura, doctrina cristiana, música, buenos modales y labores femeniles (Fonseca, 2002).

Dentro del convento estaban las niñas educandas, a quienes indistintamente se les llamaba como “pupilas”, “criadas” y “mozas”; convivían con las monjas, desempeñando la función de acompañantes de estas; debían portar un uniforme de enaguas de jerga azul, casaco blanco, corpiño y un pañuelo blanco al cuello. Era difícil determinar el número de niñas ya que no se tenía un control ni registro de sus nombres (Fonseca, 2002).

Al ser la mayoría de las educandas hijas de familias pudientes, debían hacer el pago de su manutención, sin embargo, con el paso

del tiempo, todas aquellas que eran mantenidas por la institución se convertían en un problema, mismo que se vio reflejado durante las constituciones elaboradas en el siglo XVIII, lo cual podría suponer que los índices de población en estas condiciones iban en aumento.

En tanto, se consideraba que estas niñas representaban un obstáculo e incluso una carga para la vida contemplativa del convento. En 1773 la regla y constituciones impresas, en su capítulo primero, artículo 8º, señalaban la prohibición de criar niñas en los conventos, sin importar la edad; se señalaba que ya existían conventos de seculares para resolver la situación. En caso de faltar a esta regla la priora y quienes se vieran involucradas serían sancionadas (Fonseca, 2002). No obstante, ante la situación el espacio que muestra mayor evidencia en atención a niñas con estas condiciones fue el Colegio de Santa Rosa.

La fundación de los conventos de monjas indias cacicas obedece a un proyecto que durante el periodo colonial se impulsó y que tuvo impacto en algunas ciudades novohispanas como Corpus Christi en la ciudad de México, Nuestra Señora de los Ángeles en Antequera, Oaxaca, y Nuestra Señora de Cosamaloapan en Valladolid de Michoacán, siendo este último en fundación después del de la ciudad de México (González, 2011).

La ceremonia de apertura se llevó a cabo el 27 de marzo de 1737. Estas monjas se regían mediante la pobreza, la castidad, la obediencia y la clausura; uno de los requisitos principales era demostrar que eran hijas de caciques o principales. Ingresaban a la institución entre los 15 y los 17 años de edad y se les pedía saber leer y escribir el castellano, algo de latín para el *oficio divino*, ser diestras en labores manuales y demás oficios considerados propios de la mujer de esa época (González, 2011).

Las monjas pasaban casi todo el tiempo en el encierro, sin embargo, realizaban labores de beneficencia con la gente pobre de la ciudad, pues cuando ingresaban debían renunciar a cuanto poseían, en ocasiones se ponían en venta sus pertenencias y lo recaudado se destinaba a los pobres; otra manera era a partir de los

apoyos que recibían para el sostenimiento del convento y muchas veces eran en especie, productos de los cuales se asignaba una parte a los más necesitados (González, 2011). Así, la institución se mantuvo por décadas en el siglo XIX manteniéndose bajo los mismos parámetros de inicio.

Entre los espacios de mayor tradición en la ciudad de Valladolid de Michoacán destaca la edificación del Colegio de niñas de Santa Rosa María en los años cuarenta y cincuenta del siglo XVIII, el cual surgió en 1743, proporcionó a las mujeres vallisoletanas la posibilidad de ser educadas conforme a las normas de la moral cristiana; de esta manera el renglón educativo se vio fortalecido notablemente, pues además del Colegio de San Nicolás Obispo, con esta nueva institución se cubrió en su totalidad la enseñanza elemental entre los hijos de la oligarquía de la ciudad y lugares de los alrededores (Guzmán, 1993).

Ser un espacio creado desde los primeros años posteriores a la Conquista lo llevó a sufrir varias modificaciones en su estructura; fue don Martín de Elizacochea quien perfeccionó la obra en el periodo de 1746-1756. El objetivo era mantener y educar a un gran número de niñas pobres procedentes de toda la diócesis, siendo uno de los principales requisitos de ingreso la legitimidad y limpieza de sangre. En caso de ser aceptada la aspirante se pagaba pupilaje de sesenta pesos anuales por tercios adelantados (Bernal, 1939).

El rigor de los requisitos para ser admitida entre “Las Rosas”, como se les llamaba a las niñas de este Colegio, era solo en aquellos casos esenciales que se consideraban como salvaguardia del orden y de la sociedad. En todo lo demás había gran multitud de criterio, por lo que se admitían expósitas, a quienes se rebajaba o completaba por cuenta del obispo mismo la anualidad a las supernumerarias pobres; se recibían viudas con hijitas de corta edad y doncellas a quienes sus padres dejaban en custodia mientras realizaban un viaje (Bernal, 1939).

El establecimiento tenía dos tipos diferentes de escuelas: la interna, para las huérfanas españolas que quisieran instruirse en las

artes femeniles, con una enseñanza regida bajo la doctrina cristiana, labores femeninas, lectura, escritura, aritmética, moral, conducta y música (Carreño, 1979; Guzmán, 2012). La externa funcionaba para niñas que desearan asistir sin permanecer internas durante periodos largos en el establecimiento; esta era atendida por las propias colegialas quienes ya tenían una preparación en la enseñanza de escritura, lectura, hacer cuentas, coser, bordar y el catecismo. Esta funcionaba como escuela pública (Carreño, 1979; Guzmán, 2012). Pese a las condiciones, el espacio logró mantenerse por décadas, al ser el sostén en determinados aspectos de la sociedad vallisoletana, hasta que cerró de manera definitiva sus puertas.

En el siglo XIX, en el año de 1872 tuvo lugar la congregación de las Hermanas de la Caridad, la cual se caracterizó por ser una asociación o comunidad católica seglar, no una orden religiosa, que profesó tres votos simples: obediencia, pobreza y castidad, y su sustento lo obtenían de las parroquias que atendían, bajo el amparo de los padres paules (Vázquez, 2008).

Los requisitos para su admisión en la congregación consistían en ser soltera, tener entre 16 y 28 años de edad, estar sana de cuerpo y espíritu, tener fuerza física, ser hija de legítimo matrimonio, registrarse bajo los principios religiosos, saber leer y escribir, gozar de buena fama y tener una conducta intachable (Vázquez, 2008).

Los servicios que ofrecían las Hermanas de la Caridad en pro de la beneficencia fueron variados: las que asistían a los enfermos en las parroquias, las que dirigían las escuelas, las que estaban al servicio de los pobres, las que colaboraban en los hospitales, las que daban atención en las cárceles de mujeres, y más tarde incluyeron actividades como estar al cargo de los niños expósitos o vergonzantes (Vázquez, 2008).

Entre los proyectos que le dieron a la orden gran reconocimiento por parte de la sociedad moreliana se cuentan los que impulsaron la educación de muchachas pobres, para ello la congregación asumió bajo su cargo un colegio de primeras letras y un orfanato de niños; asimismo la labor que estas mujeres desempeñaron en el apoyo a

los enfermos en los hospitales dio pauta para que varias de ellas practicaran la enfermería (Vázquez, 2008).

En lo que concierne a las reclusas, las Hermanas de la Caridad dejaron constancia de su proyecto de escuela al interior de la cárcel, para ello había que adecuar algunas celdas como aulas; se les impartiría instrucción primaria o nociones científicas o artísticas para que dentro o fuera del presidio ejercieran alguna profesión u oficio, las clases serían de una hora diaria como mínimo, sin dejar de lado la enseñanza moral y religiosa propia de la congregación (Vázquez, 2008).

El proyecto de los hospicios cuyo objetivo era la atención de niños expósitos abandonados desde recién nacidos en diferentes espacios, contó con la contratación de nodrizas que los alimentaran y el resto de los cuidados estuvo a cargo de la congregación. En este sentido, es de mencionar la labor educativa a partir de 1872 con el Colegio de Guadalupe, el cual se conformó por niñas pensionistas, externas y niñas pobres denominadas “de gracia”, así se les llamaba a las niñas de beneficio o de favor gratuito, es decir, que esta enseñanza la recibieron sin apoyo alguno, en su mayoría huérfanas (Vázquez, 2008).

De la misma manera se dio atención a los niños del asilo y niñas en el orfanato en la clase denominada “de asilo”; en el primero de ellos no se admitían niños mayores de seis o siete años, a menos que fueran asistidos por algunos bienhechores, y después se les trasladaba con los padres paules. Por último, todos estos proyectos se vieron interrumpidos en 1874 ante los embates del Estado mexicano cuando el entonces presidente de la República Sebastián Lerdo de Tejada llevó a la práctica las leyes de Reforma expulsando a órdenes religiosas y congregaciones (Vázquez, 2008).

Con la finalidad de puntualizar algunos aspectos de análisis en cuanto a la labor educativa y las obras de beneficencia que realizaron las instituciones mencionadas se elaboró la tabla 1, el orden en que aparece cada una corresponde al año de su fundación —no se tiene registro de fundación de instituciones de este tipo durante el siglo XVII—.

Tabla 1. Instituciones de educación y
beneficencia: Valladolid/Morelia, siglos XVIII-XIX.

Fundación	Institución	Sexo	Beneficencia
1540	Colegio de San Nicolás Obispo	Hombres	Españoles pobres
1593	Santa Teresa de Jesús	Mujeres	Españolas pobres y huérfanas
1595	Santa Catalina de Siena	Mujeres	Españolas pobres
1737	Nuestra Señora de Cosamaloapan	Mujeres	Pobres
1743	Santa Rosa María	Mujeres	Españolas pobres, viudas, huérfanas y expósitas
1765	Colegio de Infantes	Hombres	Españoles pobres
1770	Seminario Tridentino	Hombres	Españoles pobres
1872	Hermanas de la Caridad	Mujeres	Pobres, presas, enfermos, huérfanos y expósitos
1881	San Ignacio	Hombres	Pobres

Tabla de elaboración propia.

En este recorrido que se hace desde el periodo colonial se advierte que la mayoría eran espacios destinados para la atención de la mujer, la mayoría de ellas españolas salvo Nuestra Señora de Cosamaloapan que era para indias caciques, aunque surge la duda sobre si su labor era solo para indias o también se extendía a otros grupos. En el caso de los hombres los lugares estaban pensados para la formación de los españoles, el Colegio de Infantes era el único que se encargaba de atender niños y evidentemente algunas instituciones de mujeres veían por estos, al menos en los primeros años.

En general, los nueve establecimientos se encargaron de la educación de quienes ingresaban, siendo su mayor ocupación en cuanto a obras de beneficencia la atención de los pobres; sin embargo, habrá que señalar el hecho de la convivencia al interior

de los mismos pues había quienes podían pagar su manutención y quienes optaban por alguna beca para lograr su permanencia.

CONCLUSIONES

Las condiciones en las que se fue desarrollando el periodo colonial y posteriormente el siglo XIX refieren el proceso de transición de lo que desde un primer momento fue la Nueva España como parte de una estructura asimétrica conformada por una población de indios, españoles y castas cuyo contexto dio pie al surgimiento de instituciones que asumieron una responsabilidad social, que para este caso iba encaminada a la educación y a la beneficencia.

La ciudad de Valladolid de Michoacán contó con una serie de espacios exclusivos para cada sexo, de los cuales se hizo referencia por su labor de educar a ciertos sectores de la población. Las fuentes historiográficas que se tuvieron al alcance dan cuenta de la labor desempeñada dentro y fuera de los diferentes contextos y su vínculo con la sociedad vallisoletana/moreliana de esos siglos más allá del ámbito educativo.

Cada una de estas instituciones, producto del ambicioso proyecto ecuménico de la Iglesia católica, contribuyó con ciertos sectores de la población no solo de la ciudad sino de los diferentes espacios del obispado y puntos más alejados, y al final de cuentas coadyuvó en la resolución de problemas cotidianos como la pobreza, el abandono y la orfandad.

REFERENCIAS

- AHCMO [Archivo Histórico Casa Morelos] (1798). Caja 11, legajo 1669, foja 127.
 AHCMO (1816-1897). [Fondo: Diocesano, sección: Gobierno, serie: Colegios, subserie: Santa Teresa, caja 30, expediente 1]. Morelia, Mich., México.
 AHCMO (1800-1835). [Fondo: Diocesano, sección: Justicia, serie: Procesos Legales, subserie: Certificaciones, expediente 1].
 AHCMO (1803). [Caja 11, legajo 1669, foja 175].
 ANM [Archivo de Notarías de Morelia] (1789). *Libro de Protocolos Notariales*, vol. 185. Morelia, Mich., México.
 Ariés, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. México: Taurus.

- Bernal Jiménez, M. (1939). *El Archivo Musical del Colegio de Santa Rosa de Santa María de Valladolid (siglo XVIII)*. Morelia: Schola Cantorum.
- Bernal Jiménez, M. (1962). *La música en Valladolid de Michoacán*. Morelia: Ediciones Schola Cantorum.
- Carreño, G. (1979). *El Colegio de Santa Rosa María de Valladolid, 1743-1810*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Departamento de Investigaciones Históricas.
- Cervantes Sánchez, E. (2001). “Desarrollo urbano de Morelia” En Carmen Alicia Dávila Munguía y Enrique Cervantes Sánchez (coordinadores). *Desarrollo urbano de Valladolid-Morelia 1541-2001*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Chávez Carvajal, M. G. (1992). Vida y cultura en la Valladolid colonial. *Tzintzun, Revista de Estudios Históricos* (16), 43-56.
- Fonseca Ramírez, C. C. (2002). *El convento de monjas dominicas de Santa Catalina de Siena de Valladolid-Morelia. Rol social y vida cotidiana (1738-1867)* [Tesis de Licenciatura]. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia.
- García Alcaraz, A. (1971). *La cuna ideológica de la Independencia*. México: Fimax Publicistas.
- González Vargas, Y. (2011). “Las indias entendidas”. *Los conventos de capuchinas indias en el siglo XVIII novohispano (1719-1811)* [Tesis de Doctorado]. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Guzmán Flores, M. M. (2012). *El Colegio de Santa Rosa María de Valladolid, 1750-1809* [Tesis de Maestría]. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia.
- Guzmán Pérez, M. (1993). *Arquitectura, comercio, Ilustración, poder en Valladolid de Michoacán. Siglo XVIII*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- León Alanís, R. (2014). *Luces y sombras en el Colegio de San Nicolás. Reformas, Ilustración y secularización. 1712-1847*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Miño Grijalva, M. (2001). *El mundo novohispano. Población, ciudades y economía, siglos XVII y XVIII*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Monjaraz Martínez, S. (2005). *La educación católica en Morelia, Michoacán, 1876-1910*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia.
- Nava Rodríguez, M. T. (1992). *La educación en la Europa Moderna*. Madrid: Síntesis.
- Rubio Morales, L. D. y Pérez Escutia, R. A. (2013). *Luç de ayer, luç de hoy. Historia del Seminario Diocesano de Morelia*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Santuario del Señor de la Piedad/Morevalladolid.

- Tanck Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Vázquez Carmona, A. (2008). *Una congregación ocupada de las “cosas trabajosas y humildes”. Las hermanas de la Caridad en Morelia. Siglos XIX y XX* [Tesis de Maestría]. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN MÉRIDA, YUCATÁN, 1812-1843

Cristian Miguel Rosas Íñiguez

El estudio de la medicina en Mérida, Yucatán, se halla ligado a una interpretación del orden monárquico descompensado. Esto respondió a una serie de privilegios legales y corporativos selectivos que condicionaron a algunas ciudades, villas y pueblos con inmunidades y no a otras. Esto delimitó un atraso en el desarrollo de actividades liberales anteriores al modelo propuesto con las reformas borbónicas. En saberes como el de la abogacía o la medicina solo se impartían y se otorgaban grados a finales del siglo XVIII en la ciudad de México así como en Guadalajara. Por esta razón, hablar de un modelo homogéneo en la historia regional de algunas profesiones liberales y su desarrollo nos orilla a plantear un orden descompensado en la formación que respondía a las concesiones que la Corona otorgaba a algunas villas o ciudades por el pago de esos privilegios.

Actualmente la historia de la medicina en la Península yucateca ha avanzado en temáticas variopintas; se observa de forma particular, mas no comparativa, a las profesiones liberales basadas en la experiencia así como en el desarrollo de sus instituciones.

A esta historiografía la podemos dividir en dos partes: aquella que se halla cargada de un fuerte localismo histórico positivista; esta propuesta teleológica sustentó un quehacer identificado con lo heroico, o anecdótico, como un modelo de hacer historia, pero

dejó de lado el orden administrativo amplio así como sus escalas de análisis que lo identifiquen dentro de un modelo histórico general. Las dos obras de Arturo Erosa Barbachano, si bien muestran un modelo de historia localista y anecdótica, determinan un primer orden histórico elaborado con base en bibliografía o fuentes de las que muchas veces se puede preguntar el lector de dónde se obtuvieron (Erosa, 1995).

La otra corriente historiográfica ha comenzado a desprenderse de ese tipo de tradición histórica. En esta no se observa a la causa final como el fin metafísico a cumplirse. Por el contrario, con una metodología sistemática que profundiza en estudios sobre Campeche y Mérida, suma la situación particular de los pueblos mayas yucatecos afectados por diferentes males y enfermedades al comenzar el siglo XIX (Machuca, 2006; Alcalá, 2008, 2009, 2012, 2013; Laviada y Puga, 1993; Malvido y Peniche, 2016). Destacan dentro de esta nueva corriente autores que de forma profesional realizan estudios sistemáticos y democráticos en su análisis de fuentes documentales e históricas.

Ambas historiografías le han brindado poca atención al tránsito de la medicina tradicional monárquica de carácter corporativo al moderno sistema institucional fomentado con la independencia política en esta región del país. Por lo tanto, el problema a explicar en este trabajo es mostrar las dificultades que la medicina “oficial” tuvo para implantarse en la Península de Yucatán al definir cómo se logró un paso del modelo colonial, *Protomedicato*, a una profesionalización con los primeros médicos graduados en medicina durante las primeras décadas del México independiente.

En este trabajo se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué características tuvo la formación de médicos alejados del orden corporativo del altiplano? ¿Existió un tránsito en la formación médica antigua a una de carácter moderno en la ciudad de Mérida? ¿Quiénes fueron los personajes que impulsaron la medicina en Yucatán en las primeras décadas de la vida política independiente? ¿Existió de manera tardía, o no, un protomedicato en 1836 en Mérida?

Para resolver estas cuestiones utilicé los archivos del Centro Peninsular de Ciencias y Humanidades (CEPHCIS), localizado en Mérida, Yucatán, perteneciente a la UNAM. También se consultó el Fondo Documental del Archivo General de Centro América (AGCA) y del Centro de Apoyo a la Investigación Histórica de Yucatán (CAIHY).

EL MODELO MÉDICO Y LAS DIFICULTADES EN LA CREACIÓN DE TRIBUNALES DE PROTOMEDICATO

Al concluir el siglo XVIII se padeció de la falta de legislaciones que especificaran acciones a seguir, como la elección de hombres encargados de la salud de la población. Esto fomentó que en distintas regiones la legislación fuera lo suficientemente ambigua como para permitir en zonas apartadas del altiplano, o de los ojos y oídos del rey, pocos escrúpulos en la cimentación de la práctica médica que se apoyó en corporaciones eclesíásticas como las órdenes juanina y franciscana. Ambas fueron la base asistencial de la salud en la Península yucateca la mayor parte del tiempo. Claro que de eso también formaron parte curanderos o sanadores. Por esta razón podemos hablar de “pluralismo médico” (Panadero, 2006) Si bien esta categoría operacional, para hablar de varios modelos médicos antes de la profesionalización de la medicina ya entrado el siglo XIX, debemos entender que la medicina occidental española posee un modelo corporativo que respondió en su momento a las crisis de la población en torno a la salud del imperio. Al observar los viajes y el sistema de flotas en la segunda mitad del siglo XVI, como una medida de protección de los barcos contra los ataques de corsarios y piratas, se incorporaron protomédicos en estas flotas para garantizar la atención médica, auxiliados por otros profesionales de menor categoría.

En el orden novohispano los médicos sobresalientes asumían funciones dobles al ser también consejeros políticos de los jefes de las empresas navales importantes. Esa situación fue común en los puertos. Por lo general, en los galeones o barcos que navegaban

entre la metrópoli y sus colonias se incluía a aquellos hombres que practicaban oficios ligados a la medicina de menor categoría —algebistas, flebotomistas, barberos o cirujanos—.

