



Para comprender la educación en la época de las independencias

Enfoques desde Chihuahua

Adelina Arredondo

Para comprender la educación en la época de las Independencias

Enfoques desde Chihuahua

ADELINA ARREDONDO

**Sociedad y educación en Chihuahua
en la época de la Independencia**
Enfoques desde Chihuahua

México, 2019

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Primera edición: abril de 2019

D.R. © 2019, María Adelina Arredondo López

D.R. © 2019, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte
Gobierno del Estado de Chihuahua

D.R. © 2019, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av . Universidad 1001, Col. Chamilpa, CP 62209, Cuernavaca, Morelos
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Todos los derechos reservados

Cuidado de la edición: Jesús Vargas Valdés y Rubén Rico Galindo del Programa Editorial Biblioteca Chihuahuense de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua

Imagen de portada: Adelina Arredondo
Diseño de portada: Jorge Andere

ISBN: 978-607-8639-22-9

Hecho en México

CONTENIDO

Introducción	9
Primera parte: La época y el lugar	
• El mundo entrando al proceso de modernización.....	19
• Las condiciones de producción en Chihuahua durante la primera mitad del siglo XIX	32
• Apuntes sobre la organización política y la dinámica social en Chihuahua entre la Independencia y la invasión norteamericana.....	57
Segunda parte: La instrucción pública como objeto de gobierno	
• El pensamiento pedagógico y la política educativa en España y Nueva España en la frontera del siglo XIX	89
• Avatares de la villa de Chihuahua por establecer su primera escuela pública.....	109
• La primera escuela pública para niñas establecida por los ilustrados en Chihuahua	150
• Los primeros establecimientos públicos para los jóvenes chihuahuenses	175
• ¿A quién le toca gobernar la instrucción pública? Gobiernos locales, regionales y nacionales en la organización de la educación de Estado ...	196
• Las múltiples invenciones para el financiamiento de la instrucción pública.....	218
Tercera parte: Sobre el currículum escolar	
• Historia y currículum	243
• ¿Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua?.....	253
• Aprendiendo a vivir en un orden jerárquico a través del catecismo religioso.....	306

- Aprendiendo a ser ciudadano de la república a través del catecismo político..... 321

Cuarta parte: Maestros y maestras devienen funcionarios públicos

- Los maestros del México independiente 343
- Las maestras de la época, sus condiciones de trabajo y su lugar social... 363
- Maestros franceses en Chihuahua independiente (1833-1847)..... 396

Quinta parte: Privilegiados y excluidos en la república

- La formación de las élites republicanas..... 419
- Enseñando a diferenciar entre civilizados y bárbaros: educación e intolerancia..... 434

INTRODUCCIÓN

Las formaciones sociales modernas son resultado de la conjunción de múltiples fenómenos que se produjeron y ampliaron geográficamente, entre ellos la expansión de la economía mercantil y el mercado capitalista, la revolución industrial, la intensificación del proceso de acumulación originaria, la concentración de las poblaciones en conglomerados urbanos, la difusión del diverso y complejo pensamiento de los ilustrados, la invención del Estado nación, la democracia burguesa, la ciudadanía universal (masculina), el liberalismo, la consagración constitucional de las libertades individuales, la recopilación, selección, organización y sistematización de los conocimientos científicos y, muy importante en el caso de este libro, la formación de los sistemas educativos nacionales, divididos en sectores sociales, niveles jerárquicos y especialidades formativas y disciplinas.

Las independencias políticas y la emergencia de los estados nacionales latinoamericanos se produjo en ese contexto; es decir, en épocas de intensa mundialización de las ideas, la política, la economía, la sociedad, la cultura, en sus facetas contradictorias de humanismo, liberación, opresión, suplantación, erradicación, resistencias, vida y muerte.

Las últimas décadas del siglo XVIII y primeras del XIX constituyen una etapa clave para la gestación de la historia contemporánea de la educación, por lo que su conocimiento no sólo favorece la comprensión de la actualidad educativa, sino que puede en ocasiones resultar imprescindible. La ausencia de tal retrospectiva ha ocasionado que buena parte de los estudiosos de la educación y sus difusores caigan en el error de concebir como novedades lo que no son sino reiteración de acciones o realización de propósitos añejos.

Como en el caso del uso del microscopio en la construcción de conocimientos en las ciencias naturales, que al enfocarse en una célula aporta bases para comprender tejidos, órganos y sistemas, al enfocarse en la historia minuciosa

de una unidad geográfica en un contexto de globalización se puede contribuir a la comprensión general de los procesos históricos de esa época en otros espacios. Por las formas particulares de las sociedades indígenas y la colonización hispana, en el norte de México pueden observarse de manera más simple las determinaciones particulares de formaciones sociales en efervescencia modernizadora, independentista, republicana, socialmente homogenizadora, pretendidamente civilizadora, el empoderamiento burgués, la sujeción social, la suplantación cultural, la opresión etaria, étnica, de género y de clase.

¿Pueden encontrarse aquí, en los sucesos de la historia de la educación de Chihuahua, pistas para la comprensión de la construcción de instituciones educativas en los nuevos estados latinoamericanos? Si, si se puede, en tanto que se profundiza en los detalles y los detalles muestran tanto sobre la época como sobre el lugar; y no obstante que el lugar difiere, la época es la misma y similares son las aspiraciones de las élites criollas que dirigen, transforman, construyen nuevas relaciones de poder sobre la opresión y la destrucción de los pueblos originarios y sus culturas, diseñando modelos generales que negaban las condiciones particulares de existencia.

Las páginas de este libro recogen trozos de la historia de la educación en Chihuahua en la época de la independencia y su contexto histórico. Constituye un conjunto de trabajos, algunos inéditos y otros publicados en revistas especializadas. El tema que se aborda ha sido poco trabajado por la historiografía, y el periodo de estudio es el menos investigado por los especialistas en el tema; además, el espacio geográfico que se considera aquí encierra elementos que le confieren particular interés.

En efecto, las primeras décadas de la historia del México independiente han sido poco atendidas por la historiografía. Lo mismo sucede para la historia de la educación, y en particular para la historia regional. Las obras fundamentales de historia de la educación en nuestro país han abordado el tema a nivel nacional. Constituyen una inestimable aportación, sin cuya base sería un galimatías comprender los procesos en ámbitos espaciales más limitados; sin embargo, estas historias tratadas globalmente o nacionalmente, son limitadas para mostrar la educación en el siglo XIX, y más aún la educación en el periodo independiente, pues –salvo durante las repúblicas centralistas y el imperio de Maximiliano– la instrucción pública era un asunto que quedaba al arbitrio de los gobiernos estatales; por tanto, las fuentes de estudio se encuentran disper-

sas en los archivos de cada estado y municipio. Desde que México formalizó constitucionalmente su existencia como Estado-nación, cada entidad federativa siguió sus propios planes y trayectos, compartiendo los anhelos modernos de una educación para todos, pero en diversas condiciones históricas, económicas y culturales. Consecuentemente, sin las historias regionales como base, sin el conocimiento de diversas particularidades, podríamos afirmar que la historiografía “nacional” o general de la educación en realidad está por hacerse, no como generalización arbitraria (universalización a partir de un particular) de lo que ha sucedido en el centro de Mesoamérica, ni como simple suma de las historias regionales, sino como síntesis de múltiples procesos y relaciones que se determinan entre sí.

La historia de la educación en Chihuahua puede ser un buen punto de comparación para observar, explicar e interpretar lo que aconteció en el campo de la educación en otras regiones y a nivel nacional, ya que para la época de la independencia Chihuahua era una de las provincias más “internas”, más alejada de los mares, más incomunicada con respecto a la capital del país e incluso a las entidades circundantes, por barreras geográficas; era también distinta por las formas de poblamiento prehispánico, la colonización tardía, la adaptación de los colonizadores españoles y mestizos a condiciones naturales extremas y el combate a la resistencia indígena, la latente relación con la cultura anglosajona, la particularidad de formar a las nuevas generaciones haciendo énfasis en modelos y valores específicos y el bagaje cultural particular que se iba construyendo.

Considerando que la educación en la sociedad es un resultado y a la vez una determinación de las condiciones de producción, de los procesos de organización política y de las tradiciones culturales, iniciamos este libro con un primer apartado que nos permite ubicarnos en la época y el lugar. Se integra por tres artículos que exploran cómo era el mundo que estaba entrando al proceso de modernización, cuáles eran las condiciones de producción en Chihuahua y cómo se organizaba políticamente la sociedad, explicando la dinámica socio-política en Chihuahua entre la independencia y la invasión norteamericana.

La instrucción pública universal fue un anhelo de los ilustrados de principios del siglo XIX, por considerar que a través de hombres escolarizados era posible obtener un país próspero y pacífico. En otras palabras, mediante la instrucción pública podría gobernarse a través del consenso y no sólo por la fuerza,

logrando de esta forma una mayor productividad o, en palabras de la época, el progreso económico y la felicidad; para ello, los ilustrados propusieron la intervención directa del Estado en la promoción de la educación de todos los niños y las niñas.

El segundo apartado del libro trata sobre cómo la educación devino en un objeto de gobierno y, por tanto, en una finalidad del México independiente, heredada de las últimas reformas borbónicas españolas. Este apartado inicia con el artículo “La educación y la política educativa en España en el frontera del siglo XIX”.

En el caso de Chihuahua, el anhelo de difundir la instrucción pública era compartido por buena parte de los habitantes de los pueblos, villas y ciudades, que podrían ver en la instrucción no sólo un posible vehículo para la movilidad social, sino también un medio de “civilizarse” y distinguirse de los indígenas en rebelión, llamados “bárbaros”. El artículo “Los avatares de la villa de Chihuahua por establecer su primera escuela pública”, relata el trayecto y los obstáculos que las autoridades y las élites locales españolas y criollas tuvieron que sortear para lograr establecer la primera escuela pública que hubo en la entonces villa de Chihuahua.

Los ilustrados no sólo anhelaban la educación de los varones, sino también de las mujeres. En un principio el objetivo era “salvar” a las niñas pobres de una “vida de pecado”, pero posteriormente se amplió ese propósito, pensando en la necesidad de formar a las niñas en tanto futuras madres de los ciudadanos, de quienes recibirían “sus primeras impresiones” (no está por demás recordar aquí que hasta 1953 sólo los hombres tenían la categoría de ciudadanos). El artículo “La primera escuela pública para niñas establecida por los ilustrados en Chihuahua” narra las ideas, propósitos, estrategias y acciones que condujeron al establecimiento de la primera escuela para las niñas, haciendo notar las enormes distancias que desde un principio se establecieron en la educación por cuestiones de sexo, lo que explica, fortalece y reproduce la inequidad de género, subrayada y reconstruida por los procesos educativos formales.

Los republicanos chihuahuenses no podían conformarse con escuelas de primeras letras, y para sostener y conservar su estatus como entidad de la república, con sus propias instituciones, fue indispensable establecer una organización educativa en que pudieran formarse los cuadros administrativos, políticos, económicos y religiosos locales. Para ello se establecieron primero

las cátedras de latín y luego las cátedras de filosofía, que constituían los estudios preparatorios indispensables para ingresar a los estudios superiores; y más adelante, en consonancia con el espíritu liberal de la época, se estableció el Instituto Literario de Chihuahua, con la ambición de ofrecer también cátedras de nivel superior en las áreas de teología, jurisprudencia y medicina. La historia de la fundación de estas instituciones se narra en el trabajo titulado “Los primeros establecimientos públicos para los jóvenes chihuahuenses”.

Las primeras escuelas elementales públicas en el estado de Chihuahua fueron establecidas y administradas por los ayuntamientos, pero pronto el gobierno estatal centralizó en sus manos el control y administración de las escuelas, comenzando precisamente con el nivel de formación secundaria y terciaria. El paso del control de la instrucción pública desde los poderes municipales hacia los estatales, como después lo iría siendo hacia el gobierno nacional, fue un proceso discontinuo, caracterizado por múltiples conflictos y luchas entre grupos de poder. Para contribuir a comprender estos procesos se incluye también el trabajo “¿A quién le toca gobernar la instrucción pública? Gobiernos locales, regionales o nacionales en la organización de la educación de Estado”.

Con la finalidad de comprender sobre qué bases financieras se comenzó a construir un sistema educativo estatal, hemos también incluido el artículo titulado “Las múltiples invenciones para el financiamiento de la instrucción pública”, donde se explica de qué forma se fueron creando diversos medios de sostén para comenzar a levantar un sistema de escuelas públicas.

Tan importante como conocer los fines, los objetos, los medios y las estrategias para educar al pueblo, es conocer qué se enseñaba, con qué medios didácticos, con qué técnicas y métodos, en qué ritmos, grados y modalidades... en otras palabras, el currículum y los usos del tiempo y los espacios escolares. Esta problemática se aborda en el tercer apartado de este libro, “Sobre el currículum escolar”. Se inicia este apartado por el ensayo “Historia y currículum”, en el que se explica de qué manera el currículum es una construcción social, determinada por un tiempo y por un lugar, por configuraciones de fuerzas políticas que van más allá de lo local y lo nacional y que dependen de las condiciones de poder (que incluyen las luchas por el control del conocimiento y su apropiación) en una coyuntura determinada.

Posteriormente se analiza con detalle el currículum de la escuela primaria de la época, en el artículo “Qué, cómo, y con qué se enseñaba en los primeros

años de independencia en Chihuahua”, mostrando cómo el enunciado de principios, el diseño de políticas, la tabla de materias o contenidos, e incluso los libros de texto, dicen poco de la realidad escolar si no analizamos los tiempos que se destinan a esas materias, los usos de los libros y manuales escolares, la distribución de los espacios, la distribución del gasto escolar, los ritmos y los tiempos escolares, los símbolos y valores, y todo ello como un proceso que obliga a considerar los antecedentes para poder identificar los cambios y su significación social. En este trabajo, lo que acontece en Chihuahua es un caso que permite una reconstrucción de la cotidianidad escolar, y contribuye a comprender la educación de hace casi dos siglos también en otros lugares.

Con la finalidad de comprender mejor lo que se enseñaba y se aprendía en las escuelas primarias durante las primeras décadas del gobierno independiente, hemos incluido dos artículos sobre los textos escolares que constituían parte de la estructura básica del currículum.

“Aprendiendo a vivir en un orden jerárquico a través del catecismo religioso”, nos muestra cómo un texto, el catecismo de Ripalda, estaba cumpliendo múltiples funciones en la formación de las nuevas generaciones y por eso era tan utilizado, llegando incluso a ser decretado como texto obligatorio; así pues, se explica cómo la enseñanza del catecismo religioso no correspondía simplemente a la formación religiosa, sino que también era un medio para la socialización de las nuevas generaciones en una sociedad que se mercantilizaba, se urbanizaba y se industrializaba paulatinamente.

El currículum de las escuelas de primeras letras hasta entonces se había basado en cuatro materias de enseñanza: la lectura, la escritura, la aritmética y la religión. La innovación, en cuanto a los contenidos, fue añadir en el currículum básico la formación civil y política. En el artículo “Aprendiendo a ser ciudadano de la república a través del catecismo político”, se explica cómo la enseñanza del catecismo político respondía al enorme reto que significaba pasar desde una estructura política colonial, monárquica, integrada por súbditos que debían obedecer al rey, hacia un Estado independiente, republicano, integrado por ciudadanos que debían obedecer las leyes. Este trabajo contribuye a comprender cómo se van abriendo paso nuevas instituciones e ideas en tiempos de cambios profundos.

Una historia social de la educación exige ir más allá del discurso estatal, de las políticas educativas, de sus herramientas y sus logros, y del currículum

escolar, incluyendo contenidos, métodos y medios educativos. Es preciso detenernos en los actores, en los sujetos que han hecho la historia a través de su vida cotidiana tanto como de sus acciones innovadoras. La cuarta parte de este libro trata de los maestros y las maestras en la época independiente. La particularidad del periodo es que las maestras y maestros no son sólo representantes de un oficio que ofrecen sus servicios de manera particular, sino que pasan a ser servidores públicos, contratados por las instituciones. Abrimos este apartado con un artículo sobre los maestros en ese momento histórico y en México, que originalmente solían ser hombres, para pasar luego (por el orden cronológico de aparición) a las maestras y la manera en que comenzaron y fueron afianzando su papel como actoras sociales, como formadoras, como mujeres en sí y para sí. Cerramos el apartado con un artículo sobre los maestros franceses en Chihuahua, mostrando tanto los anhelos y expectativas de los chihuahuenses que les dieron cabida en su distante región, así como tratando de reconstruir las motivaciones, aportaciones y limitaciones de los profesores extranjeros, considerando esta situación en sus múltiples facetas.

La educación pública en una formación capitalista se orienta, en última instancia, hacia la construcción, fortalecimiento y reproducción de las relaciones de poder que permitan la reproducción social misma, tanto como hacia la contribución de la generación de las condiciones económicas y sociales para la producción y acumulación del capital. Así, en el caso del lugar y la época que nos ocupa, las instituciones educativas se encaminaron a formar las élites sociales tanto como a marginar a quienes representaban un obstáculo para las finalidades del orden jurídico y del sistema de producción. Así pues, la quinta y última parte trata de los privilegiados y excluidos en la república. En el trabajo “La formación de las élites republicanas” se explica cómo el Instituto Literario de Chihuahua se fue conformando para formar los cuadros políticos, económicos e ideológicos requeridos para sentar las bases de una sociedad basada en la producción de mercancías. En el artículo “Enseñando a diferenciar entre civilizados y bárbaros” se muestra cómo, a diferencia del orden colonial, que trató de integrar o asimilar a los indígenas a la cultura dominante, el Estado republicano de la época de la independencia no contempló una política coherente para los indígenas e incluso utilizó medidas de exterminio contra aquellos que amenazaban el Estado de derecho que se construía, y cómo las

instituciones de enseñanza pudieron eventualmente alinearse con las actitudes intolerantes a través de sus actores y sus contenidos.

Los dieciocho artículos que componen este libro, agrupados en los cinco ejes temáticos, pueden ser leídos de manera aleatoria, aislada o de principio a fin. Con el objetivo de brindar una comprensión del objeto de estudio y su contexto en cada uno de los artículos, sin necesidad de seriación o complementación, es posible encontrar ideas que se repiten en uno y otro. Se ha procurado unir al rigor científico que exige la disciplina como materia de estudio, un estilo narrativo, claro y directo.

Los artículos que componen este libro están basados en arduo trabajo sistemático de búsqueda, recolección, organización, análisis e interpretación original de numerosos datos obtenidos en fuentes primarias –algunas provenientes de archivos que no se habían explorado antes– tanto como en fuentes secundarias. Cada uno de los artículos se centra en un objeto de investigación específico, y sin embargo, se intenta reconstruir lo más objetivamente posible el devenir histórico de una manera totalizadora. En otras palabras, aunque no se expresen todos los elementos que inciden en un suceso dado, en el análisis de los aspectos educativos se han considerado cuestiones de índole económica, política, social y cultural, aunque no se describan por razones metodológicas y por facilitar la lectura del tema en sí.

Todo trabajo de investigación es una pieza en un engranaje complejo y multiforme que se ha venido armando con los escritos y a través del diálogo con otros; a todos ellos manifiesto mi reconocimiento y respeto. Pero en particular quiero expresar mi profunda gratitud a Jesús Vargas y a Rubén Rico, quienes con su interés, entusiasmo, dedicación y profesionalismo, con un cuidado sin precedentes para mí por los detalles y la integración del libro, lo hicieron finalmente posible.

PRIMERA PARTE: LA ÉPOCA Y EL LUGAR

EL MUNDO ENTRANDO AL PROCESO DE MODERNIZACIÓN

El periodo abordado en este libro se caracteriza por contener transformaciones sociales de enorme envergadura, que se diferencian de otras épocas de cambio histórico por haber generado una onda expansiva que se difundió por el mundo entero, impactando, en mayor o menor medida, los modos de producción existentes, las estructuras sociales y las culturas. La población creció por encima de las posibilidades de los sistemas de producción vigentes para crear los satisfactores indispensables. La revolución industrial iniciada en Inglaterra generó las condiciones para la multiplicación de los bienes, invirtiendo la relación entre el hombre y su medio, con un impulso suficiente para rebasar las fronteras y océanos. Durante estos años se dio, a través de una serie de revoluciones y contrarrevoluciones, el triunfo de la sociedad burguesa y sus instrumentos políticos, a la vez que aparecieron y se generalizaron las formas ideológicas que acompañaron a las fuerzas económicas en su ritmo de expansión hasta conferir magnitud mundial al proceso de reproducción capitalista.

¿Cómo vivía la gente a principios del siglo XIX? Las condiciones climatológicas eran más frías y húmedas que en la actualidad. En 1800 la población era mucho menor y estaba más esparcida, con una concentración de adultos y jóvenes. La esperanza de vida era de unos 32 años. En su conjunto los hombres eran más bajos y delgados, con necesidades muy inferiores a las actuales. Uno de cada tres pobladores era asiático, uno de cada cinco era europeo, uno de cada diez africano y uno de cada 33 era americano y oceánico. Existían vastas regiones sin poblamiento alguno y otras habitadas esporádicamente por tribus trashumantes. El mundo era preponderantemente rural, pero inició su tránsito hacia un mundo urbano. Las fronteras entre ciudad y campo eran muy rígidas, manifiestas sobre

todo en las ocupaciones y en la forma cotidiana de vida. La agricultura, aún en lo más avanzado de Europa, era tradicional y muy ineficiente, nada adecuada para responder a las condiciones de urbanización veloz, a pesar de que el crecimiento demográfico y la expansión del comercio y la manufactura exigió durante el siglo anterior, transformaciones en el agro. Eso hacía que los satisfactores básicos, especialmente los alimentos, fueran caros para los habitantes de los pueblos y ciudades.

Lo difícil de las comunicaciones hacía inabarcable el mundo del siglo XIX. El tránsito por tierra estaba limitado por la velocidad de la yuntas de bueyes y mulas. El transporte acuático –fluvial y marino– de personas y mercancías era más fácil, barato y rápido. Veracruz, por ejemplo, era más accesible desde Sevilla o Liverpool que desde Chihuahua. Era más fácil unir grandes ciudades del mundo, que la ciudad y el campo en un mismo país. La migración, por lo general, era escasa. La mayor parte de las personas vivían y morían en su lugar de nacimiento. Las noticias eran difundidas por burócratas, clero, comerciantes, militares, contrabandistas, salteadores y titiriteros.

En Europa, el comercio y las actividades financieras, cobijando los avances en el terreno de las manufacturas, la técnica y las actividades intelectuales, se expandían y desarrollaban a grandes pasos, exigiendo cada vez más imperiosamente directivos y trabajadores semicalificados. Los hombres pujantes eran los aventureros de las colonias que regresaban enriquecidos, comerciantes, armadores, grandes funcionarios y financieros, y en los sectores medios, los profesionistas liberales, administradores de fincas, tenderos e industriales, entendidos más como una especie de suboficiales que con la connotación de grandes empresarios que ahora tiene el término. La masa de trabajadores la integraban los campesinos, los semiartesanos rurales, los artesanos de las ciudades, los pocos trabajadores de las manufacturas y los empleados en los servicios, entre ellos los domésticos.

Si bien algunas regiones habían alcanzado un buen avance industrial durante los siglos XVI y XVII, éste estaba muy focalizado en un estrecho espacio y no tenía influjo en el desarrollo exterior. Fue en la última veintena

del siglo XVIII cuando se liberaron las fuerzas productivas de una manera tal que permitieron la rápida mutación de los hombres y sus productos en mercancías, dando un nuevo carácter a las relaciones de producción vigentes, posibilitando una ilimitada multiplicación de hombres, medios de subsistencia y de producción, extendiéndose desde Inglaterra al mundo como una necesidad vital de absorber todos los espacios productivos al mediar el siglo XIX.

Un siglo antes se habían ido dando las bases legales y materiales indispensables para el arranque del proceso de industrialización. Los Estados europeos, gobernados por monarquías absolutas, habían asumido como objetivos nacionales el beneficio privado y el desarrollo económico, como un medio de lograr supremacía política en el juego internacional. En el Reino Unido, el ascenso del parlamentarismo y el acoso radicalista habían logrado modernizar las instituciones políticas y flexibilizado la estructura aristocrática. Unos pocos terratenientes de mentalidad comercial monopolizaban la tierra, cultivada por arrendatarios que empleaban a campesinos desprovistos de ella. Este era el resultado de un temprano proceso de acumulación originaria, que había logrado separar la fuerza de trabajo de los medios de producción y sentar las bases que la industrialización reclamaba del sector rural; es decir, el incremento de la productividad agrícola para abastecer a la población urbana en ascenso, proporcionar el suministro de fuerza de trabajo que, sin sustento alguno, debía emigrar a las ciudades y producir excedentes de capital desplazables hacia la inversión industrial. Adicionalmente, la población agraria se convertía en un mercado potencial para los productos industriales. Inglaterra poseía además otros requisitos para el despegue industrial, como lo eran una buena masa de capital social acumulada, parte de ella en infraestructura como instalaciones portuarias, caminos y medios de transporte.

Además de los factores descritos, en Inglaterra se contaba con una base productiva que ofrecía el suficiente plusvalor¹ como para multiplicar

¹ N. del E. Concepto utilizado por Carlos Marx en *El Capital*, para significar la diferencia existente entre el valor de aquello que produce el trabajador y el valor de la fuerza

rápida­mente la producción total y obtener un mercado mundial exclu­sivo, sólo alcanzable en la medida de haberse generado la necesidad de consumo y la posibilidad del cambio por el ahorro de trabajo que pudiera implicar. Cabe aquí hacer énfasis en que los hombres sirven al proceso de acumulación de capital no sólo como productores, sino también como consumidores. La educación formal desempeña una de sus funciones al crear nuevas necesidades de consumo y con ello contribuir al desarrollo de la industrialización. Al ir a la escuela se aprende también que puede tenerse variedad alimenticia, que hay que vestirse mejor, ser más limpio, cambiarse a menudo y, según la ocasión, que hay que tener una vivienda con comodidades y adornos, que hay que leer, viajar, vivir una vida y dar imagen de hombre “culto”. Tal como señaló un autor de la época para el caso de Chihuahua:

... el pueblo ha adquirido conocimientos y ha disfrutado goces que entonces no tenían, ni podían adquirir ni disfrutar... Las *gentes* del pueblo, en las clases media y menos que media, se veían muy mal vestidas, mal alimentadas y peor alojadas; pero afortunadamente y a merced del sistema que ha adoptado la nación, ni las habitaciones, ni los alimentos, ni los vestidos son de la miserable condición que fueron y en el día de hoy, muchas familias se avergonzarían de comparecer en público con los despreciables e indecorosos trajes que en la época de que hacemos mención, les era más difícil adquirir, pues los que gastan ya los consiguen con mucho menos afán; esto en nuestra opinión es haber mejorado el pueblo, porque aliviadas las cargas, facilitado el comercio y extendidas sus relaciones, el que verdaderamente mejora

de trabajo por él empleada. El plusvalor (o plusvalía) es la parte del valor que la clase capitalista arranca al trabajador y, por tanto, en cuanto trabajo impagado, constituye el fundamento de su explotación y el origen de la ganancia. Marx distinguió dos maneras de extraer el plusvalor: el *plusvalor absoluto* y el *plusvalor relativo*. La primera se basa en la prolongación de la jornada laboral y la segunda consiste en la reducción del tiempo de trabajo necesario al aumentar la productividad como consecuencia de las innovaciones técnicas. (<http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Plusvalor>)

es el consumidor, de cuyo número se compone la mayoría de los individuos de la sociedad.²

En efecto, todo comenzó con el algodón, subproducto del comercio ultramarino, que exigió y posibilitó nuevos sistemas fabriles y devino en excelente medio de consumo para otros, incluso para los empobrecidos países latinoamericanos. En 1820, Hispanoamérica adquiría ya una cuarta parte más de las telas de algodón inglés que Europa, y para 1840 más de la mitad; esto es, unas ciento sesenta mil yardas en el primer caso, que ascendieron a alrededor de trescientos millones de yardas en tan sólo veinte años.³

Para darse una expansión productiva de la magnitud que se dio en la industria del algodón inglés, además de un mercado potencial para la realización del producto, se requería una ampliación de igual magnitud en los medios de trabajo, las materias primas y auxiliares, así como en la fuerza de trabajo disponible. La concentración y centralización de capitales para adquirir esos medios de producción en gran escala, fue el resultado de las conquistas de vastos mercados (en esto, las guerras de independencia fueron decisivas) y una continua inflación, aunado a los incrementos de plusvalor absoluto y relativo debidas a la sobrexplotación obrera.⁴ La combinación de estos factores produjo ganancias extraordinarias de manera permanente.

A pesar de que las leyes e instituciones británicas eran torpes, en la práctica hacía más de un siglo que los bancos, los documentos y técnicas financieras, las agencias y los medios de comunicación para el comercio

² José Agustín de Escudero, *Noticias estadísticas del estado de Chihuahua*, México, editorial Juan Ojeda, 1834, p. 171.

³ Cálculos efectuados por la autora en base a los datos aportados por Eric Hobsbawm (*Las revoluciones burguesas*, Madrid, Guadarrama, p. 71.)

⁴ Según los cálculos efectuados en base a los datos aportados por Hobsbawm, para los años treinta el salario semanal de los tejedores se había reducido nominalmente a la sexta parte del que tenían en 1795, lo que en términos de capacidad adquisitiva era aún más drástico, dado el proceso inflacionario sostenido en las dos primeras décadas del siglo. (Hobsbawm, op. cit., p. 83.)

exterior eran elementos altamente generalizados en la vida cotidiana inglesa. Existía pues un marco legal, administrativo y financiero que estimulaba la canalización de los excedentes hacia actividades productivas, hacia la formación de nuevo capital. La materia prima se aumentaba a través de procedimientos en los países americanos imposibles de implementar en Europa, como el trabajo esclavo y la roturación de tierras vírgenes. El proceso de acumulación originaria y la acumulación continua estaban despojando a miles de trabajadores de sus medios habituales de subsistencia y trabajo, lo que adquirió proporciones masivas, con la severa depresión agrícola de 1815, que provocó la migración de la hambrienta población rural a las ciudades en busca de medios de subsistencia.

Sin embargo, es difícil para los campesinos o artesanos rurales abandonar los sistemas tradicionales de vida, por lo que se requiere tiempo antes de que finalmente se vean obligados a aceptar su transformación en obreros industriales. No bastan manos desocupadas para el trabajo industrial. Es necesaria la capacidad de someterse a horarios regulares preestablecidos y haber sido atrapado por el consumismo urbano para tener la posibilidad de responder a los “estímulos pecuniarios”. Para retener al trabajador era necesario pagarle salarios de hambre a fin de que se viera en la necesidad de trabajar toda la semana para poder cubrir sus necesidades mínimas, de otra forma sólo trabajaba lo estrictamente necesario y luego dejaba de hacerlo. De ahí las duras disposiciones contra los vagos, desocupados o mendigos. A pesar del desdén británico por la educación, ya que los adelantos técnicos no eran resultado de ésta, sino de los procesos individuales de producción, se fue valorando la función de la educación como formadora de hábitos y actitudes que favorecían la transformación de los hombres en fuerza de trabajo industrial.

Además de la generación de capitales adicionales, la materia prima y fuerza de trabajo supernumeraria, para lograr el despegue de la industrialización británica se requería la ampliación en la producción de medios de trabajo. Los metales industriales se habían desarrollado mucho desde la segunda mitad del siglo anterior, bajo el acicate de la industria ferroviaria, a su vez resultante de los avances en la tecnología

minera. La producción de hierro y carbón se incrementó notablemente. Las 23,500 millas de vías férreas existentes en 1850 fueron construidas con capital, técnicos, máquinas y acero británico, lo que coadyuvó a una rápida y fuerte valorización del capital, que resultó excesivo para invertirse productivamente. Se buscaron nuevas fuentes de valorización en otros ramos y países. Fue entonces cuando fluyeron a México capitales ingleses que se invirtieron en la minería, principalmente, pero que a la larga, insuficientes para mantener una rentabilidad constante, generaron un derrumbe financiero.

Hasta mediados del siglo XIX, las perturbaciones económicas fueron resultado de las crisis agrarias. Los momentos críticos de estos periodos fueron 1825-1826, 1836-1837, 1839-1842 y 1846-1848, pero la época verdaderamente crucial fue la comprendida entre 1830-1840.⁵ Esta década inauguró la primera crisis general capitalista. Con la importación de los capitales, mercancías y las habilidades inglesas (desde las innovaciones educativas y su algodón manufacturado hasta sus técnicas financieras y su maquinaria pesada), se extendió también la crisis capitalista, manifiesta en los altibajos comerciales, la declinación de la tasa de utilidades y la disminución de las oportunidades de inversión. Como las transformaciones verdaderamente revolucionarias de la productividad no se dieron sino hasta la segunda mitad del siglo, el camino para superar la crisis era la compresión de los salarios al máximo y los aumentos en la jornada y la intensidad del trabajo. Consecuentemente, la crisis tuvo sus repercusiones políticas y, fundamentalmente, sociales, cuyo resultado fueron las revoluciones al mediar el siglo.⁶

⁵ Hobsbawm, op. cit., p. 80.

⁶ Las revoluciones y guerras tuvieron también un impacto directo en la economía; la inflación constante originada por la competencia por los recursos escasos, así como la ampliación y transformación técnica en la producción de armamentos, significaron inversiones a largo plazo y una redistribución del ingreso hacia los sectores capitalistas más dinámicos. Por otra parte, Inglaterra vio suprimida a su competidora más cercana, Francia, y se transformó en la indiscutible productora mundial. Ya había salido triunfante de los veinte años de guerra contra Francia (1895-1815) como la única potencia naval y colonial, la única economía industrializada. Cinco grandes potencias surgieron

Así como la revolución industrial inglesa impactó las economías del orbe, la revolución francesa influyó sobre los movimientos políticos y sociales del siglo XIX.⁷ Francia legó al mundo la ideología liberal y nacionalista, la filosofía masónica, los sistemas populares de lucha, los códigos legales e incluso el sistema científico y técnico, así como el movimiento de masas más radical de la época. La revolución, que en unas semanas derribó no sólo a la monarquía francesa sino incluso la estructura social feudal, y la guerra que sobrevino después, para unos como un deber de liberar al mundo, para otros como una necesidad de sofocar la revolución en sus países, asustó tanto a algunos de los pujantes sectores medios y burgueses que los arrojó al conservadurismo, mientras que a la vez radicalizó a amplios contingentes de aldeanos, artesanos, trabajadores de talleres, tenderos, intelectuales y empresarios modestos.

Desde entonces y por varias décadas, el mundo entero se trasformó en un escenario del enfrentamiento entre el viejo orden y los representantes de la nueva sociedad; dos sistemas compitiendo en el terreno de la producción, de las ideas, de la educación, de la política y la administración pública, y, desde luego, en los campos de batalla y las barricadas ciudadanas. El modo de pensar y vivir en las ciudades, el mapa político de Europa y las colonias se modificó con la revolución y las guerras napoleónicas; y el régimen basado en el señorío y las ataduras gremiales, acabó de sucumbir. En una palabra, el feudalismo fue abolido oficialmente de manera irrevocable. “Ahora se sabía que la revolución social era posible; que las

de las guerras: Rusia, Inglaterra, Francia, Austria y Prusia. Francia extendió sus intereses políticos hacia donde más inversiones tenía, a partir de 1823, sobre todo hacia España, Bélgica e Italia, mientras Inglaterra enfocaba sus intereses de inversión hacia Hispanoamérica y comerciales hacia África (extremo meridional) y Asia Oriental. El dominio sobre la India le facilitó el camino hacia el oriente de Asia, y China se abrió comercialmente con la guerra del opio de 1839-1842. En América, los Estados Unidos se expandieron por el sur y el oeste a través de mecanismos que contemplaron desde la compra hasta la invasión militar, como en el caso de la invasión a México y la exacción de más de dos millones de kilómetros cuadrados.

⁷ Luis Bergeron et al., *La época de las revoluciones europeas, 1780-1848*, México, Siglo XXI, 1979, p. 3; Hobsbawm, op. cit., p. 103.

naciones existían como algo independiente de los Estados, los pueblos como algo independiente de sus gobernantes, e incluso que los pobres existían como algo independiente de las clases dirigentes.”⁸

Los movimientos que se dieron entre 1815-1848, con sus excepciones, fueron de carácter particularmente urbano. Sobre todo hacia el final del periodo, representan también la historia de la desintegración del internacionalismo revolucionario, del frente unido contra la monarquía absoluta, de la aristocracia feudal y la Iglesia católica; dichos movimientos dividieron el frente común de magnitud universal generado por la revolución francesa en segmentos sociales y nacionales; fue una historia de victorias fluctuantes entre liberales y conservadores, la historia de la derrota del sueño del liberalismo radical, el inicio de las luchas del proletariado y la aparición del socialismo científico con la publicación del *Manifiesto Comunista* en 1848.⁹

En esa época la vida social apenas existía. Por ejemplo, un periódico común tenía un tiro de unos cinco mil ejemplares. Si bien, al estallar las revoluciones el pueblo se sumaba a ellas, en uno u otro sentido, sus instrumentadores eran los profesionistas, pequeños burgueses, estudiantes o artesanos. Poco a poco, a medida que, con frente de fuerzas

⁸ Hobsbawm, op. cit., p. 160.

⁹ Entre 1815 y 1848 hubo tres ondas revolucionarias: 1) 1820-1824, en España, Nápoles, Grecia, América Latina y Portuguesa, y 1825 en Rusia. 2) 1829-1834, motines y destrucción de máquinas en Inglaterra, reforma jacksoniana en E.U., caída de los borbones en Francia, independencia de Bélgica, Polonia, Italia, Alemania, Suiza, España, Portugal e Irlanda. Los últimos aristócratas contra la burguesía, liberales y conservadores, luchaban por imponer su sistema, acabando por imponerse el poder de la gran burguesía. De estas luchas surgieron instituciones liberales, en forma de monarquías constitucionales o repúblicas democráticas, pero una democracia no popular, salvaguardada por la cultura y la riqueza de los votantes, con excepción de Estados Unidos, en donde pequeños granjeros y pobres de las ciudades tenían derecho al sufragio. Fue en esta oleada donde proliferaron también los movimientos nacionalistas (expresión de la lucha por los espacios de inversión entre burguesía autóctona y gran burguesía de alcance mundial) y empezó a perfilarse un nuevo actor en la lucha, el proletariado industrial, como una fuerza política independiente. 3) La mayor oleada revolucionaria fue la de 1848, producto de la crisis económica y social generada por la depresión industrial en Inglaterra 1841-1842, crisis social de 1846-1848 en Polonia, Italia, Prusia, etcétera.

unidas, acabaron por sucumbir los vestigios de antiguos sistemas de dominación, los nuevos frentes se conformaban en torno a la extrema izquierda o jacobina, que demandaban un fuerte poder ejecutivo centralizado, y los liberales moderados, que defendían la división de poderes, el federalismo y la descentralización. Los intelectuales, profesionistas y grupos de pequeño-burgueses, los “hombres nuevos” resultantes del progreso educativo, asumían posiciones estratégicas en ambos bandos, antes reservadas a las élites de grandes propietarios.

Al mediar el siglo XIX, la mayor parte de los pueblos eran prácticamente analfabetos y ninguna nación podía considerarse alfabetizada.¹⁰ Un gran paso que se dio en Europa entre 1830 y 1840 fue el usar las lenguas autóctonas en las publicaciones y los libros de texto. En estos años también se multiplicó la producción editorial.¹¹ La educación tendió a ser libre, pública y obligatoria, independiente de la religión y controlada por el Estado. La religión seguía siendo un elemento de integración nacional, de identificación de las masas; en algunas partes funcionó como un acicate de las transformaciones del siglo, en otras como un obstáculo. Los hombres portadores del cambio transitaban desde una actitud religiosa indiferente hasta el ateísmo militante.

La primera media centuria del siglo XIX fue la época de asentamiento de las bases políticas, ideológicas y sociales para el vencimiento de los obstáculos que impedían la instalación y desarrollo de la sociedad burguesa, la transformación de la tierra en mercancía, y su apropiación por hombres movidos por el afán de lucro para elevar la productividad rural, y de los campesinos en jornaleros libres y móviles, capaces no sólo de convertirse en trabajadores asalariados agrícolas, sino en obreros urbanos. Este proceso, que tuvo fuertes oposiciones y duró siglos

¹⁰ Por ejemplo, en la nación de más avance intelectual, Francia, el número de alumnos de segunda enseñanza en escuelas estatales se duplicó entre 1809 y 1842; el Politécnico enseñaba a poco más de cien jóvenes por año. Según E. Hobsbawm (op. cit., p. 245), en todo el continente europeo, incluidas las antirrevolucionarias islas británicas, no había probablemente más de cuarenta mil estudiantes.

¹¹ Por ejemplo, en Alemania, de menos de cuatro mil títulos publicados en 1800 se llegó a doce mil libros en 1841. (Hobsbawm, op. cit., p. 246.)

en Europa, fue relativamente más sencillo en Estados Unidos y el norte de México. Ante la ausencia de relaciones precapitalistas tradicionales, como las feudales o las comunitarias de tipo asiático, no hubo más que despojar y exterminar a las tribus nómadas, incapaces de comprender los mecanismos de la apropiación individual y el racionalismo burgués, y de incentivar la migración de trabajadores potenciales para que laborasen la tierra dentro del esquema de un mercado capitalista de objetos y hombres. Cada triunfo liberal era un paso más en la instrumentación de una legislación que apoyara la modernización del campo, y cada derrota un avance para los sectores tradicionalistas. Para muchos países (por ejemplo Italia, y más tarde México), el despojo de campesinos y su migración en masa hacia las ciudades no se concretó hasta la segunda mitad del siglo. En muchos, la revolución legal, más que una exigencia del desarrollo de fuerzas productivas internas, fue una imposición desde afuera y desde arriba, como lo fue también la liberación de la política económica, la implantación del liberalismo político o el desarrollo en materia educativa.

La urbanización fue lenta, a pesar de todo. Los sistemas de producción corporativa, gremiales, con excepción de Inglaterra y Estados Unidos, permanecían casi intactos. La depresión y las crisis permitieron asentar puntales para las reorganizaciones financieras. Fue una época de deflación, no favorable al comercio y la expansión industrial. Entre 1830 y 1840 se vivió a nivel mundial quizás la peor depresión de la historia moderna. Pero, precisamente por eso, a partir de entonces se produjo una aceleración en el ritmo de los acontecimientos, y los nuevos Estados surgidos de las revoluciones burguesas, independentistas y nacionalistas, desempeñaron un papel protagónico en esos acontecimientos. Los cambios que se produjeron en esos años, aunque pequeños en su magnitud, fueron cualitativamente fundamentales:

- 1) La población mundial se expandió considerablemente; en algunos países no sólo como resultado del abatimiento de los índices de mortandad por las técnicas sanitarias, sino también a causa de las migraciones masivas de las naciones pauperizadas, lo que se manifestó en otros países

como disminución absoluta en su número de habitantes. La población en general era más joven, con plena capacidad para el trabajo, lo que estimuló la economía, a pesar de que, dadas las extremas condiciones de pobreza en vastas zonas rurales, las personas eran viejas ya a los 40 años.

2) Se dio un desarrollo sin precedentes en las comunicaciones con la introducción de los ferrocarriles, el sistema de postas en los caminos y de tarifas postales a través de sellos, con la instalación de motores de vapor en la comunicación marítima y fluvial y la construcción de caminos y puentes. Los cambios no sólo fueron cuantitativos, sino cualitativos, pues se incrementó la velocidad y la capacidad de movilización. Tan sólo en Estados Unidos su red de caminos se incrementó en más de ocho veces en este lapso, incluyendo las vías hasta varios puntos del norte de México.¹²

3) Como consecuencia de los dos factores anteriores se potencializó la magnitud del comercio mundial, no sólo de productos, sino también de fuerza de trabajo; se desarrollaron los mercados internos y la competencia, y se inventaron los mecanismos para promover el consumo, como los grandes almacenes, la exhibición de mercancías y la publicidad.

4) Se consolidó un aparato financiero y una legislación comercial y bancaria moderna, incluyendo proyectos de financiamiento industrial auspiciados por el Estado, la formación de sociedades anónimas y la generalización de los usos de moneda corriente.

5) Se difundieron, en amplitud y profundidad, los conceptos del utilitarismo, el liberalismo y la filosofía individualista posesiva, concretándose en instituciones tendientes a consolidar y fortalecer el Estado burgués, entre ellas la educación pública.

6) Se reafirmó la división del mundo, ya perfilada con anterioridad, en dos grandes áreas de desarrollo capitalista: a) los productores de manufacturas y bienes de capital, exportadores de capitales, técnicas e ideas; y, b) los consumidores de mercancías industrializadas y productores de alimentos, materias primas y fuerza de trabajo. Esta división acentuó una

¹² Veintiún mil millas en 1800, a ciento setenta mil en 1850. (Hobsbawm, op. cit., p. 303.)

dependencia económica y política, así como un subdesarrollo industrial y social, inmerso de lleno en un sistema capitalista de producción de escala mundial.

Así pues, la época que se inaugura con la revolución industrial y el estallido de la revolución francesa se ha caracterizado por cambios cualitativos y cuantitativos muy significativos. Bergeron ha llamado a esta época el “periodo de las revoluciones”; según Eric Hobsbawm, en el lapso comprendido entre 1789 y 1848 ha tenido lugar “la mayor transformación de la historia humana”; y para Kemp, fue entonces cuando se dieron “las circunstancias en que se asentaron los fundamentos de la industrialización”.¹³ La revolución francesa ha señalado, para el llamado mundo occidental, el inicio de esa época de transformaciones, mientras que para México la marca del cambio ha sido la revolución de independencia, aun cuando ésta tenga en aquélla algunos de sus antecedentes.

¹³ Bergeron, op. cit., p. 2; Hobsbawm, op. cit., p. 15; y T. Kemp, *La revolución industrial en Europa del siglo XIX*, Barcelona, Fontanella, 1974, p. 9.

LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EN CHIHUAHUA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX¹⁴

El momento histórico

El periodo abordado en este libro, se caracteriza por contener transformaciones sociales de enorme envergadura, que se diferencian de otras épocas de cambio histórico por haber generado una onda expansiva que se difundió por el mundo entero, impactando, en mayor o menor medida, los modos de producción existentes, las culturas y las estructuras sociales. La población creció por encima de las posibilidades de los sistemas de producción vigentes para crear los satisfactores indispensables. La revolución industrial iniciada en Inglaterra, generó las condiciones para la multiplicación de los bienes, invirtiendo la relación entre el hombre y su medio, con un impulso suficiente para rebasar las fronteras y los océanos. Durante esos años se dio, a través de una serie de revoluciones y contrarrevoluciones, el triunfo de la sociedad burguesa y sus instrumentos políticos, a la vez que aparecieron y se generalizaron las formas ideológicas que acompañaron a las fuerzas económicas en su proceso de ampliación, hasta conferir magnitud mundial al proceso de reproducción capitalista.

Así como la revolución industrial inglesa impactó las economías del orbe, la revolución francesa influyó sobre los movimientos políticos y sociales del siglo XIX. Francia, con el movimiento de masas más radical de la época, legó al mundo la ideología liberal y nacionalista, la filosofía masónica, los sistemas populares de lucha, los códigos legales e incluso el sistema científico y técnico. Desde entonces y por varias décadas, el

¹⁴ Una primera versión de este artículo apareció en *Cuadernos del Norte*, número 20, mayo-junio, y número 21, julio-agosto de 1992, Chihuahua.

mundo entero se transformó en un escenario del enfrentamiento entre el viejo orden y los representantes de la nueva sociedad; dos sistemas compitiendo en el terreno de la producción, de las ideas, la educación, de la política y la administración pública y, desde luego, en los campos de batalla y las barricadas ciudadanas.

Poco a poco, a medida que, actuando como frente unido, acabaron por destruir los vestigios de antiguos sistemas de dominación, los nuevos frentes se conformaban en torno a la extrema izquierda o jacobina, que demandaba un fuerte poder ejecutivo centralizado, y los liberales moderados, que defendían la división de poderes, el federalismo y la descentralización. Así, los intelectuales, profesionistas y grupos de pequeños burgueses, los “hombres nuevos” resultantes del progreso educativo, asumían posiciones estratégicas en ambos bandos, antes reservadas a las “elites”. La educación tendió a ser libre, pública y obligatoria, independiente de la religión y controlada por el Estado. La religión seguía siendo un elemento de integración nacional, de identificación de las masas; en algunas partes funcionó como un acicate de las transformaciones del siglo; en otras, como un obstáculo. Los hombres portadores del cambio transitaban desde una actitud religiosa indiferente hasta el ateísmo militante.

La primera media centuria del siglo XIX fue la época de asentamiento de las bases políticas, ideológicas y sociales, para el vencimiento de los obstáculos que impedían la instalación y desarrollo de la sociedad burguesa. Un efecto fue la transformación de la tierra en mercancía y su apropiación por hombres movidos por el afán de lucro para elevar la productividad rural, y otro el de los campesinos en jornaleros libres y móviles, capaces no sólo de convertirse en trabajadores asalariados agrícolas, sino en obreros urbanos. Cada triunfo liberal era un paso más en la instrumentación de una legislación que apoyara la modernización del campo, y cada derrota un avance para los sectores tradicionalistas. En muchos países, el despojo de campesinos y su migración en masa hacia las ciudades no se concretó hasta la segunda mitad del siglo. En la mayoría, la revolución legal, más que una exigencia del desarrollo de

fuerzas productivas internas, fue una imposición desde afuera y desde arriba, como lo fue también la liberación de la política económica, la implantación del liberalismo político o el desarrollo en materia educativa.

A pesar de todo, la urbanización fue lenta. Los sistemas de producción corporativa, gremiales, con excepción de Inglaterra y Estados Unidos, permanecían casi intactos. La depresión y las crisis permitieron asentar puntales para la reorganización financiera. Fue una época de deflación, no favorable al comercio y a la expansión industrial. Entre 1830 y 1840 se vivió, a nivel mundial, quizás la peor depresión de la historia moderna. Pero precisamente por eso, a partir de entonces se produjo una aceleración en el ritmo de los acontecimientos, y los nuevos Estados surgidos de las revoluciones burguesas, independentistas y nacionalistas, desempeñaron un papel protagónico en esos acontecimientos.

Los cambios socioeconómicos fueron fundamentales para el desarrollo capitalista ulterior; entre ellos, la expansión de la población mundial, predominando la población joven con mayor capacidad laboral; se amplió y profundizó la división social y técnica del trabajo; se desarrollaron los transportes y las comunicaciones, con la introducción del sistema postal y de la máquina de vapor en los buques marinos y fluviales, y la construcción de líneas férreas, caminos y puentes, y se incrementó la velocidad y masa en la movilización de personas y mercancías. Como consecuencia, creció la magnitud del comercio mundial y de los mercados nacionales de capitales, fuerza de trabajo y mercancías para el consumo, incentivándose éste por medio del desarrollo de la publicidad y la organización comercial orientada a los consumidores; se fortalecieron la banca, los servicios financieros y la legislación mercantil y bancaria, y se ampliaron las funciones de los Estados para garantizar la producción a gran escala, basada en el trabajo asalariado.

El lugar

Chihuahua es un vasto territorio conformado por tres barras geográficas distintas, que corren paralelas de norte a sur. Por el poniente se encuentra la Sierra Madre Occidental, imponente, rica en bosques y minerales,

surcada de profundos cañones en cuyos fondos florecen cultivos de clima tropical. Bajando hacia el oriente se encuentran amplios valles, regados con ríos y arroyos estacionales, donde en compensación por las escasas lluvias el invierno suele dejar su huella húmeda y los pastizales reverdecen de manera natural, condiciones fértiles para la multiplicación del ganado. Hacia el encuentro del sol y ocupando la mayor parte del espacio, se ubica el desierto, ampliándose al norte, terco a aceptar la mano del hombre, con temperaturas extremas que dejan pocas perspectivas a la maduración de limitadas formas de vida.

El territorio de la provincia de Chihuahua contaba con unos sesenta mil habitantes a principios del siglo XIX. Su extensión se calculaba en 21,516 leguas cuadradas, más que suficiente para contener la superficie de los tres países más poderosos del mundo de entonces. En sólo tres décadas, la población se incrementó en un 48%; es decir, pasó de 59,850 a 145,182 habitantes de 1803 a 1833.¹⁵ Para la tercera década, había diecinueve poblaciones de más de dos mil habitantes: la capital del estado (la única con alrededor de diez mil), Parral, Santa Bárbara, Allende, Jiménez, Batopilas, Abasolo, Morelos, Balleza, Rosario, San José, San Gerónimo, Tónachi, La Concepción, Cusihuiriachi, El Paso, Aldama, Galeana y Rosales. El resto de la población estaba diseminada en 136 pueblos, 111 haciendas y 577 ranchos. Desde luego, la población estaba mucho más distribuida en el territorio habitado que en la época actual, luego de la concentración y centralización propias de la era industrial.¹⁶ Así, de los partidos existentes (como se le llamaba a la distribución política en ese entonces) ninguno concentraba más del 12.3% ni menos del 4.3% de la población.¹⁷

¹⁵ José Agustín de Escudero, *Noticias estadísticas del estado de Chihuahua*, México, Juan Ojeda, 1834, p. 82.

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 63-83.

¹⁷ Elaborado por la autora en base a la información por partido tomada de Escudero para el año de 1833 (op. cit., pp. 63-82). Los totales no coinciden con los asentados en la obra citada (pp. 83-86), por errores en la sumas o en la impresión del texto de Escudero.

**Cuadro 1. Distribución de la población en el estado de Chihuahua
(Censo 1833)**

PARTIDO	HABITANTES	%	CIUDADES	VILLAS	PUEBLOS	HDAS.	RANCHOS
Chihuahua	17,906	12.3	1	0	10	19	33
Concepción	17,563	12.1		1	38	9	119
Batopilas y el Refugio	15,847	10.9		3	32	3	32
Cosiguriachi (<i>sic</i>)	14,050	9.7		1	13	4	3
Aldama	13,104	9.0		1	9	6	35
Allende	12,367	8.5		1	0	17	12
Balleza	11,965	8.2		5	12	12	215
Parral	9,606	6.6		2	1	14	17
Galeana	9,532	6.6		1	7	13	38
Jiménez	8,597	5.9		1	4	4	11
El Paso	8,495	5.8		1	6	0	33
Rosales	6,187	4.3		1	4	10	29
TOTAL	145,219	99.9	1	18	136	111	577

A un paso medio de viaje, para ir de Chihuahua a Santa Fe se precisaban veintitrés jornadas; a El Paso, cuatro; seis a Jiménez, por lo más accidentado del terreno; a la ciudad de México, cuarenta; a Monterrey, veintidós; al puerto de Matamoros, treinta y tres; a Arizpe, diez; de Parral a Cusihuriachi, dieciséis; y de ahí a Batopilas, otras diecisiete.¹⁸ Si bien se consideraba por entonces al río Bravo navegable todo el año para buques de vapor de cien a ciento cincuenta toneladas hasta Matamoros,¹⁹ adecuado potencialmente para el transporte de la pesada maquinaria que llegaba de Europa a las minas de la entidad y para la exportación de los productos agrícolas regionales, lo despoblado de su paso por Texas y Coahuila los exponían demasiado a los ataques de los indios. La capital del estado estaba más comunicada con otras ciudades, a pesar de su lejanía, que con las poblaciones de la sierra. Así, el correo hacía 104 viajes al año a Durango y 52 a la sierra.²⁰

¹⁸ Escudero, op. cit., pp. 182-185.

¹⁹ *Ibíd.*, pp. 192-193.

²⁰ *Ibíd.*, p. 187.

La tierra, el trabajo y sus productos

A causa de las diferencias con respecto al centro y sur del país, en los modos de producción y en los esquemas de colonización regional, con excepción de las tierras de los pueblos de indios y dejando al margen el modo de vida de las tribus nómadas del norte, la tenencia de la tierra no había pasado por los sistemas comunales y seudofeudales de la época colonial, y la mayor parte de la producción agropecuaria en Chihuahua era desde su inicio de carácter mercantil. Predominaban los ranchos y las grandes haciendas que, a través de sus propietarios o de arrendatarios capitalistas ligados a la minería o el comercio, producían en base al trabajo asalariado. Los medios de trabajo y los sistemas de cultivo estaban por lo general más adelantados que en el resto del país; una buena proporción de los sembrados eran de riego, a cuatro yuntas, con un relativo avance en la división y especialización del trabajo entre los jornaleros; los empresarios estaban actualizados y procuraban los adelantos técnicos de Europa y Estados Unidos.²¹

Haciendas y ranchos florecieron, primero, como necesario complemento de la minería, pero tendían a lograr un desarrollo independiente del mercado local. Si bien la comercialización ganadera era la más prometedora, los productores de granos soñaban en competir por el mercado europeo con los granjeros estadounidenses. De alguna manera, la prolongada guerra con los llamados bárbaros, iniciada en 1831, truncó sus sueños de grandeza, y la producción agropecuaria quedó por décadas reducida a lo necesario para el consumo de la población. A pesar de ese conflicto, la producción en el estado no era nada desdeñable.²²

²¹ Cfr. Escudero, op. cit., pp. 102-120, en donde explica con detalle los sistemas e instrumentos de cultivo.

²² En plena efervescencia apache, en 1833: “El valor a que ascienden los bienes de los creadores (*sic*) de ganados, evaluados por un término medio y sin contar con el de las fincas, es de 2’775,721 pesos; sus rendimientos y esquilmos anuales llegan a 369,059; y el valor de una cosecha de sólo maíz, trigo, frijol y algodón en años medianos, no baja de 533,930; resultando un total de los productos comunes de la agricultura y ganadería, que importa la cantidad de 903,019”. (Escudero, op. cit., pp. 101-102.)

Los rancheros y hacendados pequeños y medios tenían en contra de su capitalización, como grandes obstáculos, a las tribus indómitas, al sistema de propiedad de las comunidades indígenas, a los capitalistas comerciales y a la Iglesia. Unos por poner trabas a su expansión territorial y resistirse a someterse al régimen de trabajo asalariado; otros, a través del acaparamiento de los productos y la apropiación de ganancias comerciales extraordinarias; y los últimos, mediante el cobro de los diezmos, ya que mermaban las utilidades de los “industriosos” productores, de ahí que este sector se manifestara como uno de los más dinámicos combatientes del conservadurismo. El arrendatario tenía que pagar además la renta al terrateniente.

Se abrían, por lo pronto, dos vías para compensar la situación: una, elevar el grado de explotación del trabajo deprimiendo los salarios, aumentando las jornadas o incrementando la intensidad del desgaste del trabajador; otra, superando la productividad del trabajo a través de las innovaciones tecnológicas, lo que desde luego beneficiaría el desarrollo industrial, al ser un medio de abaratamiento de los salarios generales.

Con respecto a las tierras de los “indios de paz”, comunidades agrícolas que coexistían junto a los ranchos y grandes haciendas, se estaba en pleno proceso de privatización en el régimen de propiedad de las tierras. En 1820, las cortes de Cádiz dispusieron que los terrenos comunales y los baldíos se redujeran a propiedad privada, y el comandante general de las provincias ordenó a los gobernadores aplicar esta disposición, que estuvo vigente durante los primeros años del México independiente. En enero de 1823, Iturbide decretó la división y colonización de terrenos baldíos. La ley de colonización del estado, promulgada en 1826, señaló reglas para la ocupación de los terrenos baldíos y la distribución de tierras de indios, que significaron, en los hechos, su reducción a propiedad particular, facilitando las ventas simuladas, los traspasos forzosos y el despojo abierto, que poco a poco fueron dejando a los indígenas sin su medio de producción fundamental.

En 1834 se realizó la carta geográfica de Chihuahua y se estableció un organismo llamado Cuerpo Geográfico y Topográfico, para medir y

fraccionar los supuestos terrenos baldíos; es decir, los que aún no se encontraban bajo el régimen de propiedad privada. Aun en los puntos más álgidos de la crisis financiera gubernamental, este Cuerpo Geográfico no dejó nunca de recibir financiamiento para continuar su función.

Los productos básicos que se cultivaban en la región eran maíz, trigo, frijol y cebada. Dependiendo de las condiciones diferenciales de la geografía chihuahuense, se cultivaban también frutales; entre ellos, duraznos, manzanos, perales, chabacanos, ciruelos, granados, higueras, morales, membrillos, nogales (de cuatro clases diferentes) y parras suficientes para la producción y venta de licores a Sonora y Nuevo México, cuya elaboración en El Paso permitía el sostenimiento de ocho mil personas en 1830. En la sierra florecían los naranjos, moreras, limas, limones, zapote e incluso cañas de azúcar. En algunas poblaciones se cultivaban legumbres y hortalizas como garbanzo, haba, lenteja, anís, cominos, cilantro, orégano, azafrán, ajo, cebolla, apio, acelgas, betabel, espárragos, repollo, borraja, cardo, coles, fresas, calabazas, zanahorias, pepinos, lechuga, alfalfa, melones, sandías, nabos, papas y camote. Como materias primas artesanales, se producían la lechuguilla y el maguey, además de que se estaba extendiendo poco a poco el cultivo de algodón.²³

Chihuahua ya era famosa por la calidad de sus bestias de carga (bueyes, mulas y caballos), que además de su utilidad en la minería, el transporte y el trabajo agrícola local, se llevaban a vender a México y Puebla. Aparte de la producción avícola, porcina y caprina para consumo en el estado, el ganado bovino y lanar se producía con carácter meramente comercial en grandes haciendas que llegaban a contar con más de dos millares de cabezas.²⁴

La comercialización de los productos agropecuarios, sobre todo al exterior del estado, demandaba capitales o créditos no accesibles a los productores, por lo que caían en manos de los acaparadores: “He aquí la ocasión de la ruina de estos infelices, y he aquí también la que es más

²³ Ibíd., pp. 92-98.

²⁴ Ibíd., pp. 98-129.

acomodada a los monopolistas para aprovechar compras baratas (...)”, señalaba Escudero a principios de los treinta; “(...) luego mientras estos ricos exclusivamente tengan en su mano y resistan el fomento y mejora de los ramos de la riqueza general, no será ciertamente muy abundante la suerte de los demás, que forman el mayor número”. En otra parte, el mismo autor, haciéndose vocero de este amplio sector, con respecto a los diezmos que calculaba en un 33% respecto al producto neto, señaló: “(...) esta contribución, que no miramos sino por un aspecto político, y por la relación que los diezmos tienen con la pública prosperidad, prescindiendo de su origen y de sus respetos religiosos (...) son una imposición sobre los frutos que sólo el labrador y el ganadero satisfacen de los productos de su trabajo, de su industria y su dinero”.²⁵

El permanente conflicto con las tribus guerreras impidió por décadas la expansión del sector; las afectaciones a los campesinos indígenas y a los pequeños rancheros se dieron muy lentamente. En general, las condiciones de producción agropecuaria sufrieron un estancamiento prolongado, agudizado con la gran crisis agrícola de 1851.

La explotación de los minerales y de los mineros

La etapa hispánica de Chihuahua se fincó en la explotación de los minerales en lo alto de la sierra y en sus ramales orientales. Se explotaban yacimientos de oro, plata y cobre, principalmente, y en menor medida de hierro, cinabrio, plomo, sosa, nitro y azufre, materias primas que con los avances de la industrialización cobrarían cada vez mayor importancia. Los principales yacimientos explotados durante la primera mitad del siglo XIX se encontraban en Allende, Santa Bárbara, Chihuahua, Chihuahua, Cusihuriachi, Santa Eulalia, Jesús María, Lorete (*sic*), Moris, Mulatos, Minas Nuevas, Parral, El Refugio, Santa Rita del Cobre, Sierra Rica, Batopilas, Urique y Jiménez,²⁶ que daban pie al establecimiento de grandes haciendas de beneficio, y desde luego de ranchos y haciendas

²⁵ *Ibíd.*, pp. 98-99 y 116-117, respectivamente.

²⁶ *Ibíd.*, p. 17; véase también, Francisco R. Almada, *Resumen de historia del estado de Chihuahua*, México, Libros Mexicanos, 1955.

para la producción agropecuaria, el comercio y multitud de talleres artesanales para abastecer de los medios de subsistencia y algunos medios de producción al sector. Durante el periodo que se aborda, existieron las casas de ensaye de Chihuahua, Parral y Jesús María, y desde 1840 la de Guadalupe y Calvo; había una casa de moneda en la capital del estado y otra establecida en 1843 en Guadalupe y Calvo.

En la extracción de minerales, los productores de Chihuahua tenían a su favor, con respecto al centro del país, el no haber sufrido los años de insurgencia. Además, mientras en Guanajuato e Hidalgo las inundaciones eran el principal problema, aquí las minas se caracterizaban por la sequedad del terreno; aunque esa falta de agua en ocasiones se constituía en un obstáculo para el uso de la fuerza hidráulica necesaria para el beneficio de los minerales, limitación contrarrestada por la abundancia de combustible para la introducción de la máquina de vapor. Otra de las limitantes, profundizada por la virulencia de la guerra contra los llamados bárbaros, era la lejanía de los puertos de embarque, pero no impidió la importación de maquinaria moderna y herramientas desde Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. Sin embargo, la independencia había posibilitado el embarque de los minerales desde Tampico y Mazatlán, sin tener que transitar por el centro del país; además, buena parte de ellos se comercializaban a través del camino recién abierto de Santa Fe a Missouri. La mano de obra era escasa, lo que había ocasionado un nivel superior de salarios medios; sobre todo se sentía la carencia de trabajadores calificados para los puestos de dirección técnica y supervisión, por lo que durante estos años los capitales extranjeros conseguían técnicos de fuera, lo que elevaba los costos de producción, y no sólo por la vía de salarios, sino por los errores técnicos de quienes no estaban familiarizados con las condiciones regionales de producción.

El cambio en la situación política, el entorpecimiento inicial en el abastecimiento de insumos como azogue y pólvora, y la expulsión de españoles, quienes eran los principales propietarios de los minerales, afectó transitoriamente este ramo de la producción. Pero no tardaron en fluir nuevas inversiones, tanto por parte de algunos rancheros y comer-

ciantes que requerían valorizar sus capitales, como por parte de compañías extranjeras, ocupando los espacios de inversión dejados por los hispanos.²⁷ La famosa mina de Santa Rita del Cobre fue arrendada por el norteamericano Estevan Courcier en 1828.²⁸ Con todo y los conflictos bélicos y la depresión económica que caracterizó el periodo, se hicieron constantemente nuevos descubrimientos y denuncios minerales. Así, en 1823 los de El Pilar, en Moris, y en 1825 el de San Antonio de Morelos, en Batopilas, del que se extrajo un *gallo* de plata de 1820 onzas, adquirido por el erario público y exhibido durante años en el salón de sesiones del Congreso.²⁹ De 1826 fueron los denuncios de Milpillas, en Moris, y el de Nuestra Señora de la Consolación de Bravo, en Ocampo.³⁰ En 1829 se descubrieron las minas de San Simón de Guerrero, en Batopilas, el Mineral de Septentrión, en Guazapares, y las de San Carlos, en Benavides.³¹

En 1835 se hizo el descubrimiento más importante de la época, el mineral de Nuestra Señora del Rosario, cuya producción adquirió tal importancia que se formó un nuevo asentamiento en sus inmediaciones, al que se le denominó Guadalupe y Calvo (en honor de la patrona de México y del gobernador vigente), que llegó a tener tal magnitud y poder político que pasó a ser cabecera del partido de Batopilas y la población más importante de la sierra de Chihuahua. A un año de su descubrimiento, comenzaron a llegar capitales británicos que empezaron a adquirir las más importantes propiedades e innovaron los sistemas de trabajo mediante la primera máquina de vapor. Por la cantidad de mineral precioso extraído, fue necesario abrir una casa de ensaye en 1840 y, posteriormente, una casa de moneda en Guadalupe y Calvo, en la que se acuñaron cinco

²⁷ Por ejemplo, la United Mexican Association comisionó a Glennie para un viaje de observación a las zonas mineras de Chihuahua antes de 1824. (H. G. Ward, *México en 1827*, México, FCE/SEP, Lecturas Mexicanas, 1987, p. 9.)

²⁸ Escudero, op. cit., p. 142.

²⁹ *Ibíd.*, p. 137.

³⁰ Almada, *Resumen de historia...*, p. 185.

³¹ *Ibíd.*, p. 190.

millones de pesos en monedas de oro y plata entre 1844 y 1851, años en que estuvo operando.³²

En 1838 se pusieron en explotación los minerales de Corralitos, en Galeana, las minas de cinabrio en Nuevo Almacén, Uruachi, y las de Batoségachi, en Guazapares.³³ Años después seguían denunciándose nuevos yacimientos en Guazapares, incluyendo las minas de Monterde en 1844, así llamadas en honor del gobernador en turno.³⁴ El sincretismo lingüístico de los nombres que se asignaron a los minerales, compuestos por los de un santo católico y un héroe insurgente, era un claro reflejo de la etapa de transición social que se vivía.

Uno de los problemas más graves que enfrentaba la minería al comienzo de la vida independiente, era la escasez de capitales y, en general, uno de los problemas que se enfrentaba en el proceso de capitalización mundial era la renuencia de los rentistas a invertir de manera directa en la producción.

A principios de los años veinte, Inglaterra estaba al borde de una crisis, con fuertes capitales excedentes interesados en obtener nuevas fuentes de inversión, por lo que ingresaron a la minería mexicana con altas expectativas de rentabilidad. Las inversiones iniciales y los denuncios enumerados arriba muestran la confianza en el nuevo sistema político, al anticiparse fuertes sumas de capital en la exploración y explotación de nuevos minerales.

Sin embargo, la valorización de esos capitales a través de la fuerza de trabajo mexicana no fue lo suficiente para impedir la crisis, que estalló con estrepitosa caída de la bolsa londinense. Los proyectos de inversión en México se vinieron abajo. La producción global de minerales en México descendió significativamente entre 1820 y 1830, no sólo como consecuencia de la problemática interna, sino también de la crisis económica mundial de 1825-1826, tal como lo muestran los índices de contracción

³² *Ibíd.*, p. 204.

³³ *Ibíd.*, p. 210.

³⁴ *Ibíd.*, pp. 210-218.

de la producción mundial, que declinó en proporción similar a la de México.³⁵ No se recuperaron los niveles de producción de 1800 sino hasta la segunda mitad del siglo.

La insurrección de las tribus nómadas afectó seriamente este ramo. El 1º de marzo de 1841, la junta departamental envió una petición de ayuda al gobierno central, en donde externaban, entre otras cosas:

Los minerales de Sierra Rica y Chorreras fueron destruidos, y no quedan por el oriente, en más de ciento cincuenta leguas, más que Presidio del Norte, Coyame y San Gerónimo; por el poniente se va también despoblando hasta el mineral de Jesús María, habiendo ya desaparecido las explotaciones de minas en Cosihuirichic (*sic*) y Cieneguilla, quedando de frontera la capital de Chihuahua, en donde no puede salirse sino en caravanas de cien hombres para arriba.³⁶

Además de la insuficiencia de capitales para revolucionar los sistemas productivos y garantizar niveles de rentabilidad suficientes, y las guerras indias, los obstáculos que impedían crecer al sector fueron la desintegración de los complejos de producción agro-minero-comerciales que caracterizaron a la época colonial, lo que junto con la monopolización de insumos por parte de compañías privadas elevaba los costos de producción; otros factores fueron el poco desarrollo de la infraestructura, sobre todo de caminos y puertos, la insuficiencia de mano de obra disponible, calificada y no calificada, y, desde la perspectiva de las grandes compañías, los cambios de gobierno, que impedían el establecimiento de políticas estables, coherentes y uniformes. Sin embargo, en el periodo se sentaron algunas condiciones que favorecían el crecimiento en la posteridad.

³⁵ Por ejemplo: si bien la producción de plata en México en la década de 1820-1830, bajó al 47.8% de lo producido en la primera década de ese siglo, la producción mundial de plata también bajó en un 51.6%. (Ver cuadro de producción, en: Urrutia y Nava, "La minería (1821-1880)", en Cardoso y otros, *México en el siglo XIX*, México, Nueva Imagen, 1980.)

³⁶ Citado por José María Ponce de León, *Reseñas históricas del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Tipográfica de la Escuela de Artes y Oficios, 1905, p. 162.

El papel del Estado moderno fue decisivo en este preludio de la sociedad burguesa, a nivel global. México no fue una excepción, y mucho menos el gobierno de Chihuahua, que gozaba de una independencia relativa que no había tenido antes. Las diputaciones territoriales de minería, subordinadas al tribunal del ramo en México, pasaron a depender del gobierno del estado, e iniciaron sus gestiones negociando la venida de compañías inglesas para la explotación de las minas de Cusihiuriachi, Parral y Batopilas, por conducto de los senadores licenciado José Arcadio Villalba y Florentino Martínez. Hubo una oleada de ingleses, alemanes y norteamericanos buscando oportunidades de inversión.³⁷ Con el propósito de estimular a las compañías extranjeras hacia la explotación minera en Chihuahua, los legisladores federales del estado promovieron la elaboración de un estudio sobre la minería local, su probable explotación y el mejoramiento de los sistemas productivos, que fue dirigido por el minero José Milla de Roca, impreso y difundido por el gobierno estatal.³⁸

En 1831 se declararon exentos de alcabalas los insumos del ramo; el propio gobierno se encargó de la compra y distribución de azogue a crédito para abastecer las minas. Para entonces había distribuido ya mil cien libras y se programaban otras cinco mil para ese mismo año.³⁹ Con el decreto del 1º de octubre de ese año, se fue más lejos al apoyar la formación de compañías explotadoras con la compra de hasta la tercera parte de sus acciones; se eximió de impuestos a los insumos como cueros, sebo, hierro, acero, papel, pabilo, madera, jarcia, mulas y caballos, que se empleaban en las minas, y se determinó la preferencia de canalizar hacia las mismas a los presos, ofreciéndoles reducir su condena hasta en una tercera parte. Con la misma fecha se decretó el establecimiento de un tren de fundición en la casa de moneda de Chihuahua, para poder procesar “las platas de todas leyes”. En 1833, el gobierno estableció el rescate de

³⁷ Almada, *Resumen de historia...*, p. 186.

³⁸ *Ibíd.*, p. 190.

³⁹ Ver decretos del 1 y 5 de septiembre, en: Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y resoluciones del tercer congreso constitucional en su segundo periodo*, Chihuahua, Imprenta del Supremo Gobierno del Estado de Chihuahua, 1831, s/f.

platas de Ocampo, para facilitar el trabajo de los mineros. Los esfuerzos gubernamentales por impulsar la inversión extranjera en la explotación minera fueron constantes. Se contrató al alemán Willian Pollard para que introdujeran un sistema de beneficio moderno y se estableció la casa de moneda en Guadalupe y Calvo en 1844.

Con todo y la problemática social, la minería continuó lentamente, esperando épocas mejores para imprimir velocidad a su ritmo de acumulación. Un nuevo sector de mineros de origen local, ligados al comercio y a los inversionistas norteamericanos, había desplazado a los antiguos propietarios hispanos. Sus simpatías estaban puestas en el federalismo, en la medida en que les permitía tener acceso al gobierno estatal e implementar desde ahí una política favorable a sus intereses.

El trabajo artesanal, las manufacturas y el comercio

A través de sistemas artesanales y domiciliarios, en las principales villas y en las haciendas se producían sarapes, frazadas, sabanillas y jergas de lana, tejidos de cordoncillo y sarga, así como jabón, sombreros, calzado, obras de talabartería, jarciería, cestería, cobre y fierro vaciado. Se vendían a Durango y Zacatecas utensilios de cobre, lanzas, adargas, cigarros, sombreros y vaciado de hierro. En la capital se contaba con una imprenta y una fábrica de armas; esta última duró poco tiempo.⁴⁰

Con respecto a la industria manufacturera, Chihuahua se encontraba a la zaga. Puede decirse que el antecedente de la industria de transformación en Chihuahua fue la Casa del Obraje, que dio origen a la industria textil de la localidad en 1780, produciendo tejidos de algodón y lana. El propio ayuntamiento la adquirió seis años después y era trabajada por reos sentenciados, en ocasiones con un salario y en otras sólo a ración.⁴¹

⁴⁰ Escudero, op. cit., pp. 167-170.

⁴¹ Algunos liberales postindependientes tuvieron que sufrir este “castigo”, a pesar de que había sido prohibido dos décadas antes: “(...) que por ningún delito, causa ni motivo, apliquen reos a tales obrajes (...)” ni “(...) que el dueño de obraje (...) admita ningún reo en él (...)”, así como que “(...) sin que pretexto ni medio alguno, se precise a los operarios ni sirvientes a tomar tareas contra su voluntad”. (Véanse capítulos 1, 2 y 5, del bando del virrey Iturrigaray del 8 de julio de 1805, en: *Los salarios y el trabajo en*

Posteriormente se abrió otro obraje en la hacienda de Encinillas y se aumentaron los telares del primer obraje, al que se le cambió el nombre por “Casa del Hospicio y Caridad”. En septiembre de 1831 se decretó que el gobierno del estado comprara acciones “(...) para contribuir al establecimiento de tejidos de algodón y lana, formado en la villa del Parral”.⁴² En enero de 1835 principió en Allende una fábrica de paños.⁴³ Para 1843 había en la ciudad de Chihuahua apenas 132 telares de lana y tres de algodón;⁴⁴ bien pocos comparados con los que había en el país, pero suficientes para mostrar un ligero crecimiento, a pesar de la fuerte competencia con los textiles importados. La importación de maquinaria era posible desde el norte, pero la carencia de capitales, la falta de fuerza de trabajo suficiente y la competencia externa no dejaban condiciones para el florecimiento del sector.

Al suspenderse el comercio con España, se establecieron relaciones de intercambio con otros países; inmediatamente llegaron las manufacturas inglesas, francesas y americanas, y fluyeron capitales que buscaban invertirse en bienes raíces y en la extracción minera, principalmente. Si bien el sistema de alcabalas heredado de la Colonia era una traba para el comercio interno y externo, se hicieron algunas modificaciones que lo favorecieron. En 1825 se decretó la liberación de alcabalas al trigo, harina y todo tejido de algodón. En ese mismo año se liberaron las pulperías y el cobre; sin embargo, se gravó con un real cada fanega de maíz, para obtener financiamiento para la reedificación de la cañería en la capital del estado, y con 3% los géneros extranjeros. En 1831 se exentaron todos los insumos de la industria extractiva.

Según Escudero, “(...) el comercio del estado de Chihuahua, en general no baja de tres millones de pesos anualmente, y que se distribuyen del siguiente modo: dos millones entre los comerciantes extranjeros,

México durante el siglo XVIII, selección de documentos por L. Chávez Orozco, México, CEHSMO, 1978.)

⁴² Decreto del 30 de septiembre de 1831, en Gobierno del Estado de Chihuahua, op. cit.

⁴³ Ponce de León, op. cit., p. 157.

⁴⁴ Archivo Municipal de Chihuahua, sección Secretaría, caja 14, expediente 11.

medio millón en los estados de la misma república y medio millón que se distribuye entre los habitantes de Chihuahua”. A partir de los datos aportados por este autor, se deduce que el 60% de las ventas correspondía a los metales no acuñados; el 30% a productos agropecuarios y el resto a moneda acuñada, licores, pieles, lanas y tejidos ordinarios que se vendían en Sonora; mientras que se compraban:

(...) el dulce, azúcar, arroz, cacao, las obras de tenería, talabartería, alfarería y demás producciones industriales de los estados de Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Nuevo León, los estampados, tejidos y calzado de México y Puebla, y los paños, lienzos, sedas y linos de Europa, Asia y los Estados Unidos, que entran a Chihuahua por las vías de México, Matamoros, Guaymas y territorio de Nuevo México.⁴⁵

Por conducto de otras fuentes, se evidenciaba también la oferta en los establecimientos comerciales de la entidad de herramientas, insumos y otros medios de producción que se importaban para los diversos sectores productivos.

La independencia había liberado a Chihuahua de muchas de las trabas al comercio impuestas por el monopolio comercial manejado desde el centro del país. Por los puertos de Tamaulipas y la frontera norte entraban, legalmente y mediante el contrabando, numerosos productos que contribuían a crear nuevas necesidades. A la burguesía en ascenso de la región, le convenía un orden político federal que no pusiese obstáculos al liberalismo económico. Escudero recogió las posiciones liberales de los productores de Chihuahua con respecto al comercio, al expresar:

(...) el comercio florece con la libertad, pues el comercio de Chihuahua, a merced sólo de la excelencia de las instituciones, ha progresado hasta el punto que hemos manifestado y que está muy más alto que aquel a que había podido llegar en más de trescientos años, hasta

⁴⁵ Escudero, op. cit., pp. 172-173.

el en que se independizó la nación y adoptó el sistema de república en 1824; también se persuade la necesidad de facilitar las más rápidas y prontas comunicaciones entre los pueblos que producen y los que consumen, comunicación que ha comenzado desde 1826 de Chihuahua a los Estados Unidos de América, y que por el contrario, cada día es más difícil con las demás ciudades de la nación por la carestía de los transportes, por lo largo, desierto, incómodo, inseguro e inhospitalario de los caminos (...)⁴⁶

Con el objeto de regular el comercio con Estados Unidos, en octubre de 1835 el gobierno centralista instaló dos aduanas en Paso del Norte y San Carlos (Manuel Benavides, trasladada a Ojinaga poco después).⁴⁷ Durante la rebelión e independencia texana se prohibió, bajo pena de muerte, el comercio con sus habitantes, así como con los apaches en pie de guerra.⁴⁸ Cuando las tropas norteamericanas invadieron el territorio chihuahuense, al mando del coronel Alejandro Doniphan, con mil cuatrocientos hombres, protegían, además de las provisiones y pertrechos de guerra, 316 carros de mercancías destinados a su venta.⁴⁹ A tal grado era un entendido la comercialización, que en las fallidas negociaciones con los representantes gubernamentales no se cuestionaba en absoluto la transacción comercial entre sí, sino la obligación o no de cubrir los derechos de importación sobre esas ventas.⁵⁰

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 172.

⁴⁷ Enrique González Flores, *Chihuahua, de la independencia a la revolución*, México, Botas, 1949. p. 57.

⁴⁸ Almada, *op. cit.*, p. 212.

⁴⁹ Almada, *op. cit.*, p. 223.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 225. Hay una contradicción con González (*op. cit.*, p. 53), quien cita la comunicación de la legislatura de Chihuahua a sus comitentes (villa de Allende, 6 de abril de 1848): “La diputación calculó los intereses de los comerciantes, porque la invasión de Chihuahua ha tenido más de mercantil que de militar y de político, y a los comerciantes que trajeron esas fuerzas, que las sostienen todavía, importaban las demás condiciones, aunque no se estipulara la neutralidad.”

En términos generales, a pesar del deterioro de las comunicaciones ocasionado por la guerra contra las tribus nómadas, el comercio internacional de Chihuahua se incrementó y diversificó; no así el practicado con las entidades vecinas y el centro del país. Los comerciantes de la localidad habían ganado el espacio dejado por el quiebre del monopolio hispano, algunos en alianza con empresarios norteamericanos. Los más aventurados obtenían pingües ganancias, pues el relativo aislamiento geográfico y el acoso de los indios, les permitían imponer precios a su satisfacción. Un gobierno federalista les beneficiaba, pues les permitía el control sobre el gobierno estatal. Eran los acreedores públicos y se les debía mucho. Lo único que exigían era la libertad para continuar con sus intercambios... bajo sus propias condiciones. Esta actividad fue una base sobre la que se edificaron los capitales para el establecimiento de la banca y la industria posteriores.

La regulación del mercado local de trabajo

Con relación al mercado de fuerza de trabajo y las regulaciones de las relaciones laborales a la manera capitalista, también se dieron algunos avances significativos para la sociedad burguesa. La diputación provincial instalada en Chihuahua en 1823, garantizó la propiedad y posesión de los esclavos, en tanto parte del patrimonio privado de las personas, pero en marzo de 1826 el Congreso constituyente declaró abolida la esclavitud, aunque el erario público se obligaba a indemnizar a quienes tuvieran esclavos de entre 30 y 35 años. En 1827 se expidió la primera ley reglamentaria de las relaciones entre amos y sirvientes, reformulada y ampliada en 1831, la cual estuvo vigente hasta la segunda mitad del siglo.

En realidad, la fuerza de trabajo no era totalmente libre; ningún trabajador podía abandonar a su patrón sin su permiso, pues de otra manera era perseguido, encarcelado y castigado. El reglamento prohibía los azotes y castigos físicos, pero permitía mantener a los prófugos en un calabozo, sujetos con un cepo, para que no se escaparan, en una posición que no les causaran daños irremediables. Cualquier persona podía capturar a un trabajador prófugo. La ley castigaba a los patrones que contrataran

sirvientes de otros y a los jueces y autoridades públicas que se mostraran indulgentes. Sin embargo, cualquier patrón podía despedir a sus sirvientes en todo momento.

En el reglamento se establecía el pago en salario, pero daba pie para adelantos en especie, necesarios para el trabajador, aunque limitaba el monto de las deudas posibles y exigía su doble control, exigiendo un registro simultáneo de las deudas en sendos cuadernos para el patrón y el trabajador. La ley estipulaba el buen trato a los sirvientes de palabra y obra, por parte del patrón o sus representantes, así como la obligación de los patrones de establecer escuelas de primeras letras para los hijos de los sirvientes en las minas o haciendas. No incluía disposiciones específicas para mujeres y niños, ni sobre la jornada laboral, determinando sólo el descanso dominical y los días de guardar; pero numerosas mujeres y niños eran trabajadores usuales en las minas.

En las leyes reglamentarias sobre las relaciones entre patrones y sirvientes, se declaraba que no podía haber ningún vago o desocupado, y que si después de habersele ofrecido trabajo a alguno de ellos lo hubiera rehusado, no podía permanecer por más de veinticuatro horas en el lugar. La legislación era muy reiterativa en este aspecto. Además de la inclusión de decretos estatales en contra de la ociosidad y la vagancia, se insistía en ello en el reglamento interior de los pueblos y en las disposiciones formuladas al interior de los municipios.

Por ejemplo, en 1824, el ayuntamiento de la ciudad de Chihuahua promulgó el “Bando de buen gobierno”, ordenando que todos los billares, juegos de rebote o pelota, de zorrillo, casinos y plazas de gallos, no debían abrir sus puertas antes de las once de la mañana, cerrando de dos a cuatro de la tarde y hasta “el mismo instante de punto que obscurezca”; en días festivos, desde las ocho hasta las diez de la noche. Prevenía a los encargados, bajo pena, que no permitieran la asistencia de hijos de familia, indigentes, sirvientes domésticos ni ociosos. Asimismo, prohibía la embriaguez y la venta de licores en días festivos. El bando condenaba a quince días de trabajos forzados a los ebrios callejeros, dos días a los que se durmiesen en los parques públicos, tres días a cualquier individuo

que anduviera en la calle sin motivos después de las once de la noche, y un mes a los vagos y ociosos, o más si reincidían. En la larguísima y fundamentada exposición de motivos que acompañaba al bando, se cuestionaba: “Responda a esta pregunta lo contrario, dolorosa experiencia ¿tendrá algún conocimiento de que para extirpar los delitos y delincuentes de un bien ordenada república, la principal y más eficaz medicina que los labios hallaron fue y es evitar la ociosidad de los moradores de ella?” En el documento se definió como vago a “(...) un individuo, que no teniendo piso en una tierra, ni hacienda, ni oficio, ni sirve a algunos ni trabaja; si no es que anda ocioso vagando, y sospechoso de hurtar, mandar las leyes que se castigue sin consideración alguna”.⁵¹ Y estas leyes se acataban. Sólo como ejemplo, de los 47 arrestos realizados en la capital entre el 16 de agosto y el 6 de septiembre de 1845, cuatro eran trabajadores prófugos –entre ellos una mujer–, dos desertores, un vago, seis detenidos por juegos, nueve por ebrios, diecinueve por robo, cinco por heridas y un homicida.⁵² La legislación interior justificaba el trabajo forzado de los presos en las minas y obrajes, y prohibía el reclutamiento militar de trabajadores ocupados. Todas estas disposiciones eran instrumentadas por el gobierno del estado con el propósito de garantizar la disponibilidad de fuerza de trabajo para los propietarios de minas y haciendas.

En Chihuahua, los colonizadores hispanos se habían encontrado con dos modos de producción nativos predominantes: el de las tribus de cazadores seminómadas, renuentes en términos absolutos a someterse a las formas de trabajo asalariado o seudoservil, y el de las comunidades de campesinos indígenas más susceptibles de asimilarse a la cultura de los colonizadores, pero con actitudes de independencia, que todavía ahora los hacen una fuerza de trabajo difícil para las condiciones capitalistas de producción. El despojo de tierras y la miseria los llevaba a internarse

⁵¹ “Bando de buen gobierno”, Chihuahua, junio 4 de 1824, firmado por Agustín del Avellano. (Archivo Municipal de Chihuahua, sección Presidencia, caja 63, expediente 1.)

⁵² Datos recabados en los reportes publicados en *La Restauración*, números 7, 8 y 9, del 26 de agosto, 2 y 9 de septiembre de 1845, respectivamente. Puede hacerse un seguimiento de todos los reportes sobre arrestos y encontrarse que las proporciones son similares.

en la sierra, más que a contratarse como peones; por eso los mineros trajeron esclavos y trabajadores sureños, y lo mismo había entre ellos criollos que mestizos, mulatos e indios. Pagaban mejores salarios que en otras partes, y la expectativa de retener una proporción del mineral extraído y de encontrar sus propios filones, atraía a aventureros deseosos de probar fortuna.⁵³

Aun despojados de medios de producción y subsistencia, los naturales se resistían a convertirse en asalariados. Se les acusaba de flojos y vagos, sin entender su filosofía acerca de la indisolubilidad entre el hombre y su medio de vida, y su repulsión natural por el trabajo enajenado; por eso la legislación era tan drástica. Por lo pronto, se usaba la fuerza pública para obligar a los desocupados a trabajar, pero se aspiraba a lograr el consenso a través de la ilustración, por lo que se hacía énfasis, al menos formalmente, en la fundación de escuelas de primeras letras en todos los pueblos, haciendas, ranchos, minerales y colonias nuevas. Como se verá más adelante, una de las funciones de la educación era precisamente la formación de la fuerza de trabajo asalariada, pues si bien aún no se requería calificación alguna, era preciso lograr la apropiación de hábitos, usos del tiempo y el espacio, actitudes disciplinarias que los hicieran aptos para los sistemas de trabajo estructurados colectivamente, característicos del capitalismo.

Los servicios públicos y la construcción de una ideología nacional y republicana

A partir de la socialización de excedentes, el gobierno del estado asumió además otras tareas necesarias para el desarrollo económico. A su cargo estaba el suministro de agua a las ciudades, el alumbrado público, el servicio de limpia y recolección de basura, la dirección de la casa de hospicio que operaba como correccional, el establecimiento de hospitales, la vacunación obligatoria contra la viruela negra, que se extendió hasta los lugares más apartados de la entidad, el control de las epidemias

⁵³ Véase el trabajo de Phillip L. Hadley, *Minería y sociedad en el centro minero de Santa Eulalia, Chihuahua, (1709-1750)*, México, FCE, 1979.

como el cólera, la plantación de arboledas en vías y jardines públicos, la dotación de almácigos para frutales, el servicio postal y el de cordilleras para los pueblos que no contaban con él, la reglamentación y supervisión del tránsito de convoyes, el mantenimiento de los caminos y puentes y la apertura de otros, el apoyo a la industria, la minería y la agricultura, el fomento a la laboriosidad, las innovaciones tecnológicas, la ciencia y la educación y, desde luego, el sostenimiento del sistema jurídico, el orden social y la seguridad pública.

En los siguientes capítulos veremos que una de las preocupaciones –aunque no siempre ocupación– del gobierno estatal, fue el fomento de la instrucción pública a través de escuelas de primeras letras, de cátedras de latín (equivalentes a nuestra secundaria actual), de filosofía (equivalentes a los estudios preparatorios) y algunas cátedras superiores. Pero lo más oneroso de este periodo fue la lucha por el sometimiento de las tribus insurrectas, que llegaba a absorber más de dos terceras partes de los ingresos fiscales corrientes.

A través del mismo gobierno estatal se difundió la ideología liberal y se fortaleció el nacionalismo por diversos medios: se construyeron monumentos y edificios públicos, se realizaban fastuosos festejos con motivo de la conmemoración de alguna fecha cívica o el cambio de gobierno en el centro del país, y se estableció la primera imprenta de gobierno, en la que, además de leyes, boletines informativos, publicaciones oficiales y algunos libros, se publicaron los incipientes periódicos locales, en forma de hojas sueltas, con contenidos políticos; algunos de ellos fueron *La Espada*, *La Adarga* y *El Centinela*. Estos órganos de difusión fueron el medio para estimular la producción literaria autóctona y un foro para la discusión de las ideas políticas y los proyectos sociales. En 1826 se instaló la Junta Protectora de la Libertad de Imprenta, pero enseguida fue necesario controlar la opinión pública a través del establecimiento de un jurado de imprenta.⁵⁴ Se instaló la primera biblioteca pública en el edificio del Congreso del estado, y una sala de lectura popular en el mercado.

⁵⁴ En 1827 se instauró el primer jurado de imprenta, para juzgar al licenciado José Fernando Ramírez, redactor de *El Centinela*, acusado por el comandante general del estado de

En 1827 se organizó la Sociedad Patriótica de Amigos de Hidalgo, que era una institución que tenía como fin emular los símbolos patrios, a la que le siguieron otras sociedades y juntas patrióticas con objetivos similares. Ese mismo año se formalizó la primera logia masónica del rito yorkino, denominada Apoteosis de Hidalgo Número 54.⁵⁵ Sin embargo, ante el empuje de los yorkinos, en 1827 se prohibieron las sociedades secretas como una medida para detener el avance de la masonería, prohibición que fue reiterada en 1833.

En 1840 comenzó a operar la banda de música, que se presentaba en los actos cívicos. En 1842 se abrió la primer librería y en 1843 el primer teatro auspiciado por el gobierno. La educación fue un rubro que siempre estuvo presente en los proyectos y realizaciones del gobierno estatal. No sin sus vaivenes, se multiplicaron las escuelas de primeras letras por toda la entidad y se impulsó el desarrollo de la educación media y superior, sobre todo con la fundación del Instituto Literario en 1835.

Con la llegada de personas, mercancías y capitales extranjeros, la apertura de la biblioteca al público, la publicación de impresos y la formación de grupos políticos, fue que se impulsó el desarrollo de las ideas liberales, la masonería, el federalismo y el protestantismo, no obstante la influencia que la iglesia católica sostenía en la población y la protección que recibía del Estado. En la sociedad del México independiente, la Iglesia era un factor esencial que permitía extender el patriotismo; es decir, lograr la cohesión nacional, coadyuvar al control social garantizar la libertad civil, acelerar el progreso de la ilustración y promover la laboriosidad. El Estado en formación no protegía a la religión como portador de los intereses de la iglesia católica universal, sino en función de los intereses identificados como nacionales.

En México y en Chihuahua, las primeras décadas del siglo XIX se caracterizaron por los conflictos entre los representantes de proyectos

Durango por sus escritos subversivos, alarmantes e incitadores a la desobediencia civil; fue absuelto. (Almada, op. cit., p. 180.)

⁵⁵ Maestros connotados como Cipriano de Irigoyen y José María Sánchez, participaron en ambos organismos. (Almada, op. cit., pp. 187-188.)

sociales en pugna: primero, entre el antiguo régimen y el sistema burgués; luego, entre dos modelos de desarrollo que ofrecían oportunidades de valoración preferentes a uno u otro sector de la burguesía. Los primeros años fueron de estira y afloja, para finalmente instaurar el liberalismo como ideología y como praxis social. Un liberalismo triunfante que se convirtió en su antítesis, o por lo menos en un liberalismo moderado, una vez que dejó de ser combatiente, revolucionario. Un liberalismo que ocultaba su verdadera identidad, para constreñir su libertad; que afirmaba defender los derechos humanos fundamentales, para pisotearlos en la práctica, con tal de sostener la propiedad privada por encima de cualquier otro derecho, por encima del simple y básico derecho a la vida.

APUNTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y LA DINÁMICA SOCIAL EN CHIHUAHUA ENTRE LA INDEPENDENCIA Y LA INVASIÓN NORTEAMERICANA⁵⁶

El movimiento de independencia en Chihuahua

Las primeras décadas del siglo XIX en México, como en otras partes, se caracterizaron por los conflictos entre los representantes de proyectos sociales del antiguo régimen, por un lado, y de los agentes de la producción capitalista por el otro; y una vez triunfando los últimos, entre dos modelos de desarrollo que ofrecían oportunidades de valorización del capital preferentes a uno u otro sector de la burguesía, y que promovían una u otra forma de organización estatal. Estos conflictos, con fondo de carácter estructural, se expresaban como luchas políticas entre monarquistas y republicanos, entre centralistas y federalistas o entre liberales moderados y liberales radicales.

Cuando el 26 de agosto de 1821, el mariscal Alejo García Conde proclamó la independencia de Nueva Vizcaya, adhiriéndose al Plan de Iguala y arriando la bandera hispana, no se suscitó en la población el mismo grado de júbilo que en otras tierras novohispanas. En los once años de lucha insurgente, aunque hubo algunos partidarios de los insurgentes, permanecieron al margen de ese movimiento los indígenas, campesinos, trabajadores asalariados del campo y las minas, los comercios o las incipientes manufacturas, como consecuencia de la alta dispersión de los habitantes en un territorio tan amplio, la lejanía e incomunicación

⁵⁶ Parte de este trabajo, en una primera versión, fue publicada en *Cuadernos del Norte*, número 31, marzo-abril de 1994, pp. 42-53, con el título “Chihuahua de la independencia a la guerra con Estados Unidos”. Para mayor claridad con respecto a este periodo se recomienda leer a Víctor Orozco, *El estado de Chihuahua en el parto de la nación. 1810-1831*, México, El Colegio de Chihuahua/Instituto Chihuahuense de la Cultura/UACJ/editorial Plaza y Valdés, 2007.

con los principales escenarios de la lucha. Contribuyó a ello también el que ellos librarán su permanente y silenciosa batalla contra la naturaleza agreste y, con menor o mayor intensidad, contra las llamadas tribus bárbaras, no obstante que la guerra contra apaches y comanches no se hubiera declarado aún.⁵⁷

Sin embargo, durante la lucha independentista Chihuahua tuvo sus facciones entre los grandes propietarios de tierras, minas y capital comercial y los sectores medios de la población, principalmente medianos y pequeños comerciantes y transportistas. Los ricos mineros y monopolistas del comercio ligados a los del centro del país, se aprestaron a financiar la represión a los grupos rebeldes, mientras algunos rancheros y pequeños comerciantes locales secundaron a los primeros insurgentes⁵⁸ o exigieron la restitución de la Constitución de Cádiz. Los hubo borbonistas e iturbidistas. Y luego de la entronización de Iturbide, la pugna se dio entre iturbidistas y republicanos, aunque todavía en 1824 Rafael Rodríguez y Francisco Vázquez se amotinaron en Ojinaga exigiendo la restauración del dominio español.⁵⁹ La república federal asustaba a muchos que temían encontrarse solos en su lucha por colonizar y sostener sus posesiones, frente a las amenazas de las todavía poderosas tribus nómadas.

La Constitución de 1825

El 6 de julio de 1824, el Congreso general decretó que la provincia de Chihuahua pasara a ser un estado de la federación, y el 8 de septiembre se instaló la legislatura integrada por once propietarios y cuatro suplentes electos. Este Congreso eligió al primer gobernador de estado de Chihuahua, con carácter provisional, coronel José de Urquidí, y se aprestó a formular la primera Constitución política estatal. La descripción de los

⁵⁷ José María Ponce de León, *Reseñas históricas del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1905, p. 23.

⁵⁸ Rafael Mingura, en Basúchil; José Félix Tres Palacios, Juan Pablo Caballero y Gaspar de Ochoa, en Guerrero. (Francisco Almada, *Resumen de historia del estado de Chihuahua*, México, Libros Mexicanos, 1955, p. 154.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 175.

miembros del Congreso local nos permite visualizar más de cerca la estructura social en esta etapa de transición.⁶⁰

La primera legislatura estatal estuvo integrada por el presbítero José Mateo Sánchez Álvarez, sacerdote y abogado duranguense, ex director del Claustro de la Universidad de México, miembro del Tribunal Eclesiástico que degradó a Hidalgo, y vicario in cápite y párroco de Chihuahua; el coronel José de Urquidi, hijo de un hacendado del valle de Allende, empleado y militar del virreinato, que ascendió de grado al adherirse a las fuerzas de Iturbide; el licenciado Manuel Simón de Escudero, abogado parralense que hizo fortuna en la minería; el presbítero Juan Rafael Rascón, quien combinó su carrera eclesiástica con la política y fue diputado en Chihuahua y Durango; el licenciado José María de Echavarría, abogado duranguense de ideas liberales, que se enriqueció como hacendado; Mariano Orcasitas, empleado del rico propietario español Simón de Ochoa, y también empleado del municipio y posteriormente alcalde, diputado federal, senador al Congreso de la Unión, vocal de la junta departamental centralista; Esteban Aguirre, comerciante y minero; Julián Bernal, nacido en Paso del Norte, capitán del ejército realista, posteriormente alcalde y jefe político de su ciudad natal; Salvador Porras, comerciante, capitán del ejército realista, y posteriormente iturbidista; Norberto Moreno, comerciante de Satevó; y Juan Manuel Rodríguez, sonoreense, hijo de un comerciante y minero establecido en Batopilas, funcionario público en Parral, quien posteriormente fue electo gobernador para el cuatrienio 1826-1830, pero murió antes de tomar posesión. Como suplentes fueron electos Simón de Ochoa, acaudalado minero español, quien había sido alcalde y tesorero real, construyó el Santuario de Guadalupe y fue expulsado de México en 1827; José María de Irigoyen, abogado, ex regidor de la ciudad; José María Porras, minero y comerciante de Santa Eulalia, y José Andrés Luján, quien fue capitán del ejército realista.

⁶⁰ La información biográfica contenida aquí ha sido tomada del *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*, de Francisco Almada, editado en Chihuahua por Ediciones de la Universidad de Chihuahua en 1968.

Puede decirse que los once diputados propietarios constituían un conjunto representativo de las élites de la época: cuatro comerciantes, dos de ellos con inversiones en la minería, dos clérigos, dos letrados, tres militares y un burócrata. Los dos letrados y un militar llegarían a ser propietarios de haciendas y minas. El burócrata y el otro militar continuarían su carrera política. En otras palabras, quienes iniciaron los primeros pasos en la construcción del Estado burgués eran ya o serían miembros de la clase capitalista. Hubo elementos que podían potenciar cambios, así como otros que daban continuidad al poder adquirido en regímenes pasados. Así, en este Congreso había dos representantes del sistema colonial: José Mateo Sánchez Álvarez, quien fue miembro del tribunal que degradó a Hidalgo, y el acaudalado minero español Simón de Ochoa, que había sido tesorero real.

El 7 de diciembre de 1825, después de quince meses de deliberaciones, se promulgó la primera Constitución Política del estado de Chihuahua. En el manifiesto que acompañó la promulgación de la Constitución, los diputados constituyentes la definieron como “la Carta de su libertad [de la sociedad soberana], el fundamento de su felicidad, y el solemne documento de sus derechos y propiedades... expresión de la voluntad general”. Hablando sobre la Constitución, apuntaron:

El alma de toda ella consiste seguramente en conservar ilesos y defender de la tiranía los naturales o imprescriptibles derechos del hombre: el de la libertad, que consiste en poder hacer todo lo que no prohíban las leyes ni perjudique a terceros; el de la igualdad, en que la ley es una para todos; y una regla común para proteger a los buenos y castigar a los malos; con ésta, aseguran las propiedades individuales, el uso libre de ellas, los pactos, las acciones reguladas y aun la misma vida de los ciudadanos.⁶¹

⁶¹ Francisco Almada, *Legislación constitucional del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1984, p. 66.

Libertad, igualdad, justicia y propiedad privada, fueron los máximos ideales heredados de la revolución francesa, sobre los cuales se pretendía fincar la nueva sociedad. Para comprender las nuevas implicaciones históricas de los ideales expresados, celosamente defendidos, es preciso desentrañar su doble significación social.

A) Libertad: una libertad que consistía fundamentalmente en la capacidad de producir, desplazar, comprar y vender mercancías y fuerza de trabajo. Una libertad que exigía no sólo que esa fuerza de trabajo estuviese libre de ataduras comunitarias o serviles, sino también que estuviese libre de medios de producción y subsistencia, a fin de que no tuviera otro recurso que verse obligada a trabajar para otros, a vender su capacidad de trabajo a cambio de un salario que le permitiese obtener los medios de subsistencia necesarios para su reproducción, y se volviera, además, aunque sea en una escala limitada, un consumidor de esos bienes, un sujeto de demanda mercantil.

B) Igualdad: una igualdad que se limitó a la igualdad jurídica para que todos los hombres por igual fuesen objeto de regulación por parte de los estatutos legislativos, pero que de ninguna manera pretendió una igualdad económica o social; por el contrario, puesto que si esta organización social a través de sus leyes también garantizaba la propiedad privada, tenía que garantizar necesariamente la desigualdad social. Porque sólo podía salvaguardar la propiedad privada de algunos, frente a la enajenación de esa propiedad privada de las mayorías, que sólo debían contar con su capacidad de trabajar como única propiedad. Esa capacidad de trabajar sólo podía darse, desde luego, sobre la posibilidad de su reproducción cotidiana; es decir, mientras fuera posible adquirir a través del salario bienes de consumo que permitiesen la alimentación, vestido, cobijo y procreación. Por ello, a través de la venta de esa capacidad de trabajar se reproducía la fuerza o capacidad de trabajo en su momento —a través de la subsistencia del trabajador— y para la posteridad —a través de la manutención de los hijos—, a la vez que perpetuaban y maximizaban la propiedad privada de quienes los contratasen.

c) Justicia: una justicia entendida, como decía la Constitución, como “una regla común para proteger a los buenos y castigar a los malos”. ¿Quiénes eran los buenos y quiénes los malos? Por lo pronto, en ese momento los malos parecían ser los representantes del viejo gobierno, de ese “negro imperio, que sólo pudo sustituir (*sic*) y sostener con el apoyo de la ignorancia, esclavitud y terror pánico que infundía en los corazones de sus llamados vasallos”. Los buenos eran los representantes del nuevo estado de cosas, los criollos propietarios de comercios, minas y haciendas, que luchaban por una sociedad ilustrada, libre y feliz.

D) Propiedad: una propiedad con carácter individual que debía defenderse aun por encima de la vida misma; esto es, el Estado debía asegurar la propiedad individual, su uso, contratos “y aun la vida misma”, o sea la propiedad, antes que la vida.

E) Otro de los elementos que el nuevo Estado debía proteger era la religión católica, “la que también aborrece la opresión e injusticia; y manda que no se usurpen, ni violen los derechos del hombre, destinados por él mismo para vivir en sociedad regulada por la ley natural, y por la positiva, fundada en la justicia y no en el antojo, capricho y pasiones de un déspota”.⁶² Ley natural y positiva, es decir, una religión acorde a la modernidad, no una Iglesia aliada del viejo estado de cosas.

Fueron muchos los escollos que los legisladores tuvieron que vencer para poder entregar esa Carta constitutiva a quince meses de instalada la asamblea legislativa. Su manifiesto es también una disculpa a los electores por la tardanza. Como motivos de su dilación, los congresistas expresaron, en primer lugar, la discordia y la ignorancia:

¡Con cuántas preocupaciones inveteradas tuvimos que luchar en un país a quien el antiguo gobierno tenía lastimosamente privado de ilustración y que era fácil alucinarlo por algún medio malévolo, al ver que sus habitantes en la mayor parte eran ignorantes y muy poco

⁶² Ídem, p. 67.

instruidos en un sistema nuevo, cual es el republicano que se iba a establecer!⁶³

Según los diputados, para poder realizar esta Carta Magna, en esos quince meses tuvieron que sortear la maledicencia de los enemigos políticos, la falta de una imprenta para hacerla pública, la carencia de apoyo de los mismos compañeros, pues nunca pudieron reunirse la totalidad de los diputados, la insuficiencia de los ingresos “y sobre todo la falta de literatos y abogados de que se carece en estos países tan remotos y del antiguo abandono”, a pesar de los esfuerzos que habían realizado por conseguir letrados de otros estados, a quienes se les ofrecían ingresos anuales de tres mil quinientos pesos (sólo igualados por el salario el gobernador) más gastos (lo que superaba los ingresos del gobernador).

En la Constitución se excluyeron como ciudadanos (obviamente sin pensar siquiera en las mujeres) a los menores de 18 años (aunque lo usual entonces era de 21 años), los incapacitados física o moralmente, los deudores fallidos o públicos, los que no tuviesen domicilio, empleo, oficio o modo de vivir conocido; los procesados criminalmente, los hijos ingratos, los cónyuges separados, los sirvientes domésticos, los ebrios consuetudinarios y los que no pudiesen leer ni escribir. Sin embargo, se anotó respecto al último impedimento que sólo tendría vigencia de 1840 en adelante. Por tanto, se consideraban ciudadanos con plena vigencia de derechos a todos los propietarios, los profesionistas liberales, artesanos, trabajadores de las minas y las haciendas, comerciantes ambulantes y empleados, que conservarían sus derechos mientras trabajasen, se mantuviesen sobrios, no se endeudaran, ni se separaran de sus esposas y aprendieran a leer y escribir.

Los primeros gobiernos estatales

El coronel Simón Elías González fue el primer gobernador constitucionalmente electo en Chihuahua, en cuya ausencia (por ser el comandante

⁶³ Ídem, p. 68.

militar) tomó posesión del cargo el vicegobernador electo, el teniente coronel José Antonio Arce. En 1827, el licenciado José Antonio Ruiz de Bustamante fue nombrado para el cargo por la legislatura, quien renunció un año después, siendo elegido el coronel Arce luego del fallido nombramiento de Manuel Rodríguez, comerciante y minero, quien murió en el trayecto a Chihuahua para tomar posesión del cargo.

La coronación de Iturbide provocó en Chihuahua una fiesta popular de gran magnitud. Al proclamarse el Plan de Casa Mata, que exigía el restablecimiento del Congreso, que había sido disuelto por Iturbide, el comandante general Cordero y el jefe político de Chihuahua se negaron a secundar el plan, así como los jefes de las compañías presidiales y los ayuntamientos de Namiquipa y Buenaventura, que decidieron defender a Iturbide con las armas, mientras que la diputación provincial y los ayuntamientos principales se adhirieron al plan. Marcando un fuerte contraste con estos hechos, en abril de 1824 circuló un decreto en el cual se declaró a Iturbide enemigo público del estado de Chihuahua, en el entendido de que “si el primero que lo encuentra lo asesina y divide en fragmentos, está autorizado para hacerlo”.⁶⁴

Luego de la invasión española comandada por Barradas en 1829, Bustamante se sublevó en Jalapa contra el gobierno de Vicente Guerrero. En Chihuahua fue secundado por el comandante militar Elías González y el gobernador Arce, en contra de la voluntad de la legislatura local. El gobernador, apoyado por los ayuntamientos de Chihuahua, Santa Isabel, Cusihuirachi y Aldama, depuso de sus cargos y desterró al vicegobernador, los diputados, los magistrados y el fiscal, y suprimió los periódicos *Antorcha Liberal*, *Hombre Libre* y *Patriotismo Manifesto*, que defendían a Guerrero y a los funcionarios chihuahuenses leales a su causa.⁶⁵

En 1830 fue electo gobernador José Isidro Madero, empleado público de carrera que había ocupado el cargo de administrador de rentas, cuya gestión González Flores califica como “política conservadora y extraña

⁶⁴ Ídem, p. 64.

⁶⁵ Almada, *Resumen de historia...*, p. 191; Enrique González Flores, *De la independencia a la revolución*, México, Botas, 1949, pp. 43-49.

a toda innovación”.⁶⁶ El historiador Francisco Almada, aunque no emite ninguna opinión, deja constancia de que durante sus cuatro años de gestión se administró la Hacienda pública de manera que cubrió todos los gastos presupuestados, se pagaron del erario estatal los faltantes federales para las misiones y el ejército, que se había declarado en paro de actividades por el retraso de sus salarios, y se obtuvo un sobrante; se puso a funcionar la Casa de Moneda, se abrieron las cátedras y se decretó la formación de la Escuela Normal Lancasteriana. Durante su gestión se produjo y promovió la vacuna contra la viruela negra y se hicieron esfuerzos para controlar las epidemias de viruela y cólera. Así mismo, se estableció el Cuerpo Geográfico para el deslinde y venta de los terrenos baldíos, entre otras cosas.⁶⁷

Luego del cuartelazo de Santa Anna contra el presidente Bustamante (a quien el mismo Santa Anna había abierto camino al pronunciarse contra Guerrero cuatro años antes), Santa Anna impuso al general Gómez Pedraza en la presidencia, reconocido por la legislatura chihuahuense en enero de 1833, declarando enseguida su propia disolución. Gómez Pedraza entregó la presidencia de la república a Santa Anna y la vicepresidencia al doctor Valentín Gómez Farías en abril de ese año. Durante su corta gestión, Gómez Farías dictó disposiciones limitando los privilegios del clero y reformando la educación, la Hacienda y el ejército, sentando un precedente para el triunfo liberal, aunque meses después fueron derogadas al reasumir Santa Anna la presidencia. Éste expulsó a Gómez Farías, derogó el sistema federal y proclamó la república centralista, en marzo de 1835.

El centralismo en el departamento de Chihuahua

La instauración del centralismo trajo para Chihuahua serias consecuencias. Para empezar, se enajenó el ejercicio del poder político a los grupos de la burguesía local. Con la supresión de la legislatura, el nombramiento del gobernador desde el Centro y la cancelación del sistema de elección

⁶⁶ González Flores, op. cit., p. 52.

⁶⁷ Francisco Almada, *Gobernadores del estado de Chihuahua*, Centro Librero La Prensa, 1980.

popular de los jefes políticos de los partidos, se dio un paso atrás en la “democratización” entre las élites regionales y se impuso un freno al desarrollo de las reformas liberales. Sin embargo, en un primer momento esto pareció no afectar seriamente los intereses de los chihuahuenses. Por el contrario, supusieron que un gobierno central fuerte estaría facultado para apoyarlos en su lucha contra las tribus de apaches y comanches que se rebelaban contra el gobierno republicano, al cambiar las formas de relación política y al empeorar sus condiciones de existencia por diversos motivos.