El Tribunal del Protomedicato no se eregiría sino hasta después de que se fundara la Real Universidad (Tate, 1985), una corporación que imponía desde el centro urbano la necesidad de acudir en sus inicios a la ciudad de México para obtener los estudios o grados ya fuera en Medicina o Cirugía. La Real Universidad de México, fundada en 1551, administraba en gran parte del territorio americano los conocimientos médicos “oficiales” o legitimados por la Corona en la parte norte del imperio español en América (González, 2017). Esta organización se inició con la apertura del Tribunal del Protomedicato en 1630, después de crearse la cátedra de Prima en la corporación universitaria (Muñoz, 1946). Sin embargo, este ejercicio médico ligado al orden colonizador implicó en Nueva España una organización jerárquica muy acotada pero que en otros lugares no funcionó de la misma forma.

Estos desniveles en el modelo de desarrollo médico en el territorio conocido ahora como México nos muestran que el imperio español en América afrontó las distancias en el territorio con la apertura de otros centros de estudio y control médico de forma gradual, ligado a los ritmos de colonización y asentamiento que cada región permitía. Esto encauza una hipótesis sobre los cambios que motivan el atraso de la medicina en algunas regiones, que ya bajo el México independiente se deben a situaciones particulares de desarrollo regional fomentado, o no, por el modelo colonial temprano o tardío que apoyó o vio como innecesarias las diferentes prácticas médicas. La segunda universidad colonial en México, la de Guadalajara, se decretó que abriera sus puertas en 1792, socavando así el predominio de universidad de la ciudad de México y su monopolio desde el altiplano.

Así, observamos que hay diferentes fórmulas de control en la formación de gremios dedicados al cuidado de la salud y de la población en la América española. Estos grupos llegaban ya con

algunos tratados contra la peste realizados en Europa; saberes que se conocieron y tal vez se llevaron a la práctica en algunas zonas de América, con el fin de combatir epidemias (Molina, 2005). Si bien los principales protomedicatos fueron los de Nueva España y Lima, cada uno con un desarrollo distinto, para la Península de Yucatán y Centroamérica podemos ver que algunos nombramientos eran prerrogativas del consejo de Indias, quienes aceptaban, enviaban o rechazaban individuos, o en el mejor de los casos, en las regiones apartadas del centro de Nueva España “se les obsequiaba con algún cargo o adulaba con dinero para que se establecieran los médicos en determinada región”, como lo podemos comprobar con algunas cartas (Portuondo, 1975). Además de esto tenemos pocas referencias a la situación médica y a los hombres que realizaron funciones de este tipo en Campeche o Mérida, por lo que aún faltan trabajos que profundicen sobre el quehacer de estas formas discrecionales de la interacción médica en el periodo novohispano (Ávila, 1977).

Regresando a la fundación de tribunales médicos, estos funcionaban con tres hombres, médicos certificados todos, fueron los encargados de cuidar de la buena condición de los alimentos, bebidas, calles, plazas, edificios, panteones o camposantos, hospitales y demás puntos de policía médica e higiene pública en la ciudad (Martínez, 2014). El ejercicio cultural de las cuestiones médicas ligadas a la educación y a la formación de médicos en Nueva España, junto con la erección de este tribunal, necesitaba de un cuarto hombre. Este sería el encargado de cuidar el lado económico y fungiría como otro secretario y cuidador de las cuotas por la obtención del permiso para ejercer el derecho de la práctica médica.

Hubo tiempos distintos en la implementación de tribunales médicos en América. Si bien estos cuerpos poseían una jurisdicción de cinco leguas a la redonda en sus inicios, como bien nos lo muestra John Tate Laning, la legislación y los expedientes provocaban confusiones al definir la jurisdicción territorial (Tate, 1985), lo que muchas veces provocó roces o simplemente la necesidad de crear subdelegaciones con protomédicos interinos.

Los protomédicos regularmente participaban activamente del cuidado de la población, al menos en el caso de la Nueva España o en los puertos, y sus emolumentos provenían de la expedición de nombramientos o prácticas de exámenes de aquellos que eran candidatos a la obtención del grado de Médico, además de que obtenían recursos al tratar a los grupos privilegiados en el periodo colonial. Por lo que podemos ver, el tribunal no ejercía un poder sistemático en territorios distantes a menos que hubiera problemas de crisis en la salud de la población, como la epidemia del matlazahuatl, tabardillo, varicelas, fiebres o el cólera ya entrado el siglo XIX (Molina, 2001).

El estudio de la medicina colonial nos permite ver que, al carecer de médicos o de un tribunal, los hombres se podían autonombrar protomédico interino en territorios apartados. Este accionar era legitimado por parte de otros miembros de las corporaciones, ya sea del cuerpo eclesiástico o de los encargados del gobierno en turno, desde una perspectiva discrecional.

Para el nombramiento de médicos en Mérida, podemos encontrarnos trabajos con listas de hombres que no necesariamente fueron criollos o pertenecientes a un grupo privilegiado de la Península (Cervera, 2001). En su mayoría podemos ver que eran extranjeros o pertenecían a la ciudad de Campeche, como Cipriano Blanco, quien se hizo cargo del tribunal desde la ciudad y el puerto de Campeche a causa de los problemas con la viruela (*Periódico constitucional del gobierno de Mérida, Yucatán*, 1821). Cipriano Blanco nació en Galicia hacia 1781. Se recibió de cirujano en el Real Tribunal del Protomedicato en La Habana en 1802. Fue responsable de la conservación y propagación de la vacuna en Campeche de 1805 a 1817. Ocupó el cargo de delegado del Tribunal del Protomedicato en Campeche y en los partidos de Jequelchan, Lerma y Champotón desde el año de 1804 y hasta 1819. Le administró el fluido de la vacuna a 50,555 niños desde las casas consistoriales cada nueve días.

En Guatemala, se trató desde 1633 con el doctor Lorenzo Navarro de obtener el título de Protomédico, ya con la aprobación

del presidente de la Audiencia (AGCA, Protomedicato, 1123, f. 243). Pero esto no se daría sino con la cédula de fundación de la Universidad de San Carlos en el año 1678. En esta el mecanismo para proveer de cátedras a la universidad se originó con un concurso de oposición en el que se convocó a tres ciudades distintas en América: México, Puebla y Guatemala. El poder local yucateco se impuso sobre los candidatos de la Real Universidad de México, aunque al revisar textos nos dimos cuenta de que para servir como catedráticos encontramos a graduados por la Universidad de Nueva España, hombres vinculados a las corporaciones guatemaltecas y que formaban parte de los grupos de élite de la Capitanía (Álvarez, 2007); además de que gran parte de los protomédicos fueron nombrados con un carácter de interinos. Esto se aclaró con la fundación del Tribunal de la Capitanía de Yucatán que se mantuvo hasta su transformación en Intendencia de Yucatán en 1787.

Las cátedras con que las se inauguró el orden universitario en Guatemala fueron: Prima de Teología, Prima de Medicina, Vísperas de Teología, Prima de Leyes, Instituta, Prima de Cánones, Prima de Artes y Lengua Cakchiquel. Al igual que en otras corporaciones de la ciudad de México en que se otorgaba la enseñanza del otomí, en esta parte de Centroamérica se enseñaba una lengua con mayoría de hablantes desde la perspectiva de los eclesiásticos. Si bien el proceso de erección del Tribunal de la Capitanía en Yucatán se dio años después ya con el permiso Real, gracias a la cátedra de Prima, en el año de 1793, podemos ver aquí una similitud con la corporación universitaria de Nueva España en la conformación del tribunal guatemalteco a partir de la apertura de la última cátedra, pero debemos reconocer que la historia en tanto la erección de la corporación guatemalteca es muy distinta a la de Nueva España (Juarros, 2010).

Ahora bien, cuando el rey Carlos IV, en plena guerra del Rosellón, ordenó el 21 de junio de 1793 la creación de un Tribunal de Protomedicato, se designó al doctor José Felipe Flores como Protomédico permanente mientras se integraba el primer Tribunal

en Yucatán (AGCA, 1793). Se nombra a este personaje como primer protomédico de la Capitanía de Yucatán y se le ordena establecer el tribunal a semejanza de las Reales ordenanzas que regían desde mayo de 1777 al Tribunal del Protomedicato de Caracas, perteneciente a la Capitanía de Venezuela (AGCA, A1.4, leg. 49, exp. 1211). Esta necesidad de ligarlo a Caracas se debió probablemente a que el rey no deseaba que se copiara el mismo modelo de la Nueva España, tan resistente a dilatar sus órdenes, con el fin de no acatarlas. Fue así como al Tribunal de Guatemala se le facultó para examinar y dar licencia a las personas de las provincias que de su voluntad acudieran para este efecto, “no importando que estuvieran fuera de ese perímetro jurisdiccional” (Mac, Kanter y Chután, 2014).

Se supondría que el Protomedicato de Campeche debía aprobar a los médicos así como a los practicantes de los diversos oficios de la salud en la Península de Yucatán, o en su defecto la corporación de Guatemala debía hacerse cargo de este propósito al tener una influencia geográfica más “cercana”, sin embargo, a la vista de nuestro tiempo, es comprensible observar las distancias y la falta de una legislación colonial clara sobre el ejercicio territorial médico para lugares apartados, ya no digamos universitario, como sucedió en la Península de Yucatán.

ESTRATEGIAS Y RITMOS DE UNA MEDICINA DISCRECIONAL

La historiografía del altiplano tiende a ser homogénea en su discurso histórico, por lo que muchas veces ha dejado de lado la situación de la Capitanía General de Yucatán en relación a la organización médica que se ha visto desde el altiplano y no como un proceso más amplio en tanto los territorios que componían la monarquía. Lo que la historiografía de la Península actual nos demuestra es que el control español en varios territorios de América no fue homogéneo, además de que no tuvo un ritmo sostenido en la creación de corporaciones ligadas a la salud y en el cuidado de la población en general. Hay que pensar que lo que hoy llamamos la Península de Yucatán, y que se encuentra dividida actualmente en tres entidades

—Yucatán, Campeche y Quintana Roo—, constituyó una Capitanía General durante el periodo novohispano. Este espacio geográfico poseía poblaciones mayas dispersas y zonas con cierto control, por lo que muchas veces la idea de un médico occidental como lo concebimos en el periodo colonial para el altiplano era irrelevante para la mayoría de la población maya-yucateca. Además podemos ver cómo su situación regional fomentó una relación geográfica y estratégica mayor con Cuba o Centroamérica.

Actualmente la historiografía de la historia de la medicina en Mérida se encuentra en un proceso de renovación con autores que utilizan metodologías demográficas en relación a las epidemias, los impactos que estas tuvieron en la sociedad maya y sus variables en los usos de la medicina tradicional; esto permite reinterpretar nuevos modelos en el quehacer historiográfico. Los trabajos de Laura Machuca, Paola Peniche, Carlos Alcalá Ferraéz, Francisco Laviada, Manuel Rubio y Lizbeth Tzuc forman parte de este proceso de desarrollo histórico en diferentes temáticas, ya sea en los efectos del cólera y la visión organizada de un pueblo ante la epidemia o en la geografía amplia como Campeche o Mérida y su preparación ante las epidemias. Estos autores han colocado a la medicina maya tradicional en una relación social que evidencia la falta de médicos y la importancia de los saberes de las comunidades indígenas en el periodo colonial en la región para las primeras tres décadas del siglo XIX (Chávez, 2011).

La escasez de médicos en la región permitió que la ley fuera relajada con la población privilegiada al adoptar el método que fuera “más conveniente” para la salud, es decir, una forma evidente por parte del gobierno de mostrar que no se tenía un control médico en la Península (CAIHY, 348. 7265 A 96 1849, t. 1. 1 29). Pero, ¿qué características tuvo entonces la historia de la medicina en la Península yucateca alejada del orden corporativo del altiplano en un espacio más reducido, probablemente más organizado, y ligado a ritmos corporativos que necesariamente se sumaron a prácticas en donde el espacio físico tuvo una marcada personalidad?

Los cambios en beneficios de la salud peninsular se pueden distinguir a partir de los lineamientos propuestos con el accionar ilustrado. El decreto jurídico de 22 de julio de 1811 determinó el cese del Tribunal de Protomedicato en la Península española, configurando con esto su cierre, y al mismo tiempo analizó y creó una Junta de Salud Pública (Castells, 1855). Esta acción repercutió en varias ciudades americanas que poseían este modelo sanitario, por lo que se organizó la creación de Juntas de Salud en algunos territorios del imperio español. El debate por el cierre del tribunal en el altiplano fue muy álgido ya que la corporación universitaria y el protomedicato “poseían el control” sobre gran parte del territorio de la Nueva España, además de cuidar, y cobrar, las acciones de salud del puerto de Veracruz y Tampico.

Ante esta situación el gobernador de la Capitanía de Yucatán, Manuel Artazo y Torredemer, respondió: “se formaría una Junta de Salud Pública con hombres capacitados para el cargo, como las leyes que las Cortes dictaminan, por lo que agradecemos el apoyo de su corporación pero desde 1802 tenemos a médicos franceses en diversas cuestiones de su labor auxiliándonos”. Pese a la necesidad de Narciso Esparragosa y Gallardo, fundador de la escuela de cirugía y protomédico de la Universidad de Guatemala, por extender su jurisdicción, el Ayuntamiento de Mérida marcó su distancia al no aceptar las órdenes desde Guatemala. Este ímpetu controlador desde Guatemala se confrontó a la necesidad yucateca de ejercer una autonomía regional en áreas dedicadas a la salud. Narciso Esparragosa y Gallardo continuó desempeñando sus funciones hasta su cese por enfermedad a finales de octubre de 1818, aconteciendo su muerte diez meses después (Mac, Kanter y Chután, 2014).

Si lo pensamos en perspectiva, el lugar que por cercanía era el más capacitado para auxiliar a Mérida en cuestiones de salud para la época era Campeche. Ahí llegaron distintos médicos que arribaron al puerto de diferentes latitudes y lugares del planeta, como el cirujano Ciprián Blanco. Este personaje ejerció como mé-

dico en el batallón de milicias blancas. Al ser uno de los hombres más capacitados en ciencias médicas en la ciudad, fue nombrado conservador y propagador de la vacuna antivariolosa por Balmis (Alcocer, 2011) Además de Blanco podemos ver a otros hombres practicantes de la medicina como el doctor Alejo Dancourt, cuyo trabajo en la Península es notable. Avescindado en Mérida, combatió desde 1802 la epidemia de fiebre amarilla que asoló la región. Fue el coordinador contra la epidemia del cólera de 1833, además de supervisor de los cuatro cuarteles en que fue dividida la ciudad para combatirla. Hasta hoy en día no se conoce el año de su muerte.

También hay otros personajes como Carlos Scoffié y Crevy de Borbón, quien nació en París de la familia de los duques de Montpellier, huyó de su patria radicándose primero en Nueva Orleans y después en Mérida. Después se trasladó a Campeche, formando una familia y ejerciendo su profesión como médico hasta su muerte (Casares, 1988). Enrique Perrine, estadounidense, residió en Campeche desempeñando funciones consulares y como médico durante el azote del cólera en 1833. Fue director del Hospital de San Juan de Dios de Campeche.

Juan Hübbe y Herder, nacido en Hamburgo, realizó estudios de medicina en la Universidad de Turingia. Arribó a Mérida en 1831 y junto con Alejo Dancourt elaboró el informe sobre el cólera en Yucatán. Formó parte de los primeros maestros en la cátedra de Medicina de la Universidad Literaria de Mérida, pero en 1837 renunció a su cátedra y se fue a radicar a Campeche, donde ejerció su labor como médico (Casares, 1988, p. 136).

Claro que cuando se buscan referencias a otros personajes estos no necesariamente se integran en el orden histórico, debido a las dificultades para rastrear sus orígenes. En estos casos solo contamos con sus nombres: Juan Félix Almeida, Joaquín Ribera y Claro José Beraza. Con los perfiles de estos personajes podemos dar una muestra de que el puerto de la ciudad de Campeche poseía una ventaja asistencial médica con respecto a Mérida, acción que cambia con la formación de la Junta de Salud Pública.

La creación de la Junta de Salud Pública correspondió a las atribuciones jurídicas de los diferentes ayuntamientos y de las Juntas Municipales, además de las Repúblicas de Indios —a partir de las propuestas formuladas en Cádiz—, su elaboración y erección (Peraza, 2014). Estas tres jurisdicciones e instituciones configuraron los planes para aquellas poblaciones que contaran con más de tres mil habitantes, generando así una “policía de salubridad por jurisdicción bajo la observación de los gobiernos en turno” (Peniche, 2016). De ahí parte el ideal en Mérida que determinó a las Juntas de Sanidad que a partir de 1813 vigilaban la salud y las propuestas de su mejoramiento ante el Ayuntamiento. En la elección de las Juntas salieron electos en calidad de diputados el señor Juan José Duarte; en la de vecinos, el señor canónigo don José de Zavalegui, don Pedro Elizalde y don Bartolomé Pérez y Peña, y en la de “facultativos” don Alejo Dancourt y don José Faro (Erosa, 1997).

A partir de la creación de las Juntas de Salud podemos ver que existió en la Península una ventaja médica mayor respecto al altiplano, tanto en el manejo de tradiciones médicas, influencias y apertura a nuevos saberes (Stephens, 2003). El acto de ser una región apartada de grandes urbes le permitía no ser tan observada por la Corona española, censurada o controlada por las corporaciones médicas de la ciudad de México. Si bien es bueno revisar cuál fue la legislación que reguló la introducción de hombres a la Península, en este periodo podemos ver que fue un acto común y que las leyes solo se aplicaban en algunos casos de manera discrecional (Ojeda, 2015).

Observar extranjeros integrando el orden médico permite plantear tres hipótesis: la primera es que la Península tenía una ventaja en el mapa político de la monarquía. Al estar lejos de los poderes examinadores principales, México o Guatemala, contaba con mayor autonomía respecto del orden monárquico español. Es decir, al no exigir de gente de fuera papeles que demostraran su sapiencia, los grupos privilegiados en la Península tuvieron al alcance las técnicas

europeas en medicina antes que otro tipo de poblaciones en donde las corporaciones españolas de mayor arraigo dominaban y controlaban ese ejercicio. Prueba de ello es que a comienzos del siglo XIX el Capitán General don Benito Pérez Valdelomar, hizo traer de Cuba al doctor Alejo Dancourt en 1802, a quien probablemente conoció al estar en La Habana ya en camino a Mérida. Esto último se demuestra en gran parte de la bibliografía que habla sobre Dancourt pero que regularmente no refiere de dónde se obtuvieron las fuentes, esto es recurrente en una parte de la historiografía de la Península, que posee una lógica interna. Si bien me gustaría ver el documento en el que se acepta al médico y su llegada a la Península, lo he buscado y no ha aparecido (Cervera, 2002). Este personaje, Valdelomar, logró revitalizar el hospital de San Lázaro en Mérida y organizó la recepción y distribución de la vacuna contra la viruela del doctor Balmis el 25 de junio de 1804 en Sisal.

La segunda hipótesis es que la Capitanía de Yucatán, con sus provincias mayores de Mérida, Campeche y Tabasco (Gortari, 1984), fueron espacios porosos que nos dejan ver la movilidad de algunos extranjeros en el territorio peninsular. Es decir, aún no sabemos cuándo ingreso Dancourt con evidencias de archivo, tampoco sabemos si existió algún conocimiento de esto por parte de la Corona española. Sorprende entonces que no existieran demasiadas regulaciones a la entrada de extranjeros, es decir, médicos franceses o ingleses, a territorio peninsular sin problemas (De Lameiras, 1973). Esto puede hallarse ligado a un proceso activo de permisividad que a principios del siglo XIX fue continuo, según algunos autores (Rocher, 2014; Campos, 2003). Podríamos pensar que hay una sociabilidad poco dinámica entre grupos mayas y los criollos o gente blanca dedicada a la política de corte occidental. Pero bien explica Adriana Rocher al decir que “existen zonas de intersección entre el clero y las capas sociales altas que se encuentran en campos muy diversos” a finales del siglo XVIII.

Por lo tanto, la creación de una esfera médica alópata yucateca propia era algo difícil de suponer antes de la Junta de Sanidad. Las juntas fueron útiles para combatir las epidemias como la del cólera a lo largo del siglo XIX. Estas reuniones de médicos, párrocos y vecinos se realizaba para brindar asistencia a los enfermos, tanto en un nivel médico como espiritual. Esto nos permite observar una serie de ritmos y estrategias discrecionales en la elección y la participación de los médicos europeos en la Península antes de 1813.

La tercera y última hipótesis, por lo que dejan ver las fuentes, es que la población maya yucateca no necesariamente se sometía al orden corporativo; la segregación jurídico-social novohispana determinó un tipo de práctica en la salud de la población que se puso en evidencia con la llegada del cólera morbus (Machuca, 2006). Entonces nos queda una pregunta por hacer: ¿En qué momento se comenzó a examinar a los individuos que practicaran la medicina alópata de forma ordenada y sistemática en la Península? Esto se muestra en cuatro casos de los que resaltan los primeros médicos yucatecos no estudiados en Francia o certificados en Guatemala por el Protomedicato, como fue el caso del doctor nicaragüense Ignacio Vado Lugo. Este personaje tiene una biografía realizada por Arturo Erosa Barbachano. Si bien el texto tiene mucha información y presenta una buena bibliografía, que bien podríamos catalogar de una obra casi literaria o novelesca, en diferentes ocasiones no muestra el rigor del historiador al interpretar las fuentes que el autor recopiló pero que no sabemos dónde podríamos consultarlas de primera mano. Según la ficha completa de Vado Lugo, que él mismo anotó en archivos de Mérida, fue licenciado en Medicina por el Protomedicato de Guatemala, doctor en Medicina y Cirugía por la Facultad Médica de París, miembro corresponsal de la sociedad de emulación de la misma institución, cirujano del ejército mejicano, y protomédico y catedrático en la universidad de Yucatán (CEPHCIS, 1837-1843, f. 3).

LOS INICIOS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA MEDICINA MODERNA EN MÉRIDA

Como hemos visto, en las últimas décadas del siglo XVIII y los primeros años del XIX las atenciones de médicas a la población eran muy limitadas y ejercidas en su práctica profesional por personas extranjeras, en virtud de que no existía una escuela en donde se enseñara, por lo que podemos encontrarnos individuos que llegaban a Mérida, Valladolid o Campeche, permaneciendo en estos pueblos, villas y centros urbanos por un corto tiempo para después emigrar hacia otras ciudades en busca de mejor fortuna.

Este tipo de médicos itinerantes paliaban los males de una parte de la población que podía acceder de acuerdo con sus posibilidades a estos saberes y oficios (Lameiras, 1973), por lo que podemos ver que a principios del siglo XIX entre Campeche y Yucatán, de acuerdo con datos generales de la época, existía un total de seis médicos y dos farmacéuticos para atender a una población minoritaria con recursos, ya que la mayoría de la población recurría frecuentemente a los auxilios del curandero conocedor de los saberes populares, del charlatán y transhumante, o en último caso, a sus propios arbitrios, debido a la falta de corporaciones educativas que formaran a hombres dedicados a la ciencia médica (Alcocer, 2011).

Si bien existió la necesidad de crear una universidad en la Península, los primeros datos de este accionar se remontan a mediados del siglo XVIII (Arcila, 2008). Esto cambiaría a partir de la primera década del siglo XIX. En 1813, bajo el impulso de Cádiz, se presentó ante el Ayuntamiento de la ciudad de Mérida un proyecto con nueve artículos donde se pedía el establecimiento de una escuela práctica para enseñar los métodos de “partear, sangrar y vacunar”, pero como todo proceso de esta época, no se llevó a buen puerto por falta de recursos económicos. En este sentido, se observan dificultades para llevar adelante un desarrollo educativo de carácter superior.

La Universidad Literaria de Mérida, con un nombre que podría definir de manera general una educación de corte ilustrado en la Península, surgió como un modelo corporativo que permite ver la unidad entre las políticas educativas propuestas desde el obispado en un sentido común al gobierno a partir de la lectura de su reglamento creado en 1824 (Castillo, 2017). Un año después se trató de impulsar los saberes médicos dentro de la universidad, bajo el gobierno del primer gobernador constitucional del Estado, José Tiburcio López Constante, al plantear que en la Universidad Literaria se abriera una cátedra de Medicina y otra de Cirugía, proyecto que no se formalizó. Esto tal vez tuvo que ver con una marcada falta de formalidad en la creación de instituciones, que respondió a una débil hacienda pública que lograra echar a andar esos proyectos modernizadores.

La Universidad Literaria de Mérida comenzó su proceso educativo con la enseñanza de la abogacía a partir del año de 1830. Sin embargo, el cambio y sujeción a la profesionalización de los saberes médicos se daría el 10 de febrero de 1832. El Congreso del Estado expidió el Reglamento del Hospital General de Mérida, donde se estableció que en el antiguo hospital de San Juan de Dios se abriese una escuela para cirujanos secundarios, y el médico director quedó encargado de dar lecciones teórico-prácticas a los alumnos.

En realidad, para ingresar a la escuela la ley solo exigía a los aspirantes que supiesen leer y escribir correctamente y que contasen con la aprobación de la Junta Directiva del hospital. Concluido el curso y presentados los exámenes, la Junta otorgaría el diploma para poder ejercer la profesión como cirujanos secundarios en todo el estado.

Debido a las contingencias que representaba la llegada del cólera a la Península, el Congreso yucateco emitió el 10 de junio de 1833 el decreto para fundar la Escuela de Medicina. La apertura de la escuela se realizó hasta el primero de noviembre del mismo. Con el arranque de este seminario se abrían las mejores expectativas en la institucionalización de la medicina y su estudio en la Península.

Podemos ver que la historiografía de la Península comienza a profundizar en temáticas de estudio que difieren de la medicina alópata y su institucionalización (Chávez, 2011); es necesario entonces sistematizar cuándo comenzó la institucionalización de este último tipo de medicina en Mérida para reorganizar los datos con los que se cuenta en el aspecto de la profesionalización de los saberes liberales para la Península y darle así una explicación histórica profunda al orden educativo superior en relación a sus grupos privilegiados y las formas discrecionales en las que se promovió la enseñanza de la medicina antes de 1836, año en que se determinó el fin del Protomedicato en los actos de examinación y la definición de la Facultad Médica, perteneciente a la Universidad Literaria, como órgano examinador moderno en la agrupación de los primeros médicos graduados en Mérida.

EL FIN DEL PROTOMEDICATO DE MÉRIDA Y LA INVENCION DE SU PROFESIONALIZACIÓN

La creación de subdelegados del Protomedicato en la ciudad de México, en 1804, movilizó a miembros de los saberes médicos a distintas regiones del Virreinato de Nueva España. Tenemos a miembros de ellos participando en ciudades como Puebla, Veracruz, Guanajuato, Valladolid, San Luis Potosí, Zacatecas, Querétaro y Campeche. Tenían el objetivo de inspeccionar las boticas, revisar los títulos de los profesores, denunciar a los curanderos y vigilar que los facultativos de una rama del conocimiento médico no ejercieran en otra, además de que su obligación mayor era vigilar la higiene pública. Estos personajes se suponía que fueran nombrados cada dos años, generalmente sin cambios, salvo por alguna causa extraordinaria. En el caso de la Península existían solo dos boticas: una de carácter eclesiástico y una de carácter civil.

Pero esto cambió a partir de 1824. Bajo el primer federalismo, comenzaron a crearse subdelegaciones del Protomedicato en diferentes estados del país. A partir del 29 de marzo del mismo año se designaron hombres para este tipo de trabajos en las regiones.

Estos hombres fueron: Mariano Anzures para Puebla; Ignacio Moreno en Guadalajara; Manuel Covarrubias en Querétaro; José González Escobar en Valladolid; Feliciano Lazcano en Guanajuato; Juan Figueroa en Oaxaca; José Luna en Veracruz; Miguel Gavilán en Durango; Pascual Arango en San Luis Potosí, y para toda la Península Ciprián Blanco. Al buscar datos sobre Cipriano Blanco nos dimos cuenta de que no aparece este personaje en los archivos de Mérida. Es una mala referencia y error tipográfico, el nombre completo es “Ciprián Blanco”, cirujano nacido en Santiago Compostela, ejercía como médico en el batallón de milicias blancas; para 1804 fue nombrado conservador y propagador de la vacuna de Balmis. Se retiró como médico en 1808 y pese a esto fue nombrado por el Protomedicato de México miembro honorario. Murió en Campeche, aunque se desconoce en qué año. Pese a este accionar, poco se puede encontrar de Ciprián Blanco y sus acciones en la Península.

El Congreso yucateco emitió el 2 de noviembre de 1835 el reglamento para el Protomedicato que regiría en el estado de Yucatán; en este se incluía la admisión de alumnos a la Facultad, obtención de grados, exámenes, formas de enseñanza, titulación, licencia para ejercer como médico, así como las nuevas normas de sanidad pública. Es decir, la creación de la Universidad Literaria en Mérida y de su carrera de medicina tienen diferencias tajantes con el modelo rancio y corporativo de la ciudad de México. Si bien podían fomentar un desarrollo de corte liberal en la enseñanza de la abogacía, en el caso de la medicina se necesitaba un grupo de especialistas, ya fueran médicos o cirujanos, que normaran un sistema para regular y examinar a los nuevos médicos.

El reglamento del Protomedicato fue publicado en Mérida el 2 de noviembre de 1835 por orden del gobernador Francisco de Toro. Si bien podríamos analizar cada uno de los artículos, creo que es más importante revisar las diferencias y particularidades que presenta en una sociedad como la yucateca. Llama la atención que este Protomedicato no permite ya la permanencia de un individuo a perpetuidad en la dirección, por el contrario, debería someterse

a elección cada dos años, formando así un orden ilustrado distinto al del Altiplano, como lo marcaba el artículo II; además de que se promovió un fiscal permanente que se supondría que cuidaría de la observación de la ley, lo que haría como trabajo sería cumplir la labor de intermediario de querellas surgidas entre los individuos y la Junta de médicos, como lo marcaban los artículos 3 y 4. Gradualmente se observa una diferencia con los modelos corporativos que en el Altiplano solapaban el clientelismo y la perpetuación de modelos universitarios rancios y poco científicos.

El artículo quinto, con sus siete apartados, determina las acciones de examinar a los alumnos de medicina, cirugía y botica; desde la legalidad de los grados hasta la requisición y equilibrio de poderes entre los miembros de la institución examinadora y el gobierno en turno. A partir del artículo seis se hace la diferencia de las distintas habilidades que los alumnos debían poseer para la obtención de grados en medicina, cirugía o botica.

A partir del artículo catorce se suprime la *Junta de Sanidad*, formada como ya vimos como un modelo que influenció desde Cádiz los cambios legislativos en materia de salud, encargándose de los problemas de sanidad de nuevo a “el anterior Tribunal del Protomedicato”.

Sin embargo, en el caso de Mérida podemos ver que este Tribunal funcionó bajo un modelo discrecional que no le dio importancia a su nombre por falta de estudiantes y de una Facultad Médica organizada anterior al modelo colonial. Fue hasta el periodo centralista surgido en 1843 que se volvió a articular el anterior modelo de la Junta de Salud Pública; en ese año, con una Facultad Médica estable sumada a un financiamiento continuo y un grupo de alumnos permanente, comenzó a definirse ya la profesionalización de los primeros médicos yucatecos graduados.

Este paso lo podemos comprobar por una breve cita con una indicación al final del reglamento: “en este modelo médico se firme la autorización de los grados no como Protomedicato ya, sino como Facultad Médica de Yucatán y con el sello del gobierno en

turno”. Esto delimita un tránsito gradual hacia la institucionalización de la medicina en Mérida, la misma que sentó sus bases en un ideal corporativo de antiguo régimen, el mismo que comenzaría a evanecerse con el primer centralismo mexicano.

En la particularidad del orden peninsular yucateco podemos ver que el conocimiento en su mayoría “foráneo” permitió educar a los primeros médicos en la Península, en específico en Mérida, a partir de 1837. Estos recién formados buscaban elevar sus niveles, su dignidad y privilegios, por medio de la Escuela de Medicina, de sociedades patrióticas y de autorizaciones que se encontraban atravesadas por miembros con cierto poder político en la época. Este tipo de asociaciones es muy distinta de la lógica española corporativa del centro del país, incluido Puebla. Podría casi afirmar que existe una visión de sociedades médicas en la Península que poco se ha estudiado con conexiones a los Estados Unidos de América (Starr, 1991). Pero veamos quiénes fueron los primeros graduados.

LOS PRIMEROS MÉDICOS EN MÉRIDA

El doctor Ignacio Vado Lugo fue el encargado de certificar, como representante del Protomedicato, a los primeros graduados de medicina en Mérida. Debían certificarse con estudio y aprobación de los cursos en anatomía, fisiología, patología interna y externa, y terapéutica: vendajes y pastos.

El primer alumno de medicina que se certificó fue Nemesio Santos Rubio. En tres años, de 1834 a 1837, realizó los cursos que fueron legitimados también por el vicerector de la Universidad Literaria, Pedro Almeida como secretario. Además de los cursos que dominó con Ignacio Vado Lugo, Almeida certificó, junto con el cura párroco don Eusebio Villamil, al doctor don Juan Hubbe y al alumno de la misma Facultad don Juan Pablo Azevedo, los cursos de ofteología, sindesmología, histiología, angiología, adenología, esplanología, neurología y desmología. Se obtuvo el grado y se certificó al doctor Nemesio Santos Rubio el 24 de agosto de 1837 (CEPHCIS, 1837-1843, f. 3).

A diferencia de lo que sucedía en la ciudad de México con respecto a los exámenes para el mismo año y los conteos de alumnos graduados (Martínez, 2012), en Mérida las certificaciones se realizaban bajo la mirada de un párroco que cuidaba de las acciones de los doctores y el examinado. Este personaje a su vez actuaba como capellán de la Escuela de Medicina y certificaba que todo se hiciera bajo la buena observación de la fe. Gerardo Martínez Hernández nos da una explicación de por qué en la actualidad no es viable hacer un recuento confiable sobre la población estudiantil de dicha Facultad de Medicina, para la ciudad de México; esto responde a lo poco articulado que se encontraba el modelo médico antes de los cambios que supuso el poco ordenamiento y la enorme autonomía de la Universidad Real de México como corporación ante la Corona.

Los exámenes que presentaban los sustentantes eran dedicados a discutir con los doctores sobre temas ligados a anatomía general, anatomía especial, fisiología, patología interna y externa, así como farmacología y terapéutica. Este tipo de temas nos permiten ver que los exámenes podían llevarse a cabo a puerta cerrada, junto con el cobro por realizarlos. Los documentos nos muestran los cobros por los exámenes así como el tipo de preguntas que se realizaban a los examinados por los médicos (CEPHCIS, 1837-1843, ff. 14, 14v, 15, 15 v).

Los siguientes examinados aparecen de manera gradual: don Fernando de la Luz Patrón, que se graduó el 28 de agosto de 1837, con el mismo procedimiento del alumno Nemesio Santos Rubio. Al comenzar la década de los cuarentas el bachiller don Juan Pío Manzano, al igual que Ignacio Concepción, en el año de 1841; don Francisco Torres se graduó el 22 de enero de 1842, y al siguiente año el bachiller en filosofía Domingo Duret, junto con el bachiller Anacleto Villanueva, quien estudió los cuatro cursos de medicina y cirugía, desde el 18 de octubre de 1839 hasta el 18 de octubre de 1843 (CEPHCIS, 1837-1843, f. 3).

Como podemos notar, los primeros ocho graduados que aparecen en el archivo del CEPHCIS, en el fondo Ruz Menendez,

nos dan cuenta de los primeros avances en la institucionalización y profesionalización de la medicina en la Península. Por lo pronto, aún hay más alumnos que revisar con el fin de elaborar un orden sistemático del avance de la medicina en la Península desde un aspecto institucional, que poco se ha visto en un proceso histórico amplio y comparativo en la formación de médicos entre los diferentes estados del país para la época de estudio.

CONCLUSIONES

En este trabajo observamos que, aún con las novedades que trajo Cádiz y su reformismo en materia médica, el Protomedicato de Guatemala no logró imponer un orden médico en la Península, pese a que era la zona de influencia mayor que se tenía de acuerdo con las leyes de la Corona. Aún cuando presentaba un corpus legal no se ejecutaba un derecho de corte homogéneo, por lo que ejecutar algunas leyes novohispanas presentaba dificultades en las especificidades y problemas de adaptación amplios en algunas regiones de la América española. Gracias a esto podemos ver que la medicina occidental que se practicó en Mérida respondía a necesidades locales ligadas a grupos acomodados que tenían recursos para pagar los servicios de los médicos con saberes alópatas foráneos, muchos de ellos invitados o, como fue dicho, con trayectorias que no conocemos a profundidad y que aún quedan por exponerse en sus biografías.

Con este trabajo nos percatamos de que una parte de las naciones centroamericanas siguió un proceso similar en la creación de un Tribunal del Protomedicato en el periodo independiente para después formar sus Facultades médicas. Podemos pensar que examinar a los nuevos médicos a partir de la apertura de la cátedra de Prima de Medicina originó la creación de protomedicatos ya no con un carácter corporativo de orden monárquico español para el periodo independiente, sino por el contrario, se intentó examinar

a los médicos de una región en la que la Corona no había logrado crear corporaciones médicas fuertes; se buscó entonces crear un espacio de poder que comenzó a partir de los procesos de independencia a fomentar el desarrollo de saberes liberales con el fin de graduar a sus primeros médicos.

Debido a esto podemos notar que en Mérida, a diferencia del altiplano, no existieron corporaciones encargadas de mantener un orden en materia médica o con la función de examinar a los dedicados al oficio de la salud, sino hasta ya avanzada la tercera década del siglo XIX. Lo que logramos notar es que no existió una medicina individual no corporativa, más allá de la ejercida por las órdenes regulares en Mérida en el periodo novohispano. Es decir, la medicina de corte moderno comienza a desarrollarse institucionalmente con la fundación de la Universidad Literaria y con la apertura de la cátedra de Prima de Medicina.

La mayor parte de los personajes que impulsaron la medicina moderna en Mérida en un inicio fueron extranjeros, personas dedicadas a la medicina pero que no poseían un arraigo a la Península y que, pese a esto, se interesaron en participar y desarrollar las ciencias médicas. Podemos ver entonces que a raíz de la epidemia del cólera el gobierno peninsular vio con mejores ojos el impulso de este saber, además teniendo como base la autonomía del Estado. Por ello, aunque sorprende por lo tarde de su instalación y por las diferencias con sus antecesores coloniales, podemos ver que la creación de un Protomedicato en 1836 respondió a la necesidad de certificar a los primeros alumnos de medicina en la Península, unos alumnos que fueron los primeros en ser examinados y definidos por la Facultad Médica de Yucatán como los primeros médicos y bachilleres en cirugía en la Península. Sin duda, este pequeño avance forma parte de un proceso por demás interesante, pero tratamos por ahora de dejar claro que aún hay trabajo por realizar para explicar con más profundidad la institucionalización, modernización y profesionalización de la medicina en Yucatán.