La avanzada de los colonizadores hispanos y norteamericanos había ido limitando el hábitat natural de las tribus nómadas, destruyendo su medio natural de vida con la exterminación de los rebaños de bisontes y otras piezas de caza, el incendio de sus adueros y maizales y la ocupación de las mejores tierras. Durante tres décadas, las tribus apaches y comanches se habían mantenido en paz, atentas a las raciones establecidas durante la Colonia. A partir de 1825, apaches y comanches realizaban incursiones eventuales fuera de sus poblaciones y presidios en busca de víveres, pues los racionamientos resultaban insuficientes para su sustento, siendo reprimidos con dureza. En 1831 comenzaron las hostilidades entre los apaches y las fuerzas locales, a las que se sumaron las correrías de los comanches. En 1832 se firmó un tratado de paz entre los gobiernos de Chihuahua, Sonora y veintinueve tribus apaches, pero al no serles restituidas sus raciones, se provocó un levantamiento general que se recrudeció para 1834. Las haciendas y ranchos de la parte septentrional fueron abandonadas ante el hostigamiento de los indios. A pesar de los esporádicos convenios de carácter parcial que se llegaron a firmar con las diversas tribus apaches y comanches, no volvió a restablecerse la paz y se provocó una guerra de exterminio que duró medio siglo.

En 1834, al recrudecerse la guerra contra los indios y sin esperanzas de obtener ningún apoyo por parte del gobierno federal, la alarma y el descontento de la población originaron una corriente de opinión tendiente a que se rompiesen relaciones con la república federal y que Chihuahua se uniese a Estados Unidos. Refiriéndose a la ausencia de respuestas del

gobierno general a las constantes peticiones de ayuda desde Chihuahua, se publicó lo siguiente:

... Tal conducta, ajena de un gobierno paternal, engendra en los súbditos un descontento proporcional a aquel desvío, sin dejar por esto de tributarle respetos. Así acontece a Chihuahua. Acata al gobierno de la Unión, empero no está obligado a aniquilarse por llevar a este término este acatamiento y así es que por conservarse romperá los vínculos que lo ligan al resto de la federación y, uniéndose a los Estados Unidos del Norte, que le garantizarán su libertad individual, saldrá de la abyección a que lo tienen reducido la guerra de los bárbaros y el abandono del gobierno general.⁶⁸

El responsable del artículo, licenciado José María Irigoyen, fue demandado por la Secretaría de Guerra y Marina al Jurado de Imprenta, pero fue absuelto y su proceso sólo reforzó la animadversión en contra del Centro.

Poco antes de concluir los cuatro años del periodo gubernamental de José Isidro Madero, el Congreso adoptó el santaannista Plan de Cuernavaca, resultado del cuartelazo de Arista, que había sido reprobado por el gobernador. En agosto de 1834 el coronel Simón Elías González, militar de carrera, y el licenciado José María de Echavarría, abogado propietario de hacienda, fueron electos gobernador y vicegobernador constitucionales.⁶⁹

⁶⁸ Francisco Almada (en *Resumen de historia...*, p. 198) consigna la cita del número 11 del periódico *El Fanal*, publicado el 30 de diciembre de 1834.

⁶⁹ Simón Elías González formó parte de la junta de guerra que condenó a muerte a los jefes insurgentes; posteriormente fue menospreciado en el ejército realista y se unió a Iturbide en 1821; ocupó la gubernatura en 1825, 1826 y 1827, y entre esos años la comandancia general. José María Echavarría era hacendado y abogado de origen duranguense; después fue prefecto del distrito de Parral durante el gobierno centralista; se negó rotundamente a ocupar la gobernación interina durante la presidencia de Bustamante, reiterándose, sin embargo, como un servidor público.

Poco después, el gobernador Simón Elías González renunció a favor del coronel José Joaquín Calvo, con el propósito de que se unificase el mando militar y político debido al estado de guerra que prevalecía en la entidad. Calvo, de origen cubano, había sido militar de carrera que se había retirado para ocuparse de sus haciendas adquiridas en Chihuahua. Reingresó como comandante militar por el conflicto con las tribus guerreras. Sus gestiones principales giraron en torno a la lucha contra los apaches y comanches, reestructurándose en función de ella la vida política y social de la entidad, y desde luego la Hacienda pública. Se organizaron las milicias urbanas y rurales y se dispuso la obligación de estar armados para todos los habitantes.

El gobernador Calvo impuso una contribución del 10% sobre sus ingresos a empleados de gobierno, y del 2% sobre el valor de las fincas urbanas, por semestre, así como préstamos forzosos a los propietarios de mayores ingresos. A pesar de lo cruento de la guerra civil, el gobierno continuó con su política de fomento a la inversión extranjera, impulso a la minería y apoyo el desarrollo educativo.

Se fundó entonces el periódico oficial, que con el nombre de *El Noticioso* se vendía suelto y por suscripciones, distribuyéndose en las principales poblaciones de la entidad. *El Noticioso* contenía comunicados oficiales, partes de guerra, noticias sobre los ataques de indios, editoriales y transcripción de artículos de otras publicaciones sobre temas diversos. La inquietud por mantener una información actualizada, se manifestaba en el hecho de anunciarse desde las páginas del órgano oficial, suscripciones para *El Mercurio*, de Matamoros, *El Cosmopolita*, de Lima, el *Courier*, de Londres, y otros diarios extranjeros que se ofrecían a la consulta pública en las mismas oficinas de gobierno.⁷⁰

La situación de violencia llegó a ser tan crítica, que los ayuntamientos de Chihuahua y Parral solicitaron que el estado de Chihuahua se convirtiera en territorio, a fin de obtener el apoyo obligado del Centro en su lucha contra los “bárbaros”. En julio de 1835, el Congreso consti-

⁷⁰ Véase *El Noticioso*, periódico oficial de Chihuahua, varios números de 1834 y 1835.

tucional hubo de disolverse por no poder reunirse a causa del estado de guerra,⁷¹ no sin la protesta de algunos legisladores. En octubre se decretó el establecimiento del gobierno centralista y el receso definitivo para las legislaturas locales, estableciéndose en su lugar juntas departamentales con carácter consultivo, provocándose en Chihuahua una situación política ambigua, pues el gobernador dependía del presidente centralista, mientras que internamente se regía por la Constitución federalista local.⁷²

En diciembre de 1836 se promulgaron las siete leyes constitucionales que cambiaron el sistema de estados federales a departamentos del gobierno central, e introdujeron como requisito para ocupar los puestos políticos principales de cualquiera de los tres poderes la posesión de capitales, que en el mínimo de los casos exigía una renta de quinientos pesos anuales. Las nuevas disposiciones políticas no contemplaron la disposición anterior de exigir saber leer y escribir para ostentar la ciudadanía.⁷³ El gobernador debía ser nombrado por el presidente, asesorado por una junta departamental electa por votación indirecta. La entidad se dividió en tres distritos: Chihuahua, Hidalgo del Parral y Paso del Norte, al que se adicionó el de Guadalupe y Calvo en 1839, a cargo de prefectos nombrados por el gobernador.

El gobierno central decretó la depreciación de la moneda de cobre y el traspaso de las utilidades del estanco de tabaco, que había formado parte de erario chihuahuense, al Banco Nacional de Avío. Estas medidas deterioraron más la economía de la entidad, resentidísima por la guerra contra las tribus rebeldes. Ante estas disposiciones, el gobernador Calvo renunció a la gubernatura y el coronel Simón Elías González reasumió el cargo el 20 de julio de 1837. Ese año, luego de otros de sequía, se produjeron en varias poblaciones de Chihuahua serias inundaciones, que ocasionaron derrumbes y ahogamientos. Sobrevino después una epidemia de fiebre tifoidea que cobró muchas vidas. El periódico estaba

⁷¹ Almada, *Resumen de historia...*, p. 203.

⁷² Ídem, p. 205.

⁷³ Enrique González Flores, *De la independencia a la revolución*, México, Botas, 1949, p. 68.

ocupado casi totalmente por los partes sobre la guerra con Texas y las incursiones de los bárbaros.

En 1838 estalló el conflicto contra Francia, y muchos chihuahuenses se prepararon a participar en él. Otra oleada de contribuciones forzosas se cernió sobre la población civil con motivo esta guerra. A fines de ese año la situación estaba peor que nunca. En el número 192 de *El Noticioso*, del 7 de noviembre de 1838, se anunció el cierre del periódico, así como la supresión del Tribunal de Justicia, la Secretaría de la Prefectura, la Casa de Ensayo y el Instituto Literario, por falta de fondos para cubrir las necesidades más indispensables.

En septiembre de 1839 el presidente Bustamante nombró como gobernador al licenciado José María Irigoyen de la O, prototipo de hombre ilustrado, quien había sido juez de letras, abogado de pobres, periodista liberal y catedrático de latinidad. Durante su corta gestión mejoró la situación de los empleados públicos, impulsó la educación superior e intensificó la campaña contra los indios, contratando a un cazador de cabezas de origen irlandés al mando de doscientos hombres, poniendo los principios de la “civilidad”, o sea del nuevo orden, por encima de todo. José María Irigoyen obedecía más a los intereses de algunas élites locales y no a los del gobierno centralista; incluso fue acusado públicamente por el comandante militar, general Justiniani, de haber obligado a renunciar a su antecesor, Simón Elías, antes de verse obligado a renunciar el mismo Justiniani por sus enfrentamientos con el gobernador.⁷⁴

Durante el desempeño gubernamental de Irigoyen se mantuvo un espacio de libertad para las facciones políticas, que no fue desaprovechado por los opositoristas.⁷⁵ En el propio periódico oficial se reprodujo un discurso del diputado Troncoso contra el supremo poder conservador en la

⁷⁴ Véase *El Antenor*, número 8, 9 de diciembre de 1839.

⁷⁵ Por ejemplo, el 17 de enero de 1840, en el número 11 de *El Antenor* se condenaba el sermón de fin de año del presbítero Francisco Terrazas, quien criticó duramente al gobierno porque “ha impreso una marca de reprobación en las autoridades y empleados de la administración pública del departamento... pintándolos como los más viciosos y prostituidos”.

Cámara de Diputados, en la ciudad de México.⁷⁶ Asimismo se transcribió un impreso que circulaba suelto con el título de “Libertad nacional”, reiterando la libertad, propiedad y seguridad como fundamentos de la patria y manejando un concepto de libertad más limitado: “Ser libre no es hacer lo que se quiere, sino hacer lo que se debe querer.” El artículo prevenía contra los peligros de un exceso de libertad y la anarquía, y subrayaba que la libertad debía estar fundada en las buenas costumbres, las luces y la virtud.⁷⁷ Ese año se desató otra epidemia de viruela, acompañada por otra de sarampión, que obligó al cierre de algunos establecimientos escolares. Se decretó un impuesto de guerra adicional, gravando por 10% el salario a empleados, 10% sobre su producto a artesanos, 1% sobre valor de bienes, fincas o bienes financieros, y se concesionó la Casa de Moneda a una compañía inglesa para que pudiera continuar operando.⁷⁸

Al enfermar de gravedad, el licenciado Irigoyen fue sustituido por el general Francisco García Conde, y murió “sentido por todas las clases sociales, pues se había hecho respetar por su talento, su ecuanimidad y sus virtudes”.⁷⁹ García Conde, militar de carrera, había sido gobernador y comandante de Coahuila, donde fundó la institución que sería el Ateneo Fuente, con los productos de las capellanías. En Chihuahua se negó a sostener a los cazadores a sueldo de cabelleras o de indios, reorganizó los presidios e intentó la paz con las tribus en guerra, atacando a las que no la aceptaron. Impulsó la formación de escuelas de primeras letras en los partidos y donó su sueldo de gobernador para el sostenimiento de las escuelas de la capital. El periódico oficial cambió su nombre por el de *La Luna*, iniciando su nueva época, poniendo a disponibilidad de los interesados otros periódicos como *El Apuntador* y *El Pigmeo*, entre otros.

⁷⁶ El diputado acusó en ese discurso al gobierno conservador porque “intenta privar a los diputados y juntas departamentales del derecho de iniciativa”. (*El Atonor*, número 12, 14 de enero de 1840.)

⁷⁷ *El Atonor*, número 19, 3 de marzo de 1840.

⁷⁸ *Ibíd.*, número 16, 12 de febrero de 1840.

⁷⁹ Almada, *Diccionario de...*, p. 283.

El ambiente general era de inquietud generalizada por volver al federalismo; grupos de Yucatán, Sonora, el estado de México, Querétaro, Zacatecas, Chiapas, Yucatán y Tabasco se pronunciaban por un régimen de mayores libertades políticas y económicas.

En 1841, Santa Anna encabezó el cuartelazo contra Bustamante y proclamó el Plan de Tacubaya, proyectando la reorganización del gobierno y estableciendo algunas libertades de carácter económico, aunque se trataba de una situación militarista para concentrar el poder en manos del jefe del ejército y fortalecer el régimen centralista.⁸⁰ Los gobiernos de Jalisco, Guanajuato, Zacatecas, San Luis Potosí, Aguascalientes y Querétaro se pronunciaron en contra de las Bases de Tacubaya. Durango se declaró estado independiente, libre y soberano, con Urrea como gobernador. En Chihuahua, García Conde fue removido de la gubernatura, con la protesta de todos los ayuntamientos y los sectores sociales con representatividad, que sólo consiguieron posponer la sustitución. Las guarniciones militares del ejército del norte, en Jiménez, Aldama, Camargo y los presidios, se adhirieron a Santa Anna, pues consideraban necesario mantener la unidad centralizada para defender los puntos fronterizos.⁸¹ En términos generales, los militares santaannistas reprimieron los intentos de liberales y federalistas por oponerse a la dictadura de Santa Anna. Mariano Monterde, militar de carrera originario de la ciudad de México, fue nombrado por el presidente para ocupar la gubernatura de Chihuahua a fines de 1842 y apoyar la política santaannista conservadora.

Por entonces la entidad vivía una crisis generalizada: los indios asolaban las haciendas, los caminos y las poblaciones rurales; varios minerales se declaraban en bancarrota, numerosos centros de trabajo eran clausu-

⁸⁰ Véase *Planes de la nación mexicana*, México, El Colegio de México, 1987, volumen 4, pp. 88-89.

⁸¹ En Jiménez, villa de Aldama y Camargo, el 16 de septiembre se firmó por los oficiales de la Primera Brigada del Ejército del Norte, la adhesión a Santa Anna y Arista, pues consideraron necesario la unidad sobre todo en puntos fronterizos. Firmaron Nicolás Mendoza y Gregorio Gelaty –en Aldama–, Juan Fernández, José E. Posas, Antonio Ramírez, Cayetano Martínez, José María Jordán, Andrade, Francisco Borja y otros. (El Colegio de México, *Planes de la nación...* pp. 78-79.)

rados, el comercio se dificultaba y se provocó el desabastecimiento de las poblaciones; la situación de las clases trabajadoras y los pequeños rancheros era miserable; el erario público languidecía y las tropas y empleados públicos no recibían sus salarios a tiempo.⁸²

En diciembre de 1842, Santa Anna volvió a pronunciarse en San Luis Potosí contra los acuerdos del Congreso nacional convocado según las Bases de Tacubaya, porque decía que atentaba contra el culto privado, abría la libertad de imprenta y restringía el servicio militar. En lugar del proyecto del Congreso, Santa Anna propuso la formación de una junta de notables para la elaboración de un estatuto provisional de gobierno. En Chihuahua, Mariano Monterde, gobernador y comandante militar, secundado por las guarniciones de Camargo, Coyame, Frontera Norte, Jiménez, Allende y Janos, se unieron al pronunciamiento santaannista.⁸³ Monterde intentó una política de conciliación interna, que incluyó la firma de tratados de paz con los indios rebeldes. En abril de 1843 suscribió un tratado con la tribu apache conocida como mogollonera, capitaneada por Mangas Coloradas y Fulancito, restableciendo las raciones que tenían otorgadas por el rey de España; estos apaches prometieron hacer la guerra a las tribus que no se sometiesen a la paz con el gobierno.⁸⁴

Mientras en México se promulgaban las bases orgánicas de la república que consolidaban el poder centralista, en Chihuahua se constituyó el Partido Liberal, que logró ganar las primeras elecciones para diputados a la asamblea departamental. Monterde tomó medidas represivas contra los principales dirigentes liberales, lo que sirvió sólo para que cobraran mayor cohesión interna e influencia política. En ese año se abrió con festejos populares la plaza de toros de la ciudad de Chihuahua; al finalizar el año se desató otra epidemia de viruela, se decretaron nuevos gravámenes, aranceles y prohibiciones, pero lo que ocupaba la atención de los periódicos y la población era el conflicto, cada vez más subrayado,

⁸² Almada, *Resumen de historia...*, pp. 209, 210 y 212.

⁸³ El Colegio de México, *Planes de la nación...*, pp. 87 y ss.

⁸⁴ Presidio de Janos, abril de 1843. (El Colegio de México, *Planes de la nación...*, libro 4, pp. 218 y 219.)

entre el gobierno centralista y los liberales de Chihuahua.⁸⁵ Por entonces se convocó a elecciones para un Congreso nacional. De un centenar y medio de plazas, sólo una correspondía a Chihuahua, que fue asumida por el liberal Ángel Trías, quien representaba a los agricultores. Las elecciones indirectas para la junta departamental dieron el triunfo a los liberales, pero el gobierno central las declaró nulas.⁸⁶ En abril de 1844 se abrieron al libre comercio las aduanas de El Paso y Presidio, lo que favorecía a los propietarios locales, pero la guerra contra Texas hizo que el gobierno exigiera a la población chihuahuense nuevas contribuciones extraordinarias. Consecuentemente, el descontento regional crecía.

En los periódicos se manifestaba claramente la oposición de las dos tendencias contradictorias. Los órganos de oposición leídos en Chihuahua eran *Siglo XIX*, *El Monitor* y el *Boletín de Noticias*. En el diario oficial se intentaba defender la posición oficialista local, argumentando que también eran liberales y que nadie podía estar contra el liberalismo; pero se sostenía la necesidad de la unidad del mando militar y político en un solo gobernante, a causa de la guerra contra los bárbaros. Incluso se afirmaba que el órgano oficial tenía el deber de “lisonjear las ideas del patrón de la mesa en que se come”, justificando de esa manera su parcialidad. Acusó de movedizos a los que se llamaban “liberales” y que atacaban al gobierno establecido. Se prevenía también contra los peligros del liberalismo radical.⁸⁷ Las constantes referencias a los opositores en el periódico oficial, evidenciaban que había bastante agitación política y descontento en el ambiente local, a la vez que intentaban lograr consenso hacia Monterde y su tenencia moderada.

⁸⁵ Véanse números 50 al 53 de *La Luna*.

⁸⁶ *Revista Oficial*, número 5, 1844.

⁸⁷ Véase, en el número 43 de la *Revista Oficial*, del 22 de octubre de 1844, el artículo “Los 66 liberales de Chihuahua”, y en el número 45 de la misma revista un artículo sobre los *sanscoulotes*. En el número 46, del 12 de noviembre, se publica un artículo titulado “Libertad”, asumiendo que la hay en palabras pero no es posible en la realidad, y previniendo contra la anarquía y la ruina social. Véanse también los comentarios, cada vez más virulentos, en contra de los liberales, en la *Revista Oficial* número 11, tomo 3, del 18 de febrero, y número 18, del 6 de mayo de 1845.

A fines de 1844 se promulgó el Plan de Guadalajara, dirigido por Paredes en contra de Santa Anna, acusándolo de no respetar las Bases de Tacubaya.⁸⁸ En respuesta, Manuel C. Rejón, Ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, asumiendo funciones de presidente interino, considerando la situación internacional de guerra, declaró disuelto el Congreso y se arrogó facultades extraordinarias, ratificando como presidente constitucional a Santa Anna y dictando providencias para restablecer el orden en los departamentos.⁸⁹

Al promulgarse en Chihuahua el decreto presidencial de Manuel Rejón, los liberales tomaron las armas exigiendo la reinstalación del Congreso. Empero, el gobernador, con la intervención de algunos chihuahuenses respetados, logró conciliar la situación de rebeldía. Las guarniciones de Camargo y de Chihuahua, dirigidas por Monterde, se pronunciaron por la restauración de las Bases Orgánicas.⁹⁰ Posteriormente, en respuesta a las disposiciones anticonstitucionales de Rejón, el Congreso emitió un decreto desconociendo a Santa Anna y exigiendo al ejército y funcionarios públicos el sometimiento a los poderes constitucionales, nombrando como presidente interino a José Joaquín Herrera.⁹¹ Las mismas guarniciones del ejército comandadas por Monterde, suscribieron entonces el decreto firmado por Herrera desconociendo la autoridad de Santa Anna.⁹²

En el discurso que el gobernador Monterde dirigió a la asamblea departamental de Chihuahua para jurar fidelidad a Herrera, justificó sus vaivenes personales y apeló a la unidad de los chihuahuenses:

⁸⁸ El Colegio de México, *Planes de la nación...*, libro 4, p. 225-226.

⁸⁹ Decretos del 29 de noviembre y 2 de diciembre de 1844, en El Colegio de México, *Planes de la nación...*, libro 4, p. 244-245.

⁹⁰ El 22 de diciembre de 1844. (El Colegio de México, *Planes de la nación...*, p. 276.)

⁹¹ El 17 de diciembre de 1844; firmó Francisco García Conde como senador secretario. Fue a este plan al que se adhirió la asamblea departamental de Chihuahua. (Véase El Colegio de México, *Planes de la nación...*, p. 271.)

⁹² Lo firmaron el 3 de enero de 1845. (El Colegio de México, *Planes de la nación...*, p. 280-281.)

Unámonos: la guerra a los salvajes y a los texanos sus aliados sean nuestro único objeto, y al echar un velo sobre nuestro pasado y sobre nuestros errores, consideremos que el destino de Chihuahua es seguir la mayoría de la opinión nacional y que cuando ésta no es conocida, debe obedecer a las autoridades supremas.⁹³

En enero de 1845, Monterde fue llamado por el nuevo gobierno nacional, dejando el mando en manos de Luis Zuloaga. Los liberales acusaron entonces al ex gobernador Monterde por los actos represivos durante su gestión. El descontento se hizo manifiesto contra Zuloaga al resultar Monterde absuelto de los cargos, y al rebajarse los sueldos de los empleados públicos al mismo tiempo que se incrementaba el del gobernador. Zuloaga, funcionario público durante veinte años, había representado a Chihuahua en la asamblea nacional que expidió las Bases Orgánicas. Durante su gestión se recrudeció la guerra con los indígenas y a la vez se profundizaron las diferencias entre los llamados conservadores, representados por él, y los liberales federalistas. La prensa se convirtió en un importante instrumento de combate. Por un lado, el periódico oficial; por otro, las publicaciones de la oposición, a cuyo frente aparecía el militante del liberalismo Berardo Revilla, editor del periódico opositor y comerciante de la capital. Los ánimos se recrudecieron, llegando después al enfrentamiento armado.

La rebelión estalló en ciudad Guerrero, Cusihuirachi, Satevó, Aquiles Serdán, El Sauz, Encinillas, Aldama, Parral y Valle de Allende, encabezada por José del Rayo Sánchez Álvarez, José Félix Maceyra, José Merino, José Cordero y Francisco Moreno, llegando a sitiar la capital de la entidad. Por mediación de los licenciados Laureano Muñoz, director del Instituto Literario, y Antonio Jáquez, se logró finalmente la renuncia del gobernador Zuloaga y los diputados monterdistas, que eran el licenciado Mónico Ruiz —quien había sido catedrático del Instituto—,

⁹³ Discurso pronunciado por Mariano Monterde ante la asamblea departamental, en el acto de prestar el juramento de obediencia al decreto de 17 de diciembre de 1844, el día 5 de enero de 1845, en Almada, *Legislación constitucional...*, p. 147.

Mateo Ahumada –militar y administrador, por el gobierno centralista, del estanco de tabacos– y el coronel de ascendencia cubana Gabino Culty. El diputado –de tendencia moderada– Joaquín Bustamante asumió el gobierno interino, que depositó poco después en Pedro Olivares, administrador público y comerciante, quien pasó el gobierno a Ángel Trías en agosto de 1845.⁹⁴

Ángel Trías había estudiado en Italia y Francia, era comerciante, ganadero y arrendatario de haciendas. Contribuyó siempre generosamente a la cultura, la educación y el sostenimiento de las milicias para la guerra contra indios y extranjeros. Siendo senador ante el gobierno centralista, se caracterizó por su oposicionismo, por lo que fue encarcelado y desterrado por Monterde hasta que regresó al haber sido nombrado gobernador.⁹⁵ Cuando Ángel Trías entró a la capital chihuahuense, se produjo una gran demostración de apoyo popular.⁹⁶ Los festejos por la conmemoración de independencia en ese año, constituyeron una manifestación de júbilo de los liberales por su triunfo. Los más connotados de ellos formaron la Junta de Auxilios a la Patria.⁹⁷

Por vez primera se instaló en Chihuahua un gobierno liberal que no dependió del poder que imperaba en el centro de la república, lo que mostraba también que se iba consolidando la fuerza de la burguesía local. El principal objetivo del nuevo gobierno fue combatir a las tribus en guerra, cuyas incursiones habían lesionado seriamente la economía local. Los tarahumaras se sublevaron en Satevó en octubre de 1845. En diciembre se proclamó el manifiesto militarista de San Luis contra

⁹⁴ Almada, *Resumen de historia...*, pp. 218, 219; y *Diccionario...*, pp. 377-378.

⁹⁵ Almada, *Perfiles biográficos del general Ángel Trías*, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1981.

⁹⁶ Según relató en el número 7 de *La Restauración*, del 26 de agosto de 1845.

⁹⁷ Formaron parte de esa junta: Higinio Muñoz, Antonio Jáquez, José María Bear, Vicente Pancort, doctor Luis Rubio, licenciado Laureano Muñoz, Juan Peters, Juan Negrete, presbítero José María Carballo, J. Antonio Riego, Matías Conde, Pedro Horcasitas, Pedro Olivares, Pedro Salas, Amador, licenciado Altamirano, Juan Madrid, Joaquín Villalva, Antonio Campos, Joaquín Bustamante y Roque Morón, en la capital; presbítero José María Sánchez y licenciado Inocente Rubio, en Parral; y otros más. (*La Restauración*, número 8 del 2 de agosto de 1845.)

las cámaras y el gobierno constitucional, nombrando como caudillo al general Paredes Arrillaga, quien asumió la presidencia de la república como resultado de un cuartelazo contra el gobierno del general Herrera. El gobernador de Chihuahua, secundado por las demás autoridades políticas, se negó a subordinarse al mando de Paredes, por cuya razón Trías fue sustituido por José María de Irigoyen en mayo de 1846.⁹⁸

Mientras tanto, los ataques de indios se habían intensificado. Todas las prefecturas comunicaban en los órganos gubernamentales sobre los daños sufridos. En *La Restauración*—liberal— y *El Provisional*—conservador paredista—, se publicaban artículos sobre la preferencia de concertar la paz y se reflexionaba sobre los costos diferenciales entre una situación pacífica y la guerra a muerte.⁹⁹ A esa, que sería una larga guerra contra los indios, se añadió otro conflicto armado que sacudió aún más a la población de Chihuahua.

El conflicto bélico con Estados Unidos era inminente, luego de que este país invadiera Nuevo México y pretendiera extender su dominio sobre territorio mexicano.

El gobierno en Chihuahua durante la invasión norteamericana

El estado de Texas, que había declarado su independencia de México en 1836, se anexó a Estados Unidos en 1845. Entonces, el gobierno norteamericano, con el presidente Polk a la cabeza, intentó negociar la compra del estado de California. Ante su fracaso, promovió infructuosamente una guerra entre Texas y México. Finalmente, ordenó invadir territorio de Nuevo México, provocándose un encuentro entre las tropas de ambos países, que fue aprovechando para declarar la guerra a su vecino del sur. En mayo de 1846 las tropas de Estados Unidos ocuparon Matamoros, y el ejército al mando de Taylor se internó en el país.¹⁰⁰

⁹⁸ Almada, *Resumen de historia...*, pp. 221 y 222.

⁹⁹ Véanse números 22 y 23 de *El Provisional*, de 1846.

¹⁰⁰ Josefina Zoraida Vázquez, “Los primeros tropiezos”, en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 804-814.

En las principales poblaciones se constituyeron juntas patrióticas que se aprestaron a la defensa. En Chihuahua se nombró una comisión coordinadora formada por Ángel Trías, Pedro Olivares, Gabino Cuilty, José Cordero, Mariano Martínez, Lauro Muñoz y Joaquín I. de Arellano, para formar y financiar un plan de defensa.¹⁰¹ En la capital del estado se efectuó una gran manifestación espontánea en la plaza principal, que duró desde las nueve de la noche hasta las cuatro de la mañana y culminó con una marcha hasta las afueras de la ciudad, “dando pruebas de ilustración y patriotismo”.¹⁰²

El 2 de julio de 1846, el Congreso reconoció formalmente el estado de guerra con Estados Unidos.¹⁰³ En agosto, el día que Paredes salió a combatir a los invasores norteamericanos, Mariano Salas y Valentín Gómez Farías se pronunciaron por el federalismo con el Plan de la Ciudadela, pidiendo la unidad de los mexicanos bajo el mando de Santa Anna. Las guarniciones militares los secundaron. Salas asumió la presidencia hasta la llegada de Santa Anna de Cuba, quien al desembarcar en Veracruz, esta vez como liberal y federalista, anunció la restitución de la Constitución de 1824.¹⁰⁴ Los departamentos volvieron a su condición de estados, y las constituciones locales fueron restituidas. México volvió a su condición de república federal y los ciudadanos de Chihuahua recuperaron su derecho a elegir a sus gobernantes.

Mientras que el general Fearney invadía Nuevo México, en Chihuahua renunció el gobernador Irigoyen y se instaló una nueva legislatura que reinstauró la Constitución local de 1825, eligió a Ángel Trías como gobernador, y como vicegobernador a Laureano Muñoz, quien era entonces director del Instituto Literario. Posteriormente, Trías dejó el gobierno en manos de Laureano Muñoz para encargarse personalmente de la defensa militar. Una columna al mando del Alejandro Doniphan

¹⁰¹ José Ma. Ponce de León, *Reseñas históricas del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Tipográfica de la Escuela de Artes y Oficios, 1905, p. 166.

¹⁰² *El Provisional*, número 20, Chihuahua, 13 de junio de 1846.

¹⁰³ El Colegio de México, *Planes de la nación...*, volumen 4, pp. 298-299.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 349-353.

penetró en territorio chihuahuense, y después de derrotar a las fuerzas mexicanas en Temascalitos y Sacramento, los norteamericanos tomaron y saquearon la capital el 2 de marzo de 1847. Los representantes del gobierno del estado se establecieron en Hidalgo del Parral, constituyéndose un gobierno provisional bajo el mando del militante liberal José María Sánchez Pareja, comerciante y minero,¹⁰⁵ pues Trías había viajado a la ciudad de México en busca de apoyo, regresando con las manos vacías luego de auxiliar a Santa Anna en la batalla de Cerro Gordo.

El 1º de marzo se izó la bandera de las barras y las estrellas en la casa de gobierno de la capital; los norteamericanos encargaron la prefectura de la ciudad a José Félix Maceyra; el 18 comenzó a circular el semanario bilingüe *The Anglo Saxon*, órgano de difusión de los invasores.¹⁰⁶ Después de casi dos meses de ocupación y de fallidos intentos de negociación, durante los cuales los representantes chihuahuenses se negaron a aceptar una posición neutral en el conflicto, los invasores norteamericanos se retiraron de la capital chihuahuense para apoyar a Taylor en Saltillo, restableciéndose en mayo de 1847 el gobierno estatal a cargo del gobernador interino Laureano Muñoz, para más tarde reasumirlo su titular, Ángel Trías.

¹⁰⁵ Perseguido y desterrado por su filiación liberal durante el gobierno de Bustamante, Sánchez Pareja se caracterizó por fundar en Chihuahua, como vicegobernador, la Junta Protectora de la Educación, y como prefecto en Guadalupe y Calvo, por defender la causa de los indios de los denuncios desenfrenados de terrenos y por contribuir generosamente a la guerra contra los bárbaros y contra Nuevo México y Estados Unidos. La información biográfica contenida en este capítulo ha sido tomada del *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*, de Francisco Almada, editado en Chihuahua por la Universidad de Chihuahua en 1968, y de *Gobernadores del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Centro Librero La Prensa, 1980.

¹⁰⁶ El 12 de enero de 1847 se comenzó a publicar el periódico oficial *El Faro*, interrumpido por el órgano norteamericano de difusión *The Anglo Saxon*, que se anunciaba como “*An american journal published in the city of Chihuahua*”, producido por John S. Weeb, que inició con el número 1, volumen 1, el 18 de marzo de 1847. Se publicó puntualmente cada semana hasta mayo. *El faro* continuó su edición luego de la ocupación americana el 1 de junio de 1847.

Por entonces el general Scott ocupaba el puerto de Veracruz, Puebla y la capital de la república. Por el norte el brigadier Sterling Price llegó a la ciudad de Chihuahua a principios de marzo de 1848, a casi un mes de que se habían firmado los Tratados de Paz de Guadalupe Hidalgo, y sin querer escuchar ningún argumento o aceptar tregua alguna, se instaló en la capital del estado luego de derrotar a sus defensores y hostigar a la población. Los norteamericanos se marcharon de la capital hasta finales de julio, efectuando a su paso una serie de atropellos, robos y asesinatos.

Una idea aproximada de la situación por la que atravesaba la población chihuahuense, puede expresarse en palabras de la diputación estatal:

Hay pueblos sobre los que pesa singularmente la desgracia, y entre ellos se distingue de un modo notable el de Chihuahua. Agobiado hace quince años por la guerra de los bárbaros, diezmada su población, destruidos sus principales giros, sus infelices habitantes habían tenido el doble pesar de sufrir uno a uno tantos golpes y de llegar a entender que se atribuía a su falta de valor la mayor parte de sus desgracias... Chihuahua ha perdido multitud de sus hijos, ha perdido la mayor parte de sus riquezas; pero Chihuahua no dejará arrebatarle el honor, que es lo único que le ha quedado... Chihuahua sucumbió, si así puede llamarse al haber perdido una acción: pero Chihuahua sucumbió sola... ¿Quién en Chihuahua ha recibido un solo fusil que el gobierno general haya mandado para defender el territorio?...

Examínese la cuestión seriamente: la república se halla en un peligro inminente; puede aún salvarse, pero para ello es preciso que los estados respeten al Centro y que el Centro considere a los estados. Chihuahua ama con ardor las instituciones liberales; siente y palpa la necesidad del régimen federativo; está íntimamente convencido que sus intereses están ligados con México; conoce que su independencia sería una quimera y que el proclamarla sería para ella una fecunda fuente de desgracias y exterminio; aborrece y detesta la dominación

del pérfido angloamericano, cuya codicia no tiene límite y cuyo orgullo no encuentra término...¹⁰⁷

Al retirarse los invasores, el gobierno del estado pudo retomar su asiento en la capital hasta mediados de agosto. El 7 de diciembre la legislatura local expidió una nueva Constitución.¹⁰⁸ A través de ella se dividió el territorio estatal en cantones, municipalidades y secciones, y el poder público en electoral, legislativo, ejecutivo y judicial. La segunda Constitución de Chihuahua determinó que tanto el gobernador como los magistrados debían pertenecer al estado secular, es decir, no ser sacerdotes, y dotó al ejecutivo de tres secretarios para los ramos de Estado, de Hacienda y de Guerra. Se reiteró como religión del estado la católica y se restablecieron las garantías de igualdad, libertad, seguridad y propiedad en el mismo sentido que en la Constitución de 1825, aunque se limitaron las garantías individuales y se reguló más estrictamente la pequeña propiedad rural. La Constitución de 1847 estableció que: “El Estado debe proteger las instrucciones (*sic*) y ponerlas al alcance de todos sus habitantes, proporcionar trabajo a los que no lo tienen y medios de subsistir a los que no pueden trabajar.” (Artículo 32). Complementando lo anterior, el artículo 168 señaló que: “Para proporcionar trabajo a los que no lo tengan, además de los otros medios que puedan emplearse, el Estado repartirá paulatinamente las tierras de que pueda legítimamente disponer.”

Si la Constitución de 1824 consignaba como requisito para ser ciudadano el saber leer y escribir, aun cuando supuestamente iba a aplicarse hasta 1840, para cuando se formuló la Constitución de 1847 se había perdido toda expectativa en ese sentido. En términos proporcionales, muy pocos habitantes habían tenido acceso a una formación escolarizada

¹⁰⁷ “Manifiesto de la diputación de Chihuahua a la Nación”, México, 25 de marzo de 1847; en Ponce de León, op. cit., pp. 58-66.

¹⁰⁸ Constitución que fue promulgada hasta el 16 de septiembre de 1848, según Francisco Almada (véase *Legislación constitucional del estado de Chihuahua*); según Enrique González Flores, esa Constitución fue promulgada hasta el 21 de marzo de 1849. (Confróntese *De la independencia a la revolución*, México, Botas, 1949, p. 86.)

y la superación del analfabetismo estaba muy lejos de conseguirse. No se apuntaban las restricciones de la Constitución anterior para ser ciudadano; sin embargo, se estipulaba el registro anual de los habitantes del estado distinguiéndolos por estar alfabetizados o no, según su nivel de ingresos.

Si para ser ciudadano no se manifestaban muchas restricciones, para ser electores sí. Todos los ciudadanos podían ser electores de sección, pero sólo los que supieran leer y escribir podían ser electores municipales, y de éstos sólo los que tuviesen ingresos mayores de un peso diario podían ser electores de cantón. Para ser electores estatales se requería además contar con un ingreso diario de dos pesos. Por tanto, los maestros de primeras letras quedaban excluidos como electores municipales, de cantón y estatales. Los preceptores tampoco podían aspirar a ser diputados, para lo cual se requería una renta de tres pesos diarios, lo que dejaba al margen incluso a los profesores de nivel superior, a menos que además de su labor magisterial contasen con otra profesión o fuente de ingresos adicionales. Mucho menos podían aspirar a la gubernatura, para la que se exigía una renta de cinco pesos diarios. Este viraje desde un electorado más amplio hacia un electorado restringido, era una tendencia que se estaba produciendo en muchos otros países.

La estructura de ingresos de la población se refleja en el seguimiento de los procesos electorales. En el periódico oficial se publicó la lista de electores por niveles de ingresos. Se consideraba electores de municipalidad a los que ganaran diariamente menos de un peso pero supieran leer y escribir, electores de cantón a quienes recibieran entre uno y dos pesos, y electores de estado a quienes tuviesen ingresos de más de dos pesos diarios. De éstos sólo se enlistaron 277 ciudadanos, de los cuales 77 pertenecían al municipio Chihuahua. Sólo cinco personas reportaron ingresos superiores a seis pesos mensuales,¹⁰⁹ todos ellos habitantes de la capital estatal.

¹⁰⁹ *El Faro*, tomo I, número 30, del 14 de noviembre de 1848. Se enlistaron los electores estatales de los cantones Victoria, Rayón, Balleza, Hidalgo, Guerrero, Rosales, Allende, Mina y Aldama, así como el de Iturbide, que incluía los municipios de Chihuahua, San Andrés y Santa Isabel. Entre los que tenían mayores ingresos, sólo se consigna a José

El 4 de agosto se anunció el descubrimiento de las minas de California. El periódico oficial de Chihuahua informó que unos cuatrocientos “hombres blancos” trabajaban en ellas.¹¹⁰ Implícitamente se trataba de explicar las razones de la injusta invasión; lo que, sin embargo, no traía ningún consuelo a los dolidos chihuahuenses, por la pérdida de parte de su territorio como resultado de la invasión norteamericana.

Después del arbitrario despojo de parte de su territorio más productivo, Chihuahua había quedado en un aparente caos social. No obstante, la guerra contribuyó a la destrucción de estructuras y sistemas de relaciones arcaicos, a la definición de posiciones políticas ambiguas, a la radicalización de tendencias liberales moderadas y la unificación de todas ellas en favor del fortalecimiento de una nueva ideología liberal y nacionalista, de un sentimiento de integridad regional. Asimismo, la guerra internacional facilitó la identificación de los sectores subalternos con la clase capitalista en ascenso, que había sido quien se había enfrentado a los enemigos visibles, pues aunque todavía no era victoriosa, era quizás más vista, más percibida a pesar de lo dilatado del terreno y la heterogeneidad de sus costumbres. Los representantes de la burguesía se enfrentaban con las armas en la mano a los enemigos, fuesen los indios guerreros o los invasores extranjeros. Las fuerzas productivas estaban parcialmente destruidas o abandonadas, pero el nuevo sistema adquiría legitimidad.

En los pocos meses transcurridos entre la primera y la segunda invasiones norteamericanas al territorio chihuahuense, el restablecido Congreso estatal desempeñó una febril actividad legislativa. Entre otras disposiciones, se promulgó el reglamento de Hacienda municipal, incluyendo varios conceptos referidos a la educación, y se decretó el establecimiento de

Cordero con 20, Pedro Olivares 10, Ángel Trías 10, Joaquín Ignacio de Arellano 10 y Luis Zuloaga 7, todos ellos por el cantón de Iturbide, lo que refleja también la concentración geográfica del ingreso. Como preceptores sólo fueron registrados José Ángel Larrañaga con 1 y Cesario Irigoyen 1, por lo que se comprenden entre los electores de cantón; José Eligio Muñoz y José María Mari, Berardo Revilla con 5, Manuel Mier y Altamirano con 6, Rodrigo García con 5, presbítero Luis Rubio 4 y licenciado Laureano Muñoz 6, entre los electores de estado por el cantón de Iturbide.

¹¹⁰ *El Faro*, número 48, 20 de noviembre de 1848.

fondos para la instrucción pública, con los que se inició la construcción del edificio del Instituto Literario.¹¹¹

Una vez finalizado el conflicto bélico y normalizada la administración pública, en un intento por reafirmar la credibilidad en el Estado, recuperar el ritmo de crecimiento y renovar las esperanzas de grandeza, su mira se dirigía precisamente al terreno de la educación, iniciando la construcción del edificio del Instituto Literario; sin embargo, la otra interminable guerra proseguiría con mayor energía durante dos generaciones más de chihuahuenses.

Al mediar el siglo, el mundo había ido adquiriendo una fisonomía distinta a la que tenía tres décadas antes. Había más población urbana en términos relativos, el comercio internacional determinaba los mercados locales, las comunicaciones reducían las distancias, se habían producido nuevos conocimientos y desarrollado nuevas técnicas y sistemas de trabajo colectivo. Estados Unidos tenía ya nueve mil millas de vías férreas y los inversionistas se interesan por extenderlas hacia México. Había una conciencia universal de cambio. Fueron años de contrarrevoluciones y monarquías restablecidas en el último aliento de vida del viejo orden, pero se consolidaron los ideales de la revolución burguesa, aunque amortiguados sus extremos ante la amenaza del proletariado, nuevo e impredecible oponente que ya empezaba a dar la cara.

La década comprendida entre 1840 y 1850 fue de depresión económica general, a la que se sumó el hambre de 1847, producida por sequías y pérdida de cosechas. Los capitalistas más preclaros pudieron sentir que la industria no se enfrentaba a una crisis común sino a un ocaso general, si no se hacían desaparecer los obstáculos que se oponían a su expansión ulterior. Sin embargo, el miedo al liberalismo radical dominaba a funcionarios y profesores de todas partes, por lo que prevaleció la tendencia a la moderación y hacia el control político de la población, por las vías del consenso y la fuerza.

¹¹¹ *El Faro*, número 32, tomo 1, 28 de diciembre de 1847; y el número 1, tomo 2, del 4 de enero de 1848.

SEGUNDA PARTE: LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO OBJETO
DE GOBIERNO

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA Y NUEVA ESPAÑA EN LA FRONTERA DEL SIGLO XIX

Pensamiento ilustrado e instrucción pública

El antecedente más próximo de la política educativa instrumentada en México durante los primeros años de la independencia, lo constituye la Ilustración. Se ha considerado a la Ilustración como un gran movimiento filosófico y cultural, que permitió designar al siglo XVIII como “siglo de las luces”. Fue un movimiento heterogéneo y ecléctico que tenía como común denominador constituir una protesta generalizada contra un mundo de privilegios acumulados durante siglos. El hombre podía comprender el mundo por sí mismo, sin ayuda sobrenatural. La razón desplazó a Dios, la autoridad o la tradición como los ordenadores de la vida humana, y se constituyó en la base de la sociedad y la filosofía humanas. Se pensaba que el uso de la razón era una habilidad que los hombres sólo podían desarrollar con una educación adecuada. Las leyes morales y naturales debían ser el fundamento de la sociedad y la naturaleza, y los hombres debían adquirirlas a través de la educación. La expansión de esa educación adecuada haría posible la materialización del hombre ideal en una sociedad ideal.

La Ilustración fue una toma de conciencia desde diversos frentes —especiales, temporales, ideológicos—, de la subjetividad del hombre; de su potencialidad como cognoscente, modificador y creador de sus propias condiciones de existencia, y de su necesidad de buscar en este mundo la felicidad. Desde esa base se lanzó contra la superstición, el dogmatismo, los prejuicios, la ignorancia, la tiranía y la desigualdad, por considerarlos obstáculos para el logro del bienestar humano. En un clima de conflictos bélicos y distribución del poder, la Ilustración encontró en la figura de

un Estado con poder centralizado, al servicio de la comunidad, la posibilidad de dirigir la sociedad hacia el progreso ilimitado, y la base para ello radicaba en una educación generalizada, fomentada y dirigida por el propio Estado.

La indisoluble vinculación entre la Ilustración y la educación, se marca en la definición que David Ogg aporta: “El término ‘Ilustración’ se aplica a un movimiento intelectual, dominante en la Francia del siglo XVIII, destinado no a la subversión de la sociedad, sino a su mejoramiento. Como dicho objetivo se debía alcanzar principalmente mediante la extensión de la educación, su lema podría haber sido: ‘No hay oscuridad, sino ignorancia.’”¹¹²

En efecto, los hombres ilustrados consideraban a la mayoría del pueblo gente sin razón, pero dada su utilidad como productores y su peso como fuerza manipulable por la reacción o como rebeldes potenciales, había que hacer llegar a ellos la luz. Por ello, con un Estado fuerte como instrumento para el logro de esos objetivos, y a través de una serie de reformas, debía difundirse la ilustración, para alcanzar la transformación de las mentalidades: “La educación para el pueblo no debía estar relacionada con el conocimiento o la alfabetización, sino con la enseñanza de los deberes de su condición.”¹¹³ Ya no era posible controlarlos con la idea de la condena eterna, sino por el conocimiento de sus deberes ciudadanos, en una sociedad cuyo gobierno buscaba su felicidad en esta tierra.

Según Cecilia Frost, la Ilustración:

(...) fue una especie de cajón de sastre en el que hubo de todo. En ella se dieron, lado a lado, el deísmo y el ateísmo (a la vez que se renovaba la teología), el moralismo y el inmoralismo, el empirismo escéptico y el idealismo, el sistema de la naturaleza, el realismo y aun el materialismo, la prédica de todas las libertades y la doctrina del despotismo ilustrado, la seguridad de que la educación era la panacea

¹¹² David Ogg, *La Europa del antiguo régimen. 1715-1783*, Madrid, Siglo XXI, 1983, p. 318.

¹¹³ Olwen Hufton, *Europa: privilegio y protesta. 1730-1789*, México, Siglo XXI, 1983, p. 93.

universal y la firme decisión de reservar el estudio de la filosofía a los privilegiados.¹¹⁴

En la medida en que las propuestas ilustradas tendían hacia la secularización de la sociedad y hacia la disminución de los privilegios de las corporaciones, así como al aumento de la riqueza social y, por lo tanto, a incrementar y centralizar el poder político, las reformas ilustradas fueron fomentadas por los propios gobernantes. Algunos de los pensadores ilustrados españoles formaban parte del aparato burocrático,¹¹⁵ y estaban, por tanto, más interesados en resolver problemas específicos de la administración pública que en el desarrollo de las ideas. Consecuentemente, sus planteamientos fueron más prácticos y sintéticos. Así, mientras las ideas de Locke o Rousseau se dirigieron más bien a la educación individual de las élites, Jovellanos se ocupó de la educación pública popular y el papel del Estado, e incluso esbozó un proyecto de política educativa.

La política educativa ilustrada en España

En España, con Carlos III, sobre todo, los representantes del poder central impulsaron la modernización de las instituciones, luchando contra la inercia y conservadurismo de la propia burocracia, los funcionarios y la nobleza local, los catedráticos de las universidades, los oficiales de la milicia, las congregaciones ultramontanas, el clero retardatario atrincherado tras la Inquisición. En la capital y las ciudades principales del reino, se propagaron los principios de “la buena filosofía moderna”, difundiendo un nuevo concepto de hombre; un hombre plantado en esta tierra, que debía adquirir conciencia de su capacidad de razonar y transformar el mundo para su beneficio y solaz. Un nuevo orden de ideas que no estaba divorciado de la religión, pero que la subordinaba al objetivo

¹¹⁴ Elsa Cecilia Frost, antología *La educación y la Ilustración en Europa*, México, SEP/El Caballito, 1989, p. 10.

¹¹⁵ Véase Jean Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974, pp. 583-587. La parte de este trabajo dedicada a explicar la Ilustración en España, se ha apoyado fundamentalmente en este autor.

sublime de alcanzar la felicidad humana en este mundo. No obstante, estos pensadores no dejaban de ser una minoría selecta, si bien, con gran influencia sobre el poder real. Estaban convencidos de que para hacer de España un gran país, había que distribuir la razón a todos. Siendo la ignorancia la fuente de todos los males, había que combatirle multiplicando las escuelas.

Desde Felipe V y Fernando VI, pero sobre todo con Carlos III, la cultura era la fuente de la felicidad, en tanto base de toda creación material. Los gobiernos estaban obligados a precisar sus fines, orientar su desarrollo, dirigirla, difundirla para el logro de la felicidad pública. La cultura era el instrumento de la paz y de la fraternidad humana. Con ella se reducía la miseria, se fomentaban los recursos y las técnicas. Gracias a ella se conjuraba el espectro de la revuelta popular, y si el Estado la promovía se ahorraría los gastos de una revolución sangrienta, puesto que “una nación que ilustra puede hacer grandes reformas sin sangre”.¹¹⁶ Así pues, el medio más eficaz para dirigir la cultura nacional era la reforma y expansión de la educación.

En la Península Ibérica, las ideas ilustradas no amenazaban la fe ni los dogmas fundamentales del catolicismo; se adaptaban a la religión, contribuyendo a su modernización. Ahí la religión era algo tangible, externo, que se mostraba y reafirmaba en la cultura de las élites y en la cultura popular, que invadía todos los espacios de la vida cotidiana. Los moralistas hispanos fundaron siempre su ética en Dios, el único universal. Nunca concibieron que la ciencia amenazara la fe, sino que por el contrario, los nuevos conocimientos sobre un orden natural conferían mayor solidez a la idea de la existencia divina y demostraban su poder.

Los cuestionamientos de los hombres ilustrados se dirigían a la situación privilegiada de la Iglesia en el reino, al acaparamiento de tierras y riquezas, al drenaje parcial de esa riqueza hacia el papado (en particular, por parte de los jesuitas) y a la intromisión de Roma. Se criticaba no sólo el alarde que se hacía de esa riqueza, sino el excesivo número de

¹¹⁶ Carta de Jovellanos a Jardine, citada por Sarrailh, p. 192.

sus ministros y la desviación de muchos jóvenes que podrían dedicarse a actividades más útiles para el progreso del país.¹¹⁷ Se atacaban los ritos supersticiosos, la excesiva represión y la ignorancia en la que la Iglesia mantenía al pueblo.

Lo que exigía la minoría ilustrada era simplemente una reforma que situara a la religión en la época de cambio. Clamaban por la modernización de la Iglesia, una Iglesia que contribuyera a la felicidad de los hombres en esta tierra, que coadyuvase a dignificar a la masa inculta y sufrida, a erradicar la miseria y la ignorancia; que imprimiese en la masa el sentido moral y virtuoso y los condujera hacia el uso de la razón. Los ilustrados eran partidarios de una doctrina religiosa auténtica, simple, interior, caritativa y fraterna, para lo que promovían la vuelta a las Escrituras y, para las élites ilustradas, el estudio del griego y el hebreo para leer la Biblia original.

Jovellanos, el padre Isla, el doctor Artela de Monteseuro, Cabarrús, el conde de Campomanes, Cadalso, Meléndez Valdés y el consejero real de origen irlandés Bernardo Ward, abogaron por una enseñanza práctica ampliamente difundida que sustituyera “la absurda” enseñanza teórica.

Para Jovellanos, el fin supremo de la cultura era la eficacia, la utilidad pública; que se enseñaran cosas precisas, útiles y prácticas: los estudios de “filosofía práctica”, matemáticas, dibujo, historia natural, física, química, mineralogía, metalurgia, geografía, economía civil, lenguas vivas, que eran útiles en tanto contribuían a la felicidad pública. Ni filosofía especulativa, ni literatura, ni ningún otro contenido educativo, tenía validez si no generaba un provecho para la nación: “La utilidad pública es la meta sagrada, la meta única de Jovellanos, el único móvil de su obra escrita, lo mismo que de su actividad y su conducta.”¹¹⁸ No obstante, Jovellanos escapaba a los peligros de una cultura completamente utilitaria, enemiga de la teoría y guiada sólo por la rutina de la experiencia. Él anhelaba el progreso de una práctica vinculada a la teoría, en un mutuo apoyo hacia

¹¹⁷ Sarrailh, op. cit., p. 644.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 180.

el progreso. Consideraba que el gran atraso de los pueblos ibéricos sólo podía ser salvado por la organización de las grandes fuerzas progresistas dirigidas por el gobierno.

La difusión de una educación ilustrada y útil no era fácil; las instituciones de enseñanza estaban controladas por los catedráticos de mentalidad tradicional, en las universidades, aferrados a la enseñanza escolástica; los jesuitas, en los estudios mayores, donde la enseñanza del latín constituía aún el eje de los estudios (sin embargo, los únicos con unidad doctrinaria y metodológica); y las corporaciones de maestros, en la educación inicial, sumamente escasa y totalmente anárquica; todos ellos en estrecha relación con organizaciones religiosas. El poder central tenía poca influencia sobre ellos. Estaba lejano el pensamiento de una educación concebida como un servicio público.

La disminución de la influencia de las corporaciones en la educación, comienza con la crítica de los hombres ilustrados a los contenidos educativos y los métodos de enseñanza vigentes. A esto contribuyó decididamente el texto de Luis Antonio Verney, *El verdadero método de estudiar*, publicado en 1746 y traducido al castellano en 1760. Con todo y las violentas críticas a que se hizo merecedor este libro, constituyó “un arsenal de argumentos selectos en [la] lucha por la orientación nueva de la enseñanza, y el sometimiento de ésta a la voluntad del monarca más que a la autoridad eclesiástica”.¹¹⁹ La reforma educativa daría inicio hasta después de la expulsión de los jesuitas.

Por la relativa influencia que tuvo en la Nueva España,¹²⁰ es de utilidad para el propósito de este trabajo reseñar los planteamientos del eclesiástico portugués, radicado en Italia, Luis Antonio Verney, conocido como Barbadiño (1713-1792). Para este pensador, los estudios mayores debían comenzar por la gramática, en tanto “arte de hablar y escribir correctamente”. Él consideraba que luego de estudiar la lengua propia para saber usarla con naturalidad, se estudiaría latín, lengua necesaria

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 203.

¹²⁰ Según Frost (op. cit., p. 143). El escrito que se reseña aquí, es el titulado: “Cómo ser útil a la república y a la Iglesia.”

para expresarse al viajar por muchos países de diversas lenguas, a la vez que se adquirirían nociones de geografía, cronología, historia antigua y mitología. En su opinión, había que cultivar la memoria de los jóvenes, sin necesidad de aprender mucha poesía ni mucha retórica. Consideraba conveniente estudiar griego y hebreo para leer las escrituras en su idioma original. Luego habría que estudiar francés, italiano u otras lenguas vivas, pues los mejores libros de su época se escribían en lengua vulgar. Consideraba útil estudiar la retórica, en tanto arte de persuadir, en los estilos sublime, simple y mediocre, pero no tanto, ni tampoco poesía, puesto que “libres los estudiantes de este cautiverio, podrían emplearse en cosas útiles y dar más lustre a la república”.¹²¹ De la filosofía había que estudiar su parte principal, la física, aunque para ello se empezaría por la geometría y la aritmética. Además, “la ética... que muestra a los hombres la verdadera felicidad y regula las acciones para conseguirla...”¹²² Consideraba que no había necesidad de estudiar la teología escolástica, pero sí la teología que enseñaba lo que Dios dice y cómo defenderlo, afirmando que “los escolásticos no saben esto”.¹²³

En *El verdadero método de estudiar*, Verney dedicó un apartado a hablar de la necesidad de educar a las futuras madres, al ser las primeras maestras, quienes enseñaban la lengua y las primeras ideas de las cosas, puesto que además “no encuentro texto alguno en la ley, ni sagrada ni profana, que obligue a las mujeres a ser tontas”.¹²⁴

La reforma educativa en España arrancó propiamente con la real orden del 5 de octubre de 1767, ordenando la confiscación de los bienes de la Compañía de Jesús para fomentar las primeras letras, la enseñanza de latinidad y la retórica, recomendando para ello un concurso para convocar a maestros y preceptores seculares. Pedía a los jueces subdelegados la fundación de internados en los antiguos colegios. Simultáneamente

¹²¹ Ibíd., p. 150.