REFERENCIAS

- AGCA [Archivo General de Centro América] (1793). A1.4 leg. 2379, exp. 18633.
- AGCA (s.f.). Ramo Protomedicato, A.1, legajo, 1123, folio 243.
- AGCA (s.f.). A1.4 leg. 49, exp. 1211.
- Alcalá, C. (2008). Asistencia, sanidad y población en la ciudad de San Francisco de Campeche [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Alcalá, C. (2009). La viruela en el estado de Campeche, 1875. *Naveg@mérica, Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (3). Recuperado de: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/74951>.
- Alcalá, C. (2012). De miasmas a mosquitos: el pensamiento médico sobre la fiebre amarilla en Yucatán, 1890-1920. *Histórica, Ciencias, Saíde-Manguinbos*, (19), 71-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702012000100005>.
- Alcalá, C. (2013). Cólera: mortalidad y propagación en la Península de Yucatán, 1833-1834. *Letras Históricas*, (7), 115-141. Recuperado de: <http://www.letras-historicas.cucsh.udg.mx/index.php/LH/article/view/2093>.
- Alcocer, J. (2011). El Instituto Campechano del Colegio Clerical a Colegio Liberal [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Álvarez, A. (2007). *La Real Universidad de San Carlos de Guatemala, 1767-1790*. Santiago de Compostela.
- Arcila, R. (2008). *El proceso fundacional de la Universidad Literaria, 1767-1824*. México: UADY.
- CAIHY [Centro de Apoyo a la Investigación Histórica de Yucatán] (s.f.). 348. 7265 A 96 1849 T. 1. 1 29. *Colección de leyes, decretos, órdenes o acuerdos de tendencia general del Poder Legislativo del Estado Libre y de Soberano de Yucatán / Formada por Alonso Aznar Pérez y publicada por Rafael Pedrera con autorización del Gobierno. Este tipo de acciones muestran las debilidades de los grupos privilegiados en el gobierno para solucionar los problemas de la población maya yucateca*.
- Campos, M. (2003). *Sociabilidades políticas en Yucatán. Un estudio sobre los espacios públicos, 1780-1834*. México: UADY.
- Casares, R., y Cantón, G. (1999). *Yucatán en el tiempo. Enciclopedia alfabética*. Mérida: Inversiones Cares.
- Castells, C. (1897). *Historia de la legislación sanitaria española desde los tiempos primitivos hasta la promulgación de la ley de sanidad de 28 de enero de 1855*. Lérida, Librería de Sol y Benet.
- Castillo, J., Domínguez, R., y Serrano, J. (coords.) (2017). *Historia de la educación superior en Yucatán: las instituciones (universidad, colegio e instituto), siglos XIX y XX*. México: UADY.
- CEPHCIS [Centro Peninsular de Ciencias y Humanidades] (1837-1843). Fondo Ruz Menendez, Manuscritos, Expediente Escuelas número 27, *Expedientes*

- creados para conferir el grado al doctor en medicina como lo previene la ley.* Ff. 3, 14, 14v, 15, 15 v.
- Cervera, A. (2002). Breve historia de la cirugía en Yucatán. *Biomédica*, (13), 147-151. DOI: <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v13i2.309>.
- Chávez, M. (2011). Médicos y medicinas en el mundo peninsular maya colonial y decimonónico. *Península*, 6(2), 71-102. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-57662011000200004&lng=es&nrm=iso.
- De Lameiras, B. (1973). *Indios de México y viajeros extranjeros*. México: SEP.
- Delgado, G. (2004). La enseñanza de la historia de la medicina en Cuba: siglos XIX y XX. *Cuadernos de Historia de la Salud Pública*, (95). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0045-91782004000100010.
- Erosa, A. (1997). *La escuela de medicina de Mérida Yucatán*. México, UADY.
- Erosa, A. (1995). Historia de la Escuela de Medicina de Mérida, Yucatán, México. *Biomed*, (8), 266-273. Recuperado de: <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=22237>.
- Erosa, A. (1997). *La Escuela de Medicina de Mérida Yucatán*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Escalante, A. (1977). Historia de la medicina alópatica en la época colonial. En R. Ruz (coord.), *Enciclopedia yucatanense* (t. 4, pp. 261-284). México: Gobierno del Estado de Yucatán.
- Gerardo Martínez, G. (2015). Apuntes historiográficos para una historia social de la medicina colonial mexicana. *Sociedad Indiana*. DOI: <https://socindiana.hypotheses.org/395>.
- González, E. (2017). *El poder de las letras, Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*. México: UNAM/IISUE.
- Gortari, E. (1984). *La ciencia en la historia de México*. México: Grijalbo.
- Juarros, D. (1810). *Compendio de la historia de la ciudad de Guatemala* (t. I). Guatemala: Imprenta de Ignacio Beteta.
- Laviada, F., y Puga, A. (1993). El cólera en la Península de Yucatán en el siglo pasado. *Biomed*, 1(4), 43-48.
- Mac, R., Kanter, D., y Chután, E. (2014). *El Protomedicato, las boticas y las farmacias en Guatemala. Cuatro siglos de historia 1526-1902*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.
- Machuca, L. (2006). Control y poder en época de enfermedades. El cólera morbus de 1833 y el pueblo de Bolonchenticul, Península de Yucatán. *Biomed*, (17), 140-145. DOI: <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v17i2.449>.
- Malvido, E., y Peniche, P. (2013). Los huérfanos del cólera morbus en Yucatán, 1833. *Historia Mexicana*, 63(1(249)), 111-170. Recuperado de: <https://historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/157>.

- Martínez, G. (2012). La comunidad de la Facultad de Medicina de la Real Universidad de México en los siglos XVI y XVII a través de las fuentes de archivo. *Estudios de Historia Novohispana*, (47), 3-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25232012000200001.
- Martínez, G. (2014). *La medicina en la Nueva España, siglos XVI y XVII*. México: UNAM-IISUE.
- Molina, A. (2001). *La Nueva España y el Matlazahuatl de 1736-1739*. México: CIESAS/El Colegio de Michoacán.
- Molina, A. (2005). Las prácticas sanitarias y médicas en la ciudad de México, 1736-1739. La influencia de los tratados de peste europeos. *Estudios del Hombre*, (20), 39-58. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-del-hombre/articulo/las-practicas-sanitarias-y-medicas-en-la-ciudad-de-mexico-1736-1739-la-influencia-de-los-tratados-de-pestes-europeas>.
- Muñoz, M. (1946). *Recopilación de las leyes, decretos, pragmáticas reales y acuerdos del Real Proto-Medicato*. España: Valencia.
- Ojeda, J. (2015). *Corrupción y contrabando en la Península de Yucatán. De la colonia a la Independencia*. México: CONACULTA.
- Orden de Francisco Toro, Gobernador de Yucatán de que se publique un Decreto del Congreso Estatal: Reglamento del Protomedicato [Impresos]/Francisco Toro, Secretario General Manuel Carvajal (1835). Recuperado de: http://acervo.bibliotecavirtualdeyucatan.com.mx/janium-bin/janium_zui.pl?fn=7880&jzd=/janium/AP/VI-1834.024/d.jzd (consulta: 3 ago. 2017).
- Panadero, M. (2006). Del pluralismo médico a la profesionalización de la medicina. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (5), 32-42. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3724>.
- Peniche, P. (2016). *El cólera morbus en Yucatán, Medicina y salud pública, 1833-1853*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Peniche, P. (2016). *El cólera morbus en Yucatán. Medicina y salud pública, 1833-1853*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- Peraza, Á. (2014). Un escándalo en el orden liberal. La restitución de las repúblicas indígenas en Yucatán, 1841-1868 [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Mérida.
- Periódico constitucional del gobierno de Mérida, Yucatán* (1821, abr. 7). Número 36, caja 24 Y:1/Gaceta Oficial/Diario Oficial.
- Portuondo, F. (1975). *Historia de Cuba 1492-1898*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rocher, A. (2014). Clero y élites en Yucatán durante el período colonial. En L. Machuca (coord.), *Grupos privilegiados en la Península de Yucatán siglos XVIII y XIX* (pp. 21-53). México: CIESAS/Secretaría de Cultura.
- Stephens, J. (2003). *Viaje a Yucatán 1841-1842*. México, FCE.
- Tate, J. (1985). *The Royal Protomedicato. The regulation of the medical professions in the Spanish Empire*. Duke: University Press.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN LA CIUDAD DE MÉXICO
A PARTIR DEL SURGIMIENTO DE LA
ACADEMIA MEXICANA DE INSTRUCCIÓN
PRIMARIA, 1853-1873

Blanca E. García Gutiérrez
Elvia Lizbeth Cortés López

MÉXICO EN LA BÚSQUEDA DE LA
MODERNIDAD POLÍTICA Y EDUCATIVA

En el México independiente, las facciones políticas existentes se abocaron a discutir acerca de la forma de gobierno que reemplazaría al Primer Imperio, estableciéndose así en 1824 la República Federal. A partir de entonces, la historiografía mexicana ha explicado la formación del Estado nacional —entre 1821 hasta 1867— desde el momento de la confrontación suscitada entre las distintas tendencias políticas —sobre todo entre la federalista y la centralista— en una primera instancia, cuyas fuerzas políticas provocaron un largo y complejo proceso de conflicto partidista suscitado entre el grupo liberal y el conservador hacia mediados del siglo XIX, los cuales se dieron a la tarea de establecer su modelo de nación, apoyado en bases jurídicas que garantizaran un orden constitucional que previera el sustento de un Estado fuerte y unificado.

Dicha acción se suscitó dentro de un contexto de tentativas de gobierno entre el sistema republicano y el efímero régimen monar-

quista, cada uno con sus distintas variables y matices de adecuación a la realidad nacional según lo permitían las circunstancias históricas del país. Fueron años muy difíciles y decisivos para la construcción del Estado mexicano, en cuya configuración política hasta el surgimiento del movimiento de Reforma —a partir de la revolución de Ayutla de 1855— se caracterizó por ser un periodo que definió las bases jurídicas de la nación mexicana, etapa durante la cual los principios ideológicos y metas partidistas de liberales destacados (Mora, 1994) y de conservadores (Alamán, 1969) evaluaron los resultados del gobierno nacional alcanzados hasta entonces, incluyendo su contribución a la formación del Estado nacional durante la primera mitad del siglo XIX.

Al concluir la guerra con los Estados Unidos hacia 1848, la crisis generalizada que enfrentó el país obligó a los grupos de poder a definir su propuesta de nación, lo que ocasionó una nueva etapa de crisis de gubernamental (1856-1861), aunada a la segunda intervención francesa y a la instauración del gobierno de Maximiliano de Habsburgo (1862-1867), conflicto político que concluyó en 1867 con el triunfo de la facción liberal. En el plano educativo, se publicaron importantes textos escolares de historia nacional, como el *Catecismo elemental de la historia de México* (1862), de José María Roa Bárcena, y *Lecciones de historia patria* (1886), de Guillermo Prieto, por citar solo algunos; textos escolares que muestran una reproducción de ideas (del autor), cuya transmisión produjo diferentes significados en los lectores (maestros y alumnos), los cuales —como plantea Roger Chartier— son producto de la cultura que se conforma en el espacio escolar (Chartier, 2000, p. 19).

HACIA UNA EDUCACIÓN PARA “TODOS” Y LAS PRIMERAS DISPOSICIONES EDUCATIVAS

En el aspecto educativo, es importante considerar como punto de partida la política liberal implementada hacia finales del siglo XVIII por los Borbones españoles, para el establecimiento de una sociedad apoyada en principios seculares, tanto en la metrópoli como en la

América española; medidas de cambio cuya ejecución fue lenta y progresiva en la sociedad novohispana; sus efectos, sin embargo, afectaron no solo al campo político, sino también al ámbito de la educación. Los ministros del gobierno de Carlos III, como José Campillo y Pedro Rodríguez de Campomanes, implementaron disposiciones gubernamentales, para el acceso a la educación (de todos los niveles), y la difusión de la enseñanza escolar y la técnico-científica (Pietschmann, 1992, pp. 29-32), acciones que contribuyeron a la creación en la Nueva España de instituciones de formación educativa científicas como el Colegio de Minería y el Jardín Botánico, y también de preparación artística como la Academia de Artes de San Carlos.

En este mismo sentido, la educación del pueblo fue un punto importante de atención, pues se determinó que tanto los Ayuntamientos como el clero, debían crear escuelas públicas y de beneficencia para que los niños recibieran la instrucción necesaria bajo la supervisión de “buenos maestros”, que protegerían y estimularían sus avances escolares a través de premios. Esta práctica que se siguió durante gran parte del siglo XIX, daba a conocer sus galardonados a través de los diarios capitalinos del país (Galván, 1987, p. 18).

Posteriormente, al lograrse la independencia fue decisiva la disposición educativa marcada por la Constitución de Cádiz de 1812, pues establecía el inicio de la enseñanza oficial a través de la creación de “escuelas de las primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer y escribir, a contar y el catecismo de la religión” (Dublán y Lozano, 1876, p. 378). Aunado a esto, al crearse la bien conocida Compañía Lancasteriana (14 de julio de 1822), se formaron escuelas gratuitas de enseñanza mutua –apoyadas a través del Ministerio de Relaciones Exteriores e Interiores–, para atender y promover el progreso educativo nacional. De esta forma, sus creadores y benefactores, que eran militares, profesionistas, políticos y maestros (Manuel Codorniu, Agustín Buenrostro, José María Tornel, entre algunos), se comprometieron con las necesidades educativas del país; por lo que crearon las primeras escuelas de

enseñanza mutua: El Sol y La Filantropía, y con el paso del tiempo —viendo los beneficios que estas habían tenido en Europa— se establecieron otras en diferentes lugares del territorio nacional.

Las escuelas de enseñanza mutua trabajaban bajo el método lancasteriano que era un sistema pedagógico basado en el monitoreo, es decir, los alumnos más avanzados monitoreaban a los más atrasados y que generalmente estaban en la enseñanza inicial o intermedia. Otras de las ventajas de este método era su bajo costo y eficiencia, pues con él se podía instruir a más de 200 niños a la vez. En lo económico, como afirma Dorothy Tanck, en 1827 dichas escuelas recibieron además apoyo monetario del gobierno (3,000 pesos anuales), e incluso poco tiempo después, el Ayuntamiento de la ciudad de México incorporó sus escuelas primarias al control de la Compañía Lancasteriana (Tanck, 1973, pp. 495-496). Su función educativa fue tan importante que se le permitió expedir títulos a los profesores de escuelas primarias, actividad a la que más adelante haremos referencia.

Con la implementación del sistema pedagógico utilizado por la Compañía Lancasteriana en sus escuelas, importantes fueron igualmente las reformas educativas impuestas entre 1833 y 1834 —durante el primer gobierno de Antonio López de Santa Anna a través del vicepresidente Valentín Gómez Farías—, pues pretendían hacer laica la instrucción primaria bajo la autoridad y dirección del Estado. Para ello se formó la Dirección General de Instrucción Pública, la que se encargaría de regular, administrar y disponer todo lo relacionado con la educación pública para el Distrito y territorios de la federación.

El resultado de la filosofía liberal de la época, tanto de José María Luis Mora como de Gómez Farías, era no solo minar la influencia eclesiástica en la orientación educativa religiosa en las escuelas, sino también avanzar en la modernización educativa del país. Si bien esto fue motivo de discrepancia entre la élite liberal —moderados y radicales—, dichas reformas fueron vistas desde diferentes perspectivas en el seno de los establecimientos educativos. La

tradición educativa y cultural —como señala Hobsbawm— pesó sobre algunos, mientras que otros apoyaron el camino hacia el progreso educativo en los establecimientos de instrucción primaria, incluso sobre aquellos que atendían la formación escolar en el campo de la jurisprudencia, medicina y otros ramos.

Así, para 1834 se decretó que dicha Dirección organizaría y vigilaría el funcionamiento de escuelas públicas de enseñanza y su desempeño educativo. Igualmente tendría la potestad para nombrar al personal adscrito a las escuelas, directores y profesores; elaboraría los reglamentos necesarios para el funcionamiento de los establecimientos y servicio de los docentes; designaría los textos escolares y expediría los títulos a los maestros para el cumplimiento de su trabajo, o para poder abrir una escuela. Dichas exigencias se aplicaban también a las escuelas privadas y de religiosos, por no considerarse estas últimas de enseñanza libre (Meneses, 2002, pp. 125-126).

LA NORMATIVIDAD EN TORNO A LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

El desempeño de la labor de los maestros en el aula fue un proceso paulatino de cumplimiento en su actividad educativa. Luz Elena Galván y otros autores han señalado, cómo durante el periodo independiente la formación para ser docente era en un principio lo que ella llama “un arte”, y posteriormente se crearon escuelas para contribuir a su preparación en “todos los campos de conocimiento”, incluyendo en el método de enseñanza empleado por los docentes cuando se enfrentasen al alumnado.

Entre 1823-1826 se establecieron escuelas Normales lancasterianas para la formación de futuros preceptores, es decir, profesores de enseñanza primaria, tanto en la ciudad de México como en algunos estados: Zacatecas, Veracruz y Chihuahua, dos años después en Chiapas, Jalisco y Michoacán, mismas que contaron con el apoyo económico de sus respectivos gobiernos, labor que, en la capital del país —asegura Tanck—, por falta de alumnos, su resul-

tado fue desfavorable, entonces, se exhortó a que los preceptores aprendieran este método en corto tiempo (seis meses) y poder así aplicar dicha preparación dos meses más tarde en escuelas de adultos (Galván-Lafarga, 2012, p. 46).

Un momento importante del marco educativo mexicano decimonónico se presentó con el decreto emitido por Antonio López de Santa Anna el 26 de octubre de 1842, el cual representó un parteaguas en la historia de la educación en México, pues declaraba obligatoria la enseñanza entre los 7 y los 15 años, además de que debía de ser gratuita y libre (Meneses, 1998, p. 141). Asimismo, establecía en la capital de la República una Dirección de Instrucción Primaria y subdirecciones en las capitales de todos los Departamentos. En este sentido, la dirección de la educación primaria quedaba encomendada a la Compañía Lancasteriana, así como el establecimiento de una escuela Normal de profesores bajo el sistema Lancaster (Dublán y Lozano, 1876, p. 311).

Sin embargo, el decreto sobre el ramo de instrucción primaria del 31 de marzo de 1853 fue quizás la legislación sobre la enseñanza básica más importante de la segunda mitad del siglo XIX, al centrarse en el mejoramiento del sistema educativo elemental de la ciudad de México, así como de la organización y profesionalización de su magisterio. Este tenía como principal función regular la instrucción primaria pues el gobierno del Distrito Federal deseaba

...remover los inconvenientes que impiden los progresos de aquella [la instrucción primaria] [que] consisten en la competencia que se ha suscitado en los establecimientos públicos, cuyos profesores, prostituyendo su noble misión han reducido la enseñanza a una granjería, con la disminución de precios y anunciado en pomposos carteles una larga lista de materias que no se enseñan, con engaño al público, ó si se enseñan, el recargo que reportan los niños los divaga en tantos estudios sin que se fijen en ninguno [Dublán y Lozano, 1877, pp. 351-352].

Esta legislación precisaba que dentro de los establecimientos se debería de enseñar la doctrina cristiana a través del catecismo

del padre Ripalda, además de reglas de urbanidad, lectura, escritura, aritmética y elementos de gramática castellana. En cuanto a los directores de los establecimientos en funciones, se les daba la libertad de enseñar en todos los ramos que creyeran convenientes siempre que dieran aviso al gobierno del Distrito el programa con las materias que pretendían enseñar y los profesores que las enseñarían. Este decreto también determinaba las penas que sufrirían los profesores que cometieran alguna falta como la embriaguez, en esta situación, se les advertía que su establecimiento sería cerrado si se demostraba el hecho (Dublán y Lozano, 1877, p. 352). No obstante, la parte más importante de esta disposición es la que refiere a la creación de una sociedad llamada Academia Mexicana de Instrucción Primaria.

La Academia Mexicana de Instrucción Primaria se instaló públicamente por el gobernador del Distrito, la Comisión de Instrucción Pública y el secretario del Ayuntamiento. Esta debía funcionar como una sociedad integrada por socios propietarios, profesores de primeras letras, examinados y aprobados por las autoridades competentes y, en ocasiones especiales, por una especie de socios honorarios que eran aquellos que mostraban interés en el mejoramiento de la enseñanza primaria (Dublán y Lozano, 1877, pp. 353-354). Sin embargo, ante el cumplimiento de la instalación de la Academia, la elección de los funcionarios que la rigieron en sus primeros años no fue por votación, sino que fueron nombrados por el gobernador del Distrito Federal, por lo que se estableció una Junta Directiva de Instrucción Primaria compuesta por once personas, cinco de las cuales eran profesores con establecimientos abiertos y las otras seis fueron elegidas por su respetabilidad, probidad e instrucción (Dublán y Lozano, 1877, pp. 353-354).

El objetivo de la Academia sería “procurar el adelantamiento y perfección de la enseñanza primaria, formar profesores del ramo, y atender a mejorar la suerte de sus socios propietarios” (Dublán y Lozano, 1877, p. 353). Con esto no solo se intentó garantizar el desarrollo de la educación, sino también brindar mejores oportu-

nidades de trabajo a sus miembros. Además de las atribuciones ya mencionadas, este órgano se encargaría también de la redacción, traducción o reimpresión de libros elementales propios de sus miembros, o en todo caso señalar los que ya se conocían; igualmente debían buscar aquellos métodos y sistemas de enseñanza que fueran más convenientes para mejorar la instrucción de los niños de ambos sexos (Dublán y Lozano, 1877, p. 353).