¹²² Ibíd., p. 152.

¹²³ Ibíd., p. 154.

¹²⁴ Compilado por Frost; la cita está en la página 156 de su obra citada.

se reorganizó el Seminario de Nobles de Madrid y los Reales Estudios de San Isidro, para los estudios mayores, donde se enseñaba literatura, griego, hebreo, árabe, matemáticas y física experimental, derecho natural y civil. Si bien, las cátedras eran ocupadas en su mayoría por religiosos dominicos y agustinos, y no como lo recomendaría Carlos, con maestros seculares. En 1770, el consejo supremo de la Corona colocó a las universidades bajo el poder real y prohibió toda enseñanza no ajustada a las disposiciones reales. La ordenanza del 22 de enero de 1771, exigió juramento de fidelidad al soberano por parte de los candidatos a exámenes de oposición para catedráticos y preceptores.

La reforma educativa, en la que trabajaban activamente los ministros del rey, recibió un notable impulso desde las sociedades económicas y las sociedades de amigos del país, especialmente de la Sociedad Económica Vascongada, la más progresista. Estas organizaciones, conformadas en las capitales de las provincias peninsulares, primero aprobadas y luego fomentadas por la Corona, a instancias del conde de Campomanes, tenían por objetivo luchar por el progreso del país. Constituidas por los hombres adinerados y letrados, tendieron a ser uniformes por su constitución, sus estatutos y el trabajo que realizaron, sobre todo en el campo de la agricultura. Si bien actuaban fundamentalmente para impulsar la prosperidad de la agricultura, la industria y el comercio, concebían a la educación como la base de ese impulso. Imbuidos del espíritu enciclopedista, fomentaron las instituciones de enseñanza técnica con un espíritu utilitario, e impulsaron la apertura de colegios de estudios medios y profesionales de utilidad inmediata para el país. Al lado de la cultura general, propusieron contenidos particulares basados en los intereses del reino y las necesidades regionales (la enseñanza religiosa ocupó un lugar secundario en los contenidos). Establecieron también escuelas para el trabajo, de hilados y tejidos, de “modas” (diseño de ropa), de diseño industrial y de náutica; por ejemplo, en la Escuela de Nobles Artes de Barcelona, se enseñaba manejo de máquinas, platería, relojería, entintado y dibujo. Promovieron, asimismo, la enseñanza a campesinos, artesanos y obreros, y fundaron algunas “escuelas patrióticas” de primeras letras, en las que

eran premiados los mejores alumnos. Estas sociedades, en palabras de Sarrailh, “fueron agentes activos de progreso”.¹²⁵

La institución educativa más avanzada de la época fue el Instituto Asturiano en Gijón, fundado por Jovellanos, en donde se admitía a jóvenes sin más distinción que el talento. Ahí se impartían, fundamentalmente, clases de matemáticas, dibujo, náutica y mineralogía, pero también de francés e inglés. Se utilizaban los autores más avanzados y los métodos prácticos, demostrativos y experimentales, y se incluían “descansos dirigidos”, que eran a la vez prácticas recreativas al exterior del establecimiento escolar. Quizás lo más novedoso en ella, fue la supresión de la enseñanza religiosa.

Al finalizar el siglo XVIII, en la metrópoli española se manifestaba un interés general por las cuestiones educativas, que se expresó en libros, artículos, polémicas y discusiones públicas, tanto difundiendo las corrientes modernizadoras como las opiniones retardatarias. En 1786 se publicó *Eusebio*, una especie de novela pedagógica de Pedro Montengón, a la manera de Rousseau; y si bien se le reprochó que demostrara que la moral podía ser enseñada al margen de la religión y fue condenada por la Inquisición en 1798, para entonces ya se habían editado ¡más de setenta mil ejemplares!¹²⁶ En 1790 se publicó el *Discurso sobre educación física y moral de las mujeres*, de Josefa Amar y Borbón, inspirado por los planteamientos educativos de Locke y Rousseau, dedicado a las Sociedades Económicas de Zaragoza y Madrid, en el que se abogaba por la educación femenina. Comenzaba con un apartado sobre el cuidado inicial de los niños, continuaba con la enseñanza moral, religiosa y literaria, y culminaba con un compendio sintético de los autores que habían escrito sobre educación.

En 1792, Cabarrús diseñó un plan completo de enseñanza, que propuso la educación primaria para todos los ciudadanos, la enseñanza laica y la ampliación de los requisitos para las escuelas de latinidad, para deses-

¹²⁵ Sarrailh, op. cit., p. 289.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 214.

timular a los estudiantes y canalizarlos a las escuelas de agricultores, artesanos, industriales y comerciantes, según las necesidades del país. Suprimía las universidades, “cloacas de la humanidad”, y planteaba su sustitución por instituciones educativas especializadas en donde se premiasen la virtud y el talento.¹²⁷

En plena invasión francesa, en 1806, Jovellanos tuvo tiempo para presentar a la Junta Central sus “Bases para la formación de un plan general de instrucción pública”, reafirmando la obligación del Estado de distribuir la enseñanza a todos los ciudadanos, los principios de libertad de expresión e imprenta, y proponiendo una reorganización general desde la enseñanza elemental hasta las universidades. Para entonces, la educación controlada por el Estado, pública, gratuita y uniforme, quedó oficialmente consignada en las ordenanzas de 1807 y 1809, y la autoridad del Estado comenzaba a hacerse efectiva desde las más humildes escuelas rurales hasta las universidades.¹²⁸

En resumen, el siglo XIX se inició en España mostrando adelantos significativos en materia educativa. Algunas universidades rejuvenecieron, otras fueron suprimidas; se expandieron los establecimientos de primeras letras, se difundieron los conocimientos científicos y el espíritu enciclopedista, se debilitó el poder de las corporaciones y se fortaleció el Estado bajo la figura del poder real, simbolizando la unidad nacional y el progreso. La unidad nacional se fundamentaba en la religión católica, pero la Iglesia aceptaba la subordinación al poder real a cambio de su protección. La educación era concebida por todos como la base de la paz y el progreso.

Al trasponer el siglo XIX, en España se hizo cada vez más necesaria la renovación de las instituciones del antiguo régimen para continuar con los objetivos delineados por el absolutismo ilustrado, renovación hecha posible con las Cortes de Cádiz. El creciente estímulo al comercio, la presencia de numerosos residentes europeos y americanos, la invasión

¹²⁷ Carta de Cabarrús a Jovellanos, citada por Sarrailh (op. cit., pp. 216-217).

¹²⁸ Sarrailh, op. cit., p. 229.

francesa y la instalación de las Cortes, crearon en Cádiz un clima que enriqueció el pensamiento ilustrado hispano con ideas democrático-liberales.¹²⁹

El 30 de septiembre de 1812, se promulgó la Constitución Política de la Monarquía Española. Fluyeron los conceptos del liberalismo clásico, de soberanía, igualdad, gobierno representativo, libertades civiles y supremacía del poder civil. Por primera vez se definió el concepto de nacionalidad, aplicándolo por igual a los habitantes de la península y a los nacidos en la América española. El constitucionalismo marcó la diferencia entre los liberales de Cádiz y los ilustrados españoles, que trataron de utilizar la monarquía absoluta como instrumento de reforma. Y sin embargo, el liberalismo gaditano era una continuación del pensamiento ilustrado, defensores ambos de la propiedad privada protegida y desarrollada por el antiguo régimen.¹³⁰

Las Cortes de Cádiz diseñaron una monarquía representativa, que no implicaba el fin del centralismo burocrático. Por el contrario, las políticas liberales proponían una reforma desde arriba, que confería más poder al Estado, donde no tenían lugar los privilegios de las corporaciones, la representatividad de los organismos regionales, ni la autonomía dentro

¹²⁹ Brian R. Hamnett, *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 25-27.

¹³⁰

... tanto los ilustrados como sus herederos los liberales, seguían, no obstante, decididos igualmente a conservar todos aquellos elementos de la propiedad privada que el propio *ancien régime* había protegido y permitido que se desarrollaran. El liberalismo, por lo tanto, dirigía su vista en dos direcciones, para adelante hacia una idealizada sociedad capitalista, y para atrás hacia las raíces de la propiedad privada en la Edad Media o en los principios del pasado moderno. Se podría decir, entonces, que el liberalismo era al mismo tiempo revolucionario y reaccionario, revolucionario por su intención de acabar con los impedimentos del *ancien régime*, y reaccionario por su desprecio a los agravios de los campesinos ante la supervivencia de una propiedad de tierras en gran escala. (Hamnett, op. cit., p. 29.)

del imperio.¹³¹ La educación continuaba teniendo, en el pensamiento gaditano, la misma importancia que para la ilustración: eje central del cambio hacia la modernidad. La Constitución profundizó y amplió el carácter y alcance que Jovellanos había querido conferirle a la educación.

En la formulación de la Constitución gaditana participaron quince diputados mexicanos, para quienes representó una experiencia práctica que nutriría la legislación y los planes de los primeros años del gobierno independiente. Entre ellos destacó la participación de Miguel Ramos Arizpe, representando a la provincia de Coahuila, quien presentó a la asamblea una memoria en la que señaló, entre otras cosas, que: “La educación pública es uno de los primeros deberes de todo gobierno ilustrado, y sólo los déspotas y tiranos sostienen la ignorancia de los pueblos para más fácilmente abusar de sus derechos.”¹³² Asimismo, Juan José Güereña, diputado por la Nueva Vizcaya, formuló una representación solicitando mayores libertades para promover la educación. En ese documento, Güereña afirmó que: “Ninguno de sana razón, ha dudado jamás de que entre los proyectos públicos que tienen el contacto más íntimo con la prosperidad común de la monarquía, reclama un preferente lugar el de las casas de educación cristiana, civil y política.”¹³³ Para el diputado neovizcaíno, la educación era el medio para mantener la subordinación, uniformar las costumbres y generar trabajo. En su representación a las Cortes de Cádiz, anotó también que:

Por beneficio de la educación se uniforman con buen orden las costumbres de los pueblos y se conserva en éstos la debida subordinación a las legítimas potestades. Por la educación, más bien que por el rigor de

¹³¹ *Ibíd.*, pp. 111-119 y 128-142.

¹³² “Memoria de Miguel Ramos Arizpe, presentada a las Cortes de Cádiz”, en Secretaría de la Presidencia, *México en testimonios*, México, Departamento Editorial de la Secretaría de la Presidencia, 1976, p. 65.

¹³³ “Proposición tendiente a que cualquier ciudadano pueda establecer una escuela pública con sólo el permiso del jefe político de cada provincia, presentada en Cádiz el 21 de abril de 1812”, en Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, tomo I, México, SepSetentas, 1973, pp. 137-143.

las leyes suntuarias, se ponen obstáculos al lujo, enemigo declarado de las conveniencias públicas y privadas. Por la educación, finalmente, al mismo tiempo que abundan los brazos ocupados en la industria, se evita el que éstos se conviertan en instrumentos del ocio, destructor de la moral, de la riqueza y de la felicidad común, sin que prescindamos de la influencia que todas estas relaciones tienen en el progreso de la agricultura y del comercio.¹³⁴

La Constitución de Cádiz y las disposiciones posteriores emanadas de las Cortes, recogieron estos y otros planteamientos. La Constitución asumió como principio una educación universal y gratuita; declaró como facultad de las Cortes el establecimiento de un plan general de enseñanza pública, uniforme y gratuita, para todo el reino, bajo la inspección de una dirección general de estudios, con establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos y la creación de universidades para la enseñanza de las ciencias, la literatura y las bellas artes. Asimismo, en su artículo 309 dispuso que cada población, en lo interno, se gobernaría a través de un ayuntamiento integrado por alcalde, regidores y procurador síndico nombrados por elección popular; definió como una de las funciones de los ayuntamientos: “cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común”.¹³⁵ Además, en el artículo 366 se obligó a los ayuntamientos a sostener cuando menos una escuela pública gratuita.

Más allá de la Constitución, las Cortes continuaron su obra legislativa en materia de educación: en junio de 1813 se abolieron los gremios y se estableció la libertad de oficio; ese mismo año se decretó que las diputaciones provinciales tenían la facultad de examinar y conferir títulos

¹³⁴ Ídem.

¹³⁵ Artículo 131, del título III, fracción XXII, y título IX; artículos 366-370, capítulo I; y artículo 321, fracción quinta; en Francisco Almada, *Legislación constitucional del estado de Chihuahua*, “Constitución de Cádiz”, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1984.

a los maestros;¹³⁶ y en el decreto de agosto de 1813, se prohibió el uso de los azotes en las instituciones educativas, por considerarlo contrario a la dignidad humana.¹³⁷

Con el retorno de Fernando VII se abolió la Constitución de Cádiz, hasta que en 1820 fue obligado a restaurarla por el golpe de Estado de Riego, por lo que estaba vigente al promulgarse la independencia mexicana. En 1821, las Cortes de Cádiz expidieron el Reglamento General de Instrucción Pública, que dividía la educación en primera, segunda y tercera enseñanza, estableciendo la uniformidad y obligatoriedad de la primera.¹³⁸ Si bien este reglamento no tuvo vigencia en México como tal, sus ideas nutrieron el pensamiento, la legislación y los planes educativos de la nueva nación.¹³⁹

La Ilustración y la educación en la Nueva España

La metrópoli hispana orientó sus reformas a las colonias, de manera que se estimulara el aumento de beneficios sin debilitar sus lazos de dominio. Mientras las reformas económicas “se realizaron con celeridad y eficacia sorprendentes”,¹⁴⁰ las reformas administrativas se instrumentaron con cautela y mesura, y aun así lograron modificar el sistema y recomponer los

¹³⁶ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada, 1786-1836*, “Educación primaria en la ciudad de México”, México, El Colegio de México, 1977, pp. 22-26.

¹³⁷ Dorothy Tanck, “Las Cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”, en *Historia Mexicana*, número 113, volumen xxix, México, 1979, p. 19.

¹³⁸ Ídem.

¹³⁹ Lucas Alamán y Pablo de la Llave participaron como diputados en las Cortes de Cádiz en 1821, y en los esfuerzos posteriores para reglamentar la educación en el México independiente. Buena parte del contenido del reglamento general de instrucción pública, aprobado entonces, estuvo presente en los proyectos de 1823, 1826, 1828, 1830 y 1832, que se presentaron al Congreso proponiendo la creación de una dirección general y la reglamentación de los tres niveles de enseñanza. Ninguno llegó a tener vigencia hasta las reformas de 1833, que, aunque con un ámbito espacial limitado y una existencia precaria, marcaron un hito en la historia de la educación en México.

¹⁴⁰ Enrique Florescano e Isabel Gil, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico: 1750-1808”, en *Historia general de México*, tomo I, México, El Colegio de México, 1981, p. 503.

grupos de poder tradicionales en las colonias. “Con todo, esta generación de gobernantes ilustrados cumplió cabalmente su tarea de puente entre un mundo que se resquebrajaba por todos lados y otro cuyo contorno contribuyeron a iluminar.”¹⁴¹ Durante la última mitad del siglo XVIII y la entrada al XIX, se dio en la Nueva España un crecimiento económico que profundizó la desigualdad social, una burocratización y centralización del aparato estatal que marginó a los grupos en ascenso, y una difusión de las ideas de modernidad en el ámbito educativo y cultural.

Como resultado de las reformas borbónicas en materia educativa, en la Nueva España se crearon nuevas instituciones educativas, como la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, el Real Estudio Botánico y el Colegio de Minería, en 1768, 1784, 1788 y 1792, respectivamente.¹⁴² Desde España se emitieron decretos sobre educación, y los ayuntamientos de algunas poblaciones promovieron el establecimiento de escuelas de primeras letras; pero, con todo, el impacto de las reformas educativas emanadas de la Ilustración fue de poca extensión y profundidad durante el siglo XVIII, y no lograron influir en toda su intensidad el pensamiento, las costumbres y la acción política, sino hasta bien entrado el período independiente.¹⁴³

Algunos jesuitas, como Francisco Javier Clavijero, comenzaban a difundir las ideas ilustradas, cuestionando, desde la cátedra, los métodos escolásticos y el uso de Aristóteles, y promoviendo los textos de Bacon,

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 589.

¹⁴² Dorothy Tanck de Estrada, antología *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito, 1985, p. 16.

¹⁴³ En la antología de Tanck citada arriba, se incluyen algunos documentos que, desde mi óptica, tienen un “contenido ilustrado” muy rudimentario. Tal es el caso, por ejemplo, de 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” (pp. 37-45), medida que venía decretándose desde el siglo XVI. En esta cédula real se decretó que “se instruya a los indios en los dogmas de nuestra religión en castellano, y se les enseñe a leer y escribir”. Quizás sea esto último lo novedoso, la limitada presencia o fuerza de las ideas ilustradas en la educación en los documentos compilados es una muestra, desde luego, del grado de difusión de la modernidad en la colonia novohispana.

Descartes, el método experimental y el uso de la razón, las ciencias físicas y naturales, difundiendo los nuevos descubrimientos científicos y el aprendizaje de lenguas vivas.¹⁴⁴ El vacío dejado por los colegios de jesuitas en veintidós ciudades novohispanas, fue llenado parcialmente por franciscanos y agustinos, y no por seculares modernizados, como había recomendado Carlos III en la Real Provisión del 5 de octubre de 1767; y no del todo, puesto que los dos colegios que tenían en Chihuahua y Parral no tuvieron continuidad. En este documento, Carlos III mostró el decaimiento de los estudios mayores, especialmente de latinidad, impartidos con autores del siglo XIII, y en su cédula de 11 de julio de 1771, mencionó la necesidad de modernizar los libros de texto de las escuelas de primeras letras.¹⁴⁵

Los criollos novohispanos estaban resentidos por los privilegios a los maestros peninsulares, quienes obtenían los puestos directivos en las instituciones educativas y las principales cátedras; ese era el contenido de las representaciones a Carlos III por parte del ayuntamiento de México, en 1771, y de la Universidad de México, sobre la política de empleos, en las que se pidió la expulsión de los españoles para los puestos de América, en favor de los “españoles indianos”, bajo el argumento de que la causa del atraso de las colonias era que los principales puestos fueran para quienes no las conocían ni amaban. En estos documentos no se trasluce una crítica a las ideas y métodos tradicionales de enseñanza, ni se vislumbra la intención de dar una orientación diferente ni un nuevo contenido a la educación novohispana; el problema se reducía a un cambio de manos.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Juan Luis Maneiro, “Biografía de Francisco Javier Clavijero, en que se describen las reformas educativas de los jesuitas antes de su expulsión en 1767”, loc. cit., pp. 23-46.

¹⁴⁵ Carlos III, “Reales provisiones referentes a la enseñanza de las primeras letras, 1767 y 1771”, loc. cit., pp. 101-108.

¹⁴⁶ Representación del ayuntamiento de México a Carlos III, en que se propone la exclusión de los españoles para los puestos en América. 1771” y “Representación de la Universidad de México a Carlos III sobre la política de empleos. 1777”, loc. cit., pp. 47-60 y 61-74, respectivamente.

En el *Mercurio Volante* (1772-1773), la primera revista médica publicada en América, José Ignacio Bartolache puso de manifiesto el atraso en que se encontraban la cultura y la educación novohispanas.¹⁴⁷ De una manera muy sutil y con fina ironía, contradecía posiciones como las de los maestros al pretenderse tan capacitados como los extranjeros, apuntando más bien a sus limitaciones. Enumeraba como causas del relativo atraso, las dificultades para imprimir en las colonias el predominio del uso de latín en los textos, el manejo de autores clásicos con un contenido inadecuado para el contexto indiano, el poco cultivo de las artes y porque, en su opinión, al eclipse de las ciencias tras siglos de “barbarie universal” se unió la distorsión de la influencia árabe. Bartolache ejemplificó la situación con el caso de los estatutos escolares de 1545, vigentes en 1772, cuando en España ya habían sido reformados décadas atrás. Finalmente se extendió en ponderar el estudio de la física, la “buena filosofía”, la historia natural, la química, las matemáticas, la anatomía, la mecánica, la metodología empírica y la educación femenina. En el mismo sentido argumentaba José Antonio Alzate, demandando para la Nueva España las reformas educativas que bajo el amparo de Carlos III se estaban realizando en la metrópoli.¹⁴⁸ Asimismo, Juan Benito Díaz de Gamarra se pronunciaba por la enseñanza de la “buena filosofía”, de contenido ilustrado, y por el uso en los estudios de la lengua nativa. En su opinión, llevar a las colonias las reformas universitarias que se estaban realizando en la península, era conveniente para “preparar al santuario ministros escogidos, a la patria útiles ciudadanos, al soberano súbditos fieles, al Estado fama y ornamento”.¹⁴⁹

Una de las medidas de política educativa del virreinato que recogió los anhelos ilustrados de la época, fue el “Proyecto para establecer escuelas gratuitas en la ciudad de México”, emitido por el procurador general de

¹⁴⁷ “Ideas sobre la educación publicadas en el *Mercurio Volante*”, loc. cit., pp. 75-88.

¹⁴⁸ “Sobre reformas en la educación. 1772”, loc. cit., pp. 89-94.

¹⁴⁹ “Introducción a las ‘Academias filosóficas’ en que se critica el escolasticismo, 1774. 1774”, loc. cit., pp. 95-99.

ayuntamiento en 1786.¹⁵⁰ En él, el procurador José María de Herrera expresó que “el objeto en que es más interesada la religión, el Estado y la sociedad, es la crianza y educación de la juventud”, estableciendo por tanto la necesidad de abrir escuelas para que quienes no pudiesen pagar aprendiesen “siquiera la doctrina de nuestra religión”, esperando que una vez juntos los muchachos pudiese “enseñárseles a leer y escribir si voluntariamente quisieren”. Pedía, asimismo, que los curas y confesores exhortaran a los padres para que enviasen a sus hijos a la escuela. El virrey de Gálvez decretó ejecutar este proyecto, abriéndose cinco escuelas conventuales y cinco parroquiales. De este proyecto resultó también el establecimiento de la primera escuela para niños y la primera “amiga” (municipales) en la ciudad de México,¹⁵¹ y posiblemente muchas de las escuelas abiertas en la provincia antes de la independencia.

La reacción a este proyecto se expresó de inmediato a través de la “Opinión del gremio de maestros sobre las escuelas gratuitas”, de ese mismo año de 1786. En este documento, los maestros afirmaron que: “ningún beneficio... ha de redundar al público con estas escuelas, el agravio que se sigue al real erario de su majestad, y el perjuicio que se nos hace a los maestros de primeras letras...”¹⁵² Afirmaban que si había multitud de muchachos en las calles no era por falta de escuelas, sino por el consentimiento de los padres, puesto que el gremio contaba con 33 maestros. Consideraban que una vez establecidas las escuelas gratuitas, los maestros del gremio perderían sus alumnos. El gremio presentó al ayuntamiento un proyecto en el que se obligaría a los padres a enviar a sus hijos a la escuela, se admitiría sin pago a los más pobres y las escuelas conventuales y parroquiales ocuparían maestros del gremio. El proyecto no se aprobó. El número de agremiados disminuyó en los

¹⁵⁰ José María de Herrera, “Proyecto para establecer escuelas gratuitas en la ciudad de México”, en antología citada, pp. 109-116.

¹⁵¹ Tanck, *La educación ilustrada...*, pp. 168-177.

¹⁵² Ídem.

siguientes años: en 1797, bajó a cinco; para 1808 había trece, y doce para 1820.¹⁵³

Desde 1780, Carlos III había decretado la abolición del gremio de maestros, conocido como la Congregación de San Casiano, creando en su lugar el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, dependiente del poder real, con el objetivo de mejorar la enseñanza de las primeras letras.¹⁵⁴ Desde entonces, se daría un continuo conflicto entre el ayuntamiento de la ciudad de México y la corporación gremial de maestros, por el ámbito de competencias en materia educativa, que se prolongaría durante el resto del régimen colonial.¹⁵⁵

En la *Gaceta de Literatura* de 1794, José Antonio Alzate reprodujo el discurso pronunciado en la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País en 1783, que propuso crear la profesión de institutor. Los conceptos vertidos en él representaban los anhelos de afianzar las tareas educativas con la formación de especialistas, y a la vez contenían implícita una crítica a quienes se dedicaban a la enseñanza. El documento lamentaba el abandono de la profesión de institutor y el desconocimiento absoluto de “la disposición del corazón de los jóvenes, el arte de distinguir sus genios, como el de valorar la graduación de sus talentos y la ciencia de enderezarlos y estimularlos al bien”,¹⁵⁶ pues sobre el corazón y genio de los niños se indagaba menos que sobre “las inclinaciones e instinto del elefante y el hipopótamo”.¹⁵⁷

El virrey de Nueva España, en 1794, puntualizó en su instrucción reservada al marqués de Branciforte, el atraso educativo de la colonia. Se refirió a las muchas reformas que la universidad requería, la cual no dejó indicios de haber efectuado ningún cambio como consecuencia de las reformas universitarias en la metrópoli. El documento reflejaba

¹⁵³ Tanck, nota de pie de página en su antología citada, p. 124.

¹⁵⁴ Tanck, *La educación ilustrada...*, p. 11.

¹⁵⁵ *Ibíd.*, pp. 37-55.

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p. 11.

¹⁵⁷ “Discurso en el cual se propone crear la profesión de institutor de la juventud”, en antología de Tanck, pp. 141-148.

también el conflicto existente entre las autoridades del virreinato y los funcionarios universitarios y, en menor grado, con el ayuntamiento de la capital. Señaló asimismo el mayor atraso de los oficios y artes. En cambio, se expresó mejor de las escuelas de primeras letras, mencionando los nuevos establecimientos de la capital y de doce poblados provincianos.¹⁵⁸ Además de las escuelas mencionadas en el documento, se tienen noticias de escuelas municipales en México, San Luis Potosí, Guanajuato, Tepic, Jerez y Zacatecas; varias escuelas conventuales en México, Puebla, Oaxaca, Querétaro; doce escuelas para indígenas en varios sitios, y doce escuelas particulares en la ciudad de México.¹⁵⁹ En Chihuahua, por lo menos, se abrieron dos.

Así pues, a las lejanas provincias llegaron las primeras escuelas, llevando escasamente la doctrina cristiana y, en el mejor de los casos, rudimentos de lectura, escritura y aritmética, pero algunos de sus preceptores no dependían ya del gremio de maestros. Los pueblos comenzaron a asumir como una obligación el sostenimiento de los establecimientos de primeras letras, a través de los ayuntamientos; con todo, las escuelas eran pocas y su alcance muy limitado. Los estudios mayores no sufrieron por entonces más que las exiguas críticas de los ilustrados novohispanos, y las reformas educativas tuvieron que esperar tiempos mejores.

¹⁵⁸ “Instrucción reservada del conde de Revillagigedo al marqués de Branciforte. 1794. Puntos referentes a la educación”, loc. cit., pp. 149-159.

¹⁵⁹ Cita de pie de página, loc. cit., p. 150.

AVATARES DE LA VILLA DE CHIHUAHUA POR ESTABLECER SU PRIMERA ESCUELA PÚBLICA¹⁶⁰

En cierta forma, las provincias del norte de la Nueva España eran todavía a mediados del siglo XVIII una tierra de frontera, en el doble sentido de constituir las posesiones territoriales más septentrionales y de estar habitadas por grupos sociales no sometidos a la cultura dominante. Esto constituía también una doble amenaza para el reino, pues, por una parte, las tribus nómadas continuaban rebelándose y atacando los ranchos y poblados de mestizos, criollos y españoles, y por otro, los colonizadores angloamericanos se expandían hacia el noroeste de América.

Por esa misma época, en la capital y las poblaciones principales del reino hispano se difundían los principios de “la buena filosofía moderna”, esparciendo el concepto ilustrado de “hombre”. En ese marco de ideas, el hombre, teniendo esta tierra como su marco referencial, debía adquirir conciencia de su capacidad de razonar y transformar el mundo para su beneficio y solaz. La ilustración española no estaba divorciada de la religión; simplemente proponía que era posible alcanzar la felicidad humana en este mundo.

Los pensadores ilustrados no dejaban de ser una minoría selecta con gran influencia sobre el poder real. Estaban convencidos de que para hacer de España un gran país había que propagar la instrucción. Siendo a su juicio la ignorancia la fuente de todos los males, había que combatirle multiplicando las escuelas. La educación se concebía como la fuente de la felicidad, y para extenderla entre el pueblo, los gobiernos estaban obligados a precisar sus fines, orientar su desarrollo, dirigirla, difundirla para

¹⁶⁰ Una versión de este artículo se publicó en la revista *Historia Mexicana*, número 196, abril-junio de 2002, México, El Colegio de México, pp. 549-592.

el logro de la felicidad pública. La cultura era el instrumento de la paz y de la fraternidad humana. Con ella pensaban que se reducía la miseria, se fomentaban los recursos y las técnicas. Gracias a ella se conjuraba el espectro de la revuelta popular y, si el Estado la promovía, se ahorrarían los gastos de una revolución sangrienta, puesto que “una nación que ilustra puede hacer grandes reformas sin sangre”.¹⁶¹ Así pues, el medio más eficaz para dirigir la cultura nacional era la reforma y expansión de la instrucción pública.

El despotismo ilustrado tenía para sus colonias americanas el propósito esencial de aumentar sus beneficios sin debilitar sus lazos de dominio. Las reformas económicas fueron las primeras en aplicarse y las político-administrativas toparon con mayores resistencias,¹⁶² de ahí que se pretendía obtener consenso a través de reformas en el ámbito de la cultura. En este terreno se buscaba el reforzamiento del regalismo, limitando la influencia de Roma en el clero regular y secular, la preservación de la ortodoxia católica como medio de cohesión y dominación, el fomento de la instrucción pública, la incorporación de contenidos de carácter utilitario en colegios y universidades, la difusión de conocimientos científicos, técnicas y usos a través de las gacetas oficiales... En suma, la secularización de la sociedad y la cancelación de los privilegios de las corporaciones para consolidar la centralización del poder político.¹⁶³

¹⁶¹ Jean Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974, p. 192.

¹⁶² Enrique Florescano e Isabel Gil, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico: 1750-1808”, en *Historia general de México*, tomo I, México, El Colegio de México, 1981, pp. 471-590.

¹⁶³ En la Nueva Vizcaya, conforme a la cédula de 1749 sobre secularización de las doctrinas, desde 1751 los jesuitas habían entregado veintidós de sus misiones a la mitra de Durango. A pesar de que los indígenas se sublevaron y el virrey solicitó el regreso de los jesuitas, la secularización siguió adelante. (Véase Peter Masten Dunne, *Early Jesuit Mission in Tarahumara*, Universidad de California, Berkeley, 1948, p. 54; y David J. Weber, “Una ojeada a la frontera del antiguo norte de la Nueva España”, en David J. Weber (compilador), *El México perdido*, México, SepSetentas, número 265, 1976, pp. 15-34.

Se imponía la necesidad de reformar las instituciones educativas garantizando la lealtad al monarca por encima de cualquier otra sumisión. La crítica de los hombres ilustrados a los contenidos educativos y los métodos de enseñanza vigentes fue debilitando la influencia de las corporaciones en la educación. Las sociedades económicas y las sociedades de amigos del país, especialmente la Sociedad Económica Vascongada, confirieron notable impulso a la reforma educativa. Estas organizaciones, constituidas en las capitales de las provincias peninsulares, tenían por objetivo expreso luchar por el progreso del país. Integradas por los hombres adinerados y letrados imbuidos del espíritu enciclopedista, fomentaron las instituciones de enseñanza técnica con un espíritu utilitario.¹⁶⁴

En el norte de la Nueva España, el virrey Bernardo de Gálvez, quien había sido funcionario en la frontera, planteó una nueva política para contener a las tribus beligerantes, principalmente apaches, que obstaculizaban la producción y circulación de productos agropecuarios. Las modificaciones instrumentadas hicieron posible una paz relativa desde 1787 hasta 1831.¹⁶⁵ Durante la última década del siglo se recuperaron

¹⁶⁴ La reforma educativa en España arrancó propiamente con la real orden sobre la confiscación de los bienes de la ultramontana Compañía de Jesús, bajo el supuesto de fomentar con ello las primeras letras, la enseñanza de latinidad y la retórica, recomendando para ello un concurso para convocar a maestros y preceptores seculares. Los bienes y tierras que manejaban fueron confiscados y entregados a la Administración de Temporalidades. Las labores educativas que desempeñaban en la provincia fueron interrumpidas bruscamente, y a pesar de los esfuerzos de los religiosos que las recibieron en encomienda no se restablecieron las condiciones prevalecientes. El colegio de Chihuahua no se restableció y el de Parral fue reabierto por el ayuntamiento años después. Salvo por uno que otro maestro particular y algunas *amigas*, se clausuraron las oportunidades de estudios en la región para más de una generación.

¹⁶⁵ Se recurrió a la dotación de regalos, armas de fuego de inferior calidad y al estímulo del consumo de bebidas alcohólicas. Se hicieron esfuerzos por profundizar las enemistades entre las tribus. Se logró firmar tratados de paz con algunas a cambio de entregarles periódicamente dotaciones de semillas, carne, bebidas, ropa, herramientas y armas. A quienes rechazaron la alianza se les declaró la guerra sin cuartel. (Richard Greenleaf, "The Nueva Vizcaya Frontier, 1787-1789", en *Journal of the West*, volumen VIII, número 1, California, 1969, pp. 56-66.)

las actividades extractivas, agropecuarias, comerciales y financieras, que se habían deteriorado, tanto por la desarticulación generada con la confiscación de las haciendas jesuitas —que habían sido importantes proveedores de recursos agropecuarios en los enclaves mineros y las grandes poblaciones— como por las depredaciones de los apaches. Con el auge económico, la ausencia de instituciones educativas para los poblados criollos se hizo más evidente, así como la necesidad de cubrir el vacío dejado por la clausura de las misiones de jesuitas y la decadencia de las franciscanas.¹⁶⁶

Los funcionarios reales se encargaban de propagar con llaneza y libertad las innovaciones culturales. Los miembros de la Sociedad Vascongada de Amigos del País, repartidos en las provincias, detentando posiciones de influencia como funcionarios civiles, militares y eclesiásticos, intentaron hacer efectivas las ordenanzas reales en materia de educación, exigiendo a los municipios la fundación de escuelas públicas y gratuitas, e incluso destinando recursos propios para ello. Las respuestas locales a sus esfuerzos fueron desiguales, pero en todo caso sacudieron a su paso los sistemas de alianzas entre las élites, sus ideas y sus costumbres.

En 1797, el gobernador de la Nueva Vizcaya, Bernardo Bonavía, giró una circular a los subdelegados reales previniéndolos de que debían establecer escuelas en todos los pueblos, aplicando los fondos de la

¹⁶⁶ Aunque la Corona regresó a las misiones parte del ganado y tierras confiscados, éstos fueron clasificados como “bienes de la comunidad” y no como “bienes de misión”, lo que ocasionó que en vez de ser administrados por los frailes los manejaron los oficiales reales, quienes sacaron de ello el mayor provecho personal, en detrimento de las comunidades. A los franciscanos guadalupanos se les encargó atender las misiones jesuitas, pero ya no recuperaron su bonanza anterior; en la mayoría de los casos no convencieron a los naturales de vivir en los pueblos, y los que estaban en las misiones acabaron como sirvientes en minas y ranchos. Después de dos siglos de esfuerzo misionero, la presencia del catolicismo entre los rarámuris era mínima. El relativo fracaso en las misiones norteñas, tuvo que ver con las condiciones geográficas, la cultura seminómada, la resistencia indígena y las injerencias de los colonizadores, que buscaban beneficiarse con la explotación de su mano de obra. (William Merrill, *El catolicismo y la creación de la religión moderna de los rarámuris*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1992, p. 137, y *La época franciscana en la Tarahumara*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1995, pp. 163-168.

comunidad. Seis años después continuaba apremiando que se diese cumplimiento.¹⁶⁷ Sin embargo, diversos obstáculos impedían el acatamiento de estos decretos. En primer lugar, las contradicciones existentes entre las diferentes instancias gubernamentales, cuyas atribuciones fueron variables y confusas, limitaron la capacidad de decisión de los pueblos y entorpecieron sus posibilidades de establecer escuelas. En segundo lugar estaba la falta de medios financieros para efectuar las disposiciones en materia educativa, pues por lo general en esta provincia el rubro “fondos de comunidades” era una abstracción. Cuando los había eran administrados por los alcaldes mayores, que actuaban con fines personales y se desentendían de las ordenanzas sobre escuelas. Los frutos de las cargas impositivas, como las gruesas partidas generadas por la minería y las nada despreciables arrojadas por el comercio y los estancos, iban a la Corona, que no cedía parte de sus rentas para las obras públicas. Otro tanto hacían los funcionarios locales, pues tenientes de gobernadores y alcaldes mayores eran nombrados por los gobernadores; generalmente compraban el cargo, no recibían ningún salario y vivían del cobro de los servicios administrativos y judiciales que prestaban, siendo más las oportunidades para obtener ingresos mal habidos que para apoyar obras de beneficio comunitario.¹⁶⁸ En tercer lugar estaba la ausencia de maestros para dirigir las escuelas. Mientras en las provincias del centro y sur algunas parroquias y conventos lograron sostener escuelas de primeras letras o por lo menos de doctrina, en estas latitudes el clero regular y secular no lograba satisfacer las necesidades espirituales indispensables. La escasez de personas dotadas para desempeñar el oficio de maestros imposibilitó más de un proyecto escolar, a pesar de contarse con los medios económicos y la voluntad comunitaria.

¹⁶⁷ Francisco Almada, *Geografía del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Impresora Ruiz Sandoval, 1945, p. 137; *Resumen de historia...*, p. 136; y *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*, Chihuahua, Universidad de Chihuahua, 1968, p. 72.

¹⁶⁸ Guillermo Porras reseña las maneras de enriquecimiento lícito e ilícito al alcance de las autoridades locales, especialmente los gobernadores. (Guillermo Porras, *Iglesia y Estado en Nueva Vizcaya*, México, Universidad Autónoma de México, 1980, pp. 182 y ss.)

El caso del establecimiento de la escuela pública de Chihuahua es el mejor ejemplo de las dificultades enunciadas, pues se manifestó la necesidad de abrirla desde 1779 pero se logró hasta diciembre de 1805, tal como se narra enseguida.



La actual ciudad de Chihuahua fue fundada como real de San Francisco de Cuéllar en 1709, por la facilidad que representaba la afluencia de sus ríos para el beneficio de metales que se extraían de las ricas minas de Santa Eulalia. A principios del siglo XIX era una villa con unos diez mil habitantes. Se encontraba en el camino real que desde la ciudad de México pasaba por Durango y llegaba hasta Santa Fe, Nuevo México. El beneficio de metales, la producción artesanal, el comercio y las funciones administrativas políticas, militares y religiosas, hicieron florecer la población, respondiendo a las demandas de los centros mineros, haciendas y ranchos que se extendían a sus alrededores.

En 1720 se estableció un colegio de jesuitas, dotado con un fondo de treinta mil pesos aportado por Manuel San Juan y Santa Cruz y otros benefactores. Fue clausurado tras la expulsión de la orden en 1767, pasando sus bienes a la Administración de Temporalidades. Desde entonces, pocos niños de la comarca recibieron instrucción en las primeras letras y la doctrina cristiana, de maestros particulares que enseñaban en sus casas, como el sevillano Miguel Mayor Rico, entre 1775 y 1790, y José Barbosa, a partir de 1790, además de una que otra “miga”.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Félix Martínez, *Historia del seminario de Chihuahua*, Chihuahua, editorial Camino, 1986, p. 13. Francisco Almada, *Resumen de historia...*, pp. 118 y 131; y *Diccionario de historia...*, p. 177. Archivo Histórico Municipal de Chihuahua (en adelante, AMCH), fondo Colonia, caja 46, expediente 50. Las *migas* o *amigas*, eran mujeres que enseñaban en sus casas a niñas de distintas edades y niños pequeños, la doctrina cristiana, a leer y costura. Algunas veces podían enseñar escritura y aritmética. Las referencias de *amigas* encontradas para el caso de Chihuahua son de 1825, aunque en ellas se hace mención de que tienen trabajando en ello varios años. (AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 16, documentos del 11, 12, 14, 16 y 20 de marzo de 1825, así como

En 1779, el primer comandante general de las provincias internas, caballero Teodoro de Croix, en consonancia con la política ilustrada de la Corona y las aspiraciones del ayuntamiento de Chihuahua, intentó rescatar el edificio y los fondos del antiguo Colegio de Jesuitas para establecer una escuela primaria y un hospital militar. Quizás debido a los cambios en la administración colonial, el asunto de la escuela fue retomado hasta 1786, cuando a instancias del comandante general Jacobo de Ugarte y Loyola, se convocó al cabildo de Chihuahua para discurrir la manera de establecer provisionalmente unas clases de primeras letras en la localidad, en tanto se recuperasen los fondos que habían sido donados para la educación de los lugareños. El comandante ofreció al ayuntamiento apoyar su representación al rey a fin de recuperar esos bienes. Cuarenta y cinco vecinos “de regulares medios” se comprometieron a hacer una aportación durante tres años para sostener la escuela. Considerando que las cuotas comprometidas eran insuficientes, la comandancia general demandó al cabildo una propuesta para obtener los arbitrios correspondientes.¹⁷⁰ Por entonces las reformas administrativas, y con ellas la sustitución de funcionarios, con distinto ámbito territorial y atribuciones, hizo que la cuestión de la escuela se demorase. En 1791, el gobernador intendente Felipe Iriarte de Horteiga recibió la propuesta del ayuntamiento para

del 6 de abril de 1825, además de otros sin fecha. Sobre el tema, véase Pilar Gonzalbo, *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito, 1985, pp. 39-41, 322-327; así como Dorothy Tanck, *La educación ilustrada. 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984, pp. 160 y ss.

¹⁷⁰ Desde 1715 se expidió una cédula real ordenando la apertura de escuelas en todos los pueblos, para los indios y población en general (AMCH, fondo Colonia, caja 1, expediente 5); este mandato se reiteró en 1778, 1782 y 1784. En 1786, el comandante general Jacobo Ugarte y Loyola, comandante general de las Provincias Internas, ordenó que se convocara al cabildo de Chihuahua para acordar el establecimiento provisional de una escuela de primeras letras, en tanto se formalizaba el donativo de Manuel de San Juan y Santa Cruz, “sobre lo cual instruirá el Ayuntamiento una representación para su majestad, poniéndola en mis manos brevemente, asegurando que la apoyaré”. (AMCH, fondo Colonia, caja 41, expediente 31, 9/2/1786, 9/10/1786, 10/19/1786, 11/13/1786 y 4/19/1791; expediente 48, 5/2/1787.

obtener los arbitrios para la escuela de primeras letras y una cátedra de gramática, pero dejó el cargo antes de tomar una decisión.¹⁷¹

Mientras tanto, en Chihuahua se impuso una contribución a los capitulares, comerciantes y vecinos, con la mira de obtener lo necesario para los proyectos educativos. Se juntaron 225 pesos. Ciertamente representaba una cantidad muy limitada dado el auge que estaba teniendo la población y considerando que no ha sido posible encontrar algún vestigio de escuelas parroquiales. Eran unos cuantos los que insistían una y otra vez en el asunto, como puede apreciarse en las actas de cabildo, y sus propuestas tenían acogida general; pero a la hora de pasar de las palabras a los hechos, el compromiso adquirido por la mayoría de los vecinos era limitado. Después de todo, los hijos de los más acaudalados recibían la instrucción elemental con los maestros particulares y podían después continuar sus estudios en Durango, Guadalajara o incluso en la Península. Pero las ideas ilustradas con respecto a las ventajas de una instrucción universal, pública, gratuita, obligatoria y útil, estaban comenzando a madurar entre ellos.

José Miranda menciona que había 312 miembros de la Sociedad Vascongada de los amigos del País en la Nueva España en esta época. Veinticuatro de ellos radicaban en Chihuahua, lo cual, comparando con los 32 y 6 que habitaban en las grandes ciudades de México y Guadalajara, respectivamente, resulta una cantidad significativa.¹⁷²

En 1792 el gobernador Pedro de Nava, establecido en la propia villa, descalificó la propuesta de arbitrios del ayuntamiento, debido a que se

¹⁷¹ AMCH, fondo Colonia, caja 41, expediente 31, 4/19/1791.

¹⁷² José Miranda, *Humboldt y México*, México, Universidad Autónoma de México, 1962, p. 31. Véase también el listado de María Torales, quien registra 32 miembros de la “Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en México,” en Seminario de historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, *La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, México, tomo I, 1993, pp. 95-116; y las adiciones anotadas por Juan Vidal-Abarca, “Los socios desconocidos de la RSBAP en México (correcciones y adiciones al catálogo de socios),” en Seminario de historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, *La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, México, tomo I, 1993, pp. 121-129, donde hemos identificado a cuando menos tres más.

habían recibido otras instrucciones por parte del marqués de Branciforte. Según el virrey, ya había convenido con el padre provincial de San Francisco de Zacatecas, que a cargo de su orden correría una escuela para los niños del poblado de Chihuahua.¹⁷³ El provincial de los franciscanos debía designar “a un religioso sacerdote de buena letra para ese ministerio”. Así que dispuso que el dinero recaudado fuese destinado a proporcionar una pieza, bancas y utensilios necesarios, además de cartillas, catones, papel, plumas y tinta para los huérfanos y niños pobres, y que se solicitase a los vecinos una contribución anual como limosna para esos efectos. El ayuntamiento se avocó entonces a insistir al padre provincial que enviase el religioso acordado, petición que continuó reiterándose durante años.¹⁷⁴

Finalmente, en 1803, el entonces comandante general Nemesio Salcedo, hombre convencido de que la difusión de las luces era el camino más directo para el progreso del reino, planteó la manera de contar con fondos suficientes: Existía un viejo caudal perteneciente a la Junta de Fábrica de las Iglesias Parroquiales de Chihuahua y Santa Eulalia, que ascendía a veinticuatro mil pesos. Esta cantidad arrojaba un rédito anual de mil doscientos pesos. Consideraba que podían destinarse la mitad para el pago del maestro y la otra mitad para formar un capital de doce mil pesos a fin de que de ahí corriese el sueldo del maestro en el futuro. Además, se tenían los fondos que había reunido el cabildo años atrás, que servirían para cubrir los gastos de instalación. Desde el punto de vista del gobernador, lo único que faltaba era conseguir al preceptor. Consecuentemente, dispuso que se publicase un aviso en la *Gazeta de México*. El cabildo le hizo notar que faltaba aún conseguir el local, pero que mientras tanto dos individuos se habían ofrecido a cubrir entre ambos la renta de una casa adecuada.¹⁷⁵

Varios maestros respondieron al anuncio en la *Gazeta de México*. El ofrecimiento de seiscientos pesos anuales, al parecer, constituyó un

¹⁷³ AMCH, fondo Colonia, caja 41, expediente 31, 4/19/1791; caja 41, expediente 48, 5/2/1787.

¹⁷⁴ Loc. cit., caja 45, expediente 1, 8/14/1797, 9/7/1797 y acta de cabildo 9/11/1801.

¹⁷⁵ Loc. cit., caja 46, expediente 50, 5/20/1803.

atractivo. El primero en responder fue Luis García, preceptor de la escuela de San Francisco de Paula en la villa de Santa Bárbara. Informaba que desde principios de año se había establecido esa escuela dotada de doscientos pesos anuales, a la que asistían 36 niños. Afirmaba que en los seis meses de existencia había desempeñado “el ministerio” a satisfacción del cura y de los vecinos; que los niños entraron leyendo en catón y ya estaban escribiendo; podían leer una carta y estudiaban ya la tercera regla de cuentas; que ya sabían la doctrina cristiana según “el estilo de Ripalda”, el catecismo histórico de Pouget y el de Bossuet, y que cada domingo en la plaza pública se presentaban a recitar lo aprendido, explicando la ortografía y el método de contar con tabla. Envío además seis muestras de caligrafía de sus alumnos, impecablemente ejecutadas.¹⁷⁶

Otro candidato, José Barbosa, escribió que era originario de Chihuahua, que había trabajado para la administración de la alhóndiga y que desde hacía once años enseñaba a niños en su casa; a los pudientes “de paga” y a los pobres “de gratis”. Según explicaba, ya había sido llamado para cubrir el destino de maestro de la escuela pública, pero reprobó un examen aplicado por miembros del cabildo, porque “no había sabido yo deletrear un vocablo”. Reconocía que no tenía buena letra, pero que enseñaría con las muestras de Palomares. Afirmaba que mientras la escuela municipal se abría, se le había dado el encargo de enseñar en su casa a los niños que ya se habían presentado, y que serían unos cuarenta, quienes según el docente no sabían ni persignarse.¹⁷⁷

Desde la hacienda de Pantitlán, en el estado de México, Juan Rulfo, originario de España, también solicitó el puesto. Decía que había ejercido como maestro, aprobado por el Real y Supremo Consejo de Castilla, y ofrecía certificaciones de limpieza de sangre, vida y costumbres. Su carta destaca por su presentación y hermosa letra. De Valladolid escribió José María Angulo; su misiva contrasta con las demás por lo lacónico de su expresión, pues sólo pidió que se le hiciera saber qué documentos

¹⁷⁶ Loc. cit., 6/26/1803.

¹⁷⁷ Loc. cit., 7/1/1803.

debía presentar para el puesto anunciado. De Orizaba se comunicó Juan Francisco García, sabiendo por la *Gazeta* que se solicitaba “sujeto inteligente para maestro”, ofreciendo además de “tener el honor de poseer el nobilísimo arte de escribir”, la garantía de estar terminando “una obrita”. Mateo de Palacio solicitó el cargo desde la ciudad de México. También escribió desde Durango Pedro de los Gayón, originario de Santander, cajero de oficio, de 24 años de edad.¹⁷⁸

Dos años después, como la proyectada escuela no se había abierto, el maestro José Barbosa acudió de nuevo al ayuntamiento, afirmando humildemente que, aunque no podía aspirar al empleo en perpetuidad por su mala letra, solicitaba parte del sueldo que se tenía asignado a la escuela pública, haciendo ver además la conveniencia de que él continuara enseñando en su casa, pues de esa forma el municipio no tendría que gastar en renta.¹⁷⁹

Por entonces quedó formalmente efectuada la erección del real de Chihuahua en villa, con el nombre de San Felipe el Real, y la falta de una escuela municipal se hacía más notable. En julio de 1805, el síndico procurador manifestó que a fin de cuentas no fue posible conseguir a ninguno de los postulantes porque “todos han preferido a su particular interés el deseo de no exponerse y evitar la molestia y tiempo que se necesita para emprender una marcha tan dilatada”. Resumía la situación afirmando que la única causa de que no se hubiese establecido la escuela era que no se conseguía el maestro adecuado. Por lo tanto propuso que se dividiese en dos el sueldo asignado y se consiguiesen dos personas regulares que aceptaran el puesto por trescientos pesos cada una, pues además los vecinos estimaban que era mejor así, siendo tantos los niños que esperaban ingresar a la escuela.¹⁸⁰

Por esa época andaba buscando colocación en la villa un escribiente de nombre Francisco Nava. Era originario de Parral. En 1792 estaba

¹⁷⁸ Loc. cit., caja 45, expediente 50, 7/17/1803, 7/22/1803, 7/23/1803, 9/27/1803 y 9/27/1803.

¹⁷⁹ Loc. cit., caja 46, expediente 50, 3/1/1805 y 3/13/1805.

¹⁸⁰ Loc. cit., caja 46, expediente 50, 7/4/1805, 7/18/1805 y 7/20/1805.

trabajando para la administración de azogue y alcabalas de ese lugar, y años después para la tercera compañía volante del presidio de Conchos. En 1800 había enviado una larga, zalamera y muy bien escrita misiva al comandante general Pedro de Nava, solicitándole cualquier empleo, pues se lamentaba del sueldo en la administración de alcabalas. El comandante le devolvió su carta con una escueta nota marginal, indicándole que especificara el trabajo que quería y que lo solicitase en papel oficial. Quizás no fue atendido, pues en septiembre de 1801 solicitó un aumento de sueldo en su mismo empleo, que le fue negado “por falta de arbitrios”, según se le dijo. Para 1802, siendo todavía escribiente en la administración de tabacos y azogue de Parral, escribió a Antonio Cabrera solicitando empleo en la receptoría de alcabalas de Chihuahua, quien le informó que no había vacantes. Ese mismo año el comandante general Pedro de Nava regresó a España, quedando en su lugar Nemesio Salcedo. Francisco Nava se apresuró a escribirle diciéndole que había trabajado por doce años en diversas administraciones y pidiéndole conmiseración para su crecida familia, suplicando trabajo en la administración de azogues. No parece haber obtenido una respuesta favorable; no obstante, en julio de 1805 solicitó al alcalde de Parral un certificado de hombría de bien, argumentando que estaba determinado a salir para Chihuahua en busca de un mejor destino. Después de todo, en esa villa tenían asiento varias instancias de gobierno y el escribiente podía albergar expectativas mejores. Fue entonces cuando se enteró de que se buscaba un maestro en Chihuahua, resolviéndose a escribir nuevamente al comandante general solicitando el puesto en la escuela.¹⁸¹

No obstante que Francisco Nava dejaba claro en sus cartas que pretendía la plaza de preceptor por “la miseria de su familia”, sin presentar ningún argumento a favor de su talento o experiencia magisterial, el ayuntamiento le ofreció el cargo con una dotación de trescientos pesos anuales. Nava respondió que no le acomodaba ni podía recibirlo con esa paga. Que sólo aceptaba si le daban los seiscientos anunciados en la

¹⁸¹ Loc. cit., 3/19/1800, 4/1/1799, 4/9/1799, 9/22/1801, 10/19/1800, 3/19/1800, 3/25/1802, 9/14/1802, 5/4/1802, 10/1/1804, 7/3/1805 y 7/16/1805.

Gazeta de México, más las contribuciones mensuales de las personas pudientes, y se le franqueaba la casa para colocar a su familia, las muestras, libros, papeles e instrumentos correspondientes; y además para los niños pobres plumas, papel, tinta, catones y cartillas. A cambio se comprometía a enseñar buenas costumbres, leer, escribir con buena letra, pronunciación y ortografía, “las cinco reglas” de aritmética en enteros y quebrados y la doctrina cristiana. Decía asimismo que no asumiría la obligación de enseñar a los niños “de lugares, ranchos y haciendas”; es decir, que se limitaría a atender a los residentes de la villa. Afirmaba que condolido del maestro José Barbosa, que había atendido a los infantes en su casa sin recompensa, estaría de acuerdo en que recibiera cien pesos anuales de los seiscientos, más el estipendio de las personas pudientes, continuando con la labor que venía desempeñando en su propio domicilio.¹⁸²

El comandante Nemesio Salcedo no estaba conforme con otorgar el puesto a Nava. Propuso al ayuntamiento que esperaran a tener noticias del preceptor del valle de San Bartolomé, a quien le había ofrecido la vacante. Mientras tanto expuso la conveniencia de que se comprara una casa que perteneciese al ayuntamiento, para lo que se contaba con más de mil pesos vencidos de la Junta de Fábricas, a la que podría agregarse una cantidad aportada por quienes habían ofrecido cubrir la renta. Ellos eran Pedro Ignacio de Irigoyen y Bernardo Martínez, quienes contribuyeron con ciento cincuenta pesos cada uno.¹⁸³

Para entonces José Francisco Nava ya se encontraba en la villa, desesperado por obtener respuesta a su solicitud. El 20 de agosto escribió al ayuntamiento que desde el 16 de julio había solicitado la vacante, y que:

(...) ausente de mi familia, y lo que me es más doloroso, estársele por esa ausencia regravándosele (*sic*) aquella sus indigencias... sufriendo al mismo tiempo el verme abochornado a cada paso, al considerarme hecho el objeto [de burla] de los moradores de esta villa, que acaso

¹⁸² Loc. cit., 7/21/1805 y 7/21/1805.

¹⁸³ Loc. cit., 7/24/1805, 8/2/1805 y 8/3/1805.

se habrán hecho el concepto de que soy un hombre baldío, ocioso... Ocurro con la mayor sumisión y respeto a su benignidad, para que reflejando con su maduro acuerdo en los gravísimos perjuicios que se me están siguiendo, se digne por un efecto de su bondad, decirme si tiene lugar, o no, mi solicitud.¹⁸⁴

Mientras tanto, en el ayuntamiento se concluía que no eran suficientes los mil pesos de la Junta de Fábrica para comprar una casa, por lo que se citó a cabildo abierto para aportar cuotas voluntarias, reuniendo entre los vecinos 799 pesos. Esto, más los 1,229 pesos vencidos de la Junta de Fábrica, más los 300 ofrecidos por Irigoyen y Martínez, más los 225 recolectados desde 1797, dieron un total de 2,553 pesos, cantidad adecuada para el fin que se proponía. El comandante general dispuso que se comprara una casa que había pertenecido a Mariano Valverde, ofrecida por sus herederos en mil novecientos pesos, y con el resto se procediera a efectuar las reparaciones necesarias, amueblarla y adquirir los útiles de la escuela. Dispuso también que José Barbosa continuase enseñando en su casa, apoyado con los cien pesos anuales, y que se contratara a Nava con la calidad de “por ahora”, comenzándole a pagar cincuenta pesos mensuales a partir del 1º de octubre, pues no se tenía la seguridad de conseguir otro maestro más idóneo, y no había “enemigo peor de los útiles establecimientos que el deseo de toda perfección en sus principios”.¹⁸⁵

Se compró la casa, se removieron muros para formar salones y se le hicieron composturas “con la mayor solidez y hermosura y la economía posibles”. Se fabricaron gradas, bancas, mesas y útiles indispensables; se encargaron cartillas, catones, pautas, libros y muestras de escritura. Era un caserón de dos frentes, con catorce piezas, dos patios, un corral grande con huerta, pozo y cuadrante para sol, un corral mediano con caballeriza, y una pieza para cochera. “La escuela común de gente pobre”, se formó tirando “un tabique” (un muro divisorio) para dejar

¹⁸⁴ Loc. cit., 8/20/1805.