Instalar un proceso de examinación para la obtención del título de profesor de primeras letras es una característica fundamental en esta Academia, si bien, como lo menciona Luz Elena Galván, “las Academias jugaron un papel muy importante tanto en la formación del magisterio como posteriormente en su profesionalización, sobre todo en aquellas regiones en donde no se habían creado escuelas normales” (Galván-Lafarga, 2002, párr. 29), la Academia Mexicana de Instrucción Primaria permitió que existiera en la ciudad de México un organismo encargado no solo de reconocer y aprobar las habilidades del magisterio sino también de sentar las bases para que este se homologara tanto en el papel como en la práctica. A partir de este momento los títulos expedidos previamente por otras instituciones debían de revalidarse o en su defecto quedaban invalidados, por lo cual se tenía que sustentar nuevamente el examen; además de que todos los maestros en funciones deberían trabajar bajo los mismos sistemas de enseñanza.

Para ser aceptados y presentar el examen de titulación, los solicitantes —no importando si eran nacionales o extranjeros— debían cumplir con los siguientes requisitos: ser católico, apostólico y romano; ser ciudadano en el ejercicio de sus derechos y de buena conducta; ser mayor de veinte años; no tener antecedentes criminales; estar suficientemente instruidos en todas las materias que constituye la enseñanza primaria —religión católica, historia sagrada, ortología española, caligrafía española o inglesa, aritmética, gramática castellana y urbanidad—; conocer muy bien el sistema de enseñanza en vigencia y, para el caso de las mujeres, debían además estar capacitadas en la costura y el bordado. Adicionalmente, de-

bían de adjuntar en su solicitud algunas muestras de caligrafía, así como algunas cartas de recomendación para acreditar su moralidad (Dublán y Lozano, 1877, p. 353).

A partir de la aprobación de la solicitud y del cumplimiento de los requisitos previos, el proceso que se seguía para la realización de la examinación era muy específico y confería no solo a los miembros de la Comisión de Instrucción Pública, sino también al propio Ayuntamiento del Distrito Federal. Así, se asignaba el día, lugar y hora para llevar a cabo el examen, el cual duraba al menos una hora y media; este acto era presidido por un funcionario del Ayuntamiento y dos sinodales varones que a su vez eran nombrados por la Academia; en el caso de los exámenes para mujeres, se asignaba conjuntamente a dos sinodales mujeres para calificar los conocimientos de costura y bordado de la interesada (Dublán y Lozano, 1877, p. 353).

El proceso de examinación era sin dudas el más importante de todos, pues en ese acto se determinaba si el solicitante tenía o no las capacidades para recibir su título como profesor de primeras letras. De esta manera, al pasar por todas las pruebas de conocimiento fijadas por los sinodales, estos en unanimidad redactaban un oficio que pasaba al Ayuntamiento y que decía si se aprobaba o no a la persona dependiendo de su desempeño y el manejo de los conocimientos en los ramos escolares determinados (AHCM, 1853). Si el resultado era aprobatorio, se le mandaba notificar al sustentante y se le citaba por lo general en la Sala Capitular del Cabildo de la ciudad, se le leía el oficio que daba fe de su aprobación y se le enunciaban sus deberes a partir de ese momento, como el de avisar a la Secretaría del Gobierno si decidía poner un establecimiento de educación, las materias que enseñaría y los precios que cobraría; también se advertía sobre educar a dos o tres niños asignados por el Ayuntamiento de manera gratuita (AHCM, 1854a). En caso de reprobación el examen, durante la propia examinación los sinodales recomendaban continuar con su preparación y regresar luego de algún tiempo ya que sus conocimientos fueran suficientes (AHCM, 1854b).

Con respecto a los profesores que tenían establecimientos en funcionamiento, se les demandaba presentar nuevamente su examen o de lo contrario sería clausurado. De la misma forma, aquellas corporaciones o personas particulares que sostenían alguna escuela tenían el deber de solicitar el título expedido por el Ayuntamiento para poder contratar personal docente (Dublán y Lozano, 1877, p. 354). Ante tal demanda, muchos de los maestros en ejercicio de su profesión solicitaban al Supremo Gobierno la revalidación de los títulos que habían sido expedidos por otras instituciones como la Compañía Lancasteriana; si bien en algunas ocasiones su solicitud no era aprobada, en otras se autorizaba la expedición del título sin tener que pasar por el examen, pues se consideraba gracias a la trayectoria del maestro en cuestión, su calidad moral y profesional (AHCM, 1860).

Como se puede apreciar, a partir de la fundación de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, se reguló en diversos sentidos el procedimiento para el otorgamiento de títulos de profesor de instrucción primaria. Este sistema funcionó durante muchos años y a lo largo de estos su implementación varió muy poco. Con la emisión de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de diciembre de 1867, el proceso que cualquier hombre o mujer debía seguir para titularse como profesor de instrucción primaria no queda tan explicitado, sin embargo, se estipulaba el nivel de instrucción que debían de tener hombres y mujeres —por separado— para obtener dicho documento, así también, se hace mención de que podrían obtenerlo dependiendo de si querían el título de primera, segunda o tercera clase, que eran los tres tipos de profesores que reconocía la ley (Dublán y Lozano, 1878, pp. 196-197).

En ese mismo sentido, con dicha ley quedó instalada una Junta Directiva de Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito, la cual debía de conformarse con los directores de las escuelas especiales, del director de la preparatoria y un profesor de cada escuela. Con respecto a las titulaciones de profesores, la Junta tenía la labor de

examinar los documentos que presentaran los interesados para posteriormente dar el pase si cubrían los requisitos solicitados —mismos que no se especificaban en esta ley—. Asimismo debían dar los títulos profesionales de acuerdo con la calificación otorgada por los jurados, es decir, los sinodales (Dublán y Lozano, 1878, pp. 201-202).

Como se puede observar, a partir de 1853 con la creación de la Academia existió un órgano que durante mucho tiempo funcionó como el aparato rector del magisterio, que a su vez permitió su profesionalización al crear un gremio que, además de estar instruido en los mismos ramos y métodos de enseñanza, quedaba bajo la dirección del gobierno del Distrito Federal. Es así que, aunque en la ley de 1867 no se hace mención de él, a partir de los expedientes del ramo de Instrucción Pública del AHCM se puede percibir una continuidad en el proceso de aceptación, dictaminación y expedición de títulos de profesores de instrucción primaria. Esta es la razón principal por la que en el siguiente apartado expondremos algunas experiencias sufridas por ciudadanos de la ciudad de México —hombres y mujeres— que obtuvieron su título entre los años de 1853 y 1873.

EL MAGISTERIO Y SUS EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO PROFESIONAL

A lo largo de la historia, la profesión docente ha sido abrazada por diversos hombres y mujeres como medio decoroso para vivir. El siglo XIX no fue la excepción, y en la sección de Instrucción Pública del AHCM, la gran cantidad de expedientes relacionados con el ramo de instrucción primaria nos dan cuenta, en diversos sentidos, de la diversidad de perfiles existentes dentro del magisterio, así como de las experiencias profesionales y personales vividas por ellos desde el momento de su examen profesional hasta incluso su solicitud de retiro o jubilación.

El 26 diciembre de 1854, el señor Isidoro Maizonabe, originario de Francia, solicitó a la Comisión de Instrucción Pública que se le

admitiera a examen para obtener el “diploma” de profesor de instrucción primaria. En dicha solicitud pidió que se le examinara en las materias que marcaba la ley del 31 de marzo de 1853, al mismo tiempo pedía que se le asignara fecha de examen un día de la siguiente semana o después del mes de diciembre pues tenía que preparar los exámenes de los alumnos que dirigía en su establecimiento que estaba situado en la calle de Ortega no. 33. Adicionalmente informaba que, debido a que en su escuela las clases se impartían solamente en el idioma francés, él no estaba muy instruido en la lengua española (AHCM, 1854c).

Como carta de recomendación el señor Maizonabe presentó una expedida por el cónsul canciller de la Legación de Francia en México, un señor de apellido Levazzari que junto con otros siete franceses que también la firmaron, dieron fe no solo del domicilio del solicitante, sino de sus padres, de su religiosidad y de su buena moral, como lo refiere el siguiente párrafo:

Que en sus relaciones con los testigos que declaran el referido Ysidoro Maizonabe se ha manejado siempre como sujeto honrado, moral y concienciado, y que todo lo que han sabido con respecto al mismo Maizonabe no hace más que confirmar el buen concepto que le ha merecido, y la excelente reputación que generalmente goza en esta capital [AHCM, 1854c].

El examen se llevó a cabo el 7 de diciembre de 1854 y los sinodales —todos profesores de primeras letras— certificaron en su oficio la suficiente instrucción del señor Maizonabe en los ramos primarios de la educación en francés, pero su deficiencia en el idioma español, sin embargo, también dejaron claro que pese a esa situación y ante la dificultad del referido para transmitir sus conocimientos a sus alumnos, les parecía conveniente darle la aprobación para que el Ayuntamiento le expidiera su título, siempre que pusiera en su establecimiento un profesor ya examinado y aprobado en el idioma español, dando al mismo tiempo aviso a las autoridades correspondientes de quién sería dicho preceptor.

Finalmente, el regidor de la Comisión de Instrucción Pública, el señor Peña, aprobó la expedición del título siempre que se cumplieran las medidas expresadas por los examinadores; también se le notificó en su oficio de entrega del título, fechado el 13 de diciembre de 1854, que debía dar aviso al Ayuntamiento sobre las materias que enseñara en su establecimiento, así como los precios que cobraba, y que debía estar dispuesto a recibir dos niños para educarlos gratuitamente (AHCM, 1854c).

Por otro lado, el señor Juan J. Herrera no corrió la misma suerte que el señor Maizonabe al solicitar su examinación. Juan Herrera había nacido en la capital de México en el año de 1831 y al momento de solicitar su examinación manifestó tener estudios en literatura y filosofía. Si bien su petición fue aprobada y se presentó a examen el 3 de junio de 1854, la comisión de examinación a cargo de los profesores Manuel Solares y Manuel Rubio determinaron que dicho señor Herrera no tenía los conocimientos suficientes con respecto a la gramática y aritmética, por lo que opinaban que debía prepararse aún más en estos ramos y en otros para completar su instrucción y ya después de que ocurriera lo sugerido podía volver a presentarse a examen. Así fue que solicitó nuevamente al Ayuntamiento su examinación en diciembre de 1854, es decir, seis meses después de no haber aprobado (AHCM, 1854b).

En esa ocasión, Juan Herrera presentó de entre sus cartas de recomendación una por parte de José Saturnino Yarza, quien era en ese momento director del Colegio Hispano Mexicano —y también miembro destacado de la Academia de Instrucción—; esta dejaba ver que, a pesar de no contar con su título, él ya ejercía la profesión docente:

Certifico que Don Juan José Herrera está empleado como de Profesor de 1as letras en este establecimiento de mi cargo, y tanto por el buen desempeño de sus obligaciones, como por su conducta moral y religión estoy muy satisfecho; y para que pueda acreditarlo donde le convenga doy el presente en Méjico 18 de 1855 [AHCM, 1854b].

Se estableció el 6 de septiembre de 1855 la nueva fecha para el examen; en este el solicitante resultó aprobado por los profesores José María Velasco y Joaquín Noreña, argumentando que lo habían encontrado suficientemente instruido en los conocimientos de los ramos primarios. Finalmente recibió su título el 20 de octubre del mismo año y se le hicieron las advertencias rutinarias sobre la apertura de establecimientos y su funcionamiento (AHCM, 1854b).

Otro caso interesante se presenta con la solicitud del señor José N. Monasterio, quien, a diferencia de los anteriores, no solicitaba el título de profesor, sino el permiso para abrir un establecimiento de educación primaria. Él mencionaba en su oficio que estaba autorizado por la Nacional y Pontificia Universidad para la enseñanza de las materias pertenecientes a la instrucción primaria, y para su constancia adjuntó su título de Bachiller en Filosofía. Sin embargo, dicha situación no fue la principal razón por la que su petición fue rechazada, la principal razón por parte de la Comisión de Instrucción Pública fue que todos los que quisieran ser maestros de instrucción primaria debían de ser minuciosamente examinados para corroborar sus habilidades, por lo que pese a contar con el grado de bachiller otorgado por la universidad, no estaba excusado de sufrir el examen (AHCM, 1856), tal como se expone en la siguiente cita:

La comisión aunque deseosa de que se aumente el número de las casas de educación y de las personas que se dedican a la enseñanza de la juventud [sic], cree de su más estricto deber el procurar que todos los profesores a quienes se permita abrir establecimientos de educación sean suficientemente instruidos y tengan la aptitud necesaria, para desempeñar su delicado cargo. Por esto es, que juzga que a todos los solicitantes se le someta al examen prevenido espresamente por las ordenanzas vigentes; sin que en el presente caso, se deba excusar [sic] por estar graduado el que solicita de bachiller. Porque además [...] no es cierto, sino solo presumible, que un bachiller reúna en grado suficiente para poder enseñar los diversos ramos y conocimientos que abraza hoy la educación primaria [AHCM, 1856].

A partir de esta cita, es evidente, en cierto grado, que las autoridades educativas de la época buscaban homogeneizar al

magisterio, por lo que no contemplaban laborar bajo ningún otro documento que no fuera el expedido por ellos. En consecuencia y ante la negativa de la Comisión, se le impuso el día 15 de marzo de 1856 al señor Monasterio para presentar su examen, él lo hizo y como resultado de dicho acto los sinodales acordaron aprobarlo debido a sus vastos conocimientos en las materias de instrucción primaria (AHCM, 1856).

Para el caso del magisterio femenino, en 1858 Carlos Víctor Sansón, presbítero de la Iglesia de San Hipólito, atestiguó conocer y recomendó —bajo exigencia oficial— a la señora Adelaida Gravier de Delanoe. Declaró que su residencia en la capital había sido por muchos años, que era mayor de 34 años, de estado civil casada, y que había cumplido con sus labores y obligaciones familiares. También dijo que tenía seis hijos a los que atendía en su crianza, procurando infundir en ellos buenas costumbres además de la religión católica, apostólica y romana. En su solicitud a examen de titulación, la señora Gravier pidió ante la Comisión de Instrucción Pública ser examinada para poder abrir un colegio para niñas de enseñanza de primeras y segundas letras. El 12 de junio de 1858 fue el día en que se presentó a examen en los ramos de instrucción primaria; sus sinodales varones fueron los profesores titulados Joaquín Noreña y Manuel Solares, y en la parte correspondiente a costura y bordado la evaluaron las preceptoras Concepción Alcántara, quien era directora de la Escuela Municipal de Niñas no. 1, e Higinia Galván (AHCM, 1858).

La señora Gravier fue calificada y aprobada por unanimidad, ya que de acuerdo con la opinión de los jurados contaba con los “conocimientos necesarios”, por lo que solicitaron al Ayuntamiento que se le expidiera el título correspondiente de maestra de educación primaria de “niñas”. En el oficio de recepción de título por parte de la señora Gravier —de acuerdo con la norma educativa— se le informó, al igual que a los maestros varones, que en caso de abrir un establecimiento escolar tendría que recibir a dos niñas de escasos recursos, además de avisar a las autoridades de la apertura del mismo y sus costos de enseñanza (AHCM, 1858).

Un caso similar, pero que presentó un factor contrario al de la señora Gravier, fue el de Carmen Guerra Manzanares. Ella presentó su solicitud a examinación para la obtención de su título en el año de 1873, siendo su principal motivación su reciente viudez. En su solicitud ella manifestó que su esposo, el coronel Fernando Nevamont, había servido al Supremo Gobierno como jefe del batallón de infantería permanente no. 4. Aludía que tanto “el gobierno por falta de facultades [como] el Congreso por falta de tiempo” (AHCM, 1873a) no habían atendido las necesidades económicas de su familia en cuanto a la manutención de su hijo. De esta manera y aprovechando la buena educación recibida de sus padres, y además creyéndose con los suficientes conocimientos para ejercer el “profesorado”, solicitaba ser aprobada para examinación de acuerdo con la ley vigente. Una vez aprobada su solicitud, el acto se realizó bajo la presidencia del regidor de Instrucción Pública y los sinodales, quienes también eran profesores de instrucción pública: Manuel Soriano, José Antonio Rujano, Brígida y Guadalupe Alfaro. De acuerdo con el escrutinio secreto, examinaron y determinaron aprobar por unanimidad a la sustentante el 20 de diciembre de 1873, para otorgarle así el título de profesora de instrucción primaria (AHCM, 1873a).

Como se puede observar, tanto el expediente de la profesora Gravier como el de la profesora Guerra presentan una situación común al ser ambas madres de familia (aunque una viuda y otra casada), condición poco común dentro del magisterio femenino de la época, y aunque no queda explicitado en los expedientes, el hecho de que ambas buscaban en la profesión el sustento, o un ingreso extra para el sostenimiento familiar.

En este periodo de cambios en el sistema educativo, en la organización y potestad sobre el magisterio, hubo sus excepciones, las cuales no respondieron necesariamente a un favorecimiento por parte de las autoridades sino a la calidad profesional y moral del solicitante. El expediente del señor Marciano Lezama nos da un claro ejemplo de lo expuesto, pues el 1º de octubre de 1860 envió

al gobernador de la ciudad de México un oficio solicitando permiso para abrir una escuela particular en virtud de ya contar con un título expedido en enero de 1844 por la Compañía Lancasteriana. Dicho título —del cual anexa una copia— refiere que gracias a haber llenado todos los requisitos que exigía el reglamento interior de la propia Compañía, se le extendía el Diploma de Profesor de Primeras Letras (AHCM, 1860).

A diferencia del ya referido José N. Monasterio, el señor Lesama hizo valedero su título, pues el comisionado de Instrucción Pública, el señor Villamil, respondió a la petición y mencionó que

...no habiendo duda acerca de la autenticidad del título y bastando él, para que el profesor abra su establecimiento sin otro requisito [...] no encuentra inconveniente alguno para que V. E. conceda al referido Sr. Lesama el permiso que solicita exigiendo al interesado que acredite su buena conducta y moralidad [AHCM, 1860].

De esta manera, y luego de que el solicitante presentó una carta de recomendación firmada por el señor Pérez y el licenciado José Cordero, el licenciado José María de Garay, secretario del Excentísimo Ayuntamiento de la capital, extendió el 8 de octubre de 1860 el certificado solicitado para poder abrir su escuela (AHCM, 1860). Este expediente es un claro ejemplo del peso de la Compañía Lancasteriana en el sistema educativo decimonónico, no solo como institución, sino como capacitadora de docentes de instrucción elemental, situación que no pasaba con otras instituciones como la ya mencionada Nacional y Pontificia Universidad, de la cual y de acuerdo con el caso ya referido del señor Monasterio, su diploma o autorización no tenía el peso necesario para omitir el proceso de examinación.

La experiencia docente de la señorita Victoria Hernández del Pozo resulta ser en este contexto muy apreciativa, y también nos muestra las dificultades tanto profesionales como personales a las que se enfrentaron los profesores de primeras letras. Hernández del Pozo, quien fue educada en el Colegio de San Vicente de Paul, pidió al Ayuntamiento ser examinada en el año de 1861, su principal

motivo era buscar un sustento decoroso para ella, su madre y dos hermanas. El ayuntamiento accedió y se dispuso el día 28 de enero de 1861 para su certificación, sus sinodales fueron Florencio María del Castillo, José Joaquín Morales, Justina González y Concepción Roa Candamo, mismos que la aprobaron sin mayor problema y solicitaron a la Comisión del Ayuntamiento la expedición de su título (AHCM, 1861a). Luego de titularse, en octubre de ese mismo año solicitó la dirección de una Amiga Municipal situada en la Plazuela de San Lucas, ya que se había enterado de que la plaza estaba vacante; así, aunque en un principio se le dijo que ya estaba dado ese puesto, en enero de 1862 se le concedió la dirección de dicho establecimiento (AHCM, 1861b).