¹⁸⁵ Loc. cit., 8/8/1805, 8/17/1805, 8/17/1805, 9/6/1805, 9/12/1805 y 9/16/1805.

un salón de veinticuatro varas de longitud (20.11 m) junto a un cuarto para la corrección. Se estimaba que podían colocarse allí 140 niños para leer y 32 para escribir en las mesas. De otras dos salas se hizo un solo cuarto, en el que se colocaron escalerillas y mesas para 75 lectores y 20 escribientes, siendo éste el salón para “los niños decentes”; es decir, los de posibilidades económicas. Entre ambas piezas estaba el zaguán que daba a la calle. Los miembros del cabildo consideraban que el maestro podría vigilar ambos salones, pues tenía ofrecido que su hijo le auxiliaría en la enseñanza y podrían turnarse para cuidar dos grupos; argumentaban que no debía formarse un solo galerón, aun colocando separaciones, pues no sería “fácil evitar el roce de unos con otros, ni tampoco el que dejen de participar en otros inconvenientes: el mal olor, insectos y miserias de una muy considerable parte de los que vayan a la escuela, poco menos que en cueros, y con el desaseo de que generalmente abundan, y este solo hecho podría retraer a muchos padres mandar a sus hijos”, privando al maestro del estipendio por la educación.¹⁸⁶

En noviembre se dio nombramiento formal a Francisco Nava, firmándose un contrato que constituía en esencia el reglamento de la escuela. Sus obligaciones se especificaban en ocho cláusulas: 1) ceder a José Barbosa cien de los seiscientos pesos anuales de su sueldo; 2) responsabilizarse de muebles, cartillas, catones, pautas, papel y plumas para el uso de los niños pobres; 3) formar el silabario en cuartillas de papel, poniéndolos en una tablita, con el fin de economizar en cartillas; 4) enseñar a leer a los que no supieran y después enseñarles el catecismo de la doctrina cristiana, ayudándose de su hijo y de un niño por cada tres que estuviesen aprendiendo; 5) apuntar a todos los niños que asistieran y los que no, con el nombre de sus padres, distinguiendo los que fuesen de la villa de los de fuera, para conocer a “los padres celosos de la educación de sus hijos” y “los indolentes y desidiosos”; 6) recoger el papel utilizado por los pobres para “feriarlo” por blanco; 7) las obligaciones anotadas se extendían también al maestro Barbosa; 8) manifestar su plan

¹⁸⁶ Loc. cit., caja 47, expediente 5, 9/26/1805, 9/12/1805 y 11/29/1805.

de educación, la asistencia de los alumnos y la distribución de los útiles a los síndicos.

Ambos maestros leyeron y firmaron el acuerdo. Se anotó al calce que podrían exigir una cuota moderada y los útiles necesarios a los vecinos pudientes y de medianas facultades. Al representante del cabildo le pareció que un peso mensual sería lo adecuado, suponiendo que habría unos cuarenta o cincuenta alumnos de paga.¹⁸⁷ El acuerdo es un reflejo de la etapa de transición que se estaba viviendo en lo que respecta a las ideas sobre educación. Privilegiaba la enseñanza de la lectura, pero aún como un instrumento para aprender la doctrina cristiana, conforme a los objetivos de la enseñanza tradicional. Los castigos físicos eran un auxilio esencial para la enseñanza, como lo muestra la disposición de una habitación para ello y la presencia de palmetas en los inventarios. El control escolar y la supervisión del maestro quedaban en manos del ayuntamiento. Se esperaba convencer a la comunidad de enviar a sus hijos a la escuela por la conveniencia misma de la instrucción, y si no, obligarlos a participar en esta empresa a través de las presiones sociales. Más tarde se intentaría obligarlos a través de amonestaciones, multas y hasta cárcel a los padres omisos.

Tres semanas después se suscribió otro documento en el que se sumaron nuevas condiciones, que reafirmaban la autoridad del municipio y el carácter público de la escuela: 1) el ayuntamiento se reservaba el derecho de clasificar a los niños que debían pagar y a los que no; 2) considerando las peculiaridades del clima, se establecieron dos horarios, del 22 de septiembre al 22 de marzo de 8:00 a 11:30, por la mañana, y de 2:00 a 4:30 por la tarde; y del 22 de marzo al 22 de septiembre de 7:00 a 11:00 y de 3:00 a 6:00; es decir, 48 horas de clase por semana; 3) de las dos divisiones hechas en la casa, una sería “para los niños aseados” y otra para a “quienes faltare esta circunstancia”, “pues no conviene que en esto haya diferencia de pobres a ricos”, porque el maestro debía poner la misma atención a unos y otros; 4) si los niños no cabían en un departamento,

¹⁸⁷ Loc. cit., caja 46, expediente 50, 11/6/1805.

podían cambiarse al otro indistintamente; 5) mensualmente se nombraría a un regidor para supervisar las labores escolares; 6) se celebraría examen anual para verificar los adelantos de los alumnos, salvo el primer año, en que sería cada seis meses; 7) no se impediría el establecimiento de otras escuelas; 8) el maestro debía pasar lista de asistencia por la mañana y por la tarde; 9) quedaba sujeto a otras prevenciones que el ayuntamiento considerase necesarias.¹⁸⁸

Vale hacer notar la evolución que fue teniendo el criterio para dividir a los niños en los dos salones disponibles: en un primer momento se les pretendía separar entre los “pudientes” y los “pobres de solemnidad”; después se utilizó el concepto de aseados y desaseados, que si bien constituía un eufemismo, dejaba siempre la posibilidad a que niños de escasos recursos hicieran un esfuerzo por semejarse a los ricos, esmerándose en su aseo personal; finalmente se asumió como criterio de división el cupo en los salones. Dada la forma en que se amueblaron las dos aulas, en la mayor debieron estar los niños que aprendían a leer y en la otra los que ya estaban escribiendo. Evidentemente, las oportunidades de aprender a escribir se iban reduciendo para los más pobres, carentes de un entorno social que les facilitara la tarea y constreñidos a incorporarse al trabajo a edades tempranas.

Se hizo entrega formal de la casa, muebles y utensilios, así como cartillas y demás útiles, firmándose los inventarios respectivos. Si bien el contrato se había limitado a obligar al maestro a enseñar a leer y la doctrina, de hecho, sus obligaciones eran mayores. Los útiles, el mobiliario, la disposición espacial y sobre todo los exámenes, los comentarios que resultaban de los mismos y la exigencia que se hacía al maestro de presentar las planas de los alumnos, muestran el interés del cabildo por el aprendizaje de la escritura y de una educación más utilitaria.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Loc. cit., 9/26/1805 y 11/28/1805. Las condiciones de trabajo acordadas se enlistan en el orden en que fueron expuestas en el documento original.

¹⁸⁹ El maestro estaba recibiendo lo siguiente. En la casa de los niños decentes: puertas del zaguán, a la sala del maestro, tres ventanas (una a la calle, otras al patio), alacena, cuatro mesas, seis gradas de madera para sentarse los niños. Pieza para los niños pobres: un



La escuela pública se abrió el lunes 2 de diciembre de 1805.¹⁹⁰ ¿Cuántos y quiénes eran los niños que asistían a la escuela? El ayuntamiento solicitó al maestro esta información. Según la lista remitida por el preceptor eran 142 niños en total. De éstos, 21 se consideraban “pudientes de primera clase”, 12 eran “pudientes de segunda clase” y 109 pobres, que no pagaban. De los niños pudientes, tres de ellos serían gobernadores del estado –José María Irigoyen, José Madero y Joaquín Bustamante– y dos diputados liberales –el presbítero Francisco Terrazas y Pedro Bustamante. Irigoyen y Madero serían además benefactores de la educación. Entre los de segunda clase estaban Martín y Antonio Irigoyen. El último sería uno de los más ilustres maestros de Chihuahua, quien introduciría el método lancasteriano y abriría las cátedras que dieron origen al Instituto Literario. En cuanto a las edades, el mayor era Francisco Terrazas, al parecer de quince años de edad, seguido de José María Irigoyen, de once; José Madero, de nueve; Martín, que posiblemente tuviera siete; Antonio, quien tenía seis; y, el más pequeño, Joaquín, de sólo cinco años.¹⁹¹

salón y su cuarto inmediato de corrección, puerta al zaguán, seis ventanas (una a la calle), una puerta al patio, seis mesas nuevas y otra usada, seis gradas de madera, dos bancas de brazos, cuatro sin ellos, inclusive la del maestro, que es mediana. Habitación del maestro: una sala con puerta al patio y su cancel con puerta, otra contigua, un cuarto contiguo, una cocina, un cuartito contiguo a la cocina, un zaguancillo o pasadizo al corral, un corralito mediano con caballeriza, una pieza para cochera sin puerta, que cae al corral grande, éste con puerta a la calle y en el centro un huertecito con su puerta y un cuartillo deteriorado, y en el patio un pozo y en su arco un cuadrante de sol, jardín. Todas las puertas con chapas y llave, las ventanas exteriores con barrotes. Utensilios: dos docenas de tinteros de plomo, una docena de “salvaderas” de hoja de lata, cinco pautas, once muestras de mano mandadas a hacer, un libro de caja con doscientos folios, 96 cartillas, 48 catones cristianos, 36 catecismos, una botija de tinta, media resma de papel, treinta tablitas para el alfabeto, cinco mazos de plumas, dos palmetas. (Resumido del inventario, en AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 11/29/1805).

¹⁹⁰ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 11/29/1805.

¹⁹¹ *Almada, Diccionario de historia...*, pp. 76-77, 282, 318 y 522.

No se especificaba la ocupación de los padres llamados “pudientes de primera clase”, pero a todos sus nombres se les antepuso el “don”. Entre ellos se encontraban Pedro Ignacio de Irigoyen y Bernardo Martínez, miembros del cabildo, que habían colaborado para la compra de la casa. También se encontraban Isidro Madero y Juan Bustamante, relacionados con la administración pública. Mineros y comerciantes algunos, ninguno figuraba como propietario muy rico o poderoso políticamente. Entre los de segunda clase se encontraban un armero, un escribiente, un obrajero, un arriero y un sillero. Entre los padres de los niños pobres estaban un platero, un herrero, dos carpinteros, dos albañiles, tres zapateros, cuatro muleros, un vendedor, un músico, un cantor, seis artesanos (sin especificar), dos sirvientes, dos panaderos, un sastre, tres arrieros, un corredor, tres labradores, un cantero, un hacendero, un ranchero, un hojalatero, dos cendradilleros, un sargento retirado, un soldado, un alguacil, tres mineros, dos operarios de minas y un barbero, este último con un “don” antecediendo su nombre. Veinticinco de los niños pobres sólo tenían el nombre de la madre, a veces sin apellido; éstos constituían el 23% del total. Sólo uno de los escolares aparecía con apelativos distintos al tutor. El promedio de hijos por cada padre era de 1.3. La mayoría de los padres tenía anotado un hijo, algunos dos o tres, pero sólo uno de ellos, Julián Zubía, pobre de solemnidad, tenía cuatro hijos en la escuela. De los 110 padres que figuraban en la lista, 10% eran pudientes de primera clase, 8.2% de segunda y 81.8% pobres. O sea que el 90% eran artesanos, asalariados o sin ocupación. Se especificaba que uno era de San Jerónimo y otro de Santa Eulalia, entendiéndose que el resto radicaban en la propia villa.¹⁹²

El primer examen se celebró en junio de 1806. Se premiaron al primer y segundo lugar de cada clase: los que leían en cartilla, en catón, en libro, los que escribían y los que sabían mejor la doctrina. No es que en tan sólo seis meses el maestro hubiese logrado enseñar a algunos a leer en libro o escribir, sino que los niños habían ingresado a la escuela con

¹⁹² AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 6/30/1806.

conocimientos previos diversos, quizás impartidos por el profesor Barbosa, sus padres o algún otro instructor.

Se debía otorgar premio a los dos primeros lugares de cada categoría; es decir, los que leían en cartilla, en catón, en libro, los que escribían y los que sabían la doctrina. Sólo se premió a niños leyendo en cartilla, en catón y en libro; esto debido a que apenas comenzaban y ninguno estaba apto para la escritura o la doctrina. Los niños Francisco Zubía, José Francisco Díaz y Rafael Perales recibieron una “chupa” (prenda abotonada al frente que se llevaba bajo la casaca) y calzones lilas, con solapa azul celeste, zapatos, medias, sombrero con toquilla y pañuelo blanco para “el pescuezo”. El futuro presbítero y maestro Antonio Irigoyen, obtuvo primer lugar en catón, y su hermano Martín primer lugar en libro, por lo que recibieron una “panda” azul celeste con rosa encarnado. A Silverio Calderón y Ventura Zamorano les dieron una camisa y calzones blancos de manta. De los niños premiados, dos eran pudientes y cinco pobres. La diferencia en los trajes obsequiados tenía que ver más con la edad, las diferencias sociales y la vestimenta usual, que con el grado de aprovechamiento alcanzado, y nos habla también de los usos de la ropa, sujeta a la moda para quienes lucían sedas, pero siempre la misma para los que vestían manta.¹⁹³

Para el siguiente ciclo escolar, el número de niños asistiendo a la escuela había disminuido. El síndico llamó la atención sobre los desertores y pidió que se visitara a los padres, amonestándolos severamente. Por entonces el maestro envió una lista de los materiales que requería, entre ellos “dos docenas de libros medianos de buena imprenta para que lean los pobres”, “un libro de Palomar (*sic*) para mejor regimiento”, “una docena que trate con individualidad de la doctrina cristiana”, plumas, tinta y bastante papel. Aclaró que a pesar de que se le había dado orden de recoger el papel usado para feriarlo por blanco, *in voce* se le dijo que lo dejara hasta lograr mayor cantidad. Obtuvo pronta respuesta del ayuntamiento, debido al dinero sobrante cuando se instaló la escuela. El cabildo

¹⁹³ Loc. cit., 6/2/1806.

aprovechó para indicarle que no era fácil obtener un catecismo con mayor extensión que el de Ripalda, pero que con arreglo a él procurase que los discípulos no aprendieran la doctrina de memoria, sino “el fin y verdadero sentido que encierran sus expresiones”; y esta recomendación mostraba el interés por superar el aprendizaje memorístico en el que seguramente se basaba el preceptor. Los siguientes exámenes se celebraron en julio, convidando “a todos los sujetos de distinción y afición”.¹⁹⁴

Al siguiente año, el maestro presentó sólo dieciséis niños de las clases de ortología, caligrafía, ortografía y aritmética. Un año después, los síndicos que visitaron la escuela informaron que “los alumnos aprovechaban” y sólo hicieron objeción de las mesas, que consideraron incómodas para que los niños aprendiesen a escribir, así que solicitaron otras más adecuadas.¹⁹⁵

Por esa época se recibió el ordenamiento del intendente general Bernardo Bonavía, del 23 de junio de 1808, para los maestros de la provincia.¹⁹⁶ En él afirmaba que “conociendo que nada hacía tanta falta como la educación pública” no había perdonado ningún trabajo para el establecimiento de escuelas en los partidos, y solicitaba a cada ayuntamiento que, de acuerdo con el párroco, procuraran su permanencia y mejoramiento, así como la apertura de otras en las haciendas y poblaciones cercanas. Añadía que no se justificaba ninguna ausencia por causa del trabajo, pues era más importante aprender a ser cristiano, y además podían ir a la escuela cuando menos dos horas y trabajar el resto del tiempo.

¹⁹⁴ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50; acta de cabildo 2/3/1807, 2/19/1807; acta de cabildo 2/23/1807, 4/20/1807, 5/8/1807; acta de cabildo 6/27/1807. En el AMCH hay notas subsecuentes por compra de papel, cortaplumas, plumas, tinta en polvo, alcaparra, pautas, estacas, cartillas, catecismos, composturas de chapas o carpintería, etcétera, que muestran que el cabildo continuó abasteciendo a la escuela de los útiles indispensables. (AMCH, fondo Colonia, caja 49, expediente 26, 5/4/1810, 2/4/1811, 10/17/1811.) Sobre los usos pedagógicos del catecismo de Ripalda, véase María Adelina Arredondo, “Textos escolares en el México independiente: el catecismo de Ripalda”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia, México, CONACYT/CIESAS/DGSCA-UNAM, 2002.

¹⁹⁵ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 7/8/1808, 9/7/1809.

¹⁹⁶ Loc. cit., caja 49, expediente 26, 6/23/1808.

Junto a la circular mencionada arriba, se incluyó la “Instrucción formada por el señor gobernador intendente don Bernardo Bonavía para los maestros de escuela de la provincia de Durango”, que incluía también a lo que hoy es el territorio de Chihuahua.¹⁹⁷ El documento era el primer reglamento sobre escuelas emitido en la región y disponía que el espacio escolar fuera amplio, claro y ventilado, con mesas y asientos adecuados a los niños, dotados de un lugar aseado que sirviera de baño. Señalaba que no se hiciera gritar a los niños al aprender a leer y que se les condujera con respeto, así como ellos debían tratarse entre sí; prevenía contra los azotes y castigos, recomendando “maña, paciencia y cariño” más que vigor. Reglamentaba el horario, concediendo tiempo de recreo, dando facilidades a los hijos y aprendices de artesanos para retirarse al trabajo; mandaba que los días de fiesta asistieran a misa con el maestro, o al rosario o rogativas y procesiones según el caso. Cuidaba que los libros y los cursos se impartieran en castellano y se cuidase la ortografía. Ordenaba un examen público anual para que se acreditara “tanto el esmero del maestro en la enseñanza como el aprovechamiento de los discípulos”. Con respecto a las niñas, el reglamento estipulaba que, además de la doctrina, leer y escribir, se les enseñaran “las labores proporcionadas a su sexo”. Cabe decir que en ese año de 1808 comenzaron a recabarse los fondos para la primera escuela pública de niñas en la localidad, que fue abierta en 1810.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Vale aquí puntualizar algunas consideraciones con respecto a las modificaciones recientes a la división territorial. Conforme a la ordenanza de intendentes de 1786, la gobernación de Durango (Nueva Vizcaya) comprendía las provincias de Durango y Chihuahua. La comandancia de las provincias internas de occidente tenía injerencia en los territorios de Nueva Vizcaya, Nuevo México, Sonora, Sinaloa y las Californias. Los comandantes debían ejercer el mando únicamente en lo militar, pues lo político, económico, fiscal, judicial y religioso competía a los intendentes de provincia y los gobernadores subdelegados. En cada población ejercía el mando el alcalde mayor, nombrado por el gobernador, y las más importantes estaban administradas por el ayuntamiento. (Edmundo Gorman, *Historia de las divisiones territoriales de México*, México, Porrúa, 1966, pp. 12-25.)

¹⁹⁸ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 5, documentos del 21 de mayo de 1811, y fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 8 de la caja 18, documento del 20 de abril de 1843. Véase también Adelina Arredondo, *El financiamiento de la instrucción pública*

Este documento encierra los principios ilustrados en materia educativa; es decir, la instrucción como un servicio público y gratuito, para todos los niños, los contenidos centrados en la enseñanza de la doctrina cristiana, la lectura y la escritura, la supervisión de la autoridad política y la prohibición de los azotes, que serían consagradas en la Constitución de Cádiz de 1812, junto con la formación política.

La escuela de Chihuahua se ajustaba a muchas de las normas que contenía la ordenanza de Bonavía. Tenía una buena casa, clara y ventilada; las mesas y asientos debían haber estado para esas fechas acomodados a la proporción de los cuerpos infantiles; tenía corral para sus necesidades corporales, aunque quizás no precisamente la pieza aseada que demandaba el reglamento para ello. Tal vez el maestro se cuidó desde entonces de que los niños no gritasen al leer y decir la doctrina, evitando incomodidades a los vecinos, vigiló sus modales y lenguaje y evitó azotarlos como castigo, utilizado más paciencia y cariño que rigor. ¿Pero, qué tanto de esta suavidad era posible entre decenas de chiquillos de todas las edades, reacios a la disciplina que intentaba doblegar sus cuerpos? Todavía cosquilleaba en ellos la libertad de las mañanas y las tardes soleadas bordeando el río, cazando aves en los cercanos bosquecillos y jugando en las calles polvorientas. Sólo una mano dura podía hacer que renunciasen a los gritos, la algarabía y el movimiento constante, propios de su naturaleza. Por eso se pedía en el documento citado que los maestros dejaran desahogarse moderadamente a los niños de vez en cuando, pero sería insuficiente. La escuela tenía que encargarse de obtener el control que no podía lograrse para todos mediante la rudeza del trabajo infantil en los talleres.

Fue posiblemente debido al incremento del ausentismo, que el intendente ideó una jornada escolar de tres horas por la mañana y dos por la tarde, y de sólo dos horas diarias para los aprendices de los artesanos. Estos niños aprendían en la escuela del yunque o la aguja a ganarse la vida, pero debían además convertirse en ciudadanos honrados y obedien-

durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1998, pp. 215-216.

tes, para lo cual había que ir a la otra escuela, la escuela formal, y más valía asistir durante poco tiempo que ninguno.

Los niños de la escuela de Chihuahua aprendían en castellano, seguramente con buena ortología y ortografía, pues el maestro demostraba su dominio de la lengua en sus múltiples cartas; leían en libros de buenas máximas cristianas, pero no hay evidencias de que tuviesen textos para las máximas políticas a las que se refería el mandato del gobernador. No era una ausencia deplorable, pues lo sustancial de la política se aprendía en el catecismo de Ripalda; es decir, a obedecer indiscutiblemente a la autoridad, a respetar las jerarquías y a aceptar el lugar que le correspondía a cada cual en la sociedad. Tenían su examen público, lo que venía a darle colorido a la ascética vida del norte árido; y, conducidos por el maestro, concurrían nerviosos a misa y al rosario o desfilaban en las procesiones los días de fiesta, lo que debió haber sido un contento para los varones al permitirles romper con la rutina de todos los días (eso para los varones, pues las niñas no asistían a las procesiones).

• • •

El movimiento de independencia que conmocionó a las poblaciones del Bajío y del valle de México, tuvo pocas repercusiones en Chihuahua. Los intentos de apoyo fueron apagados en sus inicios y la mayor parte de la población sólo contempló a los insurgentes presos en lastimosa comitiva cuando fueron recluidos en el antiguo Colegio de Jesuitas. No en vano se eligió esta pacífica y controlada villa para mantener al cura Hidalgo y sus compañeros de armas durante su proceso y hasta su ejecución.¹⁹⁹ La villa de Chihuahua continuó mientras tanto su rutina cotidiana, y lo mismo sucedió en la escuela.

¹⁹⁹ Almada, *Resumen de historia...*, p. 138. Sobre los intentos de rebelión, véase Judith González, *Documentos sobre la guerra de independencia en la Nueva Vizcaya (Chihuahua-Durango)*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1995, pp. 324-341.

Durante seis años la institución municipal marchó sin contratiempos, dejando que poco a poco la inercia consumiese el entusiasmo de los primeros días, y la burocracia acabase por enseñorearse. La preocupación original del cabildo por lo que se enseñaba y cómo se enseñaba fue desplazada por la aprensión por lo que se gastaba. En 1811 se revisaron las listas de materiales surtidos a la escuela. Al síndico le inquietaba el gasto de siete resmas de papel, cuando el maestro sólo daba cuenta de media resma. Llamaba su atención la falta de papel escrito que debía haber sido devuelto. Además echaba de menos las muestras de mano, ocho docenas de cartillas, cinco de catones, tres docenas de catecismos, treinta tablitas del alfabeto. Afirmaba que se habían consumido nueve o diez mazos de plumas y tres navajas. El papel gastado tendría que corresponder a seis manos por cada niño escribiente, lo que era difícil. Decía que era comprensible que después de seis años de uso los niños maltrataran el material, pero aun así resentían las faltas. ¿Realmente estaba justificado que se hiciera hincapié en tal gasto de papel? Desde luego había que partir de que era muy escaso y apreciado en un lugar tan alejado. Si una resma correspondía a veinte manos, y una mano a veinticinco hojas, entonces se habían gastado en seis años tres mil quinientas hojas, o sea ciento cincuenta hojas por niño que escribía, de lo que resultaban veinticinco por año. Una resma costaba doce pesos. Se habían gastado en total 84 pesos en papel, menos de dos meses de salario del maestro. ¿Estaban realmente justificados los reclamos de los funcionarios municipales o era normal la cantidad de papel gastada?²⁰⁰ Posiblemente el síndico temía que el maestro lo estuviese vendiendo y obteniendo para sí las ganancias, pues aun el papel usado tenía buen

²⁰⁰ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 2/14/1811. En la ciudad de México el papel costaba entonces cuatro o cinco pesos la resma. Según Dorothy Tanck, cada estudiante consumía unas veinticinco hojas por mes, lo cual indica que el consumo no estaba excedido en Chihuahua. En la Nueva España no se producía papel sino que había que traerlo desde la metrópoli. Estaba hecho de pedazos de trapo, algodón y lino. Cada hoja medía aproximadamente 43.5 x 31.5 cm, o sea un cuarto de folio. Véase Dorothy Tanck, *La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España. 1700-1821*, México, El Colegio de México, 1988, pp. 77-78 y 84.

mercado. Para entonces, ¿cuántos niños había en la escuela? ¿Había crecido como se esperaba? ¿Cuántos leían, cuántos escribían?

Francisco Nava comenzó a presentar listas mensuales al síndico, a petición suya, que reflejan una asistencia constante, pero disminuida con respecto al número de niños que ingresaron. Los 75 niños que había en la escuela en 1811 representaban el 52% de los 142 que ingresaron en 1805. Así pues, la mitad habían dejado la escuela. También había desaparecido la división entre los niños aseados y no, así como la de los niños pudientes y pobres. Los que pagaban cuotas al maestro ya no sólo eran los pudientes y limpios, sino además los decentes. Con todo y el deferente trato que el maestro confería a los niños llamados “decentes”, eran quienes más se habían alejado, y no precisamente porque hubiesen concluido sus estudios. De 33 que había en 1811, quedaban entre cinco y ocho; en el mejor de los casos, un 24% del número inicial (mientras los niños pobres seguían asistiendo en un 61%). ¿Qué había pasado? Al parecer ya no acudían a la escuela porque los padres no estaban muy complacidos con lo que aprendían en ella. Quizás adquirían en sus casas las primeras letras hasta que tenían edad de ser enviados a estudiar latinidad a Durango o México, pues el sueño de los ilustrados veinte años atrás, de establecer clases de latinidad, no pudo realizarse. Es probable que los hijos de las familias “decentes” contaran con el apoyo de los sacerdotes de la villa, que quizá solían frecuentar sus casas y los guiaban en el aprendizaje doméstico.

Una prueba de la poca efectividad de la enseñanza, era que en siete meses los veintidós niños leyendo en cartilla no hubiesen pasado al nivel siguiente, y lo mismo en los demás casos. Los síndicos estaban extrañados; se acordó en sesión de cabildo que, con reglamento en mano, debían visitar la escuela para hacer los cargos y recomendaciones convenientes. En el informe que resultó de su visita se insistió en la falta de útiles y enseres escolares, y en que los muebles que había estaban “sumamente inservibles”.²⁰¹ Ocho de los niños tenían seis meses estudiando el cate-

²⁰¹ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 9/5/1811, 10/5/1811.

cismo, y los niños más adelantados leían en otros libros. En su lista de materiales el preceptor solicitó algunos libros para que leyeran los pobres, sin especificar título; seguramente los “decentes” llevaban algunos de sus casas. Así leyendo reportaba de once a trece niños nada más. También se acostumbraba leer manuscritos, lo que llamaban “leer carta”.

Una vez que los niños aprendían a leer, se comenzaba a enseñarles a escribir. Había varios métodos; Nava utilizaba el de Palomares. En 1776, Francisco Xavier de Santiago Palomares publicó el *Arte de escribir*, donde proponía el aprendizaje de la escritura por imitación de muestras para adquirir buena letra; la repetición y la práctica harían el resto. Recomendaba la letra llamada bastarda.²⁰² Publicó también un paquete de muestras para ser imitadas. Cuando se instaló la escuela de Chihuahua, el ayuntamiento mandó hacer once juegos de muestras, copiadas a mano. Los niños comenzaban “a practicar con líneas o palotes, círculos, medios círculos y finales de palabras”, luego copiaban las letras de las muestras, primero sobre papel pautado y al final en papel sin rayar o suelto.²⁰³ De aritmética no se mencionaba nada. Debe haber sido muy cansado para los alumnos estar meses enteros, durante seis horas diarias, seis días de la semana, estudiando sólo la cartilla, o sólo el catecismo. Y no sólo cansado, sino inútil, a juicio del ayuntamiento.

En el acta de cabildo siguiente se concluyó que el maestro no estaba cumpliendo con la diligencia de 1805, que no había “producido en seis años y más que ha corrido a su cargo, discípulos aprovechados”. Se reiteraron al profesor Nava los compromisos contraídos y además se suscribieron los siguientes, que lo sujetaban más al ayuntamiento: 1) para

²⁰² Dorothy Tanck, *La enseñanza de la...*, pp. 73-76.

²⁰³ *Ibíd.*, pp. 76 y 85; y D. Tanck, “Reformas borbónicas y educación utilitaria, 1700-1821”, en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos*, tomo I, México, El Colegio de México, 1994, p. 85. Palomares publicó en 1786 *El maestro de leer, Conversaciones ortológicas y Nuevas cartillas para la verdadera y uniforme enseñanza de las primeras letras*, organizando la enseñanza de la lectura en siete “grados ortológicos”. En los dos primeros se aprendía por deletreo, y en el tercero las sílabas sin deletrear; en los demás pasos se enseñaba a leer “con buen tono, pronunciación correcta y expresión”. (Tanck, 1988, p. 55.)

ser recibido, todo niño debía presentar boleta del regidor encargado, a quien debían ver los padres en caso de querer sacarlo de la escuela; 2) el maestro debía pasar lista por la mañana y por la tarde; 3) corregir a sus alumnos cuidando que guardaran las buenas costumbres, y cuando no fuera suficiente debía avisar al regidor; 4) todos los catecismos, cartillas, catones y tinteros inutilizados debían entregarse al regidor; 5) el maestro había de recoger los útiles escolares a los niños y era su responsabilidad cubrir los faltantes; 6) cada vez que pidiese papel, debía entregar el usado; 7) el regidor debía llevar control de los suministros; 8) estos artículos debían copiarse en el libro de gobierno de la escuela.²⁰⁴ Lástima que no haya quedado nada de ese mencionado libro de gobierno interior.

Las cosas siguieron igual. El ayuntamiento volvió a desentenderse de las cuestiones sustantivas de la escuela y el maestro continuó con sus métodos y escasos resultados. Sin embargo, corrían rumores de que en todo ese tiempo no habían egresado de su escuela niños bien preparados. Ante esto, el profesor Nava pidió al cabildo que dispusiese la fecha de los exámenes, y en su defensa envió una lista con los niños que según él ya habían salido de la escuela. Eran doce, aunque el mismo Nava aceptaba que sólo uno estaba “totalmente instruido en todo lo que debe saberse y enseñarse en las primera letras”. Cinco sabían leer, escribir medianamente, doctrina y “parte de la aritmética”. Seis –afirmaba el docente– salieron “a tomar oficio para mantener a sus padres”. O sea que de 142 niños que ingresaron a la escuela en 1805, y algunos más que fueron entrando paulatinamente, en once años sólo se habían preparado medianamente cinco. ¡Sólo 3% de los niños encomendados habían cubierto los objetivos formales de la enseñanza! ¿Para qué estaba sirviendo la escuela entonces y por qué continuaban adelante con el proyecto?

Además de los aprendizajes formales que se esperaba obtener, aquellos que se recitaban en las plazas y se exhibían en los exámenes públicos, estaban otros de carácter implícito; no tan evidentes, pero igualmente importantes o más que los explícitos. A través de los rituales escolares,

²⁰⁴ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 10/19/1811.

estos niños de costumbres rurales, para quienes no había más medida del tiempo que los cambios estacionales y el trayecto de los rayos del sol, debían aprender a regir su cotidianidad por relojes artificiales. Estos niños, habituados a moverse incesantemente, a mantener sus manos en contacto con la tierra, a utilizar la ropa sólo para protegerse de las inclemencias del tiempo y a no ocuparse de lavar su cuerpo, debían aprender a vestirse y asearse diariamente, a estarse quietos en una banca, encorvados sobre la mesa con las manos inactivas, a obedecer al pie de la letra las órdenes del maestro o su ayudante, con la amenaza permanente de recibir terribles palmetazos. A través de los rituales escolares aprendían a ser adultos, a comportarse como miembros de un conglomerado urbano, a trabajar en horarios continuos, a obedecer sin chistar a la autoridad. A más de aprender todo esto, se les reafirmaban los contenidos explícitos. El texto fundamental era el catecismo de Ripalda, y ahí se resumía todo lo que el grueso de la población debía saber en esa época y lugar.

En las escuelas tradicionales, el catecismo constituía el núcleo de la enseñanza y en ocasiones lo único que se enseñaba. Para los hombres de entonces, el fin último de cualquier conocimiento era facilitar el entendimiento de los designios divinos. El hombre y la naturaleza existían gracias a Dios y para Dios. La finalidad de la vida en la tierra era hacerse dignos de alcanzar el reino de Dios; por tanto, entre más se comprendiese lo que Dios quería de los seres humanos, más podían responder a sus deseos y aproximarse a él. El aprendizaje escolar era un medio para ese fin. Había que enseñar a los niños el camino para alcanzar el cielo. Si bien la doctrina cristiana podía ser instruida verbalmente, lo más adecuado era aprender a leer como condición previa para el estudio del catecismo. La ilustración católica colocaba al hombre y a su bienestar en la tierra como objetivo del conocimiento y de la instrucción pública, sin que por ellos se olvidase de servir a las finalidades cristianas. Con la difusión de las ideas ilustradas, catecismos como el de Ripalda no sólo no perdían su vigencia, sino que eran útiles para formar los ciudadanos industrioses y obedientes que demandaba la modernidad. A través de la doctrina los niños se apropiaban de una concepción del mundo y de las normas del

comportamiento social; aprendían a relacionarse con la autoridad, con sus iguales, con los subalternos, ubicándose ellos mismos dentro del todo social y aceptando su papel dentro de la rígida jerarquía colonial. La lealtad a Dios se traducía en lealtad al monarca y sus representantes. Y todo esto de forma didáctica, plasmada en un pequeño librito de caracteres grandes y espaciados accesibles al pequeño pionero de las letras.²⁰⁵

El pequeño libro de texto se prestaba a extraer de él contenidos muy ricos. La forma de preguntas y respuestas, aunque destinada a ser aprendida en forma memorística e incuestionable, encerraba también la posibilidad de construir respuestas alternativas. Desde luego esto no era facilitado por la escuela, y si llegaba a suceder acontecía a pesar de ella, dependiendo del entorno familiar y las cualidades innatas y aprendidas del escolar. Y además el maestro Francisco Nava no era una persona que promoviera la reflexión, según puede deducirse de las recomendaciones que se le habían hecho de enseñar el catecismo de manera que fuera entendido por los niños y no de memoria.

El 30 de septiembre de 1812 se promulgó la Constitución Política de la Monarquía Española, inspirada en conceptos del liberalismo clásico como soberanía, igualdad, gobierno representativo, libertades civiles y supremacía del poder civil. Por primera vez se definió la nacionalidad, aplicándose por igual a los habitantes de la península y a los nacidos en la América española (salvo la gente de color de origen africano). Las Cortes de Cádiz diseñaron una monarquía representativa, que no implicaba el fin del centralismo burocrático. Por el contrario, proponían una reforma desde arriba que confería más poder al Estado, donde no tenían lugar los privilegios de las corporaciones, la representatividad de los organismos regionales, ni la autonomía dentro del imperio.²⁰⁶ La educación conti-

²⁰⁵ Gerónimo Martínez, ediciones de 1758, 1784 y 1810. Sobre este tema, véase a Anne Staples, “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, en *Historia Mexicana*, número 1, volumen XXIX, México, El Colegio de México, julio-septiembre, 1992a, pp. 491-506 y 1992b, pp. 69-92.

²⁰⁶ Brian Hammett, *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 29, 111-119 y 128-142.

nuaba teniendo en el pensamiento gaditano la misma importancia que para los clásicos ilustrados: eje central del cambio hacia la modernidad.

La Constitución asumió la educación universal como principio. Declaró como facultad de las Cortes el establecimiento de un plan general de enseñanza pública, uniforme y gratuita para todo el reino, bajo la inspección de una Dirección General de Estudios, con establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos y la creación de universidades para la enseñanza de las ciencias, la literatura y las bellas artes. Asimismo, en su artículo 309 dispuso que cada población, en lo interno, se gobernaría a través de un ayuntamiento integrado por alcalde, regidores y procurador síndico, nombrados por elección popular; definió como una de las funciones de los ayuntamientos “cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común”. Además, en el artículo 366 se obligó a los ayuntamientos a sostener cuando menos una escuela pública gratuita.²⁰⁷ En su contenido esencial, muchas de estas disposiciones habían sido asumidas en las ordenanzas reales o en la práctica política de los municipios, célula del sistema de administración colonial.

En junio de 1813, las Cortes abolieron los gremios y establecieron la libertad de oficio. Ese mismo año se decretó que las diputaciones provinciales tenían la facultad de examinar y conferir títulos a los maestros, atendiendo así la solicitud del diputado de la Nueva Vizcaya. En 1813 se prohibió el uso de los azotes en las instituciones educativas, por considerarlo contrario a la dignidad humana.²⁰⁸

Las disposiciones educativas emanadas de las Cortes fueron asumidas por los ayuntamientos de la provincia, los cuales al parecer no

²⁰⁷ Constitución Política de la Monarquía Española, artículos 131 y 366-370, en Almada, *Legislación constitucional...*; y en www.ordenjuridico.gob.mx/Constitución/1812A.pdf, consultado el 5 de febrero de 2012.

²⁰⁸ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada...*, pp. 22-26; y “Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”, en *Historia Mexicana*, número 1, volumen XXIX, México, El Colegio de México, 1979, p. 19.

prescindieron de ellas a pesar de su derogación posterior, con el retorno de Fernando VII.

En Chihuahua, apenas si parecía saberse de los trastornos revolucionarios en las montañas del sur. Mientras tanto, con todo y sus deficiencias, el preceptor José Francisco Nava continuaba al frente de la escuela. Con respecto a los exámenes de 1816, se asentó en el acta de cabildo que los alumnos no manifestaban el aprovechamiento esperado, por indolencia o descuido de sus padres o porque el maestro no les dedicaba la atención debida, por lo que se le previno para que en lo sucesivo redoblara “el esmero y eficacia con que debe desempeñar su incumbencia, y de consiguiente el más simplificado y útil modo con que debe ministrar a los jóvenes su educación y disciplina”. Aun así se premió a los tres más aplicados con una muda de ropa, un par de calzones, chaleco de coleta y sombrero.

El maestro Nava objetó el dictamen que cuestionaba la atención que estaba prestando a sus alumnos, y exigió que quedase asentado al calce del acta que en los exámenes anteriores los alumnos habían mostrado destreza, tanto en la lectura como en las prontas contestaciones de la doctrina cristiana de Jerónimo Ripalda y de Gaspar Astete, y en todas las reglas de la aritmética, y que si no todos habían respondido era porque no podían “uniformarse los talentos” y por la indolencia de los padres, que no cuidaban que sus hijos asistieran a la escuela.²⁰⁹ El maestro trasladaba a otros la culpa del fracaso.

El síndico procurador Gerónimo Maceyra escribió un extenso documento de diecisiete puntos y doce folios, donde manifestaba que hacía algún tiempo había muerto el maestro Barbosa y que no había ninguna solicitud de otra persona que le sustituyese para que estuviese mejor servida la escuela y se evitara mayor perjuicio a la juventud. Habiéndose prescrito diversas reglas para la escuela pública, afirmaba mirar “con dolor que se hallan en todo o en la mayor parte inobservadas por el preceptor y aun por el mismo cuerpo que las sancionó”. Anotó que hacía años que

²⁰⁹ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 5/15/1816; 5/17/1816.

los regidores no visitaban la escuela, y “no es extraño por tanto que haya caído considerablemente y que la juventud ha perdido el tiempo en su disciplina: que el preceptor haya faltado al esmero y diligente eficacia que le es obligatoria, y debía emprender en ella; y que se le haya pagado indebidamente un sueldo tan crecido, como el de seiscientos pesos, sin que aquélla haya percibido el fruto de este laudable sacrificio”. Por el contrario, “parece que ha opuesto su omisión, indiferencia, apatía”, y que el ayuntamiento parecía mirar con consideración al preceptor, en vez de haber cortado esta situación desde que se advirtieron las irregularidades mencionadas desde la visita de octubre de 1811. Si los padres no enviaban a sus hijos a la escuela, según el representante público, era debido a que no veían adelanto en ella:

(...) porque el preceptor no tiene la dedicación necesaria para ilustrarlos, y ya también porque su hijo Remigio, quien se alterna en el desempeño de sus funciones, no se conduce con la pureza, legalidad y hombría de bien que debía ser inseparable de esta confianza. Es bien público y notorio y confesado por los jóvenes cursantes de ella, el irregular sistema que observa el expresado don Remigio. Si no saben la lección, o no forman bien la plana a tiempo de tomar aquélla y de revisar ésta, les pide medio real, alhaja, o prenda equivalente; que si le dan los abona con el maestro diciéndole que supieron la primera y que hicieron bien la segunda; mas si por el contrario le niegan lo que les pide, aunque sepan la lección o hagan bien la plana, le informa que faltaron a una y a otra.²¹⁰

Así que, según la opinión del síndico, los niños encontraban en la escuela “la próxima ocasión de prostituirse... la inclinación al robo, como ya ha sucedido por el temor de no ser castigados (*sic*)”. La institución se había convertido “en órgano de las más detestables y punibles costumbres”. Los vecinos pobres se quejaban de que el maestro no quería admitir

²¹⁰ Loc. cit., 8/27/1818.

a sus hijos, y cuando lo hacía los dedicaba “a su servicio personal, o al de su casa, como el de traer agua, hacer mandados y otras cosas que se le ofrecen”. Y al fin, “tanto las personas decentes como las miserables” evitaban mandar a sus niños a la escuela.²¹¹

El profesor Nava emprendió su defensa. Para empezar, el alférez del ayuntamiento, Simón de Ochoa, extendió un certificado exponiendo que ignoraba que el maestro se hubiera rehusado a recibir a algún niño, y que en caso de que esto hubiese sucedido, la responsabilidad era del encargado del ayuntamiento y no del preceptor. Aceptaba que, efectivamente, el maestro ocupaba a algunos de sus discípulos en mandados propios de su casa, como traer la carne y maíz, pero no sacar agua del pozo, por ser esa una “operación peculiar de los individuos de la casa”. El síndico Jerónimo Maceyra manifestó su extrañeza por esa actitud del ayuntamiento, y aclaró que la voz del síndico, en tanto representante del público, debía ser atendida, considerada digna de crédito y debía sostenerse por el propio cuerpo, supuesta la confianza que se depositó en su persona para que lo representase. Al constituirse en parte del litigio con el profesor, no podía sino eludir el trámite, pues además este asunto debía haber sido tratado con discreción. Mencionaba que no podía presentar testigos cuando el propio ayuntamiento podía cerciorarse por medidas privadas y no como si fuese un juicio criminal entre el “respondiente” y el preceptor. Por último, pedía al alcalde tomara en cuenta sus observaciones para evitar mayores males a la juventud.²¹²

Al parecer, las recomendaciones del síndico fueron por entonces ignoradas y el maestro continuó en su puesto sin consecuencias. Este conflicto podría haberse tomado como un problema entre el síndico y el resto del cabildo. Sin embargo, dieciséis meses después, el siguiente síndico procurador, Juan José Trillo, de una forma menos directa que su antecesor, expuso que uno de los asuntos más encomendados por el rey era la educación pública; que siendo obligación de los padres, por su

²¹¹ Loc. cit.

²¹² Loc. cit., 9/18/1818 y 9/22/1818.

importancia el gobierno se obligaba a tomarla bajo su protección, confiando este grave encargo a los cuerpos municipales. Por tanto suplicaba que sin prevención ninguna se procediera a examinar a los niños para ver su estado.²¹³ En esa ocasión debe haberse pedido a José Francisco Nava que presentara la lista de los niños con distinción de las clases en que estaban y las fechas en que entraron. En su lista anotó a 49 niños asistiendo a la escuela; es decir, 34% del número que ingresó en 1805 y 65% de los que había en 1811. Según su informe, presentó cuatro niños como los más avanzados, instruidos en doctrina, escritura y aritmética, hasta quebrados y regla de tres. Tres de esos cuatro niños estaban en la escuela desde 1813, o sea que tenían siete años estudiando. Presentó seis niños escribiendo y contando en números, dos de ellos con seis años, dos con tres años y dos con dos años en la escuela. Escribiendo en pauta había dieciséis niños, algunos con siete años de estancia escolar y otros de más reciente ingreso. Deletreando en catón tenía a tres infantes, los cuales habían permanecido hasta tres años en ese nivel de estudios. En cartilla había veinte alumnos, cinco de ellos con dos años de estudios, catorce con un año en la escuela y sólo uno de reciente ingreso.

El cabildo no tardó en expresar su sentir. En el acta subsecuente se dijo que el estado de la escuela era “el más deplorable” y que en sus catorce años de existencia no había en la población un joven útil para trabajar en una oficina. Añadían que era “un dolor ver una villa cuya población con sus mediaciones asciende a nueve mil almas y con una sola escuela, se hallen en ella solamente seis jóvenes escribiendo en la última regla, diez y seis aprendiendo aún a formar letras, tres deletreando y veinte en cartilla”. Afirmaban que las reglas de cuentas que les enseñaba no eran nada aventajadas ni corrientes; ni se les ministraba “a los jóvenes ningún punto relativo a la educación política y trato civil, punto esencial para formar los buenos ciudadanos”. Advertían “mucho abandono en el cumplimiento de su obligación por el ningún aseo y limpieza... y la ninguna aptitud para la formación de muestras que iban a imitar los

²¹³ Loc. cit., 2/5/1820.

discípulos...” Encontraban que sólo en la doctrina cristiana se hallaban algo instruidos.²¹⁴

Quizás con eso el maestro Nava sintió que el agua le llegaba al cuello, pues al día siguiente de la sesión de cabildo en que se expresó lo anterior, el preceptor se defendió diciendo que cuando en 1817 se le levantó un acta reprendiéndolo por el desempeño de su obligación, guardó silencio esperando que así se le exonerara de culpa; en esta ocasión decía que abandonaba esa actitud para presentar cuatro jóvenes a examen, pidiendo que después se extendiera el acta respectiva.

El examen se realizó, pero las conclusiones obtenidas por los representantes municipales no avalaron el quehacer magisterial. El dictamen decía que los jóvenes examinados tenían como seis años en la escuela, “tiempo más que demasiado para lograr mayor aprovechamiento, habiendo consideración de la claridad de potencias que naturalmente disfrutaban esos niños”. Y observaba que el maestro lejos de acatar las reconvenciones hechas, “aun todavía le ocasionan resentimientos”. Los síndicos concluyeron que dada “la crítica y lamentable situación [a] que por desgracia se ve reducida la escuela de primeras letras en esa villa, cuya decadencia por cualquiera parte que se mire presenta más consecuencias y resultados muy funestos en perjuicio de un público digno de mejor suerte”, el remedio era quitar al preceptor, cuyo descuido era la causa de tal decadencia. Recomendaron contactar a un preceptor en Arizpe, que parecía más adecuado, con carácter urgente. En el acta se asentó lo siguiente:

(...) siendo la educación moral de la juventud, uno de los más interesantes ramos que imperiosamente y con toda preferencia debe llamar la mayor de las atenciones de este cuerpo político, ya por lo mucho que la recomienda la Constitución Política de la Monarquía Española en el artículo 366 de su sabio código, y en el artículo 14 capítulo 1º “De la instrucción para el gobierno económico político de las provin-

²¹⁴ Loc. cit., 2/15/1820 y 2/22/1820.

cias”, y ya también porque su establecimiento en toda sociedad culta y cristiana es indispensablemente necesario porque de él depende nada menos que la felicidad de producir en tiempo ciudadanos útiles a la religión, a la patria y al estado ... en tal concepto y en que no hay cosa más notoria en esta villa que el descrédito del preceptor ... se dé pronto paso a su remisión (*sic*) y a solicitar a la ciudad de Arizpe a don José Lucas Rico.²¹⁵

Se procedió luego a solicitar a José Lucas Rico que sirviese como maestro, con una dotación de cuatrocientos cincuenta pesos anuales, más la paga de dos pesos mensuales por cada escolar de familia pudiente y la casa. Al mismo tiempo, dado que las reservas para materiales escolares se habían agotado y no había recursos para reorganizar la escuela, se ordenaba que la Junta de Fábricas cobrase los réditos que le adeudaban la Tesorería Nacional de Durango y Lorenzo Yáñez.²¹⁶

Parece ser, pues, que Nava fue destituido. Después quién sabe qué habrá sido de él. El hombre había servido a las distintas instancias de gobierno durante veintiocho años; trece como escribiente en las oficinas de recaudación y quince como maestro. Largos años tratándose de una sociedad en que la esperanza de vida era corta. Para entonces él tendría unos cincuenta de edad; estaba cansado y desprestigiado. Quizás, a pesar de su “crecida familia” o con ella, había hecho ahorros suficientes para su vejez, considerando su buen sueldo y la casa. Ni siquiera formó como maestros a sus hijos, pues ninguno de ellos tuvo la capacidad para apoyarlo como ayudante capacitado ni para sustituirlo cuando no había otro preceptor cerca.

Por su parte, el maestro José Lucas Rico denegó el cargo, pues en Arizpe le habían ofrecido mejor puesto. El cabildo intentó conseguir un preceptor mediante los regidores de San Luis, Zacatecas y Durango. Siendo inferior el sueldo que se ofrecía y menores los medios de convo-

²¹⁵ Loc. cit., acta del 7/31/1820. Nótese cómo se fundamentan en la Constitución Política que en ese momento no estaba vigente.

²¹⁶ Loc. cit., 2/23/1820, 3/6/1820, 7/27/1820 y 7/31/1820.

catoria que antes, no se obtuvo por el momento otro preceptor. ¿Por qué disminuir los incentivos para un maestro? Según lo previsto por Nemesio Salcedo, la escuela debía haber acumulado un fondo de 9,600 pesos en los dieciséis años transcurridos. Al 5%, los réditos de 480 pesos debían servir para el sueldo del maestro y los útiles, además de las reparaciones que por entonces hacían mucha falta a la casa y los muebles. Esa era la razón por la cual no se podía ofrecer más. Pero si los deudores del fondo de la Junta de Fábricas no pagaban puntualmente sus réditos, entonces el cabildo no disponía ni siquiera de esa cantidad, a menos que crease otros arbitrios o recurriese a la cooperación de los vecinos, lo cual no debía ser fácil. Aunque no hubo en la localidad combates insurgentes, sí tuvo sus conspiradores, y las noticias llegaban de lejos ocasionando inquietudes y desbarajustes; así que el contexto no era favorable para buscar otros recursos.

Los lugareños estaban decepcionados de la reciente experiencia, tal como lo demuestra la disminución constante en el número de escolares cuando al mismo tiempo la población se incrementaba; así que lo más seguro es que no haya habido mucha presión de la comunidad por reabrir la escuela. Las *amigas* llenaron parcialmente el hueco. Además, como quiera que sea, el movimiento insurgente generaba algunas consecuencias en la localidad; si bien no de manera directa, sí afectaba la economía regional, sobre todo por la escasez de insumos para la minería y los trastornos comerciales debidos a la presencia del conflicto en el centro del país. Los esfuerzos posteriores por reinstalar la escuela provinieron de algunos maestros que buscaban un medio de vida más que el ejercicio de la profesión de enseñar. La escuela volvió a funcionar formalmente con renovados bríos hasta después de consumada la independencia.

• • •

Como la escuela de niños de Chihuahua, muchas de las instituciones escolares establecidas al inicio del México independiente tuvieron como antecedente las fundaciones realizadas durante los últimos años

de la Colonia, como parte de la ola de modernidad expandida por los reformadores borbónicos que buscaron promover la ilustración a través del establecimiento de escuelas públicas, gratuitas y obligatorias en los pueblos del reino. Según esta lógica, las nuevas generaciones debían aprender la disciplina del trabajo subordinado y la fidelidad a las instituciones establecidas a través de las escuelas de primeras letras, controladas ideológica y materialmente por la administración pública, como medio para la estabilidad política y el progreso económico.

Prueba de que los funcionarios ilustrados intentaron cumplir con ese cometido aun en los sitios más apartados, son los avatares para abrir la escuela pública de Chihuahua. Para ellos parecían muy claras las razones por las cuales debían establecerse instituciones educativas en todos los pueblos. Y al parecer los pobladores de Chihuahua aceptaron bien esta iniciativa, desde el momento en que los miembros de las élites comerciantes y mineras aportaron sus donativos y enviaron a sus propios hijos a estudiar. También los miembros de los sectores subalternos miraron con buenos ojos a la institución, desde el momento en que se inscribieron en ella los hijos de artesanos, obrajeros y trabajadoras domésticas. ¿Qué representaba para ellos? La escuela era un medio para que las nuevas generaciones recibieran una formación cristiana que los orientara en el cómo conducirse en la sociedad en la que vivían, una manera de distinguirse del mundo indómito y salvaje que era su contraparte.

Más allá de eso, los dotó de herramientas para aspirar a un mejor sitio en la sociedad. Con los conocimientos escolares, alguno pudo emplearse como dependiente en el comercio o escribiente en el ayuntamiento. Buena parte de ellos pudo continuar sus estudios mayores en Durango y la ciudad de México. ¿Qué pasaba con la gran mayoría de niños y niñas que no iban a la escuela? La escuela no los rechazaba y varios desertaron de la misma. Entonces podría decirse, como se dijo, que era la falta de conciencia de los padres que preferían tenerlos trabajando que dejarlos ir a las clases; pero también podía decirse que no estaban muy convencidos de que la escuela servía para algo más útil que el aprendizaje en el taller, la mina o la labor. Y quizás era cierto, si nos atenemos a los métodos y

los resultados de Francisco Nava; es decir, la escuela poco podía hacer para capacitar a esos niños en la práctica de los trabajos particulares. Sin embargo, habría que preguntarse qué papel jugaba para la comunidad, qué significaba para el sostenimiento de las diferencias sociales, cuál era su importancia para el fortalecimiento de la religión, que era entonces la base de cohesión social, la semilla del sentimiento de pertenencia a una nación, en una región donde la presencia de la Iglesia había sido relativamente escasa; qué representaba para la difusión y uniformidad de las costumbres y los valores hispanos entre una infancia portadora de diversas culturas.

¿La escuela contribuyó a cambiar las actitudes, las costumbres, la cultura? Sí. Enseñaba a los niños a vestirse diariamente para ir a la escuela, a tener las manos limpias, a utilizar un espacio específico para defecar, a sujetarse a tiempos y ritmos homogéneos; a hablar, leer y escribir una misma lengua, pronunciarla bien, construirla con propiedad; a concebir de manera parecida el mundo que los rodeaba y la manera como debían usar la razón para interpretar su realidad; a obedecer, a callar, a controlar el cuerpo; quizás no les dotaba de saberes específicos para el trabajo, pero ejercitaba las actitudes adecuadas para incorporarse a una economía de mercado... En fin, contribuía a convertirlos en los ciudadanos que se requerían para la estabilidad social y el progreso económico, tarea en la que la familia no ilustrada tenía sus límites.

La apertura de esta primera escuela pública significó un cambio trascendente. De ahí en adelante la escuela ya no pudo estar ausente, erigiéndose para ese lugar y ese momento en el modo hegemónico de transmisión de saberes. Antes no estaba ahí y la comunidad no la demandaba, ahora la habían conocido y los mismos padres de familia clamaban por ella cuando las clases eran suspendidas.²¹⁷

En resumen, la matrícula escolar de esta escuela, dirigida por un laico y administrada por el ayuntamiento, muestra que tanto los miembros de

²¹⁷ Sobre las escuelas de Chihuahua después de la independencia, véase, en este mismo volumen, el artículo “Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua”.

la élites como de los sectores subalternos parecían compartir el mismo anhelo de instruir a sus hijos en los valores, saberes y haceres de la ilustración, y los resultados de estos afanes se reflejaron en la siguiente generación, pues en esta escuela iniciaron su formación muchos de los futuros dirigentes del gobierno, el clero, la milicia y las actividades económicas del México independiente, quienes encontraron el suficiente consenso en los sectores subalternos como para echar a andar legítimamente un nuevo sistema de gobierno sobre la base de una alianza social distinta.