En el año de 1864 pidió, a través de un oficio a la Comisión de Instrucción Pública, ser colocada como directora de una escuela municipal pues había una vacante, no obstante, la respuesta de las autoridades fue negativa, argumentando que no existía tal puesto, pero que se le consideraría si llegara a haberlo (AHCM, 1864). En los años subsecuentes Victoria Hernández del Pozo ocupó la dirección de la 7ª Amiga Municipal (1871) y se desenvolvió como auxiliar de la Amiga Municipal de Magdalena de las Salinas (1872). Durante esos años su vida como docente presentó altas y bajas, como su destitución del cargo de directora de una escuela lancasteriana al no querer firmar una protesta contra la intervención en 1867 (AHCM, 1867), o su separación del cargo de directora de la 7ª Amiga Municipal en febrero de 1873 por disposición del regidor, de quien la misma Victoria dijo: “tenía predilección por otras jóvenes” (AHCM, 1873b).

Respecto al ámbito personal, la señorita del Pozo se vio obligada a solicitar préstamos y licencias por diversas motivaciones. En 1871 pidió un adelanto de su sueldo por la cantidad de 60 pesos, su razón, la enfermedad de un familiar; si bien la Comisión accedió al préstamo y le informó que debía pagarlo en tres mensualidades –siempre que presentara un fiador–, le informó así mismo que ya no serían otorgadas ese tipo de concesiones pues ese dinero hacía

falta en otros rubros (AHCM, 1871). En este mismo contexto, en mayo de 1872 pidió una licencia de dos meses para reponerse de una colitis aguda que de acuerdo con su testimonio “le impedía hacerse caso de su trabajo” (AHCM, 1872); entonces la Comisión accedió de nuevo y se le otorgó con goce de sueldo, sin embargo, antes de cumplirse el plazo ella informó que, puesto que ya estaba restablecida su salud, se incorporaría nuevamente a su trabajo (AHCM, 1872). La profesora del Pozo laboró aproximadamente hasta el año de 1911, cuando solicitó a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes un certificado por servicios prestados con motivo de su deseo de jubilarse (AGN, 1911).

Adrián Fournier, por otro lado, es otro de los miembros del magisterio que merece ser mencionado. Dedicado desde 1852 a la instrucción de la juventud gracias a sus conocimientos en los ramos primarios, algunos del secundario como la geografía y el dibujo, así como de los idiomas inglés y francés, en febrero de 1861 decidió solicitar al Ayuntamiento su examinación para obtener el título de profesor de primeras letras, pues deseaba abrir un establecimiento. La comisión dictaminadora a cargo de los profesores Florencio R. del Castillo, Ignacio Serrano y José María Farfán de la Torre procedió al examen el 11 de marzo del referido año, determinando la pertinencia de otorgarle el título al señor Fournier al encontrarlo con “los mejores conocimientos” (AHCM, 1861c).

Un rasgo importante de este profesor, que además era miembro activo de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, era su faceta de escritor de libros de texto para las escuelas municipales, mismos que llegó a proponer al Ayuntamiento para su uso oficial, tal como lo hizo con su *Cartilla de geografía*, la cual mandó al presidente de esa corporación para su examinación y, de ser posible, publicación (AHCM, 1861c). Aunque no se sabe si dicha cartilla se publicó por el Ayuntamiento pues el expediente no contiene la respuesta, es posible saber, gracias a una lista de libros elementales de la Librería de Murguía de 1880, que esta sí se publicó, ya que viene dentro de la lista con un costo de 25 centavos (AHCM, 1880).

Parece ser que la carrera docente del profesor Adrián Fournier estuvo llena de esfuerzo, satisfacciones y logros. En mayo de 1909, un comité de alumnos del señor Fournier envió al ministro de Gobernación un oficio con relación a un monumento que querían instalar en la Plazuela de Santo Domingo en su honor. En su carta manifestaban que dicha estatua ya había sido mandada a hacer a Francia y que creían que era más que merecida pues “su profesor”, como ellos lo llamaban, había educado a cuatro generaciones desde 1853 hasta 1907 —fecha en la que quizás se retiró del magisterio o falleció—, además de que mencionaban que entre sus discípulos se encontraban personajes de gran representación social como el señor José Ives Limantour, que era ministro de Hacienda (AHCM, 1908). No se sabe a ciencia cierta si se pudo culminar tal homenaje a este profesor, sin embargo, estas demostraciones de afecto dejan entrever el impacto de los profesores en la vida de sus alumnos.

El último caso que presentaremos y que resulta de sumo interés pues muestra la diversidad de perfiles que llegaban al Ayuntamiento solicitando examinación es el de las señoritas Luz Villar y Margarita Córdova, quienes en 1869 presentaron su examen en conjunto ante la Comisión de Instrucción. En su oficio de pedimento de examinación, Luz Villar solicitó a la Comisión Municipal del ramo de instrucción pública autorización para realizar su examen para obtener el título de profesora de primeras letras, ya que consideraba tener los conocimientos necesarios que determinaba la ley. Esta solicitud iba acompañada por las cartas de recomendación de Felipe López López, quien aseguraba que dicha señorita poseía una educación moral y una preparación bastante sólida en los ramos de instrucción primaria, y de Rafael Mendiola, quién añadía que era una persona digna para obtener el título de profesora al que aspiraba. En el caso de Margarita Córdova, su carta de recomendación estaba a nombre de Luis Flores, quien la recomendó ampliamente y dio fe de su buena moral y educación (AHCM, 1869).

La fecha de examinación quedó asentada el 3 de marzo de 1869, siendo Manuel Ruiz Dávila, Sabino Morales y las señoras

Mariana Torija y Rosa Rojas los sinodales nombrados para dicho fin. Puesto que el examen se haría simultáneo para ambas solicitantes, tanto Villar como Córdova serían examinadas al mismo tiempo en todos los ramos de enseñanza. En el tiempo que duró dicho acto los profesores Ruiz Dávila y Morales las examinaron en gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal y métodos de enseñanza, quedando asentado en el acta del examen que de este último ramo las citadas señoritas no tenían conocimiento, lo cual resultaba ser un problema pues dicha materia era fundamental para quien pretendía dedicarse a la enseñanza (AHCM, 1869).

Ante las deficiencias mostradas durante la examinación y la corta edad de ambas, la cual no rebasaba los 14 años, el sinodal Ruiz Dávila no las aprobó pues en su opinión debían instruirse más y presentarse a examen ya que tuvieran los conocimientos necesarios para la docencia. No obstante, el sinodal Morales se pronunció a favor de su aprobación, argumentando que su desempeño en el examen había sido favorable a pesar de su corta edad, y además apuntó que cuando el Ayuntamiento recibió sus solicitudes se determinó que cumplían con las exigencias marcadas para la presentación del examen, por lo que solo era cuestión de tiempo —unos dos años quizás— para que, a través de la práctica, ambas solicitantes adquirieran los conocimientos necesarios y adecuados para atender su labor docente. A final de cuentas se resolvió que el caso se pasara al Ayuntamiento para su resolución, el cual se promulgó a favor de la expedición de los títulos de profesoras de primeras letras de ambas (AHCM, 1869).

CONCLUSIONES

Los estudios actuales sobre historia de la educación han permitido avanzar en el análisis de la cultura escolar en diferentes dimensiones. En esta ocasión hemos seleccionado la importancia que durante el siglo XIX tuvo en México la situación escolar respecto al interés que tanto el gobierno como la sociedad tuvieron para la promoción y mejoramiento de la instrucción primaria y también el

mejoramiento y vigilancia sobre el magisterio, pretensión llevada a cabo desde la política modernizadora e ilustrada promovida por los Borbones españoles (Carlos III), seguida por el interés manifiesto expresado en la Constitución de Cádiz (1812) para la creación de escuelas para niños(as), hasta llegar al México independiente, etapa en que las diferentes facciones políticas se interesaron en una misma dirección para considerar a la escuela el espacio de instrucción necesaria para infantes y jóvenes, que haría de México una nación moderna y próspera en todos sentidos.

Las diferentes etapas por las que se transitó en la política educativa del país, como por ejemplo la Compañía Lancasteriana (desde 1822), como posteriormente, en 1853, con la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, se interesaron en atender las necesidades y exigencias para la enseñanza que la época requería. En la Academia Mexicana se incorporó al magisterio, tanto como agente educativo que validaría a los docentes en el proceso de examinación para ser maestros reconocidos en su trabajo en la escuela primaria, al igual como representante de estos (por su experiencia y honorabilidad), para certificar y avalar la orientación educativa llevada a cabo por la Comisión de Instrucción Pública.

En este mismo sentido, hemos presentado algunos ejemplos significativos de maestros que, a través de la presentación de los exámenes requeridos –a partir de la segunda mitad del siglo XIX– ante la autoridad educativa competente, es decir, el Ayuntamiento de la ciudad de México, optaron por la profesión del magisterio. Por razones muy diversas, familiares, económicas y por mero interés a la profesión, podemos observar a través de ellos una parte del mundo académico, laboral y hasta social que los profesores enfrentaron en el México liberal de esos años. En dichas experiencias quedan de manifiesto diversas situaciones propias de la época, como la cultura católica (reflejada en sus cartas de recomendación) que aún permeaba en la sociedad de ese tiempo, aunque más tarde transitará paulatinamente a una educación laica en las escuelas. Pero lo más importante es que también se puede observar detenidamente el

cumplimiento —o no— de la ley con respecto a la presentación del examen de los maestros en “todos los campos de conocimiento” de estudios primarios. Avanzar en el estudio de esta dinámica escolar nos permitirá conocer mejor el espacio escolar en el que se desarrollaron los docentes y los problemas a los que se tuvieron que enfrentar antes, durante y después de haber obtenido la titulación.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1911). *Certificado por servicios prestado al ramo de instrucción pública por parte de Victoria Hernández*. [Fondo: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Archivo Estadística e Información, vol. 305, exp. 14]. Distrito Federal.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1853). *Don Manuel Rubio, solicita examinarse para obtener el título de profesor de primeras letras*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 237]. Ciudad de México.
- AHCM (1854a). *Doña Soledad L. de Segovia, solicita examinarse para obtener título de profesora de primeras letras*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 249]. Ciudad de México.
- AHCM (1854b). *Don Juan J. Herrera solicita sea examinado para obtener el título de preceptor de primeras letras*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 243]. Ciudad de México.
- AHCM (1854c). *Don Ysidoro Mayzounabe solicita ser examinado para obtener título de Maestro de Primeras Letras*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 252]. Ciudad de México.
- AHCM (1856). *Don José N. Monasterio solicita abrir un establecimiento de educación primaria según el requisito de examen, por ser bachiller de Filosofía*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2613, exp. 278]. Ciudad de México.
- AHCM (1858). *Doña Adelaida Gravier solicita ser examinada en los ramos de instrucción primaria, para abrir un establecimiento*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 310 ½]. Ciudad de México.
- AHCM (1860). *Lezama D. Marciano, solicita permiso para abrir un establecimiento de enseñanza primaria, en virtud del título que le espidio la Compañía Lancasteriana en enero de 1844*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 325]. Ciudad de México.
- AHCM (1861a). *Hernández del Pozo Doña Victoria solicita ser examinada en los ramos de enseñanza primaria*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2641, exp. 344]. Ciudad de México.

- AHCM (1861b). *Hernández Doña Victoria solicita la plaza de Directora de la Amiga Municipal situada en la Plazuela de San Lucas*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 613]. Ciudad de México.
- AHCM (1861c). *Fournier C. Adrián solicitó que se le expida el título de profesor de primeras letras para abrir un establecimiento*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2614, exp. 347]. Ciudad de México.
- AHCM (1864). *Doña Victoria Hernández del Pozo, pide se le coloque de Directora de una de las escuelas municipales*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 642]. Ciudad de México.
- AHCM (1867). *Hernández y Pozos Victoria pide se le reponga en la dirección de una Escuela Lancasteriana de la cual fue separada por haber protestado contra la instrucción*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública en General, vol. 2482, exp. 709]. Ciudad de México.
- AHCM (1869). *Luz Villar y Córdova Margarita piden ser examinadas de profesoras de primeras letras*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2617, exp. 528]. Ciudad de México.
- AHCM (1871). *Victoria H. y Pozo pide se le anticipe sesenta pesos como Directora de la Amiga Municipal no. 7*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública en General, vol. 2484, exp. 915]. Ciudad de México.
- AHCM (1873a). *Carmen Guerra Manzanares pide se le admita a examen de profesora*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública: Exámenes Profesionales, vol. 2618, exp. 677]. Ciudad de México.
- AHCM (1873b). *Pozo Victoria pide se le restituya en su empleo de Directora de una Amiga Municipal*. [Fondo: Ayuntamiento. Instrucción Pública en General, vol. 2485, exp. 1047]. Ciudad de México.
- AHCM (1880). *Libros elementales de venta en la Librería de Murguía*. [Fondo: Municipalidades. Tlalpan, vol. 164, exp. 28]. Ciudad de México.
- AHCM (1908). *Referente al Monumento que se proyecta erigir en algún sitio público en memoria al Sr. A. Fournier*. [Fondo: Ayuntamiento. Gobernación: Obras públicas, vía pública, diversas, vol. 1289, exp. 126]. Ciudad de México.
- Alamán, L. (1969). *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon la independencia en el año de 1808, hasta la época presente*. México: Jus.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana ó Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República* (t. IV). México: Imprenta de Comercio.
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1877). *Legislación mexicana ó Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República* (t. VI). México: Imprenta de Comercio.
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1878). *Legislación mexicana ó Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República* (t. X). México: Imprenta de Comercio.

- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico de la escuela. *Revista de Educación*, (18), 131-146. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800006.pdf>.
- Galván Lafarga, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.
- Galván Lafarga, L. E. (2002). *Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm.
- Galván Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *História da Educação*, 16(38), 43-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911* (t. I). México: CEE/UIA.
- Mora, J. M. (1994). *Obra política. I*. México: Instituto Mora.
- Pietschmann, H. (1992). Protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: la Nueva España en el último tercio del siglo XVIII. En J. Z. Vázquez (coord.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas* (pp. 29-32). México: Nueva Imagen.
- Tanck Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>.
- Tanck de Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.

LAS CONTRIBUCIONES DE LOS PROTESTANTES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE CHIHUAHUA EN EL SIGLO XIX

Martha Esther Larios Guzmán
Guillermo Hernández Orozco

1. CONCEPTO DE INFANCIA

El significado histórico de la infancia (Larios, 2010, pp. 29-38), en el marco de las relaciones paterno-filiales, fue evolucionando a través del tiempo; en el siglo IV, como un estorbo, como yugos, por lo que, desde el infanticidio en la antigüedad, pasaron del “abandono” al que estuvieron sometidos durante los siglos IV al XIII a la “ambivalencia” manifiesta en las distintas formas de actitud afectiva sobre los niños –siglos XIV al XVII–. En el siglo XV los niños fueron considerados como malos por nacimiento, para el siguiente siglo fueron considerados como propiedad; para los siglos XVI y XVII como un adulto pequeño y como un ángel. En relación a este último siglo, Ariès expresa que “el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariès, 1987, p. 44). Esto significaría que la sociedad de esa época y en particular los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no despertaba en ellos ningún interés. Para el siglo XVIII el niño era percibido como bondad innata.

El interés por la educación de los niños antes de la edad escolar en gran parte del mundo surgió en el siglo XIX, basado en los deseos asistenciales de las familias más desfavorecidas. En muchos casos, los niños vagaban por las calles, sucios y expuestos a toda clase de peligros, razón por la cual se propuso la creación de las escuelas de párvulos, como establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños y niñas pobres, de dos a seis años de edad. Ambos objetivos, justificados y jerarquizados en función de las circunstancias de cada momento, van a estar presentes a lo largo de la historia de la educación preescolar. Todo ello refleja, además, el interés que los nuevos gobiernos liberales pusieron en la educación que debían alcanzar los niños de estas edades (Cuéllar, 2000).

Así pues, el concepto de infancia se consolidó tardíamente en la historia de la humanidad. Se conceptualizó en la modernidad, cuando surgió el interés por considerar “objetivamente” al niño, tratando de captar sus rasgos esenciales y permanentes. En la segunda mitad del siglo XIX surgió la institución escolar y la escuela se constituyó en el ámbito propicio para la educación del niño; la infancia fue entendida como la etapa óptima para la formación del ciudadano, de la cual la escuela era el primer escalón (Korsunsky, 2005).

La educación de la edad preescolar con carácter institucional adquirió en cada país o región del mundo diferentes características y acepciones, tales como:

- *Infant School* –Inglaterra.
- *École Maternelle* *Salle de asile* o *école infantiles* – Francia.
- *Klenkinderschule* –Alemania.
- *Kindergarten* (froebeliano) –Alemania.
- *Casa dei Bambini* –Italia.
- Jardines de infante –Argentina.
- Escuela de párvulos –México.
- Escuelas de amigos –España.
- Círculos infantiles –Cuba.
- Centros Municipales de Educación Infantil –Brasil.

Tales escuelas tenían en común que eran instituciones dedicadas a la atención del niño, con carácter asistencial y educativo, dirigidas a protegerlo de los males y peligros de la sociedad, y facilitar a la mujer el vínculo con las labores sociales que resolvieran su situación económica. En ellas se practicaba el juego como actividad fundamental para la enseñanza y el conocimiento de la naturaleza. Desde entonces, la educación de los niños se toma como la primera etapa de la enseñanza que aún con diferentes acepciones históricas antecedía a la educación escolar.

En la segunda mitad del siglo XIX y comienzo del XX se difundió la teoría de la educación preescolar con el creador de los “jardines de infantes” o *Kindergarten*, Federico Froebel (1782-1852), pedagogo alemán con filosofía idealista, que confirmaba la supremacía del origen espiritual sobre lo material. Opinaba que la educación no añadía nada a lo que estaba dado por la naturaleza, sino que desarrollaba simplemente las cualidades engendradas en él; pero, contradictoriamente, propagaba una valiosa e importante opinión sobre el desarrollo infinito en la naturaleza y sobre el desarrollo del hombre a lo largo de toda la vida.

Con lo referente a este apartado se puede mencionar que la idea de formalizar o institucionalizar la educación de la infancia constituyó un paso relevante en la organización y desarrollo de los sistemas educativos, pero sobre todo se configuró una expresión concreta de los cambios conceptuales sobre esta etapa, el valor de la educación y la enseñanza desde edades tempranas.

2. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN MÉXICO

Durante casi todo el siglo XIX el país se caracterizó por conflictos en los ámbitos político, económico y social, contando entre sus escasos logros la conformación de la soberanía nacional hacia los años setenta. Desde 1821 la educación dependía de la situación económica y política de los municipios, y la crisis posterior a la guerra insurgente necesitaba cubrir los requerimientos de comida y techo de la gran mayoría de la población, por lo que era difícil abocarse

a la creación de escuelas u hospitales. El México independiente se caracterizó por la escasez de recursos económicos, una burocracia incompetente y grandes territorios devastados (San Juan, Velásquez y Velásquez, 1980, pp. 277-313).

En el último tercio del siglo XIX, en México se gestó un cambio fundamental en las representaciones sociales sobre la infancia: el niño y sus necesidades cobraron visibilidad y dejaron de ser percibidos como apéndices del mundo adulto. Los primeros lugares que dieron atención a niños de la primera infancia fueron las pequeñas escuelas llamadas “amigas” (López, 2001, p. 52), las cuales funcionaron durante buena parte del periodo colonial y hasta la época independiente, y fueron atendidas por maestras particulares. Estos centros servían también como guarderías; ofrecían catecismo y lectura, con la intención de que las madres de estos pequeños tuvieran “algo de desahogo en sus casas” (Vázquez, 1981, p. 68).

En el periodo porfirista se empezaron a presentar cambios considerables y surgieron propuestas atractivas en torno al sector educativo, en las cuales era visible la esperanza de lograr el progreso y estabilidad deseados. El avance educativo había sido importante, pero estaba relacionado más bien con la parte teórica e ideológica y distaba mucho de la puesta en práctica. Pese a lo controversial de su mandato, con Porfirio Díaz en la presidencia se fueron dando cambios significativos en toda la estructura económica y social del país.

Una situación similar se presentó con los infantes, lo cual originó los primeros establecimientos o escuelas de párvulos, llamadas así en esa época. Desde 1880 existía la inquietud de crear estos centros, por lo que el Ayuntamiento Constitucional de la Ciudad de México aprobó la apertura de una escuela de este tipo para niños y niñas. La pretensión era beneficiar a la clase obrera, prestando atención a los niños de entre tres y seis años de edad. Esta se conoció como Escuela de Párvulos número 1 y fue establecida el 4 de enero de 1881 (SEP, 1982, p. 24) bajo la dirección de la señorita Dolores Pasos. Posteriormente esta escuela fue denominada “Kindergarten Federico Froebel”.