LA PRIMERA ESCUELA PÚBLICA PARA NIÑAS ESTABLECIDA POR LOS ILUSTRADOS EN CHIHUAHUA²¹⁸

Introducción

El propósito de este trabajo es narrar el caso de una escuela de niñas de principios del siglo XIX, al momento en que germinó y comenzó a extenderse la idea acariciada por los ideólogos de la Ilustración, de una instrucción pública y gratuita administrada por el Estado. También relata la manera en que esa escuela sobrevivió a los cambios políticos surgidos con la independencia de México con respecto de España. El lugar elegido es Chihuahua, una provincia alejada del centro hegemónico del virreinato de la Nueva España, que además es pobre en historiografía regional. Chihuahua era entonces una tierra de frontera cultural, en donde las ideas ilustradas arraigaron aparentemente sin mucha oposición por parte de los sectores tradicionalistas, aunque el discurso y la puesta en práctica del mismo no siempre fueron coherentes.

Me interesa aquí rescatar la historia de esta escuela, no sólo a partir de finalidades, decretos, normas y medios públicos, sino sobre todo desde dentro; esto es, atendiendo a los horarios, contenidos, libros de texto, métodos y, sobre todo, a los sujetos escolares, maestras y alumnas hacedoras de esta historia. Es mi intención también mostrar las diferencias debidas al género en las concepciones y prácticas educativas en ese tiempo y ese lugar, considerando como referente la escuela de niños que

²¹⁸ Una versión distinta de este tema fue publicada en el libro *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, Adelina Arredondo (coord.), México, Porrúa/UPN, 2003, con el título “Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX”. Este artículo fue publicado en *Clepsydra. Revista de estudios del género y teoría feminista*, España, Universidad de la Laguna, pp. 47-65.

fue abierta en la localidad tan sólo un poco antes que la de niñas. Intento, asimismo, identificar los cambios y las permanencias en tres momentos distintos de la historia de la escuela de niñas.

Para acercarme a mis propósitos, he revisado multitud de fuentes de primera mano, especialmente las minutas del cabildo, los expedientes de la Tesorería y la Secretaría de Gobierno, la correspondencia enviada por los preceptores, las listas de útiles, las notas de compras, los controles de asistencia y exámenes, el periódico oficial y otros impresos de la época y, desde luego, los informes de gobierno, decretos y reglamentos.²¹⁹ Y aquí es donde se devela la primera gran diferencia, pues a pesar de que las dos escuelas se establecieron por la misma época y bajo la misma iniciativa y normatividad, mientras es posible encontrar numerosas referencias sobre la escuela para varones, hay muy pocas menciones a la escuela para mujeres. Entonces los silencios se vuelven elocuentes y nos dicen mucho de lo que no se expresa; en otras palabras, que lo concerniente a la educación de los hombres era importante para la gente de la época y la información referida a ese tópico se recopilaba y archivaba con cuidado, pero no así para el caso de lo referente a la educación para las niñas.

He debido organizar e interpretar los diversos fragmentos encontrados en archivos dispersos, tratando de establecer entre ellos una mínima coherencia, auxiliándome de algunas fuentes secundarias para intentar una breve explicación, siempre inacabada. En primer lugar presento una síntesis de los planteamientos ilustrados sobre instrucción pública y educación de las mujeres; luego un panorama general del lugar y la época en los que tiene lugar esta historia, para poder situar la fundación de las

²¹⁹ La mayoría de esos documentos los he encontrado en el Archivo Municipal de Chihuahua (AMCH), en el Centro de Información del Estado de Chihuahua (CIDECH) o en la Secretaría de Gobierno del Estado de Chihuahua (SGECH), pero también he revisado el Archivo del Arzobispado de Chihuahua (AACH), el Archivo General de la Nación (AGN), el Archivo de Notarías de Chihuahua (ANCH), la biblioteca de la Universidad Autónoma de Chihuahua (BUACH) y la Biblioteca Municipal (BMCH). Otras referencias las debo a algunos documentos pertenecientes al archivo personal del historiador Francisco Almada. En adelante haré mención de estos archivos por sus siglas.

primeras escuelas que hubo en la villa de Chihuahua, describiendo las circunstancias en que fueron creadas e iniciaron su trabajo durante la época colonial; después examino la trayectoria de la escuela de niñas durante los primeros años del México independiente; posteriormente describo la manera como funcionaba, atendiendo principalmente a la jornada escolar, los contenidos y los medios de enseñanza. Finalmente explico cómo se intentó reformar la escuela, bajo esquemas modernos, y por qué fracasaron los intentos de modernización.

La educación de las niñas en el marco de la Ilustración

La Ilustración fue un gran movimiento filosófico y cultural originado en Europa, que constituyó una toma de conciencia de la subjetividad del hombre y de su potencialidad como cognoscente, capaz de modificar y crear sus propias condiciones de existencia y perseguir como fin su felicidad en este mundo. Con esa convicción como base, los ilustrados se lanzaron contra la superstición, los prejuicios, la ignorancia y la tiranía, por considerarlos obstáculos para el logro de la paz social y el bienestar humano. En un clima de conflictos bélicos y fragmentación del poder entre las élites, la Ilustración encontró en el Estado con poder centralizado la posibilidad de dirigir la sociedad hacia el progreso, considerando como el medio idóneo para lograrlo una educación generalizada, fomentada y dirigida por el propio Estado.²²⁰

Para los ilustrados, la paz y el progreso se lograrían a través de un Estado de derecho; las leyes morales y naturales debían ser el fundamento de la sociedad, y los hombres podían adquirirlas mediante la razón. Los ilustrados estimaban que la mayoría del pueblo era gente sin razón, fácilmente manipulable y peligrosa; pero el uso de la razón era una habilidad que podía desarrollarse mediante una instrucción adecuada. Mediante una instrucción universal desde la infancia, podía encaminarse a los hombres para pasar de su condición de súbditos a una condición

²²⁰ Adelina Arredondo, “La Ilustración y la política educativa en España en la frontera del siglo XIX”, *Pedagogía, Revista Especializada en Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, tercera época, número 8, México, UPN, otoño de 1996, pp. 4-11.

de ciudadanos.²²¹ En España, Jovellanos, Isla, Artela de Monteseuro, Cabarrús, Campomanes, Cadalso, Meléndez Valdés y Bernardo Ward abogaron por una enseñanza práctica ampliamente difundida.²²²

Quizás por el hecho de que los pensadores ilustrados españoles formaban parte del aparato burocrático y estaban más interesados en los problemas de la administración pública que en el desarrollo teórico de las ideas, sus planteamientos fueron más prácticos y sintéticos que en otros lugares. Sus proyectos se orientaron hacia la conformación de un sistema integral de instrucción pública, adaptándose a los dogmas del catolicismo, reconociendo la fuerte urdimbre entre la religión y la cultura popular, que invadía todos los espacios de la vida cotidiana. Sus cuestionamientos se dirigieron a la intromisión de Roma y a la situación privilegiada de la Iglesia en el reino, no a la religión, sobre la cual constituyeron sus planteamientos doctrinarios. Lo que exigía la minoría ilustrada era la modernización de la Iglesia, reivindicando al catolicismo para imprimir en el pueblo el sentido moral y virtuoso y el uso de la razón.²²³ La escuela podía dotar de esa instrucción a los niños, pero las madres debían imprimir ese sentido moral desde la cuna y acompañar desde la familia el proceso educativo de la escuela. Si bien sólo los hombres adquirirían la condición de ciudadanos, para que las madres pudieran contribuir a su educación tenían que ser educadas ellas mismas. Fue así como los ilustrados españoles pugnaron en sus escritos y proyectos políticos por la apertura de escuelas para niñas en todos los pueblos, tanto como para niños.²²⁴

²²¹ “La educación para el pueblo no debía estar relacionada con el conocimiento o la alfabetización, sino con la enseñanza de los deberes de su condición”, David Ogg, *La Europa del antiguo régimen, 1715-1783*, Madrid, Siglo XXI, 1983, p. 318.

²²² Jean Sarrailh, *La España ilustrada...*, pp. 583-587.

²²³ Luis Antonio Verney, “Cómo ser útil a la república y a la Iglesia”, en Elsa Cecilia Frost, *La educación y la Ilustración en Europa*, México, UPN/SEP-El Caballito, 1986, pp. 145-156.

²²⁴ Teresa González Pérez, “La educación de la mujer canaria en el Siglo de las Luces”, *Libro de actas*, La Laguna de Tenerife, Centro de Estudios Teológicos/Universidad de la Laguna, 1997.

Uno de los pensadores que mejor sistematizó el concepto ilustrado de educación y cuya influencia se proyectó directamente en México, fue Gaspar Melchor de Jovellanos, para quien “las fuentes de la prosperidad social eran muchas, pero todas nacían de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública”. La universalización de esa instrucción debía ser uno de los objetivos de los gobiernos, pues: “La utilidad de la instrucción, considerada políticamente, no tanto proviene de la suma de conocimientos que un pueblo posee, ni tampoco de la calidad de estos conocimientos, cuanto de su buena distribución”.²²⁵ Por tanto, las mujeres debían estar contempladas en este proyecto, como bien lo señalaba Josefa Amar y Borbón en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, dedicado a las Sociedades Económicas de Zaragoza y Madrid; si bien, fue después de la revolución de Cádiz que el asunto de una instrucción pública para las niñas cobró importancia. La reforma educativa recibió un notable impulso desde las sociedades económicas y las sociedades de amigos del país, “con especial referencia por la instrucción de las niñas y la formación de algún oficio útil adecuado a su sexo”.²²⁶ En el caso de las provincias al norte de la Nueva España, fue la Sociedad Económica Vascongada la que tuvo mayor influencia.²²⁷

El discurso ilustrado español valoró la importancia de la instrucción femenina como un medio de favorecer el cambio en las mentalidades. Inculcar y fortalecer los principios del catolicismo, las buenas costumbres y las labores propias del sexo, eran el núcleo de la educación escolarizada que se pretendía extender entre las niñas de las colonias. Los valores que se buscaba promover eran fundamentalmente la obediencia

²²⁵ Melchor Gaspar de Jovellanos, “Sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de las luces y un sistema general de educación”, en SGECH, *El Antenor*, número 39, Chihuahua, 21 de julio de 1840.

²²⁶ Teresa González Pérez, *Mujer y educación. Anotaciones históricas*, Santa Cruz de Tenerife-Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Tenerife/Benchorno, 1998, p. 25.

²²⁷ María Cristina Torales Pacheco, “Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en México”, y Juan Vidal Abarca, “Los socios desconocidos de la RSBAP en México”, en *La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, México, tomo I, pp. 81-116 y 117-134, respectivamente.

indiscutible a los superiores y el respeto al orden social establecido.²²⁸ Aunque la Corona desde las primeras décadas de la Conquista se ocupó de legislar sobre el establecimiento de escuelas en los pueblos de indios, tanto para niños como para niñas, sobre la base de que en el proyecto de imposición de la cultura hispana no podían excluirse a las mujeres, las escuelas femeninas no tuvieron en los hechos la misma importancia que las de los varones. Después de todo, como afirmara el escritor mexicano de la época Joaquín Fernández de Lizardi, recogiendo el sentir general, “por la ley natural, por la divina y por la civil, la mujer, hablando en lo común, siempre es inferior al hombre”.²²⁹

El escenario de esta historia

Las reformas borbónicas de fines del siglo XVIII se trataron de instrumentar aun en los lugares más alejados del reino. Entre esos sitios, al norte de Mesoamérica se encontraba la provincia de Chihuahua, formando parte de la Nueva Vizcaya. Estas tierras septentrionales, parte serranía boscosa y parte llanuras semiáridas, habitadas por numerosas tribus nómadas y algunos pueblos sedentarios, fueron colonizadas por los españoles más de un siglo después que el resto de la Nueva España.

A principios del siglo XIX, la villa de Chihuahua era una floreciente población con unos diez mil habitantes, cruzada por el camino real que desde la ciudad de México llegaba hasta Santa Fe, Nuevo México, último avance de los colonizadores hispanos hacia el norte árido de América (ahora territorio de Estados Unidos, a raíz de la invasión de ese país a México en 1846). De la ciudad de México a Chihuahua se precisaban cuarenta jornadas de viaje a paso medio, entre vastos desiertos y bajo el acoso de los aguerridos apaches y comanches. Sus pobladores se dedicaban a la extracción de plata, la cría de ganado en haciendas y ranchos, la producción agrícola y artesanal, el comercio y las funciones

²²⁸ Anne Staples, “Una educación para el hogar. México en el siglo XIX”, en Adelina Arredondo (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir...*, pp. 85-98.

²²⁹ Pilar Gonzalbo, *El humanismo y la educación...*, p. 135.

administrativas, políticas, militares y religiosas propias de una población de su importancia.

La primera mención específica para la provincia que encontré sobre escuelas para niñas, se refiere a 1802. El 5 de junio el gobernador de la Nueva Vizcaya, Bernardo Bonavía (miembro de la Sociedad Vascongada de Amigos del País), giró una circular a los subdelegados recomendando el establecimiento de escuelas para niñas en los pueblos de indios, sin que haya encontrado testimonios de que alguna se hubiese fundado por esas fechas.²³⁰ En la villa de Chihuahua, el ayuntamiento abrió la primera escuela para niños en 1805.²³¹ Enseguida, el comandante general Nemesio Salcedo (también miembro de la SVAP) se ocupó de impulsar la apertura de un establecimiento para niñas. El proceso fue largo; al fin, los ilustrados de la villa reunieron dos mil cuatrocientos pesos, con cuyos intereses se podía costear el sueldo de una maestra. Así, en 1810, se inició la escuela para “pobres, huérfanas y desvalidas”, a cargo de

²³⁰ En 1691 y 1693, la Corona ordenó que se establecieran escuelas para la enseñanza del castellano en todas las poblaciones. Estas ordenanzas fueron reiteradas a los obispos en 1720 y 1754, con la inclusión del catecismo religioso (Guillermo Porras Muñoz, *Iglesia y Estado en Nueva Vizcaya*, México, Universidad Autónoma de México, 1980, pp. 264 y ss.). Lo que podríamos considerar como la primer normatividad sobre escuelas en la provincia de Nueva Vizcaya fue emitida en 1808, ordenando la apertura y cuidado de una escuela pública y gratuita en cada pueblo para niños y niñas, y lo relativo a los contenidos esenciales para ambos casos, mobiliario, edificio, horarios, prohibición de castigos corporales, exámenes y días festivos. (“Circular del comandante general Nemesio Salcedo, incluyendo la ‘Instrucción formada por el señor gobernador intendente don Bernardo Bonavía para los maestros de escuela de la provincia de Durango’”, AMCH, fondo Colonia, expediente 26, caja 49, documento del 23 de junio de 1808. Sobre las escuelas para niñas indígenas en el valle de México, véase Dorothy Tanck, “Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII”, en Adelina Arredondo (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir...*, op. cit., pp. 45-62.)

²³¹ Sobre la historia de la primera escuela de niños en Chihuahua, véase Adelina Arredondo, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela. Chihuahua 1779-1820”, en *Historia Mexicana*, volumen XLIX, número 196, abril-junio, México, El Colegio de México, 2000, pp. 549-592.

Eleuteria Carrasco, quien murió al siguiente año, siendo sustituida por su hermana Manuela.²³²

El comienzo de la escuela ilustrada colonial

Según el reglamento provincial de las escuelas primarias hecho circular en junio de 1811, a las niñas se les debía enseñar la doctrina cristiana, a leer, escribir, hilar, tejer, coser y bordar.²³³ Además, la maestra podía recibir encargos de trabajos de costura, que realizaba con ayuda de las alumnas, debiendo repartir entre ellas una parte de lo que se les pagase. En los hechos, lo más probable es que se fuese el tiempo en coser y rezar, pues no obtuve registro alguno de gastos en cartillas, papel o tinta, como sí los había regularmente para la escuela de niños. El sentido de la escuela de niñas no era tanto alfabetizarlas, sobre todo tratándose de niñas pobres y desvalidas, sino enseñarles a ser sumisas y obedientes, a conocer del catecismo lo suficiente para temer el castigo de Dios, a la vez que aprendían un oficio. Lo importante era mantenerlas ocupadas y alejadas de una “vida de pecado”.²³⁴

Las poblaciones como Chihuahua, en pleno auge minero y comercial, solían ser un foco de atracción de mujeres jóvenes que buscaban colocación. Como consecuencia, abundaban las familias encabezadas por mujeres, la alta morbilidad y mortandad, las uniones ilegítimas, la sobrepoblación femenina en edad de contraer matrimonio, la vagancia y

²³² AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 5, documento del 21 de mayo de 1811. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 8, expediente 18, documentos del 20 de abril de 1843.

²³³ El programa de estudios para las escuelas de niñas era similar a los que se seguían en España. Compárese con el caso de Canarias, por ejemplo, en Teresa González Pérez, *La enseñanza primaria en Canarias, estudio histórico*, Santa Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias, 2003.

²³⁴ Sobre este tema, para el caso de Toluca, véase Carmen Castañeda y Myrna Cortés, “Educación y protección de las mujeres en Guadalajara en la primera mitad del siglo XIX”, en Adelina Arredondo (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir...*, pp. 63-84.

la prostitución.²³⁵ Por eso a las autoridades les preocupaba mucho alejar a las jovencitas de este género de vida a través de la escuela, en una latitud donde la Iglesia se hallaba relativamente ausente. Las hijas de familia todavía tenían la posibilidad de adquirir la formación moral de la época en el seno de la familia y asistiendo a la iglesia, así que las desprovistas del entorno familiar tradicional eran el objeto prioritario de la atención pública.²³⁶

A diferencia de la escuela de niños, que contaba con su propia casa, muebles e instalaciones, además de un fondo propio para cubrir el sueldo del maestro y los útiles necesarios, la escuela de niñas se sostenía con los réditos de ciento veinte pesos anuales, que apenas alcanzaba para el sueldo de la preceptora. La elección de la misma estaba condicionada por su posibilidad de enseñar en su propia casa, facilitando lo necesario para ello. La situación laboral de las mujeres era tan precaria que tenían que conformarse con los diez pesos mensuales que recibían entre las dos para ir viviendo, mientras que al mismo tiempo el preceptor de la escuela de niños ganaba veinticinco pesos al mes, y recibía casa para la escuela y para vivienda de su familia. Generalmente las solicitantes del puesto eran viudas o solteras cuyos maridos o padres les habían legado cuando menos una vivienda amueblada. Difícilmente sabían leer y escribir, pero bastaba con que fuesen diestras en las labores de costura, devotas cristianas asiduas a la iglesia, que supiesen rezar y fueran capaces de mantener a las niñas disciplinadas. Al parecer, la escuela siguió funcionando de esta manera, salvo entre 1822 y 1824, periodo en que se reorganizaba la administración política una vez obtenida la independencia.²³⁷

²³⁵ Juan Javier Pescador, "Patrones demográficos urbanos en la Nueva España. 1700-1850", en Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Cuarto congreso internacional de historia regional comparada. Actas 1993*, volumen 1, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1995, pp. 137-149.

²³⁶ Pilar Gonzalbo, "Religiosidad femenina y vida familiar", en Adelina Arredondo (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir...*, pp. 27-46.

²³⁷ AMCH, fondo Colonia, expediente 73, caja 53, documento del 1 de agosto de 1822.

La escuela en el México independiente

En abril de 1824 se reabrió la escuela bajo la dirección de la maestra Manuela Sáenz. La maestra enfermó y murió un año después. Esta vez, para sustituirla se convocó a concurso de oposición. La mayoría de las mujeres que se presentaron atendiendo a la convocatoria eran viudas, que se ganaban la vida trabajando como *amigas* en sus casas enseñando a algunos niños, y que decían encontrarse desamparadas. Las que eran casadas, llevaban el permiso de su esposo para enseñar. Las solicitudes eran presentadas en papel oficial, todavía con el sello de la Corona española. Finalmente obtuvo el cargo María Casimira Merino y Castillo, quien se ofreció a enseñar en su casa auxiliada por su hija Dominga Larrea.²³⁸

La maestra se comprometió a guardar el “plan de condiciones”, que contenía los siguientes puntos:

1. Se le admitía en unión de su hija, bajo el sueldo de ciento veinte pesos anuales para ambas, pagables por mes.

2. “Que ese cargo debe consistir en instruir a sus discípulas en leer y algo de costura, máximas de política y buena crianza, e infundirles el temor de Dios por medio de la doctrina cristiana y principalmente oraciones.”

3. Debía enseñar a las pobres gratuitamente, y a las “niñas pudientes”, es decir, las que podían pagar, por cuatro reales si leían cartilla o catón, un peso si leían en libro y carta, y dos pesos si se dedicaban a la costura.

4. No admitiría a ninguna niña sin boleta del regidor, quien se encargaría de determinar “la clase” a la que pertenecía cada niña; es decir, si debían pagar o se consideraban pobres. Tampoco podría despedirlas sin la autorización del regidor.

²³⁸ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 16, caja 1, documentos del 10, 11, 12, 14, 16 y 20 de marzo de 1825, así como del 6 de abril del mismo año, además de otros documentos sin fecha.

5. El regidor del ayuntamiento visitaría la escuela y podría exigir informes.

6. No se impediría el establecimiento de otra escuela.²³⁹

El último punto seguía la tendencia liberal de suprimir las restricciones gremiales que habían caracterizado a la época colonial, que tendían a restringir la apertura de nuevas escuelas, sometidas siempre a la autoridad del gremio de maestros. Hasta el momento, el municipio de Chihuahua había administrado la escuela. En septiembre de 1826 se decretó que el gobierno del estado (es decir, la entidad federativa) cubriría el sueldo de la maestra.²⁴⁰ A partir del 3 de febrero de 1827, cada mes, María Dominga Larrea firmó recibos por diez pesos mensuales. Al año siguiente, junto con su sueldo recibió seis pesos más, considerados como pago por la renta de su casa.²⁴¹

Representantes del gobierno del estado y del ayuntamiento elaboraron conjuntamente un reglamento para la escuela de niñas. En él se definió el objetivo de la institución en los siguientes términos:

Del fin y objeto primario de este establecimiento es fomentar todo lo posible, la buena educación de las jóvenes en los sólidos rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo, desde su tierna infancia hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en el manejo de sus casas y en las labores que corresponden; raíz fundamental de la

²³⁹ AMCH, fondo Independencia, expediente 16, caja 1, documento del 6 de abril de 1825. Este plan fue presentado al gobernador el 26 de agosto de 1825. AMCH, fondo Independencia, expediente 28 de la caja 1.

²⁴⁰ Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y órdenes del primer Congreso constitucional de Chihuahua, desde su instalación el 1º de julio de 1826, hasta el 30 de octubre del mismo año*, Imprenta del Gobierno, Chihuahua, 1827.

²⁴¹ CIDECH, papeles sueltos de Francisco Almada, comunicaciones del 11 de abril de 1826. AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, expediente 23, caja 3, documentos del 3 al 12 de febrero de 1827; expediente 20, caja 4, enero a diciembre de 1828; expediente 87, caja 6, enero a diciembre de 1829; expediente 13, caja 8, enero a septiembre de 1830; expediente 26, caja 11, documentos de febrero a septiembre de 1832.

conservación y aumento de nuestra santa religión y el ramo que más interesa a la policía y gobierno económico del estado.²⁴²

Las maestras debían seleccionarse mediante examen, considerando su religiosidad, modestia en el vestido, el peinado y el calzado; debían mostrar habilidad para la instrucción, ser afectas al sistema republicano federal y mayores de 35 años, lo que subrayaba su función como preceptoras y no sólo como guardianas de las niñas. El sueldo se fijó en veinte pesos mensuales, además de las cuotas estipuladas en el contrato firmado el año anterior. No debían recibir niños de ninguna edad ni niñas menores de cuatro años. El comisionado del ayuntamiento podía visitar la escuela a su criterio. El reglamento indicaba que debía hacerlo siempre acompañado y con el mayor recato, teniendo por objeto auxiliar a la maestra a preparar el examen público semestral, hacerle observar el reglamento e informar al cabildo cuanto fuese necesario. Se indicaba que se corrigiese a la maestra o su ayudanta en privado, con suavidad, prudencia, discreción y política. También correspondía al comisionado ratificar “el despido” de las niñas que por su “corto talento” no pudiesen continuar aprendiendo, siempre y cuando ya supiesen la doctrina, coser y leer regularmente.

El reglamento se hizo atendiendo a los usos que desde antes se tenían en la escuela, intentando sujetarlos a una regularidad rigurosa, conferirles formalidad y facilitar el control del desempeño docente por parte de las autoridades. A la vez se trataba de incorporar algunas innovaciones con la aspiración de que la maestra respondiese a ellas. Buena parte del reglamento de la escuela de Chihuahua se tomó textualmente del “Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios de Madrid”, promulgado por cédula real el 11 de mayo de 1783.²⁴³ El hecho de que muchas de sus indicaciones ya se seguían en la localidad antes de

²⁴² AMCH, fondo Independencia, “Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad”, noviembre 8 de 1826, sin colocación específica.

²⁴³ Elena Luque, *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 1970, p. 3.

formalizar el reglamento de 1826, indica que desde su creación, en 1810, la escuela de niñas estuvo inspirada en la cédula borbónica. Si bien la realidad cotidiana escolar no correspondía en todo a las actividades reglamentadas, sí tendía a ser como lo disponía el reglamento, sobre todo tratándose de la única escuela de niñas que había en la entidad. Por eso el reglamento, junto a otras fuentes, constituye una base confiable para reproducir lo que se hacía y se buscaba hacer.

La jornada escolar

La jornada escolar transcurría de la siguiente manera: las niñas debían llegar a las ocho de la mañana, “limpias y aseadas”, comportándose con modestia y quietud; se les debían inculcar en todo momento las máximas del pudor y buenas costumbres; se les debía impedir “usar de palabras indecentes, equívocas y propias de la gente ruin sin principios”. Al llegar, “para no recargar de rezos y devociones a las niñas”, debían iniciar sus actividades *por la señal de la cruz, el credo para la Trinidad, tres avemarías para la Virgen y un padrenuestro, y otra avemaría para el ángel de la guarda*, guardián ideal de la conducta de las niñas, que las hacía sentir permanentemente vigiladas y comportarse de conformidad a esa situación. El resto de la mañana debían dedicarse a la costura; todas debían “coser en blanco”; a las que pudiera serles útiles, debía enseñárseles el deshilado, pero el labrado a ninguna, por laborioso, y por no ser útil ni lucido, lo que marcaba el sentido utilitario de la educación ilustrada. Hasta las once se continuaba con la costura, y supuestamente de once a once y media debía dárselos “lo más preciso” de la doctrina cristiana y lecciones de catón, cartilla o libro, según su adelanto; como premio, de once y media a doce se les podía permitir jugar con sus muñecas y coserles sus vestidos u otros entretenimientos propios de su sexo. Se hacía mención de que las maestras podían utilizar este tiempo para concederlo o no según el comportamiento de las niñas.

Al medio día finalizaba la jornada matutina. Aquí hubo una polémica, pues originalmente en el reglamento se prohibía que permanecieran en la escuela, ya que se temía que si comían en la escuela, al “dormir la siesta”

quedasen “entregadas a una actividad peligrosa”, lo que “jamás” debía permitirse. Tampoco podían regresar juntas o en grupos a sus casas; de la misma manera que no podían ir, más de una a la vez, “a los “lugares comunes”, que era como se llamaba a los sitios reservados para las necesidades fisiológicas, que generalmente se ubicaban en el traspatio de las viviendas. Al final, el consejo de gobierno estimó más conveniente que las niñas comieran en la escuela si los padres llegaban a algún acuerdo económico con las maestras, debido a “la clase de temperamentos, como son fuertes soles, lluvias y distancia de sus casas”.

Por la tarde, a las dos y media, se rezaba un *padrenuestro* y un *avemaría*, y se continuaba con la clase de lectura y “contar en las cuatro primeras reglas, lo que bastara para el gobierno doméstico de una matrona”. A las niñas que hubieran aprendido a leer se les debía haber puesto a copiar las muestras que debía llevar el comisionado cuando se requiriese. No obstante, es dudoso que esto se hubiera llevado a cabo, dada la falta de preparación de la maestra y la ausencia de registros de compra de papel, tinta o libros de texto, como sí se daba en el caso de la escuela de niños. Se pretendía adoptar el método lancasteriano en cuanto fuese posible, con lo cual hubiera sido posible organizar más eficazmente el tiempo y el esfuerzo docente.²⁴⁴ A las cuatro y media estudiaban el catecismo y antes de las cinco se despedían rezando un *padrenuestro* dedicado a san José y el acto de contrición o “yo pecador”.

Los sábados no cosían. La maestra debía tomarles la doctrina y las tablas de aritmética. Además rezaban el *rosario*, el *trisagio*²⁴⁵ y “los actos de fe”. Los días de asueto eran los mismos que para la escuela de niños; esto es, los domingos y los días que la Iglesia ordenaba guardar

²⁴⁴ El sistema lancasteriano fue adoptado por la escuela de varones a partir de 1825. La de niñas no llegó a tenerlo. Consistía en enseñar a todos los niños simultáneamente lectura, escritura y aritmética. Los grupos numerosos se dividían en “clases” de acuerdo al grado de conocimientos adquiridos, que se ponían a cargo de los niños más adelantados, todos en un salón grande, bajo la supervisión del preceptor. El método se basaba en un conjunto complejo de normas, ritos escolares y tareas, así como en un sistema de premios y castigos.

²⁴⁵ Himno en honor a la Santísima Trinidad.

al culto. Se fomentaba el trabajo continuo, porque decían que mantenía las buenas costumbres.

Los contenidos y los medios de enseñanza

El contenido privilegiado en el currículum para las niñas era la religión, que debía enseñarse en base a los catecismos de Ripalda, Fleury y el de las Escuelas Pías.²⁴⁶ Pero en los hechos apenas se cubría “el Ripalda”, pues si nos atenemos al tiempo que se destinaba a la costura, así como por la lista de adquisiciones para la escuela, poco quedaba para otros aprendizajes. Se dedicaban doce y media horas a la costura, diez horas se dividían entre la lectura y la aritmética, y unas tres horas a la doctrina. Así pues, con respecto a la religión lo que mejor memorizaban las niñas eran las oraciones repetidas todos los días. Lo que más hacían era coser, lo cual era una actividad *útil* tanto si se dedicaban al hogar como si debían ganarse la vida por su cuenta. Desde luego que mientras cosían, la maestra podía estar inculcándoles los principios religiosos y morales que considerara esenciales.

Al revisar la propuesta del cabildo, los miembros del consejo de gobierno estuvieron de acuerdo con la mayor parte del reglamento, salvo con respecto a que la maestra misma enseñase a escribir a las niñas, pues según argumentaron:

Es muy común lo mal que generalmente escriben las personas de su sexo, aun cuando son dirigidas por los hombres, que regularmente lo hacen mejor; ... ya debe suponerse lo mal que aprende a escribir cualquier niña que fuese enseñada por una directora que, ignorando todas las reglas de arte, ni podrá cortar las plumas ni enseñar el corte de la letra de las muestras, ni efectuar con conocimiento algunas otras

²⁴⁶ Sobre el tema de los catecismos religiosos que se estudiaban en las escuelas de la época, véase Adelina Arredondo, “El catecismo de Ripalda como libro de texto en la historia de México”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. Puede ser consultado en internet, en la página http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_1.htm.

minuciosidades de gran importancia para tal objeto, y resultaría en consecuencia la pérdida del tiempo más precioso sin adquirir una regular utilidad; así pues, el cuerpo consultivo opina: que tanto para desempeñar estas funciones precisas, como para dar algunas lecciones de cuentas, que también indica el referido reglamento, se determinase una hora por la mañana y otra por la tarde para que asistiese el preceptor de la escuela, que tal vez sería el más a propósito, que lo verificase todo con presencia e intervención de la misma maestra, acompañada de su ayudanta.²⁴⁷

Esta recomendación se quedó seguramente en el papel, pues los buenos deseos de los señores consejeros de gobierno se topaban con una realidad que los rebasaba. Por entonces, la escuela de niños crecía en proporción geométrica, y el sistema lancasteriano recién implantado exigía una supervisión permanente e ininterrumpida por parte del maestro. El preceptor de la escuela subalterna que se creó por entonces, tendría que solicitar un ayudante al sentir que apenas podía atender a su grupo él solo, petición que no le sería otorgada pero que mostraba lo abrumado que se encontraba ya con su trabajo. ¿De dónde sacar un maestro del sexo masculino para que enseñara a escribir a las niñas? Por otra parte, no les faltaba razón a los señores consejeros. Doña Dominga Larrea apenas si podía escribir. Sus recibos muestran una letra temblorosa, vacilante, sin gracia ni claridad; en una palabra, horrible. Aquella bien hecha carta que presentara su madre doña Casimira para solicitar el puesto, evidentemente fue escrita por un profesional; esto es, por un escribiente de oficio. Si se quería lograr que las niñas escribiesen, pues lo más indicado era contratar un maestro para ello; pero la verdad es que ni se pretendía gastar más dinero en la escuelita de niñas, ni se deseaba que aprendiesen a escribir. ¿Para qué? Evidentemente para nada útil, dentro de la mentalidad de la

²⁴⁷ AMCH, fondo Independencia, anexo al “Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad”, fechado el 24 de noviembre de 1826, suscrito por Simón Elías y José Pascual García.

época. Bastaba pues con que se ocuparan en rezos y costuras. Y en ese sentido, la escuela sí estaba cumpliendo con su cometido.

A pesar de lo que decía el reglamento y decretos sobre un sueldo para la maestra, de veinte pesos mensuales, de acuerdo a los recibos mensuales por concepto de sueldo que ella firmaba, en los hechos sólo se pagaban diez pesos a ambas maestras, mientras el director de la escuela principal —que para entonces se había reformado conforme al sistema lancasteriano— ya ganaba setenta y cinco pesos mensuales y sus ayudantes veinticinco; el preceptor de una escuela subalterna recibía veinticinco pesos al mes. Estas diferencias entre las escuelas de niños y niñas también eran acentuadas con respecto a los útiles, las premiaciones o el peso que se le daba a los exámenes públicos.

La lista de útiles adquiridos por el cabildo indica que se esperaba cubrir todos los contenidos planeados. Se compraron almohadillas, ovillo, agujas, dedales, estambre, tijeras, alfileres, seda floja, seda blanca, seda de colores, lana lavada; doce catecismos, doce catones, un libro identificado como *Hombre feliz*, diez cartillas, dos textos de filosofía moral por Muratori, uno de instrucción de fundamentos de la religión cristiana, un ejemplar de la Constitución federal, un tintero, una docena de plumas. Del presupuesto, 45% correspondía a los materiales de costura y 55% a los demás.²⁴⁸ Sin embargo, el número de útiles era insuficiente para las 39 alumnas que estaban inscritas, y posteriormente se encontraban notas por compra de sedas, lanas, dedales y agujas, pero no más para libros o plumas.

Con respecto a los exámenes, éstos habían sido un acontecimiento público de mucha importancia para las élites en el caso de la escuela de niños. A través de ellos se evaluaba no sólo el desempeño de los niños, sino el papel del maestro, pues el presentar niños que recitaran lo que habían memorizado, era como rendir cuentas a la sociedad de que se merecía el sueldo que le era pagado con el dinero de los vecinos. Sin embargo, para el caso de la escuela de niñas no pareció concederse ninguna impor-

²⁴⁸ AMCH, fondo Independencia, expediente 26, caja 3, del 3 de enero de 1827.

tancia al aprendizaje de las mismas; de manera que en sus primeros años la escuela de niñas, para tranquilidad de la precaria maestra, no presentó exámenes. Pareciera ser que bastaba con que mantuviera ocupadas –y más bien guardadas– a las niñas durante los horarios convenidos.

La modernización de la escuela

Para 1831 había cincuenta niñas registradas, cantidad que siguió en aumento a pesar de que ese año se abrió una escuela privada dirigida por la maestra Vicenta Betancourt. El hecho de que la apertura de la escuela privada no afectara la matrícula de la pública, permite suponer que la clientela en una y otra era distinta; o sea que las niñas de familias de mejores recursos, no solían acudir a la escuela pública. De todas formas la escuela privada no logró sostenerse ni dos años.²⁴⁹

Por entonces había unas setenta escuelas públicas de varones en la entidad, pero esta era la única de niñas. En la ciudad de Chihuahua asistía a la escuela una niña por cada cuatro niños, mientras que en la ciudad de México la proporción entre niños y niñas que iban a la escuela tendía a ser equitativa. Precisamente ese año de 1833 se inauguró la primera escuela de niñas de la Compañía Lancasteriana en la capital del país.²⁵⁰ En Chihuahua no se llegó a adoptar el método lancasteriano para las escuelas de niñas, institución que se sostuvo con trabajos poco tiempo más.

La crisis general ocasionada con el estallamiento de la guerra contra las tribus apaches y comanches (en 1834), que desquició las finanzas públicas, afectó en primer término a la escuela de niñas, que tuvo que ser cerrada por falta de fondos, según se dijo. Nadie pidió cuentas en ese

²⁴⁹ En 1833 la escuela tenía 59 alumnas. Las maestras informaron que 32 de ellas estudiaban la cartilla, diecinueve el catón, ocho leían en libro y dieciséis se hallaban en clase de costura, pero los recursos económicos no fluían con regularidad. (AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, expediente 42 de la caja 7, documentos de 1829; y expediente 46 de la caja 5, documentos de 1830.)

²⁵⁰ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada...*, pp. 196 y ss. Isabel Vega, “La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria. 1842-1845”, tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora”, México, 1996, pp. 9 y 20.

momento de los dos mil cuatrocientos pesos y sus intereses, que debían servir para pagar el sueldo de la maestra. Al parecer tampoco se objetó formalmente que se cerrase el establecimiento. Quizás la clase de instrucción que la maestra estaba proporcionando, centrada en la costura y la doctrina, no eran tan esenciales para la comunidad; o quizás en esos momentos de guerra civil y estancamiento económico, la educación de las niñas, de por sí tan secundaria en los planes de gobierno, se volvía superflua.

Poco después, el gobernador José Joaquín Calvo asumió que el principal obstáculo para impulsar la instrucción femenina estaba en la falta de maestras preparadas, y esta situación provenía de la ausencia de fondos. A fin de garantizar un financiamiento regular para la educación de las niñas, ordenó que se instalara un estanquillo de tabaco en la capital del estado, cuyas utilidades se destinasen para sostener una escuela para niñas. Esta orden fue formalizada en la resolución del supremo gobierno del 11 de noviembre de 1834.²⁵¹ Dos preceptoras de origen francés se hicieron cargo de la nueva escuela pública. A ellas se les pagarían mil doscientos pesos anuales; esto es, diez veces más que antes, lo que era significativo considerando los momentos críticos que vivía la entidad por la guerra india. En el verano de 1835, a través de la memoria de gobierno, no sólo se informaba a la comunidad sobre la reciente apertura de la escuela, sino que se le justificaba en los siguientes términos:

Todos creemos necesaria la instrucción de la juventud en cuanto al sexo masculino ¿Y por qué no podremos formar igual juicio respecto del femenino? ¿Ignoramos, acaso, la influencia de las madres en los buenos o malos hábitos de los hijos? A ellas está confiada la primera

²⁵¹ AMCH, fondo Independencia, expediente 18, caja 22, documentos del 15 y 19 de abril de 1837. Sobre el desempeño de los preceptores franceses en Chihuahua, véase Adelina Arredondo, “Contribuciones de maestros franceses a la educación en Chihuahua (1833-1847)”, en Javier Pérez Siller (coordinador), *México-Francia, memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX*, volumen II, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 2004, pp. 119-215.

educación, y si carecen de la instrucción necesaria para este importante objeto, no pueden inspirar en ellos aquellas máximas de virtud y moderación que, echando profundas raíces en el corazón, como sucede con las primeras impresiones, fomentan el cimiento de la bondad de su conducta ulterior. Esto decidió al gobierno a erigir una casa de educación de niñas, en donde se les enseñasen los principios de la religión y de la moral, lectura, escritura, ortografía, historia sagrada y profana, los idiomas francés e inglés, los elementos de la aritmética, de la esfera, de geografía y física, música vocal e instrumental, pintura y bordado de toda especie. Así lo verificó poniendo la dirección de este establecimiento a cargo de las señoras Capoulade y Maulía, personas muy recomendables, tanto por sus virtudes morales como por su capacidad para el desempeño de esta instrucción, de que han dado pruebas en la culta Francia.²⁵²

La diferencia en los contenidos era sustancial. De aquel currículum limitado que ofrecía en la práctica la escuela pública original, se pasaba ahora a uno muy ambicioso. La enseñanza de historia, geografía, idiomas extranjeros o música era una novedad en la región. El proyecto se había alejado del primario, ideado específicamente para niñas pobres y huérfanas, que tenía el propósito de brindarles una ocupación. Con una buena dotación de recursos públicos, la nueva escuela parecía orientarse hacia la formación de las élites y los sectores de medianos ingresos, que habían venido engrosándose como consecuencia de las nuevas oportunidades generadas por la ruptura del monopolio comercial sostenido por el imperio español, a raíz de la independencia.

Ese año la república federal fue sofocada por un levantamiento conservador que instauró una república centralista como forma de gobierno. Las cosas no irían bien para las escuelas de Chihuahua. Al parecer la de niñas funcionó más o menos como se previno hasta 1837, año en que

²⁵² Memoria de gobierno del 3 de julio de 1835, en Francisco Almada (compilador) "Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado al Congreso del estado de Chihuahua", material inédito en el archivo particular del autor.

el gobierno centralista de México absorbió las utilidades del ramo de tabacos. Entonces la escuela de niñas perdió la base de su sustento y comenzaron los problemas graves para la institución. El gobernador del estado de Chihuahua se negó a acatar este decreto que desviaba los recursos de la escuela hacia el erario nacional, así como al que depreció la moneda de cobre, argumentando que la entidad atravesaba una situación de excepción. Sin embargo, se vio obligado a renunciar por la fuerza, y su sustituto, Simón Elías, se sometió sin discutir a las órdenes que venían del centro del país.

A partir de ahí, las decisiones con respecto a la instrucción pública *se perdían en una madeja de ires y venires* entre los escritorios de los burócratas de la capital nacional. Cuando Juan José Capoulade, entonces director de la escuela de niñas, fue nombrado catedrático del Instituto Literario y quiso dejar al frente de la escuela de niñas a María Luisa Maulía, la propuesta pasó de los escritorios del gobierno local a los del gobierno general, atravesando varias de sus instancias por espacio de dos años, sin que pudiese resolverse nada.²⁵³ Las autoridades del gobierno supremo devolvieron con bastante demora el asunto al gobierno departamental, quien finalmente lo turnó al ayuntamiento para que se responsabilizase de la escuela.²⁵⁴

²⁵³ AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia, expediente 18, caja 22, documentos del 9 al 30 de noviembre de 1837, y del 20 y 22 de diciembre de 1837. AGN, fondo Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, fojas 103 y 104, documentos del 9 al 30 de noviembre de 1837. Se hace referencia al oficio del gobierno departamental número 208, del 26 de octubre de 1837. No estaría de más recordar que para el caso de la población de Chihuahua, había tres instancias de gobierno. Localmente regía el ayuntamiento de la ciudad, también conocido como cabildo o gobierno municipal; luego seguía la entidad política—que durante el sistema de gobierno federal se llamaba estado o entidad federativa, y durante el gobierno centralista se llamaba departamento, en ambos casos a cargo de un gobernador—; y finalmente estaba el gobierno del país, personificado en el presidente de la república—en el sistema federal se llamaba gobierno federal o federación, en el sistema centralista se llamaba gobierno central, general o supremo.

²⁵⁴ AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia, expediente 18, caja 22, documentos del 22 y 23 de diciembre de 1837, así como los del 7, 9, 17, 20 y 24 de febrero de 1838.

El cuerpo municipal concluyó que las escuelas de la capital estaban arregladas para proporcionar una educación más completa que la usual, sus maestros devengaban salarios superiores a los normales y todo esto estaba fuera de la capacidad del ayuntamiento para costearlo de sus arbitrios, por lo que el gobierno del departamento debía continuar apoyándolos como se venía haciendo conforme a la legislación local. Por su parte, el gobierno general insistía en su posición de que le competía al ayuntamiento costear las escuelas. En el fondo de la discusión subyacía el conflicto de intereses representados por el gobierno departamental y el ayuntamiento, en el seno de la disputa entre una república centralista y otra federal, según la conveniencia de los grupos de la élite local. Cómodamente, ambas partes eludieron la resolución del asunto, inmersos en cuestiones consideradas más relevantes que la educación. Mientras tanto, la maestra Luisa Maulía exigía vanamente el pago de sueldos acumulados. Para el siguiente ciclo escolar, iniciado en el verano de 1838, la escuela de niñas ya no se abrió, quedando las mujeres marginadas de la instrucción pública durante dieciocho años, después de haber contado con una escuela pública para niñas durante veintisiete años.²⁵⁵

Conclusiones

En lo que hasta aquí se ha visto, la escuela para niñas en Chihuahua era esencialmente una institución urbana que se inició en el seno de las reformas ilustradas, administrada y financiada por el municipio. El cambio que se dio entre la Colonia y el México independiente, fue sólo relativo a la intervención del gobierno del estado de Chihuahua en la elaboración del reglamento y la intencionalidad de asegurar su continuidad a través de la normatividad impulsada por el Congreso estatal, pero no en cuanto al papel protagónico que el municipio continuó teniendo, ni en cuanto a los principios generales y el funcionamiento de la escuela. La escuela de niñas y las de los niños operaban en condiciones muy diferentes, tanto en cuanto a las finalidades que se perseguían, como en los recursos

²⁵⁵ AMCH, fondo Independencia, expediente 18 de la caja 22, documentos del 11 y 31 de mayo, 17 y 20 de agosto, 27 de septiembre y 26 de octubre de 1838.

destinados, las condiciones ambientales, la preparación y salario del preceptor, los contenidos, los medios de enseñanza y los métodos. De hecho, durante todo este tiempo, a pesar de haberse abierto bajo la iniciativa de los borbones ilustrados, la escuela de niñas se mantuvo dentro de las tradiciones educativas anteriores a esa época.

El cambio se dio unos años después (1834), cuando el gobierno del estado intervino más de lleno tanto en la administración como en el financiamiento de la escuela. Esto sucedió cuando el funcionamiento de la escuela se transformó sustancialmente en cuanto a sus principios y prácticas, para pasar de ser sólo una institución destinada a preservar la moralidad de las niñas pobres y desvalidas, a una institución orientada a la educación de todas las niñas, especialmente a las de medianos y mayores recursos, con profesoras preparadas y contenidos de enseñanza similares a los de los niños; si bien, siempre incorporando la enseñanza de labores consideradas femeninas. Sin embargo, este cambio no duró mucho, pues al modificarse el sistema político en el país, de federal a centralista, el gobierno general asumió formalmente los asuntos relativos a las escuelas, para realmente perderse en un caos burocrático y financiero que acabó conduciendo al cierre de la escuela de niñas, mientras que la escuela de niños sí fue “rescatada” por el cabildo de la ciudad.

Así pues, las mujeres no importaban tanto; lo demuestran dos décadas sin una escuela pública para niñas en la capital de la gran provincia de Chihuahua, mientras que al mismo tiempo y a pesar de los escollos, la escuela para los niños y las cátedras menores y mayores para los jóvenes varones siguieron fortaleciéndose.

Los ilustrados se preocuparon de la formación de las niñas en razón de la influencia que tenían en la educación de los futuros ciudadanos; lo que tenía que ver principalmente con la formación moral y el comportamiento que se esperaba de las mujeres civilizadas. Esto debía tener mayor significado en un ámbito tan cercano a la barbarie, según apreciaban los habitantes de esta comarca tan alejada de la capital del país y de las costas, considerando que por entonces la forma más eficiente de viajar era navegando; sin embargo, el adiestramiento de la conducta seguía

recibiéndose a través de la familia y de la Iglesia. La comunidad entera participaba en ella a través de los múltiples mecanismos de represión social; la idea de la educación de las niñas como futuras madres de los ciudadanos todavía no adquiría suficiente fuerza en la localidad. Tampoco se requería mucho de la escuela para que las mujeres se incorporaran al mercado laboral. El adiestramiento para el trabajo se realizaba a través de la práctica, de generación en generación; a fin de cuentas, el papel de las mujeres en la producción económica y en la acción política no era valorado; la presencia de las mujeres en el trabajo familiar se asumía como algo dado, que de siempre estar ahí pasaba inadvertida. Sin embargo, aparte de su contribución en el cuidado de la familia y la casa, su capacidad de trabajo se realizaba permanentemente en la agricultura, el pastoreo y la elaboración de diferentes artículos. En los poblados de la entidad se encontraban prestando sus servicios como lavanderas, planchadoras, tortilleras, panaderas, costureras, hilanderas, curanderas, cocineras o trabajando como empleadas domésticas.²⁵⁶

Cuando se reabrió la escuela para niñas, dieciocho años después, se orientó a formar a las futuras madres de los ciudadanos de la república, confiriendo cada vez mayor relevancia a la educación de las niñas desde esa perspectiva social. ¿Qué representaba la escuela desde una perspectiva individual?

La escuela encerraba una dualidad para las estudiantes; por una parte adiestraba a las niñas para la sumisión y la dependencia, se entrenaban en el control del cuerpo y las emociones, se hacían virtuosas; por otra parte, la escuela les abría espacios inéditos. Al aprender a leer, al memorizar las respuestas del catecismo, al ejercitar un oficio, las mujeres adquirirían la posibilidad de vislumbrar entre líneas, de aportar respuestas alternativas a las preguntas planteadas y de vivir con el producto de su trabajo. Desde una perspectiva individual, la escuela podía “salvar” a las niñas, liberarlas del yugo de la pobreza, la ignorancia o el abuso

²⁵⁶ Eric Palladini, “Making fortunes on the frontier of enemies: the agrarian economy of San Felipe El Real de Chihuahua, 1709-1831”, tesis doctoral, Nueva Orleans, Tulane University, 2000, pp. 51-59.

doméstico, para ponerlas a disposición del mercado de trabajo, a la vez que las sometía al dominio del Estado. Al cerrarse esta opción, cuando la escuela dejó de funcionar, se reproducía y profundizaba el esquema de desigualdad social entre los sexos, a la vez que entre las clases, pues las de mejores recursos de todas formas podían tener acceso a maestras privadas y a las escuelas particulares, pues a partir del cierre de la escuela para niñas, comenzaron a aparecer las escuelas particulares que ofrecían una educación más esmerada para las niñas.

Para las preceptoras, la escuela era un medio para sostener su materialidad, pero también podía ser una forma de realización humana. El ayuntamiento, el gobierno y la comunidad se aprovechaban de la situación subalterna de las mujeres para imponer condiciones de contratación denigrantes, para exprimir a las maestras hasta el límite, y ellas lo admitían asumiéndose como inferiores. Había una contradicción entre su capacidad, sus conocimientos, sus habilidades y sus responsabilidades sociales, con el valor que la sociedad patriarcal le confería a su trabajo. ¿Cómo percibían ellas esa contradicción y hasta dónde transmitían un atisbo de inconformidad y un dejo de dignidad a las siguientes generaciones? Es difícil saber hasta dónde los cambios que se dieron en el siguiente siglo tuvieron que ver con esto. De todas maneras, al enseñar estaban trascendiendo su cotidianeidad para transformarse en sujetos, y eso debió enaltecer su espíritu.

LOS PRIMEROS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS PARA LOS JÓVENES CHIHUAHUENSES²⁵⁷

Introducción

Los afanes de modernización ilustrada que con las reformas borbónicas se comenzaron a impulsar en la Colonia, se fortalecieron con el liberalismo de las Cortes de Cádiz y con los postulados fundacionales del México independiente. Para los ilustrados, la miseria, la violencia y el atraso social eran resultado de la ignorancia; por tanto, tenían fe en que a través de la generalización de la racionalidad se construiría un futuro mejor. En consecuencia, para ellos la instrucción pública era la base del progreso y la felicidad, y era deber del Estado impulsarla y extenderla por todo el país.

Luego de la consumación de la independencia y el establecimiento de la república federal, las élites regionales formalizaron la relativa autonomía administrativa que habían venido ganando durante las últimas tres décadas del dominio hispano; en las constituciones locales o en otros instrumentos legislativos, se recogieron los planteamientos educativos de las Cortes; fundamentalmente, la idea del papel del Estado como promotor de la instrucción pública, que debía ser pública, gratuita y obligatoria, organizada en tres niveles de enseñanza. Se aspiraba a contar con escuelas de primeras letras en todos los pueblos, controladas y financiadas por los municipios, en donde se formara a los ciudadanos que el país necesitaba y a las madres de esos ciudadanos; pero también se aspiraba a tener instituciones públicas de enseñanza media y superior

²⁵⁷ Una primera versión de este artículo se publicó en David Piñeira (coordinador), *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo II, siglos XIX/XX, Mexicali, SEP/UABC/ANUIES, 2002, pp. 45-59.

que formasen los cuadros especializados que se requerían para la administración pública, el mejoramiento de los ramos productivos y la obtención de la hegemonía política.

El nivel de segunda enseñanza estaba encaminado a preparar a los jóvenes para los estudios universitarios, dotándolos de las herramientas para el aprendizaje superior. Así, la gramática latina y castellana, la retórica, la lógica y las matemáticas integraban el currículum, además de otros conocimientos estimados como útiles. Además de los colegios y seminarios que impartían estos contenidos desde la época colonial, durante la primera república federal algunos gobiernos estatales abrieron los llamados institutos literarios, con el propósito de facilitar a los jóvenes ilustrados el acceso no sólo a la enseñanza secundaria, sino, en lo posible, también a las cátedras superiores.²⁵⁸ El nombre mismo marcaba una diferencia entre la tradición y la modernidad. La denominación de Instituto Literario, de connotación liberal, señalaba la intención de renovar las tendencias educativas en consonancia con el nuevo Estado republicano y la ansiada modernización social. Como apunta Carlos Herrejón, llamarle “instituto” y no “colegio” indicaba el claro propósito de alejarse del pasado colonial y de los vínculos eclesiásticos tradicionales. El término “literario” designaba no sólo el conocimiento de las letras y la literatura, sino el de carácter enciclopédico; hacía referencia a las ciencias y las artes, a la técnica y la cultura, a la teoría y a la práctica del saber.²⁵⁹

²⁵⁸ En este caso se utilizará el término de “enseñanza secundaria” en el mismo sentido que se le había dado en los documentos emitidos por las cortes, y que comprendería el nivel intermedio entre las escuelas de primeras letras y las cátedras para la formación profesional o universitaria, que para fines del siglo comprendería la secundaria y la preparatoria. Con el tiempo la secundaria tendría por función ampliar y profundizar los contenidos abordados en la primaria, mientras que la preparatoria se constituiría en base de los estudios profesionales.

²⁵⁹ Carlos Herrejón Peredo, *Fundación del Instituto Literario del Estado de México. Testimonios históricos*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1978. Véase también Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, pp. 130 y ss.

Si bien el currículum y las prácticas escolares no parecieron diferir significativamente entre los colegios y los institutos,²⁶⁰ sí es posible anotar diferencias significativas. En primer término, mientras los colegios y seminarios, en su mayoría, fueron fundados o atendidos por el clero regular o secular, los institutos fueron establecidos directamente por los gobiernos estatales. En segundo término, mientras los colegios eran financiados por las órdenes religiosas, las diócesis, por donaciones de particulares y básicamente mediante el pago de cuotas, los institutos se abrieron con el propósito de ser sostenidos con las rentas públicas, por tanto con la pretensión de ser gratuitos para los alumnos. En tercero, los institutos debían estar administrados por los gobiernos estatales, a quienes competía nombrar su rector y supervisar su funcionamiento académico. Por último, en los institutos se pretendía introducir nuevos contenidos y modernizar los medios de enseñanza.

Se fundaron institutos literarios en el estado de México, Jalisco, Oaxaca, Zacatecas y Chihuahua.²⁶¹ Este artículo recupera la manera como se abrió el Instituto Literario de Chihuahua, desde sus antecedentes, la creación formal de las cátedras de gramática castellana y latina, y posteriormente las de artes o filosofía y las primeras cátedras mayores, hasta explicar las condiciones de creación de este instituto y presentar una descripción de su funcionamiento.

Antecedentes

Al consumarse la independencia en México, las instituciones de nivel superior, aquellas que impartían enseñanza posterior a las primeras letras, comprendían tres niveles no siempre claramente diferenciados: las universidades, que otorgaban grados de bachiller, licenciado, maestro

²⁶⁰ “Se observa claramente que la instrucción religiosa, fuera en los seminarios, los colegios o los institutos literarios, era prácticamente idéntica. Un examen de los libros de texto de los seminarios, colegios, universidades e institutos no nos revela una diferencia radical en cuanto a su contenido”. Anne Staples, op. cit., pp. 130 y 131.

²⁶¹ Rosalina Ríos Zúñiga, “Educación y autonomía regional: origen de los institutos literarios (1823-1832)”, en Leticia Pérez Puente (coordinadora), *De maestros y discípulos: México. Siglos XVI-XIX*, México, CESU/UNAM, 1998, pp. 193-233.

y doctor en diversos ramos; los colegios mayores, que tenían facultad para impartir las materias necesarias para la adquisición de los grados iniciales, y los colegios menores, que preparaban para el ingreso a los mayores y a la universidad, consistentes en latinidad y humanidades, que no tenían facultades para graduar. Los cursos que se impartían como parte de una profesión se llamaban cátedras mayores, y los que servían como antecedente o preparatorios se llamaban cátedras menores.