De acuerdo con otra fuente documental (SEP, 1988, p. 104), la primera escuela de párvulos fue creada en el Puerto de Alvarado, Veracruz, en enero de 1881, por el maestro Enrique Laubscher. En esa entidad Laubscher habría fundado dos escuelas más, una en Coatepec y otra en Orizaba; sin embargo, como lo confirma Galván, la escuela de párvulos de Orizaba, creada en 1883 por Laubscher, fue la más importante en el desarrollo de estos centros (Galván, 1995, p. 27).

Los lineamientos creados para estos establecimientos fueron propuestos por el profesor Manuel Cervantes Imaz, quien estableció también un departamento de párvulos en la escuela primaria que él dirigía, retomando las ideas de Pestalozzi y Froebel, para quienes la actividad educativa debía partir de que los niños aprendieran por su propia y espontánea actividad mediante el juego libre, orientado pedagógicamente.



Profesor Enrique Laubscher,
originario de Alemania y director de la Escuela Modelo
de Orizaba, en donde surgiera la reforma educativa.

Biblioteca de la Escuela Normal Enrique Rébsamen
en Xalapa de Enríquez, Veracruz.

Estas escuelas, si bien tuvieron una corta duración, son importantes por la influencia positiva que generaron en el medio educativo, lo cual motivó a otros estados de la República para crear escuelas de este tipo. Fue así como se creó la Escuela de Párvulos número 2, atendida por Rosaura Zapata.

Algunas entidades se anticiparon al Distrito Federal: San Luis Potosí, por ejemplo, tenía cuatro escuelas de este tipo desde 1881 y, hacia finales del Porfiriato, sostenía veintitrés (Bazant, 1999). En Zacatecas, un centro de atención a los niños pequeños fue creado en el Partido de Pinos el 1º de diciembre de 1889, a cargo de la profesora Soledad Muciño, y la instrucción se basaba en emplear el juego como elemento metódico en la educación de los niños (García, 2008).

En el resto del país se fueron creando escuelas de este tipo, aún más a inicios del siglo XX, periodo en el que Justo Sierra fue nombrado secretario de Instrucción Pública y dio a conocer la importancia de las escuelas para niños menores de seis años.

3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHIHUAHUA

La educación preescolar ha sido pilar en la formación de los ciudadanos del estado de Chihuahua. Su surgimiento data de finales del siglo XIX, poco tiempo después de que se iniciara la fundación de las escuelas de párvulos en Veracruz y en la ciudad de México. En este periodo gobernaba el estado el coronel Miguel Ahumada, apoyado por el grupo de la élite chihuahuense, nos referimos principalmente a don Luis Terrazas y a don Enrique Creel, quienes ejercían gran influencia en los aspectos cultural, social, económico, político y educativo del estado.

El grupo de la élite, la Iglesia protestante y el municipio desempeñaron un papel muy importante en la historia de la educación decimonónica de la entidad, al fundar diversas escuelas de párvulos o kindergarten, a las que asistían niños de tres a seis años de edad, por lo que este periodo llega a ser un proceso importante y trascendental en la vida de la educación preescolar en Chihuahua,

ya que con él se logró obtener “un cimiento firme en la educación preescolar y en el surgimiento de la primera Escuela Normal de Educadoras, de la cual egresarían especialistas quienes orientarían la educación formal en este nivel educativo” (Hernández, 2008).

3.1. EL PROTESTANTISMO Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHIHUAHUA

Poca atención se ha prestado a los actores religiosos protestantes en los estudios historiográficos, sin embargo, han sido un factor muy importante en los diversos aspectos ideológicos y políticos de México y América Latina. Entre 1872 y 1911 los congregacionales, metodistas, bautistas y en general la doctrina protestante encontró un ambiente propicio para su adopción por una parte de la población; su carácter liberal, que le dotaba su propio origen anglosajón, provocó un acercamiento inmediato hacia fines del siglo XIX con los poseedores del pensamiento liberal mexicano, cuyo sello particular era su declarada lucha en contra del clero católico de la época (Larios, Hernández y Pérez, 2009). De tal forma, se veía en el protestantismo una posibilidad de contrarrestar los abusos del clero católico romano de la época y despertar la participación consciente de los individuos, no solo en los asuntos personales, sino de la comunidad.

Las misiones protestantes en Chihuahua (AHUACH, 1910) tuvieron un impacto importante en la educación de la entidad, ejecutada por los planteles de enseñanza dependientes de la Iglesia congregacional –Colegio Chihuahuense–, de la metodista –Colegio Paltmore– y más tarde de la bautista –Colegio Bautista “Colegio Anáhuac”–. De esta manera, los antecedentes de la educación preescolar en Chihuahua y el surgimiento de las escuelas de párvulos,¹ se encontraron localizados en el programa pedagógico emprendido por la Iglesia Congregacional cuyos representantes James Demarest Eaton y su esposa Gertrudie C. Pratt, el 20 de mayo de 1885,

¹ En esta época a estas instituciones se les llamaba “escuelas de párvulos” o “kindergarten” y actualmente “jardín de niños”.

fundaron el Colegio Chihuahuense (Beltrán, s.f.), con una escuela para niñas, un *kindergarten*, una primaria y una escuela Normal, de donde egresaron maestros que posteriormente trabajaron en escuelas públicas y privadas. Así, afirmaría Jean Pierre Bastian: “Todas las escuelas protestantes de nivel superior empezaron con kindergarten y primarias” (Bastian, 1989, p. 150).

En la formación de los alumnos del kindergarten, los congregacionales incluían en su programa curricular himnos y cantos para la escuela diurna y dominical (archivo personal Carmen Almada Breach), los cuales tenían un papel muy importante, ya que en primer término —desde su óptica— contribuían a socializar a las personas y ayudaban a los niños a aprender a leer y escribir, teniendo de esta manera un papel altamente didáctico (Garma, 2000). Desde este punto de vista, los himnos y cantos ayudaban a que el niño desarrollara su inteligencia.

La Iglesia congregacional estableció planteles no solo en la capital del estado sino en otras localidades como Ciudad Guerrero, Hidalgo del Parral, Ciudad Juárez y Meoqui.

El primer grupo de alumnas en la entidad estuvo a cargo de la señorita María de Jesús Orozco, y entre las directoras del Colegio Chihuahuense destacan las siguientes (*Revista del Abogado Cristiano Ilustrado*, 1910):

- 1885, Gertrudie Pratt Eaton.
- 1886, Isabel M. Ferris.
- 1888, Maria Elizabeth Keyes.
- 1889, María Dunning (kindergarten).
- 1890, Elena O. Pescota.
- 1892, María L. Halcomb.
- 1894, María L. Hammond (Normal).

El protestantismo en Chihuahua continuó incrementando su presencia en la ciudad, ya que para 1885 llegaron los metodistas² doctor Samuel G. Kilgore y Alejandro H. Sutherland, ambos

² El metodismo como movimiento religioso se inscribe en lo que se ha dado en denominar como protestantismo.



María Dunning, 1889

Archivo personal del maestro Rubén Beltrán Acosta,
cronista de la ciudad de Chihuahua.

norteamericanos, quienes se establecieron en la Calle 2ª con una escuela de funcionamiento diario que después se llamó Palmore (Maldonado *et al.*, 1929).

El Colegio Palmore debía su nombre al doctor William. B. Palmore, quien contribuyó generosamente para su fundación en 1890. La escuela estaba constituida por varios departamentos, entre los que figuraba el kindergarten “bajo la dirección de una profesora muy competente y con talento especial para el trabajo con los parvulitos”.³

³ Una de las maestras más destacadas fue Lillie F. Fox, quien ostentaba el puesto de Directora graduada con el título M. A. del Central College, Lexington, Missouri. Lillie había tomado cursos especiales en las Universidades de Chicago, Texas y Scarritt College Nashville, Tenn. Tuvo muchos años de práctica en el magisterio en varios colegios y también en el servicio social. Gracias a su excelente desempeño en este tipo de escuelas, la guardería que pertenecía al Centro Cristiano y en la actualidad al Colegio Palmore, lleva su nombre.



W. B. Palmore.

Archivo del Colegio Palmore.

La enseñanza de los metodistas buscaba formar un conjunto de miembros sanos, vigorosos, útiles, honrados y cumplidos ciudadanos, objetivos que no variaban mucho de lo que pretendía el Estado. Esta pedagogía implicaba un fundamento moral cuyo origen se encontraba en la naturaleza religiosa del hombre, por que la limpieza de corazón, que es el origen de la rectitud de la conducta, era el fin último y supremo de la religión cristiana.

Debido a su perseverancia y arduo trabajo, esta institución pasó de ser una escuela modestísima a un centro educacional de primer orden; hasta la fecha presta sus servicios desde el nivel inicial hasta el superior.

La iglesia protestante continuaba haciendo presencia, ya que años más tarde, por legado del Colegio Chihuahuense se creó el Centro Cristiano, una institución no únicamente educacional sino industrial y social, en la cual existía un departamento de cuna bajo el cuidado especial de mujeres cristianas. “Dejad a los niños venir a mí”, era la frase bíblica que sostenía la labor de este lugar.

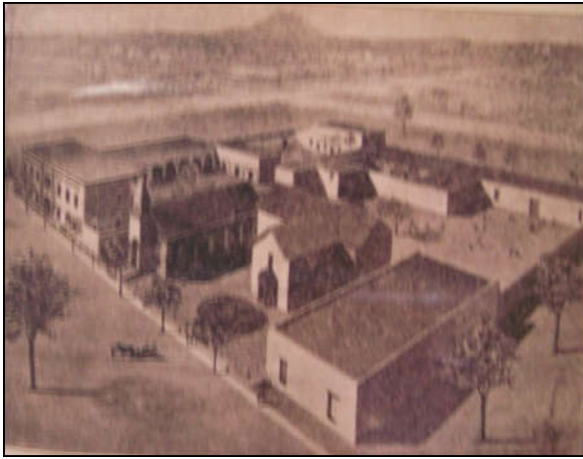


Imagen del Colegio Palmore.

Revista Chihuahuense, AHUACH.

El Centro Cristiano fue uno de los primeros centros sociales de la República mexicana, por lo que el departamento de cuna se convertiría en una de las primeras guarderías del país. La institución era reconocida como “La Casa de la Amistad”, en ella se desarrollaba el espíritu de lealtad entre los alumnos. La planta docente estuvo integrada por: Lillie F. Fox, Lucile Vail, May Jonson, Eglantina Flores, Refugio Gardea, Mittie J. Shelton y Balbina Treviño.

En ese contexto, la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública (Álvarez, s.f., pp. 19-25) en el estado, expedida por el H. Congreso y promulgada por el general Luis Terrazas el 5 de enero de 1882, declaraba que la enseñanza era libre, motivo por el cual la Iglesia protestante de 1882 a 1918 tuvo una presencia significativa en Chihuahua.

Desde la visión de Mandrou, Guby, Le Goff, Vovelle, Le Bras, Chaunu, Febvre, la historia permite poner énfasis en el conjunto de representaciones colectivas que se manifiestan en actitudes de un pueblo (SEECH-CIDEP, 1993), de modo que la ley promulgada por el general Luis Terrazas en representación del pueblo daba libertad a la Iglesia protestante para permanecer en el estado.



Colegio Chihuahuense, posteriormente Centro Cristiano.

Fotografía del archivo particular del maestro Rubén Beltrán,
cronista de la ciudad de Chihuahua.

Con lo anterior se puede dilucidar cómo el movimiento protestante fue de gran beneficio para la comunidad educativa, ya que al fundar las diversas escuelas desde el nivel preescolar hasta el superior brindó aportaciones para la realización de un Estado moderno, influyendo de esta manera en la evolución social, económica y política de la entidad.

4. EL MUNICIPIO Y LA ÉLITE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE CHIHUAHUA

La educación infantil es un proceso que depende sin duda de diversos factores sociales, económicos y políticos, que incluyen ideologías, deseos y necesidades de las personas en el poder. En el caso de Chihuahua, la educación preescolar que ofreciera el municipio estuvo impulsada bajo la mentalidad e ideología de la élite de la época, la cual tenía en sus manos tanto el poder político como el económico. Entre los gobernantes emanados de dicha élite, en el periodo estudiado, destacaron, entre otros: el general Luis Terrazas, Enrique Creel, Eduardo Bárcenas, Miguel Márquez, Miguel Ahumada y algunos años después Francisco R. Almada. Evidentemente, en la entidad eran personalidades de gran renombre, que sostenían un

ideal y un imaginario, en este caso, impulsar la educación preescolar con maestras preparadas para la atención de los pequeños educandos, algunas de ellas procedentes del medio anglosajón. Es posible ver esto de manera más detallada en los siguientes apartados que hacen referencia a las escuelas de párvulos municipales, las escuelas de la Sociedad Filomática, así como algunos pedagogos extranjeros sobresalientes, reglamentación y programas de estudio con los que se trabajó en los jardines de niños durante el siglo XIX.

4.1. ESCUELAS DE PÁRVULOS MUNICIPALES

En el estado de Chihuahua, las Escuelas de Párvulos municipales iniciaron su labor en 1888 con la intención de atender a niños que posteriormente asistieran a la escuela primaria en los centros urbanos de mayor auge económico, considerados como secciones de párvulos de las principales escuelas primarias municipales (Silva, 1999).

La intención de educar públicamente tenía como objetivo primordial preparar buenos ciudadanos con personal altamente calificado, por lo que Porfirio Díaz como presidente de la República decretó en su informe de 1888 la creación de escuelas de párvulos, en la que se otorga el carácter educativo al nivel (Larroyo, 1976, p. 343). En el mismo contexto, el municipio de Chihuahua, a través de su alcalde, Eduardo Bárcenas, y el regidor Miguel Márquez,⁴ se dieron a la tarea de contratar a dos preceptoras de Nueva York para que atendieran dos escuelas de párvulos.

⁴ “El C. Márquez se dirigió a Nueva York en solicitud de preceptores que se encarguen de las dos escuelas de párvulos cuya apertura se ha resultado: que dichos preceptores están dispuestas a venir a esta ciudad a fin de fijar las bases que deben sujetarse a condición de que se les expresen pasajes y gastos de viaje que importaban \$ 200, moneda americana: que a la vez ha contratado en arrendamiento mensual \$50 la casa núm. 36 de la calle Guadalupe, que se destinará a una de las escuelas dichas, cuyo arrendamiento comenzará luego que se ocupa la finca y se le hagan las reparaciones que tenían indicadas al propietario; concluyendo con pedir se eroguen al gasto de viaje de los preceptores y el de contrato de arrendamiento llegado su tiempo, así quedó aprobado [sic]” (AHM, 1888b).

De esta manera, el H. Ayuntamiento de Chihuahua (AHM, 1888b), el día 6 de abril de 1888, estableció la creación de dos escuelas de párvulos bajo la dirección de profesoras tituladas trasladadas de Nueva York, asignándoles a cada una la cantidad de 1,200 pesos anuales como sueldo. En dicha contratación figuraban la educadora norteamericana Carrie C. Ferris y como ayudante María Artalejo,⁵ quienes fundaron y atendieron por un año una de dichas escuelas, situada en la calle Guadalupe, número 29, actualmente calle Victoria. Cabe señalar que María Artalejo obtendría un sueldo de 30 pesos mensuales, mientras la norteamericana Carrie C. Ferris recibiría la cantidad de 100 pesos por mes, lo que indica un despegue salarial bastante considerable entre la maestra chihuahuense y la norteamericana. Con ello se explica el valor que se le daba al maestro extranjero frente al chihuahuense.

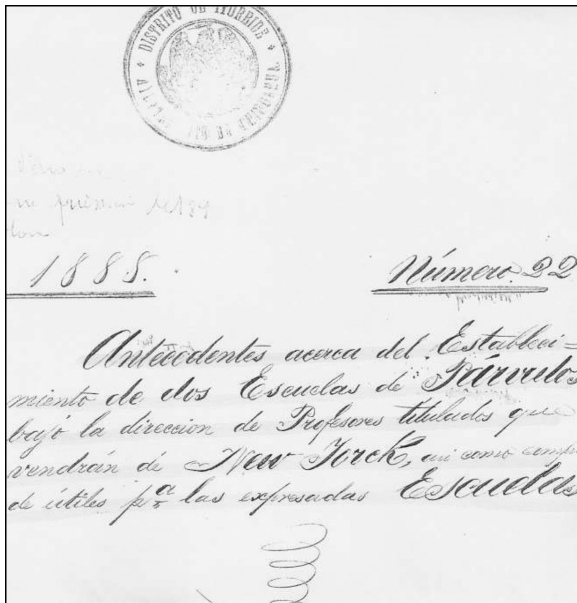
La maestra Carrie⁶ había sido contratada por el ayuntamiento por medio de una empresa de Nueva York llamada School Furniture and C. Pardo and Co. para un plazo de un año, por lo que el 3 de agosto de 1889, por motivos de salud, dejó la ciudad de Chihuahua para trasladarse de nuevo a su país.

Un hecho que llama mucho la atención, con sustento en fuentes primarias encontradas en el Archivo Histórico Municipal, es que generalmente en esa época, a lo largo del país, las escuelas de párvulos eran atendidas por mujeres, excepto en Chihuahua. Se pudo constatar que en el año de 1888, dentro de las escuelas municipales en esta entidad, ya existía otra escuela de párvulos a cargo de Crisóstomo Parada,⁷ quien renunció al cargo el 9 de junio. Posteriormente su puesto fue ocupado por Jorge Miguel Cárdenas,

⁵ “El ayuntamiento aprueba el nombramiento de ayudante para la escuela infantil a favor de la señorita María Artalejo, según mención de C. Regidor Dr. M. Márquez” (AHM, 1888a).

⁶ “Carrie C. Ferris recibe de C. Pardo y Compañía de New York la cantidad de cien dólares para gastos de viaje hasta Chihuahua, México” (AHM, 1888d).

⁷ “Renuncia del ayudante de la 3era. Escuela Municipal C. Crisóstomo Parada que tenía a su cargo la Sección de Párvulos, eligiéndose a Jorge Miguel Cárdenas (junio 12 de 1888) para sustituir al C. Parada” (AHM, 1888c).



Preceptoras para preescolar

AHM.

y después por Luis Terrazas (AHM, 1888c) como titular, y como celador Marcelo Rivera. El 1 de julio de 1888, dentro de la escuela número 3 reportaban una inscripción de 60 alumnos y alumnas, con una asistencia media de 40 niños por mes.

Lo anterior hace suponer que en esos momentos se carecía de personal especializado que atendiera las escuelas de párvulos, por lo que desde esas fechas se planteaba la necesidad de formar personal especializado para la atención de los pequeños párvulos.

4.2. LA SOCIEDAD FILOMÁTICA

Entre las tendencias progresistas de la sociedad chihuahuense (AHUACH, 1894) se encontraba la Sociedad Filomática, integrada por personas de la élite empeñada en la educación de la niñez. Sus ideas eran similares a las de Spencer respecto a la verdadera educación en el sentido real, filosófico y positivo de la palabra. Se

requerían hombres esforzados y vigorosos, inteligentes y eruditos, virtuosos y morales. Con este precepto, el general Luis Terrazas y Enrique Creel, entre otros, el 31 de diciembre de 1892, en la casa del doctor Miguel Márquez, fundaron la primera “Sociedad Filomática”, a cargo del profesor Abel S. Rodríguez.⁸

De tal manera, “el clan Terrazas-Creel jugó un papel importante en el desarrollo educativo del estado, ya que a la región se le imprimió un desarrollo modernizador al introducir profundas innovaciones en el sistema escolar” (Sandoval, s.f.).

La primera escuela que se estableció en esta Sociedad fue la Escuela de Párvulos, en la calle Morelos número 812, bajo la dirección de la maestra Trinidad Orcillés, quien fue apoyada por la profesora María Artalejo, y en las clases de inglés por Miss O’Beirne. Dicha escuela, como las escuelas del municipio, se regía por el mismo programa de las instituciones oficiales (ACEICHICULT, 1895).