Durante las últimas décadas de la Colonia, lo que ahora es el territorio de Chihuahua era una vasta extensión huérfana de instituciones educativas. El primer colegio que hubo fue fundado en Parral por los jesuitas en 1685, con la finalidad de atraer “a la juventud para que aprendiera el tarahumar y otros idiomas indígenas, lo mismo que gramática castellana”.²⁶² Fue denominado Colegio de Nuestra Señora del Rosario. Posteriormente se abrió otro en el real de San Francisco de Cuéllar, hoy Chihuahua, bajo la regia consideración de que:

... siendo aquel real de los más opulentos de aquella gobernación, me ha parecido conceder, como por el presente concedo, permiso y licencia para que se funde y erija un seminario en el real de San Francisco de Cuéllar, cuya erección a de ser para la educación de caciques principales, sus hijos y descendientes principalmente, y con tal que ni para ello ni para su conservación haya de reportar la real Hacienda cosa (*sic*) alguna...

Este colegio, llamado de Nuestra Señora de Loreto, estuvo ubicado en donde ahora se asienta el edificio principal del gobierno del estado. Fue fundado y sostenido por los jesuitas alrededor de 1720 con donativos de particulares, y parece ser que tenía categoría de colegio mayor.²⁶³ Cuando

²⁶² Félix Martínez D., *Historia del seminario de Chihuahua*, Chihuahua, Camino, 1986, p. 11.

²⁶³ Ídem, p. 13. Véase también Lorenzo Arellano Schetelig, “El Instituto Científico y Literario del Estado”, en *Boletín de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*, números 4, 5 y 6, Chihuahua, 1939.

Carlos III decretó la expulsión de la orden en 1767, ambos colegios fueron clausurados; sus archivos y bibliotecas –unos 1,374 volúmenes en el caso del colegio de Loreto– y 36 obras antiguas, fueron llevados a Durango; sus ornamentos distribuidos entre las iglesias locales y sus edificios abandonados.

Durante décadas no hubo otra institución que se ocupara de la enseñanza superior, hasta que en 1815 el capellán del hospital militar, Joaquín Arenas, estableció una cátedra de gramática latina y castellana que se mantuvo hasta 1818, año en que el sacerdote fue trasladado por sus superiores. Fue el mismo que en 1827 dirigió la llamada “conspiración del padre Arenas”, en favor del restablecimiento del dominio español.²⁶⁴

Mientras tanto, como parte de las reformas ilustradas impulsadas a fines del siglo XIX, se abrieron varias escuelas de primeras letras administradas por los ayuntamientos.²⁶⁵ La de la ciudad de Chihuahua, fundada en 1805, fue reformada en 1825 por el subdiácono Antonio Cipriano de Irigoyen, quien introdujo el método lancasteriano. Para 1826, este director de la institución de enseñanza primaria abogaba al Congreso para que se abriera la cátedra de latinidad, con la finalidad de que los egresados de su escuela pudieran continuar estudios secundarios en la propia localidad.

La creación de las cátedras de latín

El Congreso atendió la demanda del director de la escuela de primeras letras, decretando ese mismo año de 1826 la apertura de dos cátedras de gramática castellana y latina, a las que se le asignaron seiscientos pesos anuales del gasto público; se determinó que el ayuntamiento de la capital destinara a ellas dos piezas, y que los preceptores de las cátedras y el director de la escuela pública elaboraran el reglamento respectivo. En el mismo ordenamiento se planteó que el consejo de gobierno pro-

²⁶⁴ Francisco Almada, *Resumen de historia...*, p. 98; y *Diccionario de historia...*, pp. 104 y 177.

²⁶⁵ Véase María Adelina Arredondo López, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela: (Chihuahua 1779-1820), en *Historia Mexicana*, número 196, abril-junio, México, El Colegio de México, 2000.

pondría a los catedráticos idóneos entre los aspirantes que acudieran a la convocatoria gubernamental.²⁶⁶

En el decreto del 3 de septiembre de 1827 se ampliaron las disposiciones sobre el funcionamiento de las cátedras de latín y se dispusieron las condiciones para la apertura de la cátedra de filosofía, en la que debía enseñarse álgebra, geometría, química, lógica y otros temas propuestos por el profesor asignado. Los estudiantes de las cátedras debían recibir también lecciones de moral cristiana y de política. El gobierno debía acondicionar el local y proveer todo lo necesario para su funcionamiento. Se mandó que se comprasen los libros en la ciudad de México, incluyendo doscientos ejemplares del texto de Nebrija para el estudio del latín.²⁶⁷ Los catedráticos serían responsables de elaborar su reglamento y plan de trabajo; recibirían un pago de ochocientos pesos anuales para la cátedra de latín y novecientos para la de filosofía. Ésta debía iniciar cuando al menos doce niños concluyeran sus estudios de gramática latina. Los requisitos de ingreso a las cátedras eran un informe sobre el desempeño de los jóvenes que deseaban cursarlas, emitido por el ayuntamiento de su lugar de origen, la certificación de primeras letras extendida por su preceptor y el permiso de sus padres o tutores para estudiar. Se nombró

²⁶⁶ Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y órdenes...*, decreto del 16 de marzo de 1826. Véase también AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 2, expediente 51, del 20 de marzo de 1826.

²⁶⁷ Según el decreto de 1827, debían comprarse en “la ciudad federal”, además de los doscientos ejemplares de Nebrija, “cuarenta ejemplares de la *Lógica* de Condillac, puesto en diálogo castellano por don Balentín de Forondo, doce ejemplares de cada uno de los catecismos publicados en castellano por el señor Ackerman que son: *Economía política*, *Geografía*, *Química*, *Agricultura*, *Industria rural y económica*, *Historia de los imperios antiguos*, *Historia de Grecia*, *Historia romana*, *Historia del bajo imperio*, *Aritmética*, *Mitología*, por don F. de Urcullo; *Aritmética comercial*, por el mismo; *Moral*, por el doctor don F. L. de Villanueva, y los catecismos de gramática latina y castellana publicados por el mismo Ackerman”. El Nebrija sería para entregarse gratuitamente a los estudiantes como libro de texto, y las demás obras estaban destinadas a premiar la aplicación de los estudiantes, “demostrada en los exámenes cuando ya se juzguen sean útiles a los niños que puedan aprovecharse de ellos”. Véase *Colección de decretos y órdenes dictadas por el honorable Congreso primero constitucional de Chihuahua en sus segundas sesiones ordinarias*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno del Estado, 1828.

como catedrático a Antonio Cipriano de Irigoyen, quien examinó a los aspirantes a la cátedra.²⁶⁸ La cátedra se inició el primero de diciembre de 1827. Se inscribieron veintiún alumnos, de los cuales veinte presentaron y aprobaron exámenes al final del año escolar. En 1828 el Congreso dividió en dos la cátedra de latín, formando un primer nivel con la primera y la segunda clases, y un segundo nivel con la tercera y cuarta clases.²⁶⁹ La primera cátedra quedó a cargo de Antonio de Irigoyen y la segunda de su hermano menor, José María de Irigoyen, pasante de jurisprudencia.

Los contenidos abordados estaban centrados en la gramática y eran los siguientes:

Cuadro 2. Contenido de las cátedras

PRIMERA CÁTEDRA		SEGUNDA CÁTEDRA	
<i>Primera clase</i>	<i>Segunda clase</i>	<i>Tercera clase</i>	<i>Cuarta clase</i>
Gramática castellana	2ª parte del texto de Ackerman	División de la gramática	Églogas de Virgilio
Gramática latina en base a Ackerman	Oraciones del doctor Picazo	Sintaxis, ortografía y prosodia	Análisis del hexámetro y parámetro en Virgilio
Ortografía latina en base a Nebrija	Diálogos de Luis Vives		
	Nombres y verbos en la sintaxis		
	Traducción oraciones de Cicerón		
	Moral por Villanueva		

²⁶⁸ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 3, expediente 55, documentos fechados en junio 9, 10, 11, 12 y 16, y en octubre 11, 17 y 18 de 1827. Además, sección Tesorería, caja 3, expediente 52, del 16 de junio de 1827.

²⁶⁹ Decretos del 16 de marzo y 11 de septiembre de 1826, 3 de septiembre de 1827 y 26 de octubre de 1828, en Gobierno del estado de Chihuahua, obras citadas de 1827 y 1828, y en *Leyes y decretos del honorable Congreso segundo constitucional del estado de Chihuahua*, Imprenta del Gobierno del Estado de Chihuahua, 1829. Véase AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 5, y caja 3, expedientes 5 y 55.

Casi todo el programa se centraba en la enseñanza del latín. Aparentemente se llevaban pocos contenidos de gramática castellana, pues, además de que se suponía que se habían estudiado algunos rudimentos en la escuela de primeras letras, los conceptos básicos de la gramática se reiteraban al aprender latín. Para los cursos de latín se utilizaba el texto de Nebrija, del siglo XVI, y en el caso de Chihuahua se empleaba también el texto escrito por el mismo Antonio Cipriano de Irigoyen *Es, sum, fui*, que era una simplificación y adecuación del de Nebrija. Además utilizaban el texto contemporáneo de Ackerman, más didáctico y comprensible.

Estudiar latín no era sólo una tradición, un modelo, un resabio o un adorno; el inicio de toda formación más allá de la instrucción elemental tenía que pasar por el manejo de la lengua escrita, propia y latina, pues todavía en esta época se presentaban en latín muchos de los textos de nivel superior, aunque cada vez más libros eran traducidos a las lenguas nacionales; fue ésta una etapa de transición que estaba revolucionándolo todo, pero todavía era preciso estudiar los fundamentos de la gramática latina antes de pasar a otros conocimientos. La enseñanza del latín debía iniciarse por el estudio de sus reglas gramaticales. Estudiar gramática latina no era sólo un medio para el aprendizaje del latín, sino, y he aquí su utilidad práctica, una manera de aprender a aprender conforme a la lógica y los métodos imperantes; una forma de introducirse al estudio de la gramática castellana y de penetrar en los significados lingüísticos a partir de su etimología, y por esa vía acabar por dominar el manejo de la lengua oral y escrita propia e introducirse al conocimiento de la estructura del pensamiento.

El estudio del latín aportaba los instrumentos básicos para el conocimiento escolar, pues se aprendía a analizar tanto el discurso escrito como el oral, y a construir el propio discurso en esos mismos términos. Se estudiaba a Virgilio para aprender composición, y a Cicerón para conocer la retórica, instrumentos intelectuales que conducían a la formación de oradores brillantes o escritores respetados; la lectura de estos autores ayudaba a construir la base para armar estilos lingüísticos que

segúan teniendo impacto ideológico y que se cotizaban en el mercado de trabajo intelectual.

El latín continuaba siendo la llave de acceso al estudio de otras disciplinas; una especie de prueba inicial, de noviciado, que no todos podían superar, por razones personales o sociales, funcionando también como un tamiz que permitía seleccionar los cuadros para el siguiente nivel de escolaridad. De esta forma, mientras discursivamente se ofrecía la igualdad de oportunidades de estudios para todos a través de la educación pública y gratuita, en los hechos se limitaba sólo a los que poseían “capital cultural”. Asimismo, el latín todavía era el lenguaje universal de la época, no sólo en la cultura escrita sino como lenguaje oral entre la comunidad intelectual de todos los países. Hablar o cuando menos comprender el latín facilitaba las relaciones entre colegas de distinto idioma. Sin embargo, por esta época los programas educativos centrados en el aprendizaje del latín fueron fuertemente criticados. Las lenguas vivas, especialmente francés e inglés, fueron incorporadas en el currículum, sobre todo porque muchos de los textos para el estudio de las otras disciplinas se editaban en esas lenguas.

En el conjunto de los decretos educativos de la tercera década del XIX, se establecieron las bases de la segunda enseñanza que se mantendrían en las décadas siguientes (de carácter público y gratuito, incluyendo la dotación de los textos a los estudiantes).

Muchos de los estados de la república habían iniciado su régimen constitucional disponiendo que se fundasen establecimientos para la enseñanza de la gramática, las ciencias y las artes, destacando las tendencias utilitaristas y enciclopedistas;²⁷⁰ sin embargo, en los hechos las

²⁷⁰ En sus primeras Constituciones, “Chiapas, Coahuila y Tejas, Jalisco y Tamaulipas, coinciden al determinar que en los establecimientos se aprendan ‘ciencias y artes útiles’. Michoacán sólo menciona ‘artes y ciencias’. Oaxaca especifica: ‘ciencias eclesiásticas y naturales, bellas letras y artes útiles’. Para los yucatecos lo dicho es poco: ‘todas las ciencias, literatura y bellas artes’. El estado de Occidente y Zacatecas definen: ‘ciencias físicas, exactas, morales y políticas’. Guanajuato destina los establecimientos ‘para la general instrucción’, cuyo primer objeto sea ‘formar ciudadanos religiosos, amantes de la nación y útiles al estado’; con respecto al estado de México “sólo se indica que ha

cosas se mantuvieron como estaban. Una muestra de las condiciones en las que se encontraba la enseñanza secundaria la constituyen las memorias del gobierno de la república de esa época. La información hace referencia a parroquias, conventos, seminarios, misiones y número de eclesiásticos. Según la memoria del Ministerio de Justicia y Negocios Eclesiásticos, en 1831 había 586 colegiales en todo el país; 106 de ellos eran internos, y la mayor parte estudiaba en colegios y seminarios.²⁷¹

Para 1828 había 35 alumnos en el Instituto de Chihuahua, y 37 en 1830; sin embargo sólo “se examinaron” once y diecinueve, respectivamente; esto es, los que se graduaron. El director de las cátedras propuso al Congreso fundar un “pupilaje”, es decir, un internado, que en su opinión incrementaría el aprovechamiento escolar al evitar la distracción de la salida a la calle, y además facilitaría los estudios secundarios a los niños de otras poblaciones; por su parte, el secretario de gobierno responsabilizaba a los profesores de los limitados resultados.²⁷² En realidad, si se consideran las circunstancias sociales del momento, los resultados no eran tan deplorables. Viéndolo en retrospectiva, diecinueve jóvenes graduados en la cátedra de gramática en un año eran un buen número, cuando apenas tres años antes no había ninguna opción para ellos en la localidad. La propagación de epidemias de viruela en 1829 y 1830, y la rebelión generalizada de apaches y comanches, vinieron a sumarse a los obstáculos existentes para que las cátedras no progresaran como se había esperado. Las finanzas públicas se desplazaron cada vez más hacia el sostenimiento de la guerra contra los llamados “bárbaros”. El

de servir para todos los ramos de la instrucción pública”. Herrejón, op. cit., p. 29. Durango, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tabasco y Veracruz no mencionan las instituciones de segunda enseñanza en sus Constituciones, pero quizás, como en el caso de Chihuahua, lo asumen en ordenamientos derivados.

²⁷¹ Véase Gobierno supremo, “Memorias del secretario de estado y despacho universal de justicia y negocios eclesiásticos”, 1828, 1829 y 1830, y especialmente apéndices de 1831.

²⁷² Anexo a informe de gobierno, 1829 y 3 de julio de 1830, así como informe presentado en junio 8 de 1830, en Francisco Almada, *Documentos para la historia de la educación en Chihuahua*, volumen 2, inédito, s/f, s/p.

número de graduados disminuyó sensiblemente.²⁷³ Las deficiencias en las cátedras hicieron afirmar al gobernador que había caído el entusiasmo de los primeros días, y que la irregularidad con la que se impartían estaba empujando a los estudiantes más prometedores hacia otras tierras, principalmente a Durango.

La cátedra de filosofía

Habiendo algunos alumnos egresados de latín que deseaban continuar estudiando, en noviembre de 1830 el gobernador anunció la apertura de la cátedra de filosofía con una asignación de novecientos pesos anuales; mas, pese a repetidos esfuerzos, no pudo conseguirse un catedrático para atenderla.²⁷⁴ Al año siguiente el Congreso autorizó su apertura aunque no se contase con el mínimo de doce alumnos que había establecido el decreto de 1827. Las clases tendrían lugar en la misma casa donde se impartían las primeras letras, mientras se conseguía un edificio más apropiado. Para mantener el edificio escolar en condiciones adecuadas, el gobierno estatal se comprometía a aportar al ayuntamiento cien pesos anuales adicionados a los doscientos que ya tenía asignados para el mismo propósito desde que iniciaron las cátedras, y cien pesos más para la compra de libros.

El “curso de artes”, como también se le llamaba a la cátedra de filosofía, tenía un carácter eminentemente preparatorio para los estudios universitarios. En su acepción tradicional comprendía la lógica, la física y la metafísica.²⁷⁵ La ley de 1831 no definió contenidos ni autores, se-

²⁷³ AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, caja 9, expedientes 26, 47 y 84, caja 10, expediente 43; y sección Presidencia, caja 1, expedientes 41, 45, 49, 50 y 52.

²⁷⁴ A pesar de dos convocatorias en las cabeceras de los partidos. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, documentos sueltos del 25 de noviembre de 1830 y del 4 de enero de 1831. Informe de gobierno del 30 de junio de 1831, en Almada, *Documentos para la historia...*, s/f, s/p.

²⁷⁵ Los cursos de filosofía “se consideraban curso propedéutico o de preparación básica general. Su sentido era proporcionar al alumno, en un nivel elemental, conceptos claves, teorías fundamentales e iniciación dialéctica y abstractiva, para acceder luego a otros campos del saber; o al menos para completar, después de la gramática, la preparación

ñalando que se adoptasen los más aceptados en “colegios de fuera”. El catedrático responsable debía ser propuesto por el gobernador y aceptado por el consejo de gobierno. Podía nombrar un presidente de academia o ayudante al que se le pagarían cien pesos anuales.

Para entonces, atendiendo las reiteradas recomendaciones de Antonio Cipriano de Irigoyen, se decretó la creación de un pupilaje (internado) para alojar tanto a los niños de fuera como de la misma ciudad. Los gastos correrían a cuenta del erario público, incluyendo los medios de enseñanza, la renta del local, un portero, un cocinero y las percepciones de los catedráticos y sus asistentes. Los servicios serían gratuitos para los estudiantes de pocos recursos y los demás pagarían una pensión.²⁷⁶ El gobernador informaba que los recursos públicos se destinaban cada vez más a repeler los ataques de indios, que se habían hecho frecuentes, pero el proyecto educativo continuaba siendo apoyado. Se obtuvo un local para el pupilaje y las cátedras, al que se llamó casa de estudios o casa de las cátedras. Al frente de ella estaba Antonio de Irigoyen, auxiliado por su hermano Faustino. Ambos eran responsables de las dos cátedras de gramática, mientras que Mónico Ruiz dirigía el curso de artes. En 1833, acogía 36 alumnos: 25 internos y 11 externos; 15 estudiando la primera y segunda clase de gramática latina y 21 en la tercera y cuarta clases; además de los catedráticos se contaba con un portero y se esperaba ampliar el personal con un director y un cocinero; asimismo, se proyectaba iniciar un taller literario.²⁷⁷

La cátedra de filosofía, iniciada formalmente en 1833, se dividía en dos partes: 1) retórica en base a Homero, y 2) filosofía natural, que incluía el estudio de la lógica, la metafísica y la ética. Considerando la totalidad

mínima general de un profesionista académico”. Carlos Herrejón Peredo, “Formación del zamorano Gamarra”, en *Relaciones*, número 52, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1992, p. 140.

²⁷⁶ Decreto del 30 de septiembre de 1831, en Gobierno del estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y resoluciones del tercer Congreso constitucional en su segundo periodo de 1831*, Chihuahua, Imprenta del Supremo Gobierno, a cargo del ciudadano José Sabino Cano, 1831.

²⁷⁷ Informe de gobierno de julio de 1834, en Almada, *Documentos para la historia...*, s/f, s/p.

de los cursos entre 1833 y 1839, es probable que hayan estado asistiendo a clases entre doscientos y doscientos treinta muchachos, de los cuales aprobaron exámenes 105 alumnos: 69 en el primer curso de latín, 31 en el segundo, cuatro en el tercero y uno en español.²⁷⁸ Si bien el número de alumnos que presentaban el examen final tendió a disminuir desde la apertura de la primer cátedra, un promedio de 17.5 alumnos fueron examinados cada año.²⁷⁹

Los contenidos y métodos eran los que se venían utilizando en los seminarios y colegios con anterioridad, fundamentados en el *Ratio Studiorum* de los jesuitas, que se iniciaba por los *studia inferiora* de gramática latina, humanidades y retórica, para continuar luego con filosofía, física y matemáticas, y luego llegar a las cátedras mayores (teología escolástica, teología dogmática, historia eclesiástica, teología moral y derecho canónico). Este método de enseñanza se fundamentaba en las teorías pedagógicas humanistas de Juan Luis Vives y John Sturm, y en la experiencia educativa de la orden. Los textos que se utilizaban correspondían también a los que solían utilizarse en los seminarios de la época. Para la enseñanza de la filosofía natural se basaban en el texto del matemático y físico francés François Jacquier (1711-1788), *Institutiones Philosophicae*, y para la ética en el texto de Jean Baptiste Bouvier (1788-1854), *Institutiones Theologicae*, ambos autores religiosos.

Las cátedras mayores

El 29 de septiembre de 1834, el Congreso local decretó el establecimiento de dos cátedras mayores: una de “teología escolástica y dogmática” y otra de “cánones y leyes”. Con ello se pretendía iniciar en la entidad la formación profesional de presbíteros y abogados, carreras que se tenían

²⁷⁸ No hubo una cátedra de gramática castellana como tal, a pesar de haber sido mencionada en el decreto de 1826; la gramática castellana se daba como parte de la cátedra de latín; sin embargo, se encontró un examinado en “español” en 1832, y no volvió a asentarse otro en esa materia hasta 1881, con el nombre de “gramática española y retórica”. Confróntese Archivo de Rectoría de la UACH, libros 1 a 4, titulados “Resúmenes de exámenes”.

²⁷⁹ Archivo de Rectoría de la UACH, libro número 1, “Resumen de los exámenes 1828-1857”, pp. 1-21.

como los pilares para el sostenimiento del orden social. El gobierno debía disponer de lo necesario para que comenzaran a impartirse en octubre de 1835.²⁸⁰ Con estas cátedras se continuaba con el sistema tradicional de enseñanza jesuítica. Sin embargo, las pretensiones de este decreto se vieron superadas en términos cuantitativos y cualitativos, pues posteriormente se anunció la apertura de las cátedras de jurisprudencia y derecho público, de cánones y derecho natural, de matemáticas, de anatomía y fisiología, de francés y de inglés. Estas nuevas cátedras evidenciaban las aspiraciones de la élite gobernante no sólo de instituir la tercera enseñanza en la localidad, sino de enfocarla hacia las profesiones modernas consideradas necesarias, restando relativa importancia a los estudios teológicos.

La fundación del Instituto Literario

El país se debatía en irresolubles enfrentamientos políticos por la definición del sistema de gobierno y el control del Estado, a la vez que la población chihuahuense se hallaba inmersa en la guerra civil contra los indios nómadas y el gobernador afirmaba que esta guerra consumía buena parte de los ingresos públicos, que por otro lado eran menores, pues la inseguridad de los caminos por el acoso de apaches y comanches y los ataques a las rancharías, habían hecho constreñirse la producción agropecuaria y el comercio. No obstante los ideales de extender la ilustración, las apremiantes necesidades de cuadros para la atención de los asuntos públicos, religiosos y privados, el subrayado interés que el entonces gobernador del estado José Joaquín Calvo puso en el fomento a la educación pública y el entusiasmo de los jóvenes profesionistas que se ofrecieron como catedráticos, condujeron a la fundación del Instituto Literario en Chihuahua, inaugurado el 19 de marzo de 1835. José María Bear asumió el cargo de rector. La institución inició sus funciones en la casa rentada a Mariano Horcasitas, mientras el gobierno continuaba con un propósito enunciado una década antes, de obtener del gobierno

²⁸⁰ AGN, Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, foja 146.

central del país el edificio del antiguo Colegio de Jesuitas para destinarlo a la educación, propósito que nunca cristalizó.²⁸¹

Las cátedras con las que se fundó el Instituto Literario se inspiraron en el modelo para la enseñanza superior definido en las reformas impulsadas por Valentín Gómez Farías, al distribuir los estudios mayores en seis establecimientos: “1° De estudios preparatorios; 2° De estudios ideológicos y humanidades; 3° De estudios físicos y matemáticos; 4° De estudios médicos; 5° De estudios de jurisprudencia; 6° De estudios sagrados”. Así, en Chihuahua se definieron en esas seis áreas de conocimiento las cátedras con las que debía iniciar el Instituto: las de gramática castellana y latina, e idiomas francés e inglés; el curso de artes o filosofía, de contenido humanístico; el curso de matemáticas, el curso de anatomía y fisiología, los dos cursos de derecho mencionados y el de teología dogmática y escolástica.²⁸²

La cátedra de teología se puso a cargo de Antonio de Irigoyen, quien para entonces tenía el cargo clerical más alto en la entidad, vicario in cápite; la de jurisprudencia y derecho público fue encargada al ministro del Tribunal de Justicia, José María Bear; y la cátedra de cánones y

²⁸¹ Con motivo de la apertura de las cátedras, el gobernador turnó invitaciones fechadas el 18 de marzo. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 9 bis, expediente 14. El hospital se había clausurado en julio de 1834, por falta de fondos para sostenerlo, pero fue reabierto poco después a instancias del doctor Juan Vivar y Balderrama. Ahí mismo funcionaron la casa de moneda, sirvió de maestranza y de cuartel. Al parecer, en 1844 se acondicionó el templo del colegio como teatro. No pudo ser asiento de actividades académicas. El gobierno de Ángel Trías, padre, reiteradamente pidió auxilio al gobierno central para repararlo. Sus ruinas sirvieron de cuartel en numerosas ocasiones, incluyendo en 1847 y 1848 a las tropas americanas, y en 1865 a las fuerzas intervencionistas francesas. Fue vendido a Agustín Cordero Zuza. El gobierno de Trías, hijo, se lo compró en 1878 para establecer una plaza en memoria de Hidalgo, que había sido encarcelado y fusilado en ese mismo lugar. En 1882 fue demolido. Posteriormente se construyeron en esos terrenos los palacios de gobierno estatal y federal que existen actualmente. Véase Almada, *Resumen de historia...*, pp. 104 y 256; y Martínez, *Historia del seminario...*, p. 16.

²⁸² Informe de gobierno del 3 de julio de 1835, en Almada, *Documentos para la historia...* Confróntese con artículo 131 del capítulo 1 de la sección cuarta del Reglamento general de instrucción pública en el Distrito Federal, del 2 de junio de 1834, en compilación de Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, México, SepSetentas, 1973, volumen 1, p. 198.

derecho natural al fiscal del estado Miguel Mier y Altamirano. Asimismo, se formalizaron la cátedra de matemáticas y las de francés e inglés, nombrando a Juan José Capoulade para atenderlas, así como el curso de anatomía y fisiología que debía impartir Juan Vivar y Valderrama, con el propósito de sentar las bases de la carrera de ciencias médicas. Dada la difícil situación de las finanzas públicas, todos los catedráticos acordaron prestar sus servicios sin gratificación alguna, a excepción del profesor francés Capoulade, quien no teniendo otra forma de vida se comprometió a impartir sus cursos “por el modestísimo honorario de treinta pesos mensuales”.²⁸³ El espíritu de servicio sin retribución iba con la época; era parte de ese ímpetu propio de un país recién nacido que luchaba por consolidar su estructura política y obtener un lugar entre las naciones civilizadas. Deseando ser parte activa de esa maduración social, en muchas otras partes del país los catedráticos ofrecieron sus servicios gratuitamente en los institutos que comenzaban a establecerse, como en el caso de Guadalajara, por ejemplo.

¿Quiénes eran estos hombres dispuestos a esforzarse en la formación de nuevas generaciones de profesionistas? Antonio de Irigoyen, el hijo de un teniente realista y armero, originario de Santa Fe, contaba con 35 años de edad. Estaba por entonces encargado de la vicaría de Chihuahua, puesto que lo obligó a dejar la rectoría de las cátedras de latín y la capellanía del hospital militar. José María Bear, originario del estado de México, había hecho sus estudios de jurisprudencia en la capital del país; tenía 33 años y desde hacía dos había llegado a Chihuahua como asesor general para ocupar luego la magistratura.²⁸⁴ Juan Vivar y Balde-rrama, joven médico originario de la ciudad de México, cofundador del periódico oficial, ocuparía luego la dirección del hospital militar

²⁸³ Véase informe de gobierno de 1835, en Almada, *Documentos para la historia...* AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 2, expediente 1, documento del 28 de abril de 1835.

²⁸⁴ Según Francisco Almada, Bear desempeñó gratuitamente las cátedras de derecho civil y público hasta 1838, en que renunció a ambas; fue gobernador interino en agosto de 1836; después de servir en la magistratura de Aguascalientes, regresó a Chihuahua, donde falleció en 1857. (Almada, *Diccionario de historia...*, p. 67.)

de la localidad. Juan José Capoulade, de origen francés, había llegado a la ciudad en compañía de su esposa con el propósito de establecer una escuela particular de primeras letras. Miguel Mier y Altamirano era un joven abogado graduado también en la ciudad de México. Las cátedras de latín quedaron a cargo de Francisco Terrazas, y Mónico Ruiz quedó al frente de las de filosofía, ambos presbíteros.

El funcionamiento del Instituto

La institución educativa era dirigida por un rector nombrado por el gobernador del estado. Éste era auxiliado por un secretario y un prefecto, funciones que en muchas ocasiones recayeron en una sola persona. Los catedráticos también eran nombrados por el gobernador, a propuesta del rector. En una localidad donde lo que hacía falta eran candidatos, no se observó la práctica usual de someterlos a examen de oposición, como sí se hacía con los preceptores de las escuelas de primeras letras, y sencillamente se recurría a quien estaba disponible y era afecto al gobierno en turno.

Conforme al reglamento, las clases debían iniciarse el 18 de octubre de 1835;²⁸⁵ nueve meses y medio después, del 1º al 27 de agosto, debían tener lugar los exámenes. La apertura y clausura de los cursos se solemnizaba con una ceremonia en la que todos los catedráticos pronunciarían un discurso, comenzando por los dos de gramática latina, el de idiomas, el de matemáticas, el de filosofía, el de medicina, el de cánones, el de teología y, finalmente, el de derecho civil y político. En la clausura se debían leer las calificaciones de todos los estudiantes y el gobernador debía entregar premios a los mejores.

La jornada escolar era de ocho horas diarias, de las siete a las doce por la mañana y de las tres a las seis por la tarde, descansando sólo los días festivos; dos eran los periodos de vacaciones: la semana santa y dos meses y medio al final de cada ciclo anual. Según el reglamento, las horas de clase se distribuían de la siguiente manera:

²⁸⁵ AGN, Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, fojas 152-156. Es copia del original fechada el 30 de septiembre de 1837. El original fue fechado el 14 de octubre de 1835.

Cuadro 3. Horas de clase

	<i>Gramáticos y filósofos</i>	<i>Cátedras mayores</i>
7:00 a 8:00	Estudio en los corredores	Estudio en los corredores
8:00 a 8:30	Dar la lección	Cátedras de derecho y medicina.
8:30 a 9:30	Cátedra	Ídem (continuación)
9:30 a 10:00	Pasos y ruedas	Estudio
10:00 a 11:00	Cátedra	Estudio
11:00 a 12:00	Estudio en los corredores	Cátedra de teología.
12:00 a 15:00	Descanso	Descanso
15:00 a 16:00	Estudio en los corredores	Estudio
16:00 a 16:30	Dar la lección	Matemáticas e idiomas
16:30 a 17:30	Cátedra	Ídem (continuación)
17:30 a 18:00	Pasos y ruedas	Estudio
18:00 a 19:15	-----	Academia (miércoles y sábados)

Las academias reunían a todos los estudiantes, salvo los de latinidad. Para las academias, los jóvenes debían estudiar desde las 9:00 hasta las 18:00 horas, preparando el argumento y conclusión que debían defender. Los exámenes constituían la culminación del curso, la validación del profesor y la justificación del propio instituto. Debían ser privados y públicos. A los privados debían presentarse todos los estudiantes y eran aplicados por maestros distintos a los que habían impartido la materia; esto estaba reglamentado con precisión. Así, a los de la primera clase de gramática los examinarían los catedráticos de la segunda y de filosofía; a los de la segunda, los de la primera y filosofía; y a los de esta cátedra, los de medicina y teología. Los teólogos, médicos y estudiantes de matemáticas e idiomas, debían ser examinados por sinodales externos convocados por un “oficio suplicatorio”. Los canonistas serían examinados por los juristas, y los de la segunda clase de gramática y los legistas por los catedráticos de derecho y filosofía. El director podía nombrar un suplente en caso de ausencia o falta de capacidad de algún catedrático.

Los exámenes debían tener un mínimo de duración de media hora para los gramáticos, una a dos para los filósofos, y dos horas para los de facultad mayor; en el último año, el examen debía ser de tres horas cuando menos. Las calificaciones de sinodales y maestro titular se asentaban en un cuaderno y debían reducirse a tres: superlativas, comparativas y positivas.

Los exámenes públicos constituían algo así como un galardón para los más aventajados. Eran planeados por el catedrático responsable, y se limitaba a una función pública para cada curso de latín y dos para filosofía.

En el reglamento se definieron las obligaciones del director y maestros. Las del director eran cuidar de la observancia del propio reglamento, el control de las llaves, apertura y cierre de las instalaciones, nombrar sustitutos en caso de falta de los catedráticos, informar sobre sus faltas a la Tesorería mensualmente y al gobernador sobre sugerencias de reformas al reglamento aportadas por los catedráticos. Asimismo debía llevar el “libro de colegiaturas”, con el control de estudiantes (nombre, fecha de ingreso y cátedras cursadas), el de calificaciones y el de certificaciones. Los catedráticos tenían como deberes asistir a su cátedra, velar por el cumplimiento del reglamento, pronunciar los discursos correspondientes de apertura y clausura, participar en los exámenes y calificar mensualmente a sus estudiantes sobre aplicación, faltas y conducta, remitiéndolas al rector para su pública lectura, el último sábado de cada mes. El “maestro de estudiantes” debía cuidarlos durante las horas de estudio, vigilando la observancia del orden, educación y decencia, e informando todas las noches sobre las faltas corregidas.

En el último capítulo, sobre prevenciones generales, se reglamentaba la admisión –condicionada a contar con doce años de edad e instrucción de primeras letras–, vacaciones, el uso de la biblioteca –que debía abrirse durante dos horas diarias para los alumnos y permanentemente para los catedráticos–, el control de inventarios y la facultad de los catedráticos de presentar “representaciones” para la modificación o mejora de los reglamentos. También se asignaban en el reglamento siete pesos mensuales para luces y mozo del aseo, y seis para el maestro de estudiantes. El reglamento debía leerse en público cada año al entrar de vacaciones.

Aunque el reglamento sentó la base para organizar y realizar las actividades en el Instituto, no todo pudo ser como se había proyectado. En 1835 no se registró ningún examen en los libros. Las cátedras mayores apenas iniciaban a fines de ese año, pero quizás porque Antonio de Irigoyen había dejado las cátedras menores y se estaba en una etapa de reajuste; tampoco hubo exámenes de latín. En 1836 se presentaron ocho alumnos al primer curso de latín, seis al segundo y diez al tercero, dos al primer curso de teología y uno al segundo; un alumno en lógica; francés registró un examinado en 1837. Varios de los cursos planeados no pudieron abrirse o no concluyeron, o ninguno presentó examen, pues el primer acreditado en derecho público aparece en los registros hasta 1850, inglés en 1851 y matemáticas en 1852. Esto puede significar que no se acreditó este curso hasta entonces, o que se incluía como contenido en otro, pues por la correspondencia cursada se sabe que en 1848 había ocho alumnos estudiando matemáticas, y en 1843 se anunció en el periódico oficial la presentación pública de exámenes de gramática latina, filosofía, matemáticas, física y teología, correspondientes al curso de artes.²⁸⁶ Medicina fue el área curricular que se alejó mucho de lo planeado. El primer examen de anatomía aparece como “zoología y elementos de anatomía y fisiología humanas” hasta 1906, como un curso preparatorio. Algunas de las cátedras anunciadas no se iniciaban por falta de alumnos, otros quizás no se abrían por no contar con maestro. La asistencia era muy irregular. No puede determinarse la inscripción a los cursos, pues sólo se cuenta con las actas de los exámenes presentados. Hay que considerar que el número de examinados no necesariamente refleja el número de estudiantes que asistían a los cursos, que por lo general, estaban abiertos al público.

Conclusiones

Los ideales ilustrados de instrumentar un sistema educativo fundamentado en tres niveles de enseñanza, administrado por el Estado y de carácter

²⁸⁶ Archivo de Rectoría, libros de resúmenes de exámenes del Instituto, números 1, 2, 3, 4 y 5. *Revista Oficial*, números 38 y 39, del 5 y 12 de septiembre de 1843, Chihuahua, Chih.

público y gratuito, se vieron cristalizados en muchas entidades federativas desde las primeras décadas del gobierno independiente. Con respecto a la segunda y tercera enseñanza, en algunos estados se reformaron los colegios coloniales y en otros se establecieron institutos literarios, como en el caso de Chihuahua. La apertura de las cátedras de gramática abrió oportunidades a muchos jóvenes que de otra forma no hubiesen podido continuar sus estudios. Eso ya marcó todo un cambio. El gobierno estatal, los maestros y los padres de familia realizaron una labor conjunta para continuar con el esfuerzo educativo de nivel superior, estableciendo primero las cátedras de artes y luego las mayores, que constituyeron la base de una institución de estudios superiores, administrada por el gobierno, financiada con las rentas públicas, abierta a todos los aspirantes sin ningún costo para ellos. Eso marcó todo un cambio también. Si bien en la práctica los contenidos, métodos y medios de estudio seguían siendo los utilizados durante la Colonia, hubo desde el principio serios intentos por innovarlos, como se muestra en la lista de libros incluida en el decreto de creación de las cátedras, en la apertura de cursos de lenguas modernas y en el establecimiento inicial de las carreras de derecho y medicina, con un desplazamiento relativo de la teología. Eso marcó otro cambio significativo.

Si bien no se realizó todo lo que se planeó, el instituto de Chihuahua se mantuvo funcionando durante el resto del siglo, cuando otros institutos no lograron sostenerse; sus puertas se abrieron durante la invasión norteamericana, la Guerra de Reforma, la Intervención y el Imperio; sus cátedras continuaron impartándose dentro del federalismo y del centralismo; el gobierno estatal mantuvo una renta para su sostenimiento aun en medio de guerras civiles, crisis productivas y bancarrota pública. En sus aulas se formaron la mayor parte de los que asumirían las posiciones directivas del gobierno, la Iglesia y los sectores productivos en las próximas décadas. Su estructura organizacional, su edificio y su prestigio constituyen el firme cimiento sobre el cual se alza la actual Universidad Autónoma del estado de Chihuahua.

¿A QUIÉN LE TOCA GOBERNAR LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA? GOBIERNOS LOCALES, REGIONALES Y NACIONALES EN LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ESTADO²⁸⁷

Introducción

La historia de la educación formal y de la política educativa en México se reconstruye considerando los antecedentes de los procesos que tuvieron lugar en cada entidad federativa y, en el caso de la enseñanza básica, la historia del paso del control de las escuelas desde las manos de los municipios hacia las manos de los gobiernos estatales, antes de pasar al gobierno federal. Así, este trabajo contribuye a rescatar la historia de las primeras instituciones educativas establecidas por el ayuntamiento de Chihuahua, la posterior intervención del gobierno estatal en su administración, la resistencia del municipio, los efectos que sobre las instituciones educativas tuvieron las contradicciones entre gobierno estatal y gobierno municipal, y las consecuencias de la injerencia del gobierno nacional en los asuntos de las escuelas locales.

Este proceso transcurre durante el siglo XIX, pudiendo señalarse a 1805 como un punto de partida, porque fue ese el año en que se abrió la primera escuela pública para niños en el territorio contemplado, auspiciada, financiada y supervisada por el municipio, que pertenecía entonces a la provincia de la Nueva Vizcaya,²⁸⁸ y 1922 como punto de cierre, porque

²⁸⁷ Publicado en *Perfiles educativos*, tercera época, volumen XXVI, número 103, México, CESU/UNAM, 2005, pp. 77-84, con el título de “La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua”.

²⁸⁸ Véase la historia detallada de esta escuela y de la intervención del cabildo de Chihuahua en materia de educación pública, en Adelina Arredondo, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela”, en *Historia Mexicana*, número 176, México, El Colegio de México, 2000, pp. 549-592, incluido también en este libro.

fue entonces cuando se estableció la Secretaría de Educación Pública, dando lugar a otra etapa del proceso caracterizada por el control paulatino por parte del gobierno federal de la normatividad, la administración y el currículo escolar.

Este artículo está integrado por cinco apartados, que abordan los siguientes temas: a) la comunidad de Chihuahua y los fundamentos institucionales creados durante la etapa colonial en materia de instrucción pública; b) la política educativa diseñada por el gobierno independiente del estado y los primeros intentos de concentración regional de la administración escolar; c) el impacto de las acciones del gobierno nacional por implementar una política educativa centralizada y uniforme, que ocasionó resultados en sentido contrario; es decir, el retorno del control escolar a las manos del municipio; d) la forma en que el gobierno del estado retomó su intervención sobre las cuestiones educativas, después del fracaso de los proyectos centralistas; e) la construcción del sistema educativo centralizado a partir de la estructura organizativa generada por los gobiernos estatales.

Considero que no está por demás recalcar que en este proceso intervienen tres órdenes de gobierno: 1) el que corresponde al municipio, al que me refiero como gobierno municipal, ayuntamiento o cabildo, según el momento histórico de que se trate; 2) el que corresponde a la entidad política regional denominada provincia durante el gobierno colonial, estado durante los gobiernos federales y departamento durante los gobiernos centralistas; y 3) el gobierno nacional, llamado gobierno federal durante las repúblicas federales, etapa dentro de la cual cada entidad ejercía un poder soberano, y el llamado gobierno centralista o general, durante los gobiernos centralistas, cuando regía también los asuntos internos de los departamentos; para el caso de la Colonia, el término correspondiente sería “la Corona”, en tanto que desde ese orden de gestión, es decir, desde la cabeza del gobierno español, se definían las políticas educativas para las provincias.

La población de Chihuahua y la educación ilustrada

La villa de Chihuahua, ubicada en Norteamérica árida, fue fundada por españoles y criollos en 1709, dentro de lo que sería la gran provincia de Nueva Vizcaya. A principios del siglo XIX contaba con unos diez mil habitantes y era un centro político, administrativo y económico estratégico para el reino, ubicado en el camino real que conectaba a la ciudad de México con Santa Fe, la población más septentrional establecida por los españoles en América. Por entonces los habitantes de Chihuahua eran principalmente artesanos, militares, burócratas, profesionistas liberales y comerciantes, propietarios de minas y haciendas, labradores, leñadores, cocheros, costureras, hilanderas, artesanos humildes, comerciantes ambulantes, arrieros, tenderos y, sobre todo, trabajadores domésticos, además de la multitud de pordioseros y desocupados que deambulaban en sus calles.²⁸⁹

Los ilustrados borbónicos habían llegado a la región para instrumentar las reformas impulsadas por Carlos III, encontrando un terreno propicio para ser sembrado con sus ideas de cambio y progreso.²⁹⁰ El propio virrey

²⁸⁹ Es posible reconstruir una imagen de la villa de Chihuahua a partir de la información aportada en Luis Vargas Piñeira, “La ciudad de Chihuahua”, *Libro del centenario*, Gobierno del estado de Chihuahua, 1910; Guillermo Porras, “La fundación de Chihuahua”, *Cuadernos del Norte*, número 7, noviembre-diciembre de 1989; *Chihuahua: ciudad prócer, 1709-1959*, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1959; y muy especialmente en Eric Palladini, “Chihuahua a principios del siglo XIX, un estudio demográfico”, ponencia al V Congreso Internacional de Historia Regional, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1995.

²⁹⁰ “El despotismo ilustrado tenía para sus colonias americanas el propósito esencial de aumentar sus beneficios sin debilitar sus lazos de dominio... de ahí que se pretendía obtener consenso a través de reformas en el ámbito de la cultura. En este terreno se buscaba el reforzamiento del regalismo, limitando la influencia de Roma en el clero regular y secular, la preservación de la ortodoxia católica como medio de cohesión y dominación, el fomento de la instrucción pública, la incorporación de contenidos de carácter utilitario en colegios y universidades, la difusión de conocimientos científicos, técnicas y usos a través de las gacetas oficiales. En suma, la secularización de la sociedad y la cancelación de los privilegios de las corporaciones para consolidar la centralización del poder político. Se imponía la necesidad de reformar las instituciones educativas garantizando la lealtad al

Bernardo de Gálvez, quien había sido funcionario en la frontera, los comandantes generales, los corregidores y oficiales del ejército, se encargaban de propagar las ideas ilustradas. Miranda localizó 312 miembros de la Sociedad Vascongada de Amigos del País entre funcionarios civiles, militares y eclesiásticos, de los cuales más de treinta sirvieron en Chihuahua.²⁹¹ Tales fueron los casos de Jacobo Ugarte y Loyola, comandante general de las provincias internas, y de Bernardo Bonavía, gobernador de Nueva Vizcaya, quienes impulsaron el establecimiento de escuelas para niños y niñas en los pueblos, administradas por los ayuntamientos, lo que significaba un verdadero reto en una comarca relativamente aislada, en la que escasamente había algún tipo de instrucción formal. Si bien la Corona española había ordenado establecer escuelas para niños y niñas desde fines del siglo xvii, en Chihuahua fueron las instrucciones del gobernador de Nueva Vizcaya de 1797 y 1803, las que finalmente tuvieron resultados.²⁹²

En otras partes, como en la ciudad de México, en Guadalajara o en Puebla, los maestros agremiados y las llamadas *amigas* enseñaban a los niños y a las niñas por una paga, respectivamente, bajo la supervisión del ayuntamiento de la ciudad. También se enseñaban las primeras letras en algunos conventos y colegios, y algunas parroquias contaban

monarca por encima de cualquier otra sumisión.” Adelina Arredondo, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela. Chihuahua 1779-1820”, *Historia Mexicana*, número 196, México, El Colegio de México, abril-junio 2000, pp. 549-592.

²⁹¹ José Miranda, *Humboldt y México*, México, Universidad Autónoma de México, 1962, p. 31. Para mayor información sobre la influencia ilustrada en México, véase María Cristina Torales Pacheco, “Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en México”, en Seminario de historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, *La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, México, 1993, tomo i, pp. 81-116; y Elías Trabulse, “Los científicos. Más socios de la Real Sociedad Vascongada”, en Seminario de historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, *La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, México, 1993, tomo ii.

²⁹² Véanse los documentos de los expedientes 5 y 45 de las cajas 1 y 31, respectivamente, del fondo Colonia, del Archivo Municipal de Chihuahua. Véanse también, de Francisco Almada, *Resumen de historia... y Geografía del estado...*, p. 137.

con escuela para enseñar la doctrina cristiana y a leer, especialmente a los niños.²⁹³ Hasta entonces, la idea general era que la tarea de instruir a los infantes descansaba en los padres de familia o en las organizaciones de las comunidades o en las instituciones religiosas, con excepción de los críos indígenas, cuya instrucción había sido asumida como un deber de la Corona.²⁹⁴

Fue a fines del siglo XVIII y principios del XIX, cuando fue fortaleciéndose el concepto ilustrado de que la instrucción de la infancia era un deber público, encarnado en las instituciones políticas, cuyo fin era inculcar en los niños la fidelidad al Estado, privilegiando a la religión como una mediación para ese objetivo. Si se creía que la instrucción era un medio para la estabilidad política y el progreso de la sociedad, entonces las escuelas debían ser públicas, gratuitas y obligatorias, y ese fue el principio que guió la política educativa de la monarquía española en el umbral del siglo XIX.²⁹⁵ Estos ideales eran quizás más fáciles de alcanzar en lugares como Chihuahua, donde no hubo tanto control de las corporaciones religiosas y gremiales sobre las conciencias y prácticas de los súbditos de España.

En la villa de Chihuahua, el municipio abrió la primera escuela pública para niños en 1805, y la primera escuela para niñas en 1808. Estas acciones fueron un resultado de las presiones del gobernador provincial,

²⁹³ Confróntense los trabajos de Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” (*Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 101- 144); Dorothy Tanck, *La educación ilustrada. 1786-1836* (México, El Colegio de México, 1984); Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821* (Guadalajara, El Colegio de Jalisco/El Colegio de México, 1984); Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana* (México, El Colegio de México, 1990); y Anne Staples, *Puebla y la educación en el México independiente* (Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, colección Estudios Universitarios, número 2, s/f).

²⁹⁴ Véase Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación en la época colonial; el mundo indígena*, México, El Colegio de México, 1990; y Dorothy Tanck, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, 1999.

²⁹⁵ Jean Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974, p. 191.

quien era miembro de la Sociedad Vascongada de Amigos del País. Por esa época se hizo circular lo que podría llamarse el primer reglamento de instrucción pública en la región emitido por una instancia gubernamental. El documento normaba cuestiones relativas al espacio escolar, el mobiliario, las condiciones de higiene, el horario, el recreo, el examen público, el trato cotidiano y las facilidades debidas a los niños que trabajaban. El reglamento era igualmente válido en el caso de las escuelas de niñas, a quienes debían enseñarse además las “labores propias de su sexo”.²⁹⁶ En este documento ya estaban presentes algunos de los principios educativos que serían consagrados luego en la Constitución de Cádiz de 1812.²⁹⁷

Tanto la escuela para niños como la escuela para niñas funcionaron regularmente durante la Colonia, administradas y financiadas por el ayuntamiento de la ciudad, quien se encargaba de seleccionar a los preceptores, supervisar el funcionamiento de las escuelas, revisar y actualizar la normatividad escolar, proveer los salarios de los maestros y los útiles de estudio y evaluar los resultados, que en el caso de la escuela de niños se hacía mediante exámenes públicos. Desde luego, las escuelas para los niños y para las niñas operaban con condiciones muy diferentes, siendo la escuela para niños la que recibía atención privilegiada en términos humanos y materiales.²⁹⁸

²⁹⁶ “Instrucción formada por el señor gobernador intendente don Bernardo Bonavía para los maestros de escuela de la provincia de Durango”, Archivo Histórico Municipal de Chihuahua, fondo Colonia, caja 46, expediente 5.

²⁹⁷ La Constitución de Cádiz de 1812, asumió como principio una educación universal y previno el establecimiento de un plan general de enseñanza pública, uniforme y gratuita para todo el reino español, bajo la inspección de una dirección general de estudios, con establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos y la creación de universidades para la enseñanza de las ciencias, la literatura y las bellas artes. Los ayuntamientos tendrían la función de cuidar y financiar los establecimientos educativos, asegurando la apertura de cuando menos una escuela gratuita. (Véase Dorothy Tanck, “Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”, en *Historia Mexicana*, número 1, volumen XXIX, México, El Colegio de México, julio-septiembre de 1979, pp. 3-34.)

²⁹⁸ Para el caso de la escuela de niños en esa época véase Adelina Arredondo, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela. Chihuahua 1779-1820”, en *Historia Mexicana*, nú-

El gobierno del estado de Chihuahua y la educación

En 1821, consumada la independencia de México, el gobierno nacional asumió los principios educativos de las Cortes de Cádiz y del Reglamento general de estudios, decretado en España en 1821. La Constitución de 1824 estableció una república federal, y cada entidad federativa se hizo cargo de los asuntos relacionados con la educación. Chihuahua fue reconocido como estado un año después, reconociéndose como su capital la ciudad de Chihuahua.

En 1826, el Congreso del estado de Chihuahua expidió el Reglamento para el régimen interior de los pueblos, que obligaba a los ayuntamientos a abrir escuelas públicas, gratuitas y obligatorias en todos los pueblos y rancherías. A los ayuntamientos correspondía examinar a los preceptores, supervisar las escuelas y sancionar a los padres que no enviasen a sus hijos a las mismas. Se trataba de uniformar los contenidos escolares, los textos y el método de estudio, promoviendo el lancasteriano.²⁹⁹ Este método, conocido también como simultáneo, representaba una organización del tiempo y el espacio escolar, abordándose la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética de manera simultánea, cuando antes se enseñaban estos contenidos de forma sucesiva. La enseñanza simultánea permitió una economía de tiempo que hizo posible ampliar el currículo de la escuela elemental. La organización del tiempo, las funciones y tareas, era rigurosa, y la motivación y la competencia suplieron al castigo como medios para el aprendizaje. El método fue conocido también como “sistema monitorial”, pues se apoyaba en los estudiantes más adelantados para enseñar a los otros, clasificados según sus adelantos; de esta

mero 196, abril-junio, México, El Colegio de México, 2000, pp. 549-592. Para el caso de la escuela de niñas véase, también de Arredondo, “Cuando las niñas comenzaron a ir a la escuela en Chihuahua”, en Adelina Arredondo (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, México, Porrúa/UPN, 2003.

²⁹⁹ Reglamento para el régimen interior de los pueblos, 5 de enero de 1826, en *Colección de los decretos y órdenes del Congreso constitucional del estado libre e independiente de Chihuahua*, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1826. También AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 2 de la caja 1.

forma un mismo profesor podía atender hasta quinientos estudiantes. Este sistema, ideado por los ingleses Lancaster y Bell para expandir la educación elemental, sirvió también como un medio para la formación de profesores.³⁰⁰

El discurso oficial de la localidad confería a la educación pública un papel fundamental en la transformación social, lo que se reflejó en las memorias de gobierno y en los once decretos en materia educativa promulgados por el Congreso durante sus primeros años. La tendencia legislativa que se siguió fue la de dar al gobierno estatal cada vez más facultades, restándolas a los municipios. El gobierno estatal acabó concentrando en sus manos los fondos municipales y se encargó de pagar con ellos los sueldos de los preceptores, los útiles escolares y, en ocasiones, la renta de los locales, aunque en la mayoría de los casos las escuelas se ubicaban en la casa del cabildo, junto a la cárcel y el granero público.³⁰¹ En 1827 el gobierno estatal abrió las primeras cátedras de gramática la-

³⁰⁰ Para una descripción detallada del método, véase Compañía Lancasteriana de México, *Reglamento aprobado en el año de 1842*, México, imprenta de Vicente García Torres, 1842. Sobre las primeras escuelas lancasterianas en México, véase Dorothy Tanck “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, en Josefina Z. Vázquez (compiladora), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 49-68; y también Bill Fowler, “The Compañía Lancasteriana as the Elite in Independent México. 1822-1845”, *Tesseræ*, volumen 2, número 1, University of Wales, Cardiff School of European Studies, 1996. Sobre la Compañía Lancasteriana en México, véase Isabel Vega Muytoy, “La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria. 1842-1845”, tesis de maestría, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996. Para mayor información sobre esta innovación curricular en Chihuahua, véase, en este mismo libro, el artículo de Adelina Arredondo “¿Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua?”

³⁰¹ Véanse los decretos relativos a la instrucción pública, en Gobierno del Estado, *Colección de decretos y órdenes dictadas por el honorable Congreso primero constitucional de Chihuahua en sus segundas sesiones ordinarias desde 1° de julio hasta 30 de septiembre de 1827*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno del Estado, a cargo de J. Sabino Cano, 1828; y *Leyes y decretos del honorable Congreso segundo constitucional del estado de Chihuahua, que expidió desde su instalación en 3 de junio de 1828 hasta 3 de octubre del mismo año en que cesó*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno del Estado, a cargo de Sabino Cano, 1829, pp. 3-6. Véase también Francisco Almada, *Documentos para la historia de la educación en Chihuahua*, volumen 13, inédito, Memorias de gobierno de 1986 y 1987, s/e, s/f, p. 61.

tina, y dos años después la cátedra de filosofía.³⁰² Para 1831 el gobierno de Chihuahua sostenía sesenta escuelas públicas en la entidad, lo que era todo un logro en comparación a la situación prevaleciente, considerando que para 1821 habría, al parecer, cuatro escuelas de primeras letras sostenidas por los municipios o por las cuotas de los padres en todo el territorio de Chihuahua.³⁰³

Antes de la intervención del gobierno estatal, las escuelas se sostenían por los fondos constituidos por donaciones filantrópicas, por las aportaciones en dinero o especie de los padres de familia, las comunidades, los empresarios u otros vecinos, y por los arbitrios o ingresos de los ayuntamientos. A partir de 1827, el gobierno estatal comenzó a participar en el sostenimiento de las escuelas, algunas veces sustrayendo bajo su administración los fondos propios de las escuelas, otras destinando impuestos especiales y otras utilizando los ingresos públicos corrientes. Las escuelas particulares, que se generalizaron en la segunda mitad del siglo, se mantenían de las colegiaturas y/o de las aportaciones de sociedades civiles.³⁰⁴

El impulso que los primeros gobiernos dispensaron a la educación pública se vio interrumpido por la guerra india, que estalló en 1831 y se mantuvo hasta 1880, en que fueron derrotados los últimos rebeldes.³⁰⁵ Apaches y comanches eran indígenas nómadas que se habían resistido a asimilarse a la cultura hispana, que habían concertado tratados de paz con la Corona española, que ya no eran válidos bajo el gobierno independiente. Otrora dedicados a cazar bisontes en las praderas del norte

³⁰² Adelina Arredondo y Guillermo Hernández, “La cátedra de Gramática Latina, antecedente del Instituto Científico y Literario”, *Síntesis*, año III, número 14, octubre-diciembre, Chihuahua, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1990, pp. 49-54.