5. LA LEGISLACIÓN Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

En la década de 1890, el gobierno de Miguel Ahumada (AHUACH, 1890) se distinguió como el iniciador de una cruzada educativa que tuvo continuidad durante el gobierno de Enrique Creel. Dicha cruzada se organizó en tres líneas establecidas en la Ley Reglamentaria de la Instrucción Pública del 17 de diciembre de 1892, en la que destaca la escuela de párvulos con actividades programadas para dos años, la propuesta pedagógica de Froebel y el número máximo de alumnos que sería de treinta por grupo.

⁸ A iniciativa del doctor Miguel Márquez fue fundada la Sociedad Filomática en la Ciudad de Chihuahua con el objeto de establecer escuelas particulares incorporadas de los diversos niveles educativos como: escuela de párvulos, primaria elemental y superior, y secundaria para niños y niñas, iniciando los cursos el 1 de septiembre de 1893. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, la palabra “filomática” proviene de *filo-* y el gr. *máthēsis*, acción de aprender, por lo que uno de los objetivos primordiales de dicha sociedad se inclinaría a que los alumnos accedieran al aprendizaje a través de la instrucción de las diferentes asignaturas.



Escuela de Párvulos de la Sociedad Filomática en Chihuahua.
AHUACH.

Cabe señalar que dicha ley fue reformada años después, por lo que para 1896 (AHUACH, 1896), en el capítulo I se establecía lo siguiente:

Artículo 7. Se establecerán escuelas de párvulos en la capital del estado y en todas las poblaciones donde las circunstancias lo permitan.

Artículo 8. El objetivo de la enseñanza de párvulos es favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral de los niños de 4 a 6 años de edad.

Los artículos 11 y 12 ratificaban que las asignaturas estarían divididas en dos años y se integrarían por las siguientes acciones:

Primer año

Juegos Ginnásticos. Gimnasia de salón, posición correcta del movimiento de los miembros y marchas formando figuras.

Dones de Froebel. Se verán desde el primero hasta el décimo don.

Primero se imitan objetos de la vida común, según los modelos contruidos por la maestra; invenciones libres de formas comunes



Ley Reglamentaria de Instrucción Pública en el estado de Chihuahua, 1892.

AHUACH.

y estáticas: cálculos de sumas y restas con los cubos como enteros, quebrados y construcción de figuras matemáticas.

Trabajos manuales. Picado en papel, tejido con papel y mimbre, bordado en papel y canevá, recorte en papel. Deben usarse para esto los Dones y ocupaciones de Froebel.

Jardinería: Preparación, aplanación y formación de arriates y cultivo de plantas en las divisiones particulares y en general. Observación del crecimiento, florecimiento.

Conversaciones maternas: La familia, su composición, la madre, los deberes de los niños para con ella. Se usará la forma socrática “moral”.

Canto coral: Explicación del texto de las canciones que deben ser himnos cortos a la naturaleza, la vida alegre de los niños, etc.

Ejercicios del oído: Ejecución de las canciones en reposo y al compás de las marchas.

Segundo año

Juegos gimnásticos. Los designados para el primer año.

Dones de Froebel. Desde el 11 hasta el 21 don.

Trabajos manuales: Colores, estampas y modelaje en barro usando los dones de Froebel.

Jardinería: Lo del primer año y fabricación de ramilletes, coronas, guirnaldas, et

Conversaciones maternas: El padre, sus funciones como sostén de la familia.

Canto coral: Lo designado para el primer año.



Fiestas escolares en Chihuahua.

Ejercicios gimnásticos. Escuela n. 135 para Párvulos.

AHUACH.

CONCLUSIÓN

La educación infantil tuvo su estructura en el siglo XIX, cuando se hizo posible la distinción entre edad escolar y edad preescolar. En esa etapa aún el término “preescolar” no era usual: se utilizaba “educación de párvulos” —*infant education*—, “educación de la primera infancia” o “educación maternal”. Como bien lo señala Michelle Perrot, se trata de un momento en que niños y niñas se fueron formando dentro de lo que debería ser un “buen ciudadano”. El pequeño párvulo, como ser social, formaba parte de una nación, por lo que se le debía educar y disciplinar.

En México a partir de la República Restaurada y en especial durante el Porfiriato los niños fueron una parte importante para el Estado y la sociedad en general, por lo que surgieron las primeras escuelas de párvulos en el país: Veracruz, Distrito Federal, Guanajuato, San Luis Potosí, Guadalajara, Chihuahua, Zacatecas. En el caso particular de Chihuahua, en esa época el primer establecimiento se fundó gracias a la Iglesia congregacional representada por James Demarest Eaton, el 20 de mayo de 1885, de tal forma que durante el Porfiriato la educación no solo fue promovida por la Iglesia católica ni por el municipio, sino por los protestantes, tal como acertadamente lo comenta Jean Pierre Bastian. Este grupo permitió la apertura de varias escuelas tanto en Chihuahua como en el resto del país, sujetándose a los planes educativos del gobierno con la intención de formar “miembros sanos, vigorosos, útiles, honrados y cumplidos ciudadanos”.

REFERENCIAS

- ACEICHICULT [Archivos y Colecciones Especiales del Instituto Chihuahuense de Cultura] (1895). *Reglamento de la Escuela de Párvulos y Niñas de la Sociedad Filomática*. Chihuahua, México.
- AHM [Archivo Histórico Municipal] (1888a, abr. 6).
- AHM (1888b, jun. 1). Fondo Porfiriato, sección Secretaría, expediente 61, caja 14.
- AHM (1888c, jun. 9). Fondo Porfiriato, sección Secretaría, expediente 5, caja 16.
- AHM (1888d, ago). Fondo Porfiriato, sección Secretaría, expediente 5, caja 16.

- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1890). *Miguel Ahumada*. Chihuahua, México.
- AHUACH (1896). *Miguel Ahumada. Ley Reglamentaria de Instrucción Pública del Estado de Chihuahua*.
- AHUACH (1894, dic. 31). *Revista de Chihuahua*. Chihuahua, México.
- AHUACH (1910, ene. 31). *Revista Chihuahuense*, t. II. Chihuahua, México.
- Álvarez, M. E. (s.f.). *La educación en Chihuahua, estudio histórico para las bodas de oro de la normal de Chihuahua*.
- Archivo personal Carmen Almada Breach. *Himnario Cristiano*. Nueva York, 1869/México, 1885/Madrid, 1887.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, p. 44.
- Bastian, J. P. (1989). *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1972-1911*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazant, M. (1999). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Beltrán Acosta, R. (s.f.). Los primeros jardines de niños en Chihuahua. En *El Heraldillo de Chihuahua*.
- Cuéllar Cartaya, M. E. (2000). *La historia de la educación en Cienfuegos en la primera mitad del siglo XX a través de las fuentes históricas*. Cienfuegos, Cuba.
- Galván de Terrazas, L. E. (1995). Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973). *Pedagogía, Revista Especializada en Educación*, 10(2) (3a. época), 27.
- García Orozco, C. N. (2008). *Un recuerdo con historia: mitos, prácticas y formación de educadoras en Zacatecas 1940-1960* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Garma Navarro, C. (2000). *Del himnario a la industria de la alabanza. Un estudio sobre la transformación de la música religiosa*. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Orozco, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934* (colec. Textos Universitarios). Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Korsunsky, A. (2005). *Una aproximación a la historia de las infancias: la infancia leída en clave tiempo*. Buenos Aires.
- Larios Guzmán, M. E. (2010). *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940* (colec. Historia de los medios de comunicación en Chihuahua). Chihuahua, México: Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.
- Larios Guzmán, M. E., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F. A. (2009). *El protestantismo en la educación de Chihuahua, 1885-1928*. Ponencia presentada en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), sep. 21-25, Puerto de Veracruz, Ver.

- Larroyo, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*.
- Maldonado, A. et al. (1929). *Álbum del maestro chihuahuense*. Chihuahua, México: Talleres Gráficos del Gobierno del Estado.
- López, O. (2001): *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* (colecc. Antropologías). México: CIESAS/Cultura Hidalgo/CONACULTA.
- Revista del Abogado Cristiano Ilustrado*, (1910, ene. 6).
- Sandoval Salinas, F. (s.f.). *Educación y Porfiriato en Chihuahua* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- San Juan, V., Velásquez Ramírez, C., y Velásquez Ramírez S. (1980). El Estado y las políticas económicas en el Porfiriato. En C. Cardoso, *México en el siglo XIX (1821-1910). Historia de la estructura económica y social*. México: Nueva Imagen.
- SEECH-CIDEP (Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (1993). *Tiempo de párvulos, una remembranza*. Chihuahua.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1982). *La educación preescolar en México, 1880-1982*. México.
- SEP (1988). *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*. México.
- Silva Gotay, S. (1999). *Protestantismo y política en Puerto Rico, 1898-1930*. Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Vázquez, J. Z. et al. (1981). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México.

ACERCA DE LOS AUTORES

RODOLFO AGUIRRE SALVADOR

Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Dirige seminarios en los posgrados de Historia y Pedagogía de la misma universidad. Es responsable del proyecto de investigación “El clero indígena y mestizo en Hispanoamérica colonial”. Sus líneas de investigación son la historia social y política de la Iglesia en Nueva España y de la Real Universidad de México. Entre sus obras recientes se hallan los libros *Cofradías y asociaciones de fieles en la mira de la Iglesia y de la Corona. Arzobispado de México, 1680-1750* y *Un desafío a la Real Universidad de México. El arribo de grupos de bajo rango social*.

MARÍA GUADALUPE CEDEÑO PEGUERO

Profesora-Investigadora titular de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Doctora en Historia por la Universidad Nacional de México; Licenciada en Historia por la Universidad Michoacana; Maestra de Educación Preescolar, especialista en problemas de aprendizaje. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I; integrante del Cuerpo Académico Consolidado 227 “Historia de las Instituciones y los Grupos Sociales en México”. Perfil PRODEP, participante en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente; coordinadora de proyecto de la Coordinación de Investigación Científica, UMSNH. Fungió como Secretaria Académica de la Facultad de Historia UMSNH, actualmente Secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM). Miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y Secretaria Académica del Comité Directivo 2019-2021. Miembro activo del Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación

UMSNH. Publicaciones recientes: “Maestros de Primeras Letras de la Nueva España, siglos XVI y XVII”; *Historia de la educación* (Universidad de Salamanca, España); “La política de castellanización de la Corona española y las escuelas del obispado de Michoacán siglos XVI y XVII” (*Correo del maestro*, n. 256), “Iglesia y educación, instituciones eclesiástico-educativas femeninas, Valladolid de Michoacán en el siglo XVIII” (en Cecilia Adriana Bautista García [coord.], *La Iglesia católica en México: episodios de una larga transformación. Siglos XVIII y XIX*, UMSNH-UG Centro Universitario de los Lagos); *La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglos XVI al XVIII* (UMSNH, 2018); “Ilustración temprana, redes de poder y educación, 1765-1767” (*Ciencia Nicolaita*, n. 75, 2018); “Las escuelas de caja de comunidad, primer intento de configuración de un sistema educativo imperial” (*Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. I, n. 2, 2019); “La Ley Organiza de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán) 1902” (*Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. II, n. I, 2020).

ELVIA LIZBETH CORTÉS LÓPEZ

Licenciada y Maestra en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y Humanidades (HCH) y de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación (SOMEHIDE). Ha laborado en el Archivo Histórico Manuel Sandoval Vallarta, en el Archivo Histórico del Banco de México y en el Archivo Héctor Alejandro Ortega Soto. Ha participado en diversos congresos nacionales, así como en revistas y libros especializados. Líneas de investigación: educación rural, magisterio y políticas educativas del siglo XIX y XX especialmente en Chiapas.

BLANCA E. GARCÍA GUTIÉRREZ

Doctora en Historia. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro del Cuerpo Académico de Historia Mundial (UAM-I); Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades (HCH). Líneas de investigación: historia de la educación en México y la enseñanza de la historia, siglos XIX y XX. Ha publicado artículos en revistas especializadas y en libros colectivos sobre

historia de maestras mexicanas, siglo XX; autores de libros escolares en México, estudios de caso; el magisterio, formador de saberes escolares, entre otros.

GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Doctor en Educación por el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José E. Varona” de La Habana. Maestro en Educación por la Universidad La Salle, Licenciado en Educación Secundaria por la Escuela Normal Superior Escuela Normal Superior de Nueva Galicia, Jalisco. Miembro activo de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y tiene un sinnúmero de libros y publicaciones en revistas indizadas y arbitradas. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en las Facultades de Artes y de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Perfil PRODEP; Premio Chihuahua de Literatura en 1986; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líneas de investigación: historia e historiografía de la educación. Publicaciones recientes: “Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo” (en M. E. Aguirre Lora, G. Hernández Orozco, F. A. Pérez Piñón y J. A. Trujillo Holguín [coords.], *Debates por la historia*, IV, 2015, Universidad Autónoma de Chihuahua/Editorial Nautilium A.C.); “La historiografía de la educación en las regiones norte y noroeste” y “La historiografía de la educación en las regiones occidente y centro norte” (en *Campo 9. Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2012*, ANUIES, 2015).

ISLA CITLALLI JIMÉNEZ PÉREZ

Licenciada en Historia con mención honorífica por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ha publicado varios artículos de investigación en revistas nacionales y extranjeras, el más reciente en el número 64 de *Estudios de Historia Novohispana* del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. En el 2020 su tesis de licenciatura fue galardonada con mención honorífica en los Premios INAH, en la categoría de Historia y Etnohistoria “Francisco Javier Clavijero”. Actualmente cursa el Doctorado en Historia en el Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán.

MARTHA ESTHER LARIOS GUZMÁN

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Supervisora de Educación Preescolar en los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). Miembro activo de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Ponente en congresos nacionales e internacionales, con publicaciones en revistas indizadas y arbitradas. Líneas de investigación: historia e historiografía de la educación preescolar. Publicaciones: “La historiografía de la educación en las regiones norte y noroeste” y “La historiografía de la educación en las regiones occidente y centro norte” (en *Campo 9. Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2012*, volumen colectivo, ANUIES, 2015).

LAURA OLVERA TREJO

Licenciada en Historia por la UAA. Líneas de investigación: la educación de la mujer en el siglo XIX e historia de mujeres. Publicaciones: “La educación rural en Asientos entre los años 1920 y 1923: los casos de Ciénega Grande, Guadalupe de Atlas y el Mezquite” (2020); coautora con Marcela López Arellano de los capítulos “Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927” (2019) y “Las primeras profesoras en el Instituto de Ciencias del Estado de Aguascalientes (1899-1920). Rompiendo esquemas en un espacio masculino” (2021). Actualmente es Asistente de Investigación (UAA).

CÉSAR GABRIEL PEÑA RAMÍREZ

Investigador independiente. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y Maestro en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Sus líneas de interés son: historia de la educación en el siglo XIX, historia social de las clases trabajadoras del siglo XIX, historia social del conocimiento, historia del libro e historia de las prácticas lectoras y escritas en las clases trabajadoras.

CRISTIAN ROSAS ÍÑIGUEZ

Doctor en Historia por el CIESAS Peninsular (2021); Maestro en Historia por la UNAM (2015) y Licenciado en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (2011). Sus líneas de investigación son: historia social y cultural de México, siglo XIX y XX; historia de la educación, siglo XIX; historia de la Iglesia, la medicina e ingeniería, ciudad de México, primera mitad del siglo XIX, e historia regional de la abogacía Mérida-Zacatecas, siglo XIX. Publicaciones: coautor del libro *La reforma educativa de Manuel Baranda. Legislación, aplicación y resultados 1842-1846* (IISUE-UNAM, 2011); “La creación de una justicia bifronte en dos regiones autónomas. Mérida y Zacatecas 1824-1848” (en E. Sanchez, D. Marino y L. Machuca [coords.], *Justicia y sociedad en México siglos XVIII a XXI*, Madrid, Casa de Velázquez, 2021); “La descorporativización de los médicos en la ciudad de México. 1827-1831. Cambio generacional y transformación de los saberes” (en R. Castañeda [coord.], *La educación pública en la transición al México independiente: escuelas de primeras letras y colegios*, México, IISUE, 2020); “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*, México, Bonilla Artigas Editores-Universidad Autónoma de Morelos, 2019, pp. 71-106); “¿Una reforma educativa para la nación? 1842-1845” (en J. Santana Vela, M. L. Chávez y P. S. Urquijo [coords.], *Perspectivas históricas de la educación e instituciones formativas en México*, México, UNAM/ENES-Morelia, 2019, pp. 151-177), y “El cierre del Protomedicato de la ciudad de México, 1831” (*Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n. 5, marzo 2016, pp. 133-141). Tiene en dictamen el artículo “El establecimiento de estudios preparatorios y la pugna de José María Luis Mora y Juan Rodríguez Puebla por la defensa de derechos corporativos [Distrito Federal, 1833-1834]”. Ha presentado ponencias en diversos eventos de carácter estatal, nacional e internacional.

AURORA TERÁN FUENTES

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Humanidades y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011, Aguascalientes. Líneas de investigación: historia de la educación y estudios culturales.

Publicaciones recientes: fascículo *Mujer y educación. El Liceo de Niñas de Aguascalientes, siglo XIX* (UPN, 2021); *Jesús Díaz de León. Creyente fiel del progreso* (Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura, 2020).

ANDREA TORRES ALEJO

Licenciada en Historia. Maestra y Doctora en Humanidades, línea en Historia, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Actualmente realiza una estancia posdoctoral (CONACYT) en la misma institución. Formó parte del Cuerpo Académico “Historia de la Educación y Educación Histórica” en la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y Memoria Escolar (IIHME), en convenio con el Centro Internacional de la Cultura Escolar (España). Miembro ordinario de la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C. desde abril del 2013. Miembro permanente de Seminario “Aprendiendo historia de las ciencias” en la UAM-Iztapalapa. Actualmente está a cargo de la organización del fondo “Dra. Luz Elena Galván Lafarga” en IIHME, México. Sus áreas de investigación son la historia de la ciencia en México en el siglo XX: las redes y sociedades científicas mexicanas; la historia de la educación en México: la instrucción femenina en el siglo XIX y XX, y los libros escolares como objetos y fuentes de estudio.

RENÉ ALFREDO TORRES NAVA

Licenciado en Historia por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Tiene estudios de Maestría en Investigación Histórica por la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Guanajuato, y Doctorado en Historia por El Colegio de San Luis. Fue subdirector del Archivo Histórico de Industrial Minera México, y actualmente coordinador del Programa de Becas “Rafael Montejano y Aguiñaga” del Consejo Consultivo del Centro Histórico de San Luis Potosí. Ha participado en Congresos Internacionales. Premio Francisco Peña en investigación histórica. Publicaciones recientes: *La formación de técnicos para la industria porfiriana en San Luis Potosí* (El Colegio de San Luis, 2018); “La instrucción militar para formar ciudadanos útiles a la nación en la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí durante el Porfiriato” (*Revista de Historia Mexicana de la Educación*, Sociedad Mexicana

de Historia de la Educación); *La Escuela Industrial Militar como proyecto de Estado en San Luis Potosí, durante el Porfiriato* (colec. 20 de noviembre, ed. Ponciano Arriaga, 2021).

EDGAR ZUNO RODILES

Egresado de la Licenciatura y Maestría de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Estudios de Máster sobre Independencias en Iberoamérica en la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, España. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Estancia posdoctoral en el Colegio de Michoacán A. C. Profesor interino de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Líneas de investigación: historia regional, de la educación, de la música y de la infancia en los siglos XVIII y XIX.

Esta primera edición de
Historia de la educación en México.
Volumen 1. Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo II
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. El presente libro (tomo II) se constituye por 12 capítulos organizados en cuatro ejes temáticos: a) *La educación de los indígenas*, conformado por dos colaboraciones que abordan igual número de casos en los que los naturales, durante el periodo virreinal, fueron los protagonistas de logros importantes para conseguir su acceso a la educación; b) *La instrucción femenina*, que se ocupa del estudio de instituciones que impulsaron la ilustración de la mujer desde mediados del siglo XVIII; c) *La educación técnica*, que trata ejemplos de cómo este tipo de instrucción se impulsó —en especial— para apoyar el desarrollo tecnológico del país, y d) *Temas diversos*, que expone cinco capítulos que temporalmente van desde fines del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XIX y presenta una gran riqueza temática. Se trata de una obra que presenta y recorre un buen número de temáticas del devenir educativo novohispano y decimonónico, que —quizá— por primera vez se pone a disposición de los investigadores especializados y del público en general.



ISBN: 978-607996472-6



9 786079 964726