³⁰³ Francisco Almada, *Documentos para la historia...*, Memorias de gobierno de 1829, 1830 y 1831, s/e, s/f, pp. 18-19, 72-73 y 82-87.

³⁰⁴ Véase Adelina Arredondo, “El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua”, en *Relaciones*, número 76, volumen XIX, otoño de 1998, Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 195-228.

³⁰⁵ Víctor Orozco, *Las guerras indias en la historia de Chihuahua. Primeras fases*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, p. 12.

de México, empujados por la escasez de sus medios naturales de vida, provocada por la caza indiscriminada por parte de los colonizadores de Estados Unidos, las tribus indígenas asaltaban haciendas y rancherías en las entidades norteañas. Los habitantes establecidos de Chihuahua prácticamente declararon la guerra a estas tribus, llegando a consumir en ella cerca de la mitad del presupuesto gubernamental. Esta guerra duró hasta 1880, cuando las mencionadas tribus indígenas fueron derrotadas.³⁰⁶ Mientras tanto, el gobierno estatal dejó de financiar a la educación pública en casi todas las poblaciones de la entidad, y muchos pueblos cesaron de apoyar a sus escuelas, ocupados en la preservación física de sus comunidades.

A pesar de las condiciones adversas en la entidad, las instituciones educativas de la capital tuvieron un renovado impulso. La escuela de primeras letras de la ciudad de Chihuahua, conocida desde entonces como escuela normal, fue dotada de un excelente presupuesto, con el que se pagó a un maestro francés y tres ayudantes para servir también como institución para instruir a los futuros maestros. Para darse una idea de la alta estimación en que se tenía al director de la escuela pública, a quien se le pagaban por ese entonces tres mil pesos anuales, considérese que el gobernador del estado ganaba tres mil quinientos pesos anuales, que el presidente del ayuntamiento ganaba mil quinientos, y que un preceptor común percibía por entonces trescientos pesos anuales.³⁰⁷ Por otra parte, a las cátedras de gramática y filosofía se añadieron las de teología y jurisprudencia, fundándose con ellas el Instituto Literario de Chihuahua, antecedente de la actual universidad estatal. En 1835 el gobierno abrió las cátedras de medicina y topografía; sin embargo, también este esfuerzo se vio frenado por el cambio del sistema de gobierno de fede-

³⁰⁶ Además del texto citado de Víctor Orozco, véanse *Las guerras indias en la historia de Chihuahua. Antología*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Instituto Chihuahuense de la Cultura, 1992; y *Tierra de libres. Los pueblos del distrito Guerrero en el siglo XIX*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Gobierno del Estado de Chihuahua, 1995.

³⁰⁷ Confróntese con la lista de nómina incluida en el expediente 3 de la caja 52, sección Tesorería, del fondo Independencia del Archivo Municipal de Chihuahua.

ral a centralista, como resultado de la modificación de la correlación de fuerzas entre los grupos y proyectos políticos en pugna.³⁰⁸

Los gobiernos centralistas y la educación pública de Chihuahua

En México se establecieron regímenes de gobierno centralizados entre 1835 y 1847, y entre 1853 y 1855; entonces se impulsó una política educativa tendiente a centralizar normativa y financieramente las cuestiones relativas a la educación en toda la república. Durante el centralismo los estados pasaron a ser departamentos, los gobernadores fueron nombrados por el presidente de la república, y las juntas departamentales, cuyos miembros eran designados por los gobernadores, operaron en vez del Congreso electo. Como no había poderes electos localmente, las élites regionales perdieron capacidad de gestión.

Con la seria intención de organizar la instrucción pública de manera centralizada, después de recopilar información y evaluar la situación de la educación en el país, el ministro de justicia e instrucción pública Manuel Baranda intentó realizar un proyecto para consolidar un sistema nacional de enseñanza. Así, en 1842 se expidió un decreto que declaró la educación obligatoria, gratuita y libre para todo el país; un año después se decretó el primer plan general de estudios obligatorio para todos los departamentos; posteriormente, el gobierno central ordenó la creación de fondos para establecimientos de instrucción y el fomento de la enseñanza pública en todos sus ramos y grados.³⁰⁹ Todos los establecimientos

³⁰⁸ Véase Archivo General de la Nación, sección Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, fojas 152-156.

³⁰⁹ Confróntese Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, tomo II, México, SepSetentas, número 104, 1973, p. 13. El Reglamento general para sistematizar la instrucción pública en el Distrito Federal, del 2 de junio de 1834, también declaró la enseñanza libre, pero sólo tenía vigencia en el Distrito Federal y territorios. Véase también “Resumen o estado general de la educación primaria en toda la república, formado por el que remitió la Compañía Lancasteriana, y agregándose las noticias que se tienen en el Ministerio”, *La Restauración*, número 10, Chihuahua, Chih., 16 de septiembre de 1845.

de educación secundaria fueron declarados “nacionales”, dependiendo directamente del presidente de la república.³¹⁰

En la práctica, el gobierno centralista no tenía la hegemonía ni los medios para llevar a cabo las reformas educativas proyectadas. En el caso de Chihuahua, la enajenación del poder de gestión interno y la designación de autoridades desde fuera de la entidad, impidieron la formulación de proyectos educativos surgidos de las necesidades y posibilidades locales. Durante estos años, los objetivos gubernamentales se enfocaron al control de la política interna de la entidad para la preservación del poder centralista y en la contención de las tribus nómadas. El gobierno central, desde la ciudad de México, actuó como un obstáculo para que el gobierno del departamento de Chihuahua financiara la instrucción pública. Esta vez —a diferencia de cuando estalló la guerra india— no sólo las escuelas de los pueblos, sino también las de la capital, fueron abandonadas a sus propios recursos, después del breve lapso de soporte financiero gubernamental que habían tenido durante la primera república federal.

En los hechos, la tendencia a la centralización de la administración escolar desde los ayuntamientos hacia el gobierno estatal que se dio durante el gobierno federal, se revirtió durante el gobierno centralista, y la fundación de escuelas y su administración volvieron a ser un asunto de cada pueblo. En cierta manera no sólo se frenaron los avances que se habían obtenido en el proceso de concentración de la administración escolar, sino que se produjo un retroceso en los adelantos académicos que se habían logrado y en la infraestructura escolar existente para el caso de las escuelas públicas, a la vez que las escuelas privadas florecieron como contraparte, pues ante el deterioro de las primeras, los padres con mejores niveles de ingresos buscaron otras opciones para sus hijos; fue entonces cuando florecieron las escuelas privadas en la región. Un caso extremo fue el de la escuela pública para las niñas, que habiéndose esta-

³¹⁰ Véase decreto del 24 de enero de 1843, *Revista Oficial*, número 6, febrero de 1843, Chihuahua, Chih., sobre el establecimiento de la Dirección de Instrucción Pública y subdirecciones en todos los departamentos. También *Revista Oficial*, tomo 1, números 42 y 43, 3 de octubre de 1843.

blecido en 1810, durante la Colonia, y reformada (modernizada) en 1835, fue cerrada en 1837 porque el gobierno central no pagó el sueldo de la maestra durante dos años. No volvió a establecerse una escuela pública para niñas hasta diecisiete años después.³¹¹

Entre 1846 y 1853, con el restablecimiento del federalismo, el control de la educación estuvo brevemente en manos de los estados, pero nuevamente se instauró el centralismo entre 1853 y 1855. En esta ocasión, lo primero que trató de hacer el gobierno central fue concentrar en sus manos los fondos destinados a la educación existentes en todos los departamentos, nombrando un agente de instrucción pública para ese efecto, bajo el supuesto de que los gastos educativos debían atenderse con las rentas municipales, esta vez controladas por el Ministerio de Gobernación.³¹²

A fines de 1854 se decretó el plan general de estudios que normaba con detalle la educación primaria, la secundaria de seis años, los estudios especiales y la educación superior, que incluía los grados de bachiller, licenciado y doctor.³¹³ Esta ley y los reglamentos derivados definieron los contenidos de cada nivel de estudios y de cada carrera universitaria; también los seminarios quedaban bajo el control del Estado, así como las instituciones privadas; la Universidad de México debía controlar los estudios secundarios y superiores de todo el país, a través de inspectores y del consejo general de instrucción en cada departamento; los directores de cada institución debían ser nombrados por el propio presidente

³¹¹ Véase la argumentación de Ildefonso Terrazas en 1850, en favor de la reapertura de la escuela de niñas, que había permanecido cerrada desde 1837, en el expediente 29 de la caja 4, sección Secretaría, del fondo Independencia del Archivo Municipal de Chihuahua.

³¹² Bases para la administración de la república, 22 de abril de 1853; decreto del 11 de mayo de 1853, sobre facultades de los gobernadores; decreto del 20 de mayo de 1853, suprimiendo los ayuntamientos de los pueblos; decreto del 19 de octubre de 1853, estableciendo los jueces de paz; y decreto del 17 de mayo de 1855, estableciendo los intendentes municipales, en Manuel Dublán y José María Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, 1904, tomos I a XIV; tomo VI, pp. 396; tomo VII, pp. 82, 317 y ss.; y Francisco Almada, *Legislación constitucional...*, pp. 236 y ss.

³¹³ Decreto del 19 de diciembre de 1854, en Dublán y Lozano, op. cit., tomo VII, pp. 344 y ss.

de la república; los gobernadores de los departamentos se limitarían a elaborar propuestas al presidente y a vigilar el cumplimiento de las leyes.³¹⁴ Este proyecto de centralización educativa era muy complejo e impreciso; en los hechos, las decisiones administrativas se dispersaban en tres secretarías de Estado y en las instancias mediadoras de cada departamento, provocándose una contradicción irresoluble entre las intenciones políticas y las mediaciones instrumentales.

Los intentos por centralizar la administración educativa enfrentaron muchos impedimentos, a la vez que probablemente afectaron el funcionamiento de las instituciones en diferentes localidades. En el caso de Chihuahua, los ayuntamientos se negaban a presentar informes sobre los fondos existentes para las escuelas de los pueblos (y mucho menos aceptaban entregar el dinero disponible, en caso de que lo hubiera), unas veces porque no querían perder el control sobre ese dinero, otras porque ya habían dispuesto de él para otros objetivos que no siempre eran claros, como sucedió con el cabildo de Chihuahua. En efecto, cuando años antes el gobierno asumió el financiamiento de la escuela pública, el municipio simplemente se guardó los fondos propios que la escuela tenía desde que fue fundada, y nadie preguntó al respecto, al parecer. Cuando el gobierno del departamento pidió cuentas sobre ese dinero, el ayuntamiento se negó una y otra vez a rendirlas. Por su parte, también los maestros resentían la intervención de otros en los asuntos escolares y se demoraban en la presentación de los informes que se les solicitaban desde la Secretaría de Gobierno. Durante estos años, las relaciones entre el gobierno del departamento y el gobierno de la ciudad se mantuvieron tensas.³¹⁵

La intervención del gobierno central en los asuntos de las escuelas de Chihuahua, lejos de promover avances obstaculizó el funcionamiento de las escuelas de primeras letras y del Instituto Literario. En el caso

³¹⁴ *Ibíd.*

³¹⁵ “Libro de las actas de acuerdos del Escmo. Ayuntamiento de esta ciudad para los años de 1853 y 1854” y “Libro de las actas de acuerdos del Escmo. Ayuntamiento de esta ciudad para los años de 1855 y 1856”, en el Archivo Municipal de Chihuahua.

de las escuelas primarias, el burocratismo entorpeció toda tarea; hasta la solicitud de útiles escolares tenía que pasar por una cadena de funcionarios antes de ser aprobada, pues a pesar de que en la práctica el municipio se había resistido a entregar el manejo de los recursos de las escuelas al Ministerio de Gobernación, no podía hacer ningún gasto sin la aprobación del gobierno departamental. Cualquier solicitud o iniciativa tenía que pasar por el director de la escuela, el cabildo, el secretario de gobierno, el gobernador, el tesorero de gobierno, y de ahí podía llegar hasta los ministerios de Gobernación y de Justicia.³¹⁶

En el Instituto Literario se resintieron los cambios de gobierno de manera notoria, pues tanto el rector como los maestros eran miembros de uno u otro partido político. Durante los periodos de gobierno federal, los profesores de pensamiento liberal manejaban la institución, y durante los gobiernos centralistas el control pasaba a manos de elementos conservadores, ya que el gobernador en turno nombraba al rector o director del Instituto, y éste ratificaba o rectificaba a los catedráticos. Unos y otros impulsaban esencialmente el mismo currículum, pero con distintos profesores y textos; unos y otros se topaban con los mismos problemas de falta de apoyo financiero para encaminar sus proyectos, pero la situación era más difícil durante los periodos de república centralista, pues la demanda de fondos se topaba con la sordera y el excesivo burocratismo del gobierno general; y si se mantuvo a flote esta institución fue debido a los esfuerzos del gobernador del departamento por continuar sosteniéndola a pesar de todo. Ejemplo de los problemas que hubo fue la renuncia de algunos catedráticos, después de que la solicitud para pagar sus sueldos anduvo de un escritorio a otro, de la ciudad de Chihuahua a la ciudad de México, durante casi dos años, sin que se llegase a un acuerdo al respecto. Otro caso fue la demora en la construcción del edificio del Instituto. Paradójicamente fueron las iniciativas de los maestros

³¹⁶ *El Centinela*, tomo I, número 55, Chihuahua, 17 de diciembre de 1853. *El Centinela*, tomo II, número 52, Chihuahua, 24 de junio de 1854. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 4, expedientes 5 y 35.

conservadores las que se vieron entorpecidas por el burocratismo del gobierno conservador.³¹⁷

De hecho, el gobierno nacional muy poco logró en sus intentos de centralizar los asuntos de la educación, pues las leyes, reglamentos y discursos no tenían acomodo sin una base material sobre la cual legislar. Los deseos de uniformar la enseñanza estaban fuera de una realidad tan diversa y dispersa; era imposible crear un sistema educativo nacional en una sociedad de analfabetas, cuando ni siquiera se había consolidado una mínima estructura organizativa de carácter regional.

La etapa de consolidación de la política educativa administrada por el gobierno del estado de Chihuahua

Cuando el gobierno centralista fue derrocado por una revolución liberal, el control de la educación volvió a ser cuestión de cada entidad federativa, lo que se consagró en la Constitución federal de 1857 y en la local de 1858. Para entonces buena parte de las escuelas (las que quedaban en pie) estaban siendo administradas por los propios municipios, por lo que hubo que andar de nuevo los caminos transitados con anterioridad, a fin de que la administración de la instrucción pública se transfiriera al gobierno del estado.

Durante las últimas cuatro décadas del siglo XIX se afianzó la administración de las instituciones educativas en las manos del gobierno estatal, restando cada vez más participación a las comunidades. También fueron décadas caracterizadas por un relativo estancamiento en la educación pública, hablando de contenidos, métodos, condiciones de trabajo y formación de maestros; pero en cambio, hubo avances en la construcción de infraestructura educativa y, sobre todo, en el diseño de una normatividad de la educación en el estado, así como hubo progresos en la edificación de instituciones, en los procesos administrativos y en los mecanismos de intervención escolar.

³¹⁷ Archivo General de la Nación, Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, fojas 66-67 y 82-87.

Los gobernantes de la época independentista (1821-1835) habían visto a la instrucción pública como un instrumento ideológico para obtener el consenso social en torno a la república federal y acabar con todo vestigio de dominio colonial y filiación hispana; la educación administrada por el Estado era para ellos un medio para formar ciudadanos mexicanos. Cuarenta años después, España había quedado muy lejos, la república mexicana era una realidad, el nacionalismo se había fortalecido con la invasión estadounidense y la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, y los conservadores centralistas habían sido derrotados en esta región de México. Así que los gobernantes surgidos de la revolución liberal de mediados del siglo, que representaban una parte significativa de los grupos de poder regionales, poseían el control del gobierno estatal y eran diestros en el manejo de sus instrumentos de dominio. El interés de las élites locales en organizar un sistema educativo controlado por el gobierno estatal se enfocaba ahora hacia el entrenamiento de trabajadores calificados y no calificados, así como a la formación de cuadros dirigentes para las actividades políticas, económicas y culturales de la localidad.

En materia de educación, los asuntos que se habían ido postergando durante el centralismo fueron asumidos de inmediato por el gobierno de Chihuahua. En 1856 se reabrió la escuela de niñas de la capital –luego de diecisiete años sin escuela para las mujeres–, se terminó el Instituto Literario de Chihuahua, iniciado muchos años atrás, se reinstaló definitivamente la cátedra de jurisprudencia, que se había suspendido por falta de fondos, y se establecieron cátedras de minería.³¹⁸ En 1861 se promulgó la Ley reglamentaria sobre educación pública del estado de Chihuahua.³¹⁹ Sus 21 artículos constituían un proyecto educativo que incluía finalidades, objetivos, estrategias, medios y hasta un sistema de evaluación permanente. Además de obligatoria, la escuela debía ser gratuita sin excepción, incluyendo los “libros y demás útiles necesarios

³¹⁸ Decreto del 9 de enero de 1856 en *El Mensajero*, número 8, Chihuahua, 25 de enero de 1856, decreto del 1 de julio de 1856, en *El Eco de la Frontera*, tomo 1, número 50, Chihuahua, 12 de agosto de 1856.

³¹⁹ En *La Alianza de la Frontera*, número 21, del 21 de febrero de 1861.

para la enseñanza, en cantidad bastante para que cada alumno tenga lo que sea necesario, para su fácil instrucción”; todavía más, debía abastecerse de vestidos para los niños pobres “que por su desnudez no pueden asistir a las escuelas” y premios para los aplicados. A diferencia de otras regiones de México, en el caso de Chihuahua este proceso de centralización de las cuestiones educativas desde los gobiernos de los pueblos hacia el gobierno estatal, no se interrumpió durante los años de invasión francesa, ni durante el imperio de Maximiliano, etapa en la que nuevamente se trató de centralizar la política educativa desde la ciudad de México. De ahí en adelante, aunque a pasos lentos, todo fue construir e ir avanzando: se emitieron leyes, decretos y reglamentos; se establecieron cargos y representaciones, involucrando en los organismos educativos a directores de las instituciones, maestros y miembros de la comunidad; se crearon fondos especiales para las escuelas, a partir de impuestos especiales, cuotas escolares y donaciones; y, sobre todo, se organizó un sistema estatal educativo centralizado y relativamente coherente.³²⁰

El proceso de centralización de la administración educativa por parte del gobierno estatal no fue suave ni continuo; grupos políticos con diferentes intereses se enfrentaron desde los municipios o desde las distintas instancias del gobierno estatal, ora luchando por el control de los recursos financieros, a veces por favorecer la expansión de las escuelas primarias en la entidad, otras veces por impulsar prioritariamente la formación de las élites a través del Instituto Literario, o bien por fomentar la instrucción pública de manera general en todo el estado. La tendencia predominante fue hacia la expansión de las escuelas primarias públicas, gratuitas, obligatorias y libres de influencias religiosas; si bien, la obligatoriedad fue un principio sin sustento, pues a pesar de todos los discursos gubernamentales ponderando la educación, los recursos disponibles fueron siempre escasos. Para fines del siglo, en lo material,

³²⁰ Para tener un panorama general de esa época, véase Acosta y Plata, *Informes que los gobernadores del estado de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo, desde el año de 1849 hasta el de 1906*, Chihuahua, s/e, 1910, pp. 65 y ss.

el balance no era muy significativo, pero los avances que se tenían eran bastante sólidos.³²¹

La edificación del sistema educativo nacional centralizado

Durante el siglo xx, la mayoría de los estados de la república mexicana vivieron dos procesos simultáneos en la administración de la educación pública: por una parte, continuaron con la construcción de un sistema estatal complejo que integraba todos los niveles educativos, involucrando diversos sectores de la sociedad civil; y por otra parte, participaron en la edificación de un sistema nacional de educación controlado por el gobierno federal.

Los primeros pasos efectivos hacia una nacionalización de la educación pública durante un gobierno federal, fueron dados con la celebración de los congresos pedagógicos que se celebraron en 1889 y 1891, con representantes de los estados de la república. Las resoluciones de estos congresos estuvieron orientadas a uniformar la educación primaria, la normal y la preparatoria en todo el país, dentro de un espíritu laico, esto es, independiente de todo culto religioso. De aquí surgió la Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y territorios, de 1891, que pretendió servir de modelo a las legislaciones de los estados, aunque algunos de ellos ya se habían adelantado a esos contenidos en sus propias legislaciones. Las dos reformas sucesivas que se hicieron a la escuela nacional preparatoria apuntaban hacia ese mismo objetivo de uniformidad. Por entonces, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública se dividió en dos subsecretarías, la de Justicia y la de Instrucción Pública, lo que fue percibido como un intento serio de centralizar la educación; pero también fue visto como una amenaza a la soberanía de los estados y a la libertad de los municipios para administrarse.³²² Cuatro años más

³²¹ Véase informe de gobierno en *La República*, número 29, del 2 de agosto de 1867, y cótese con los informes de gobierno compilados por Acosta y Plata, op. cit., pp. 138-142.

³²² Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, p. 545.

adelante, en 1905, se creó la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, a cuyo frente estaba Justo Sierra.

Si bien la legislación federal sólo era aplicable a la ciudad de México y a los territorios, el gobierno de Chihuahua recogió en su propia legislación, y hasta donde fue posible en la práctica educativa, las propuestas del gobierno federal. Las leyes locales normando la educación de 1892 y 1897 fueron portadoras del mismo espíritu nacionalista y laico que se había ido conformando en la legislación del Distrito Federal a partir de 1867. El contenido ideológico de la política educativa a partir de entonces, a pesar de haber surgido en el seno de las propuestas liberales, fue abandonando la idea de la libertad de enseñanza, sustituyéndola por la idea de una educación uniforme, lineal y centralizada, controlada por el gobierno nacional bajo el supuesto de que era a la sociedad política y no a los padres de familia a quien correspondía la formación de las nuevas generaciones.

La inestabilidad política latente y la revolución de 1910, interrumpieron este proceso de centralización educativa; sin embargo, en la Constitución de 1917 se consolidaron los principios básicos de una educación pública, gratuita, obligatoria y laica; pero todavía las escuelas públicas eran administradas generalmente por los ayuntamientos, y el poder de legislar y administrar la educación pública estaba en las entidades federales. El paso determinante para nacionalizar la educación fue la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, esta vez con la intención expresa de actuar en todo el país y no sólo en el Distrito Federal. La influencia que esta secretaría tuvo en cada entidad federativa, dependió de los antecedentes en materia educativa en cada lugar, del grado de organización existente y de la correlación de fuerzas políticas; pero para mediados del siglo xx era evidente que controlaba la normatividad, las decisiones y las acciones fundamentales en esa materia. Un hecho que contribuyó a la consolidación de ese poder centralizado, fue la corporativización del magisterio en un sindicato único, a través del cual

se eliminaron o neutralizaron los elementos de oposición a la política hegemónica y se fortaleció una línea política magisterial dominante.³²³

Reflexiones finales

Desde el nacimiento formal de México como país independiente en 1821, las cuestiones educativas quedaron al arbitrio de cada entidad federativa. Durante las primeras décadas del gobierno independiente, el control administrativo de las escuelas de primeras letras estuvo fundamentalmente en manos de los ayuntamientos de los pueblos, conforme a las prácticas heredadas de los últimos años de la Colonia. Es posible que muchos de esos municipios tuvieran un desempeño eficiente en el manejo de sus escuelas y se resistieran, en menor o mayor medida, a la injerencia exterior en los asuntos escolares. En el caso de Chihuahua, el gobierno estatal trató de consolidar un sistema uniforme y centralizado, primero con acciones directas sobre el financiamiento y la administración de las escuelas, después con una normatividad única y el control general sobre las instituciones de enseñanza, tanto de primaria como de enseñanza secundaria y terciaria. El cabildo de la ciudad de Chihuahua respondió en función de la afinidad política entre los miembros del gobierno y los del municipio. Correspondió al gobierno estatal, en una interrelación entre élites regionales, quebrar las resistencias locales hacia la formación de un sistema educativo estatal, lo que sirvió de base para la siguiente etapa de centralización desde el gobierno estatal hacia el gobierno nacional o federal.

Este proceso de centralización administrativa de las escuelas desde los municipios hacia el gobierno estatal duró varias décadas (1827-1882) y fue contradictorio y desigual en su ritmo. Si bien los proyectos de centralización educativa de los gobiernos centralistas y del imperio de

³²³ Para una visión general de la política educativa en el siglo xx, véase la compilación de Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, y también su libro *El financiamiento de la educación pública en el marco del federalismo*, así como el libro de Carlos Muñoz Izquierdo, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, los tres publicados por el Fondo de Cultura Económica.

Maximiliano fueron efímeros y de limitado impacto, tuvieron su efecto sobre el funcionamiento escolar. En el caso del municipio de Chihuahua, durante los gobiernos centralistas la administración escolar pasó a manos del gobierno general, y tanto las escuelas de primaria como el Instituto Literario, donde se cursaban cátedras de enseñanza media y superior, se vieron afectados.

Un siglo después de la independencia, se inició el proceso de concentración de la administración y la normatividad educativa desde las manos de los gobiernos estatales hacia el gobierno federal, cuando en 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública de carácter nacional; pero todavía tomó algunas décadas consolidar un control centralizado de la política educativa en el país. En el caso que nos ocupa en este artículo, una parte de las instituciones pasó al control administrativo del gobierno federal, mientras otras se quedaron en manos del gobierno estatal; sin embargo, el control del currículum pasó enteramente a ser atribución del gobierno federal.

En 1992, con la implementación del Programa de Modernización Educativa, aparentemente comenzó a revertirse el proceso de centralización descrito en estas páginas. La descentralización educativa, normada desde la cúpula del gobierno federal, ha sido llamada federalización educativa, queriendo significar con ese concepto el paso del control administrativo desde las manos del gobierno federal hacia las manos de los gobiernos estatales. Al parecer, una de las más difíciles tareas de esta etapa ha sido involucrar a las comunidades y a los gobiernos municipales, que parecen haber perdido la experiencia pasada en esta materia. Esta incapacidad para recuperar la memoria histórica se refleja también en el discurso político oficial y alternativo, que tienden a percibir este proceso actual de descentralización de la administración de las instituciones educativas públicas en manos de los gobiernos estatales como inédito, y la injerencia de los municipios en los asuntos escolares como algo novedoso.

LAS MÚLTIPLES INVENCIONES PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA³²⁴

Los fines y los medios de la política educativa

Al iniciar Chihuahua su existencia como estado independiente de la federación en 1824, el primer Congreso estatal realizó una gran actividad legislativa. Herederos del pensamiento ilustrado, decretaron como deber del gobierno fomentar la instrucción pública y delegaron en los municipios la obligación de establecer escuelas de primeras letras en su demarcación. Se tenía una fe ilimitada en que difundiendo la instrucción se sentarían las bases para el progreso y la felicidad de los mexicanos; pero también se depositaba toda la confianza en las leyes, como si de ellas dependiera la hechura social.

Los proyectos educativos perseguían objetivos muy ambiciosos. La Constitución de 1825, por ejemplo, asentaba como una de las causas para la pérdida de los derechos ciudadanos el no saber leer y escribir, precepto que tendría vigencia a partir de 1840, suponiendo que para entonces se habría salvado la brecha del analfabetismo. Para ello planteaban una educación “sistemada” por el gobierno, pública, gratuita y obligatoria. Pero la dificultad estaba en la definición de los medios para cumplir las metas señaladas. Como lo había hecho la Constitución de Cádiz, a través del Reglamento para el régimen interior de los pueblos, de 1826, se encomendó a los ayuntamientos que abrieran escuelas en todos los pueblos de su municipalidad, examinaran a los preceptores, supervisaran semanalmente su funcionamiento y obligaran a los padres

³²⁴ Una versión de este trabajo fue publicada en *Relaciones*, número 76, volumen XIX, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1998, pp. 195-218, con el título de “El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua”.

a enviar a sus hijos a la escuela. Los ayuntamientos debían proponer al Congreso, para su aprobación, los medios económicos para asegurar la permanencia de las escuelas.³²⁵

Uno de los primeros rubros en los que se pensaba al fundar una escuela era el local. Cuando los había, solían consistir en piezas o cuartos de casas que temporalmente se destinaban para aulas escolares, con precarias condiciones de luz, ventilación, higiene y materiales. Algunas de las escuelas públicas se iniciaron en la casa del preceptor. En los municipios de mejores recursos se construyeron edificios municipales en los centros de las poblaciones, que incluían el cabildo, la cárcel y un aula escolar. En los mejores casos se edificaron escuelas que incluían la vivienda del preceptor. Esto, a la vez que constituía una especie de prestación laboral, posibilitaba que cada escuela estuviera a cargo de una sola persona que hacía las veces de docente, conserje, secretario y velador. Tómese por ejemplo el caso de la ciudad de Chihuahua. En 1805, con cooperación de los vecinos, el ayuntamiento compró una amplia casa y la adaptó para escuela y vivienda para el maestro, que demandó constantes gastos para su mantenimiento. En julio de 1825 se solicitó que se rentara una pieza adicional con un costo anual de veinte pesos, y la ampliación de la pieza que funcionaba como aula. Aparte se rentaba una casa para la escuela subalterna de niños. La escuela de niñas funcionaba en la casa de la preceptora, a quien además de su sueldo se le pagaba una módica cantidad como renta por el salón de clases. Se pagaba renta también por la llamada casa de las cátedras, donde se impartía gramática latina y filosofía, antecedentes del Instituto Literario. Cuando éste se estableció, comenzó a funcionar en la casa rentada a Mariano Horcasitas, de donde se trasladó a otros sitios hasta que fue inaugurado su propio edificio en 1856.³²⁶

³²⁵ “Constitución Política de la Monarquía Española” y “Constitución Política del Estado de Chihuahua”, en Francisco Almada, *Legislación constitucional...*, pp. 12 y ss. y 69 y ss., respectivamente; y Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y órdenes del Congreso constituyente del estado libre e independiente de Chihuahua*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, 1826.

³²⁶ AMCH, fondo Colonia, expediente 5 de la caja 47; fondo Independencia, sección Presidencia, expediente 83 de la caja 7; expedientes 2, 11, 16 y 77 de la caja 6; expediente 42,

El equipamiento escolar no sólo exigía mesas, bancas, gises, pizarras y otros materiales escolares, sino también una grada con barandal desde donde el profesor se dirigía a los alumnos, y en el caso del sistema lancasteriano todo un sofisticado equipo que incluía los “telégrafos” (tablitas para la comunicación por señas entre maestro, inspector y monitores), planchas de madera para las mesas de arena donde escribían los niños, lapiceros de cartón; “botijas” para guardar la tinta que se elaboraba en la misma escuela con huisache y alcaparra, cortaplumas, plumas, papel, cartón para carteles, cartillas, catones, catecismos y otros libros, hojas de lata para muestras de escritura, instrumentos disciplinarios como la famosa palmeta, velas, farolas y útiles de aseo.³²⁷

El gasto fundamental de la instrucción pública era el sueldo de los maestros, por lo general de trescientos pesos anuales para los preceptores de primeras letras, pero que fluctuaba entre los 92 pesos asignados por el gobierno para el preceptor indígena Francisco Antonio Quiñones, hasta los tres mil pesos anuales para el director francés de la escuela lancasteriana de la capital, Bernardo Gignour. En ocasiones era nominal, otras veces en dinero y especie, e incluso se dio el caso de preceptores que sobrevivieron algún tiempo con las aportaciones en especie de la comunidad. Sólo en las cátedras y el Instituto Literario se asumieron otros gastos salariales adicionales a los docentes, como el del velador, el maestro de aposentos y el secretario. Además se pagaba un celador, que tenía a su cargo vigilar la disciplina durante las horas de clase.³²⁸

Las fuentes de financiamiento para la educación pública fueron: 1) el presupuesto del gobierno estatal; 2) los arbitrios o ingresos de los ayuntamientos; 3) las aportaciones voluntarias en dinero o especie por parte de la sociedad civil, fueran de los padres de familia, las comuni-

caja 4; expediente 28, caja 1; sección Tesorería, expediente 61, caja 1. Sobre la escuela de niñas: AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 4, expediente 29. Sobre el Instituto, ver fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 14, caja 9 bis.

³²⁷ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 41 de la caja 9.

³²⁸ Archivo de Rectoría de la UACH (en adelante AR), encuadernado titulado: “Correspondencia recibida 1835-1846”, s/p.

dades, personas independientes o empresarios; 4) los fondos educativos constituidos por donaciones filantrópicas de particulares y otras fuentes destinadas por el gobierno para ese propósito.

En lugar aparte se encontraban las escuelas particulares, que aunque bajo la supervisión del gobierno y en ocasiones contando con su apoyo financiero, funcionaban a partir de las cuotas periódicas aportadas por los padres de familia.

El financiamiento gubernamental

Antes de la independencia, los gastos de las escuelas existentes corrían por lo general a cargo de los ayuntamientos o de fondos propios constituidos por donaciones de particulares. También hubo escuelas, sobre todo en los pueblos indígenas, sostenidas por los fondos de la comunidad, conforme a las ordenanzas reales de la época de las reformas borbónicas. El 22 de diciembre de 1824 se promulgó una ley hacendaria que de alguna manera reproducía el orden colonial, aunque con la diferencia de que los ingresos generados se quedaban en la entidad, con la idea de que serían distribuidos conforme a las decisiones del Congreso. Conforme a ella, las rentas del gobierno estatal debían provenir de los siguientes rubros: a) la alcabala al comercio interno; b) el cargo de 3% sobre ventas de productos extranjeros; c) los derechos sobre el oro y plata en vajilla y pasta, así como los de ensaye y amonedación; d) la utilidad producida por la venta de tabaco labrado, papel sellado, aguardiente y mezcal; e) la proporción definida por el gobierno nacional de la parte del diezmo eclesiástico; f) los productos generados por la venta de tierras y aguas baldías, y de bienes mostrencos; g) las licencias de fierros; h) las penas de cámaras y comisiones por fraudes al erario público; i) la lotería, “si se establece”.³²⁹

Por primera vez, las élites locales tenían en sus manos autonomía para el manejo del erario como instrumento de poder, y la perspectiva de controlarlo y distribuirlo conforme a las exigencias de su proyecto social, interpretadas como las necesidades del progreso público. La expectativa

³²⁹ Ley número 169, en Gobierno del Estado de Chihuahua, op. cit.

de contar con ingresos cuyos destinos serían definidos internamente, imbuía de optimismo al cuerpo legislativo. Conforme a los planteamientos ilustrados, la educación debía ser el rubro privilegiado, y así pareció ser durante los primeros años. A través del decreto del 16 de marzo de 1826, el gobierno del estado se responsabilizó inicialmente del financiamiento total de nueve escuelas, dotadas cada una con trescientos pesos anuales para el pago del preceptor, a excepción de la escuela principal, a la que se destinaron setecientos pesos anuales para el director y su ayudante. Además se adicionó una partida de treinta pesos anuales para el mobiliario y el equipo básico de cada escuela que se fundara. También financió el viaje del preceptor de Chihuahua para estudiar el método lancasteriano en México, con trescientos pesos de dotación y trescientos de sueldos anticipados. En 1827 se gastaron en educación 9,800 pesos, de los cuales 2,257 fueron para amueblar escuelas y 141 para premiar a los alumnos más aventajados, desembolsándose aproximadamente en sueldos de los preceptores 7,402 pesos.

De octubre de 1828 a septiembre de 1829 se erogaron 280,912 pesos, de los cuales se gastaron 11,885 pesos en educación, lo que representaba el 4.2% del total del presupuesto del gobierno estatal, sin contar con los gastos escolares efectuados a través de los ayuntamientos. En la memoria de gobierno de 1829 se afirmó que se atendió la educación con “una suma que excedió en el año pasado de trece a catorce mil pesos”, lo que elevaría la proporción con respecto al total a un 5%, bastante significativo para la época.³³⁰ Sólo el 13.5% del gasto en escuelas se concentraba en la capital del estado, lo que muestra el interés por difundir la instrucción pública en el territorio estatal. El total de ese ejercicio se distribuyó de la siguiente forma:³³¹

³³⁰ Memoria de 1829, en Francisco Almada, *Documentos para la historia...*, p. 68.

³³¹ Documento incluido en el microfilm titulado “Periódico oficial”, noviembre de 1829, en el Centro de Información del Estado de Chihuahua (CIDECH).

Cuadro 4. Gasto del gobierno estatal en educación (1828)

Catedrático de latín:	800 pesos
Preceptor y ayudante de la escuela principal:	900 ”
Escuela subalterna:	300 ”
Escuela de niñas:	200 ”
Dotación total de otras nueve escuelas:	2,700 ”
Cuarenta escuelas de dotación parcial:	5,200 ”
Escuelas en dos minerales:	600 ”
Utensilios escolares diversos:	225 ”
Utensilios de escuelas nuevas:	60 ”
Casa de las cátedras (renta):	200 ”

Resulta ilustrativo comparar el gasto en escuelas con otros renglones. Por ejemplo, en ese mismo ejercicio fiscal se destinaron 9,946 pesos a la compra de azogue para impulsar la producción minera, cantidad superior a la erogada en educación; se dispuso de 16,873 pesos para el “contingente de la federación”, adicionándolo con treinta mil pesos, no contemplados presupuestalmente, que se enviaron a la federación en calidad de préstamo forzoso para la defensa contra el acoso hispano. Tan sólo la suma de los sueldos asignados al gobernador, al presidente del tribunal de justicia y al administrador general de rentas, igualaba el gasto gubernamental educativo en todo el territorio. En realidad, aún no se vislumbraba la crisis en que se hundiría el estado por décadas; se vivía una etapa de auge económico y optimismo político. Mientras se pregona que la ilustración era el puntal del progreso y la felicidad humana, en el presupuesto quedaba relegada a un segundo término, por lo que no había coherencia entre los medios y los fines educativos manifiestos.

En la memoria de gobierno de 1828, se asentó con respecto al gasto educativo que “esta erogación, sin contar con las otras, no bajará, según lo demuestran las noticias acopiadas para librar a cada partido lo que le corresponde, de diez a once mil pesos anuales”, confesando que “seme-

jante gasto”, digno de un “gobierno sabio y filantrópico (...) será muy insignificante” mientras escuelas como la de Chihuahua no se extendieran a todo el estado; pero al mismo tiempo se confiaba en que el financiamiento educativo podría ser absorbido en el futuro con los fondos de los propios pueblos. Un año después, a través del decreto del 30 de abril de 1829, se formalizó como gasto ordinario de los ayuntamientos el pago de los sueldos de los preceptores y del equipo escolar, aunque a través del presupuesto del gobierno estatal continuó apoyándose a las escuelas.³³²

Para 1831 se gastó en sueldos de los preceptores la suma de 9,792 pesos, lo que representa un aumento sustancial en términos del presupuesto, sobre todo si se toma en cuenta que el gobierno estatal sólo aportaba cien de los trescientos pesos que correspondían al pago de maestros, y los otros doscientos debían ser costeados por los municipios. Aun así era poco en relación a las sesenta escuelas públicas que funcionaban en el estado. Sin embargo, ese año se declaró la guerra contra los apaches, y tanto la atención como el gasto público se desplazaron hacia ese renglón, lo que inició una etapa de inestabilidad social y de destrucción –con tendencia creciente– de medios de producción. Tres años después, los comanches sumaron sus devastadores ataques a los de los primeros. Desde luego que uno de los renglones primeramente sacrificados fue el de la educación. Paulatinamente, el sostenimiento de las escuelas de primeras letras en la práctica, tal como estaba en la legislación, quedó en manos de los ayuntamientos.

Hasta 1835 el gobierno estatal continuó apoyando a las escuelas de alguna manera; por ejemplo, reconstruyendo los locales escolares, como en el caso de la escuela de Conchos en 1833, o dotando de mobiliario y útiles a escuelas de nueva creación por iniciativa de los municipios o las comunidades. Pero a partir de esa fecha, con el régimen centralista Chihuahua pasó a ser un departamento dependiente de la presidencia de la república, disolviéndose el Congreso. Se rompió entonces el contacto con las escuelas de primeras letras. No sólo se perdió la capacidad for-

³³² Memoria de 1828, en Almada, *Documentos para la historia...*, pp. 63-64.

mal de construir y conducir una política educativa propia, sino que no volvió a aparecer en los estados de cuenta del gobierno ni un sólo peso gastado en educación primaria y se perdió el registro de la información escolar por parte del gobierno departamental, salvo en el caso del Instituto Literario, que continuó recibiendo financiamiento gubernamental, aunque con serias irregularidades. Hubo meses en que no se les destinó absolutamente nada. La mayoría de los catedráticos trabajaron todos estos años sin salario alguno o con alguna ayuda mínima.

De enero a diciembre de 1836, la Tesorería del departamento erogó 183,131 pesos, la mayor parte entregado a la comisaría general de la república y a las milicias cívicas. Era un año en el que a los gastos ocasionados por el combate a los indios se sumaron los extraordinarios por la guerra de Texas. En educación se gastaron 4,385 pesos exclusivamente en el Instituto Literario; esto es, el 2.4% del presupuesto de gobierno. A partir de ese año, del presupuesto gubernamental no volvió a salir ni un peso para las escuelas de primeras letras en muchos años, a pesar de las peticiones de ayuda por parte de los municipios.³³³

En 1840 la Tesorería departamental erogó 160,675 pesos, de los cuales 2,949 fueron para el Instituto; es decir, 1.8%. La mayor parte de los egresos se consumieron en la cruenta lucha contra apaches y comanches, o sea 83,625, el 52% del total, sin contar los gastos indirectos y la destrucción de medios de producción y bienes civiles que esta guerra ocasionaba. Por entonces el Instituto recibía un ínfimo presupuesto de operaciones de trece pesos mensuales.³³⁴

En 1841 egresó de la Tesorería la cantidad de 303,564 pesos, de los que 2,873 se destinaron para el Instituto, lo que significó una reducción relativa al 0.95% del presupuesto de la Tesorería, mientras que el gasto

³³³ Sumas y porcentajes calculados de los estados financieros presentados por la Tesorería en los números 36, 51, 57, 61, 71, 72, 75, 79, 82, 89, 93 y 97 de *El Noticioso*, periódico oficial del gobierno departamental.

³³⁴ Datos tomados del estado financiero publicado en *La Luna*, tomo I, números 15 y 17, del 2 y 10 de febrero de 1841. AR, carta de Amado de la Vega a Laureano Muñoz, del 17 de agosto de 1840, en "Correspondencia recibida...", s/p.

consumido por la milicia continuaba ascendiendo en términos absolutos y relativos. Para 1842 continuó disminuyendo la proporción erogada en educación por parte del gobierno, que según los informes de la Tesorería gastó 314,729 pesos en total y 1,849 en el Instituto, lo que significó el 0.59% del presupuesto.³³⁵

En 1843 la situación empeoró, pues en los once primeros meses de ese año se gastaron 302,930 pesos, correspondiendo al Instituto 1,284; es decir, el 0.4%.³³⁶ Fue el último año que el gobierno presentó estados de cuenta públicos en el periodo de nuestro estudio. Compárese esa cantidad de 1,284 pesos anuales que recibía el Instituto de Chihuahua con el presupuesto de otras instituciones superiores en ese mismo año. Por ejemplo, el Colegio de Minería tenía un presupuesto anual de 46,800 pesos, y los catedráticos recibían entre seiscientos y mil quinientos pesos anuales por cátedra, pudiendo dar más de una a la vez (en la memoria presentada por Baranda en 1844, informó que el Colegio de Minería tenía una dotación de cincuenta y nueve mil pesos). Los fondos de la Academia de San Carlos pasaban de medio millón de pesos, aunque en esa fecha constituían una deuda del gobierno de la república que no podía satisfacerse en su totalidad, por lo que la Academia apenas recibía catorce mil pesos anuales, que cubrían la mitad de sus necesidades; en consecuencia, se decretó que la renta de la lotería pasase a la Academia, con lo que se esperaba superar significativamente sus ingresos, e incluso constituir un fondo para dotarla de obras de arte adquiridas en el extranjero.³³⁷

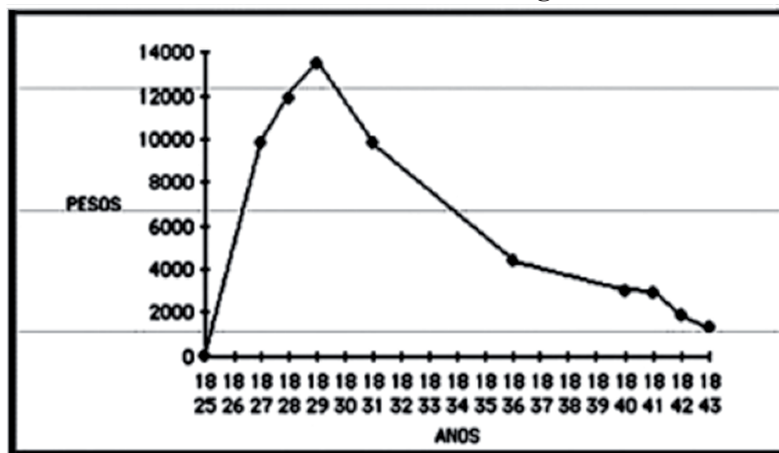
³³⁵ Sumas y porcentajes calculados de los estados financieros presentados por la Tesorería en los números 10, 21, 26, 29, 34, 39, 44, 47 y 52, del tomo I de *La Luna*, periódico oficial, así como de los números 4, 10 y 18 del tomo II del mismo periódico. Véanse también las cifras presentadas en el número 37, cuyas sumas difieren de las nuestras, señalando como egreso 303,568 y como gasto del Instituto 1,841 pesos. Se consideraron también los reportes aparecidos en *La Luna*, tomo II, números 36, 44, 54, 59, 62 y 67, y del tomo III los números 1, 2 y 4. Asimismo, la *Revista Oficial*, tomo I, números 2 y 7.

³³⁶ *Revista Oficial*, tomo I, números 10, 14, 20, 24, 31, 33, 41, 39, 48 y 49, así como el tomo II, número I.

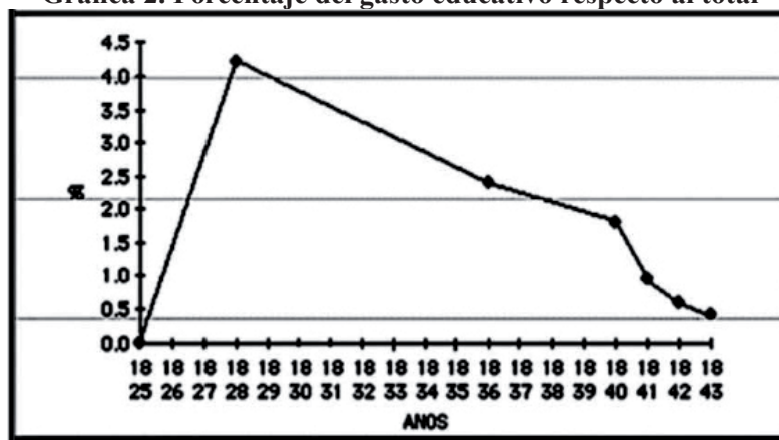
³³⁷ Decreto de Santa Anna, publicado en la *Revista Oficial*, tomo II, números 1 y 2, de diciembre de 1843. Manuel Baranda, "Memoria del secretario de estado y del despacho

El gasto educativo del gobierno de Chihuahua a lo largo de estos años se resume en las gráficas siguientes, mostrando la primera su evolución en términos absolutos, y la segunda, la relación porcentual del gasto educativo con respecto al desembolso total efectuado por el gobierno de la entidad:

Gráfica 1. Gasto educativo del gobierno



Gráfica 2. Porcentaje del gasto educativo respecto al total



de justicia e instrucción pública a las cámaras del Congreso nacional de la república mexicana en enero de 1844”, en Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, México, SepSetentas, tomo I, pp. 79 y 85-88.

En 1843 el gobernador Monterde, atendiendo los lineamientos de política educativa por parte del gobierno general centralista, estableció la Subdirección de Instrucción Pública, ordenó la fundación de escuelas en todas las poblaciones que carecieran de ellas y la reestructuración de los estudios superiores. En los hechos no se tomaron medidas para hacer efectiva esta intención expresa, más allá de la designación de una comisión para que visitara las escuelas, rindiera un informe y elaborara un plan de reformas.³³⁸ El gobierno del departamento destinaba sus raquí-ticos ingresos ordinarios y muchas otras fuentes extraordinarias que de manera forzosa pesaban sobre la deprimida población, al sostenimiento de las guerras, imposibilitado para hacer frente ni siquiera a sus gastos ordinarios más elementales. En los estados de cuenta no aparece ni un solo concepto destinado directamente a las escuelas o a conferir algún tipo de apoyo a las prefecturas para que impulsaran la educación.

La vuelta al federalismo renovó los propósitos de construir una sociedad nueva apuntalada por la ilustración de los habitantes. Pero la guerra norteamericana y la anarquía burocrática de los años de invasión hundieron todavía más en la penuria y la desorganización financiera a la administración pública en el estado. Lo único que pudo hacerse fue emitir declaraciones en favor de fomentar la educación superior, establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos, apoyar la formación de maestros y formular medidas de carácter legislativo para lograrlo. En esos años, sin embargo, se inició la construcción del edificio del Instituto Literario.

Los arbitrios de los ayuntamientos

Desde los últimos años de la Colonia, los ayuntamientos habían tenido a su cargo el sostenimiento de las escuelas públicas. Esta situación continuó durante el México postindependiente. La intervención gubernamental en la promoción educativa, tanto en la normatividad como en el apoyo financiero, fue concebida como una necesidad para conferir renovado

³³⁸ *Revista Oficial*, tomo I, número 44, del 17 de octubre de 1843.

impulso al establecimiento de escuelas de primeras letras en los pueblos de la entidad. Como se vio arriba, dentro del nuevo orden constitucional se delegaba a los municipios la responsabilidad sobre el establecimiento y supervisión de las escuelas. Asimismo, determinó que correspondía al ayuntamiento asegurar los fondos o capitales para el sostenimiento de las escuelas, proponiendo al Congreso la forma de obtenerlos cuando carecieran de ellos. En el decreto del 30 de abril de 1829, sobre el ingreso de los fondos municipales al erario estatal, se definió como gastos ordinarios de los ayuntamientos “los sueldos que disfruten o disfrutaren los preceptores de primeras letras de antigua y nueva creación, y los demás útiles anexos a la educación primaria de jóvenes pobres de solemnidad”.³³⁹

Los ingresos ordinarios de los ayuntamientos provenían de las siguientes fuentes: a) los derechos de “tasado de fiel contraste” por la venta y reconocimiento de pesas y medidas; b) los impuestos a los mercados y puestos para ventas públicas; c) los ingresos por licencias para diversiones públicas, como comedias, carreras, maromeros, corridas de toros, billares, etcétera; d) el arrendamiento para “el asiento” de peleas de gallos; e) las multas impuestas por infracciones a los reglamentos y bandos; f) otras fuentes de ingreso propuestas por los ayuntamientos y aprobadas por el Congreso.

De estos ingresos provenía el gasto educativo corriente de cada municipalidad, cuya proporción y monto variaba en relación a la productividad o la pobreza económica de la localidad. Los minerales en época de auge, donde se concentraban mayores ingresos, tuvieron no sólo la posibilidad de ofrecer mayores salarios a los preceptores, sino que construyeron y equiparon las escuelas. Pero otras poblaciones no tenían siquiera la ocasión de contar con las actividades que podían estar sujetas a las cargas impositivas locales; de ahí que se redujeran sus posibilidades de sostener escuelas. Se vio que entre 1827 y 1829 el gobierno estatal trató de subsanar las deficiencias de las municipalidades, pero luego paulatinamente fue regresando a los ayuntamientos ese compromiso. El 11 de

³³⁹ Gobierno del Estado de Chihuahua, *Decretos y resoluciones del Congreso del estado de Chihuahua*, México, Casas y Compañía, 1831.

noviembre de 1834 se ratificó que los ayuntamientos se hicieran cargo del sostenimiento total de las escuelas de primeras letras.³⁴⁰

La realidad es que, al pasar al régimen centralista, los representantes departamentales del gobierno central, impuestos desde fuera y sin arraigo territorial, envueltos en sus propias crisis políticas y financieras, concedieron poca importancia al asunto. La situación escolar fue desatendida y hasta se dejó de solicitar informes a las prefecturas sobre la cuestión, como venía haciéndose. El progreso o estancamiento de la educación dependió de la microhistoria de cada población; no todos los municipios estaban en posibilidades de asumir las tareas educativas, fuera porque los recursos económicos o la situación de guerra permanente contra las tribus nómadas lo impidieran, fuera porque no existía el convencimiento general sobre las funciones educativas en la nueva sociedad, fuera por falta de iniciativa o voluntad política o, lo que era frecuente, por la carencia de preceptores.

La educación no fue olvidada por los pueblos; abundan los escritos solicitando ayuda económica, preceptores, útiles escolares u otros apoyos gubernamentales. Los estados financieros del gobierno departamental hablan por sí mismos de que tales peticiones no fueron atendidas. Tomemos por ejemplo el municipio de Chihuahua, que contaba con la enorme ventaja de tener dos fondos establecidos para el sostenimiento de una escuela de niños y otra de niñas, como se explicará más adelante. A pesar de ello y de ser la cabecera política del departamento, el ayuntamiento atravesó por una crisis financiera. Así, antes del recrudecimiento de la crisis, entre 1829 y 1833, el municipio de Chihuahua tuvo un gasto total de 30,553 y una recaudación de 21,313, lo que significaba aproximadamente un déficit fiscal de 9,240 pesos, con tendencia creciente. El ayuntamiento tuvo que recurrir a diversas medidas para apoyar a las

³⁴⁰ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 2. Decreto del 3 de septiembre de 1827, en Gobierno del Estado, *Decretos y resoluciones del segundo Congreso constitucional*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, 1829. Véase también: Gobierno del Estado, *Colección general de todas las leyes que habiendo tenido su origen de las autoridades legislativas de la comprensión del estado, desde el 27 de septiembre de 1821 hasta el 31 de diciembre de 1851*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, a cargo de Cayetano Ramos, 1852.

escuelas. Primero destinó para ello los productos de un estanquillo de venta de tabaco en el centro de la ciudad, pero posteriormente esos fondos pasaron a los caudales del supremo gobierno nacional. Se recurrió entonces a donaciones y actividades como una corrida de toros de 1836, que fue todo un éxito. Se recaudaron 1,501 pesos, con lo que se fincó un local en el Portal Hidalgo, con la idea de obtener recursos permanentes a través de su alquiler, lo que no siempre fue posible; se propuso una contribución de un peso por barril de aguardiente y por cada fandango, y un real por cada pelea de gallos, así como tres granos por cada res o carnero sacrificado. Resultando insuficientes tales medidas, se autorizó al director de la escuela lancasteriana y a la preceptora de la escuela de niñas, mientras se mantuvo abierta, el cobro de cuotas conforme a las posibilidades de los alumnos. A partir de 1840 se apoyó con mobiliario y equipo o ayuda económica la apertura de escuelas privadas.³⁴¹

Por falta de recursos, en otros lugares las escuelas tenían que cerrarse o continuaban sus labores míseramente. Del partido de Galena informaban: “En este partido existen las mismas [escuelas] pero tan escasas de utensilios que, excepto la primera de esta villa, que tiene unos malos asientos y dos mesitas, en las demás no hay en qué los niños se sienten, ni escriban; lo hacen por consiguiente en el suelo, escriben en la rodilla y en unos pergaminos que llaman panderos por lo escaso de papel”.³⁴² Las escuelas establecidas en municipios pauperizados por los ataques de indios y sin posibilidades de sostenerse, pedían inútilmente ayuda al gobierno departamental, como el caso de la de Conchos. Las escuelas de Santa Eulalia, Aldama y Cusihuirachi se sostenían con los fondos municipales, pagando veinticinco pesos mensuales a sus preceptores, lo que no siempre se cumplía, por lo que en ocasiones se recurría a la cooperación de los vecinos.³⁴³

³⁴¹ AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia, expediente 18, caja 22.

³⁴² *La Luna*, tomo III, número 41, noviembre 2 de 1842.

³⁴³ En el orden en que son expuestos los datos, confróntese *La Luna*, tomo III, número 29, del 22 de febrero de 1842; tomo II, número 45, del 31 de agosto de 1841; y tomo III, número 14, del 31 de diciembre de 1842.

Una vez restablecido el federalismo, el primer Congreso del estado logró laborar unas cuantas semanas a causa de las dos invasiones norteamericanas, pero durante ellas realizó una gran actividad legislativa. Además de la Constitución de 1847, que por el estado de guerra fue promulgada hasta el 16 de septiembre de 1848, el 28 de diciembre de 1847 se emitió un decreto creando un fondo de instrucción pública, y al siguiente día se promulgó el reglamento hacendario de los pueblos, decretado el 13 de diciembre. Este reglamento dispuso, entre otras cosas, que del producto de los fondos de los pueblos se reconstruyeran los locales escolares, se premiase a los educandos distinguidos, se becase a estudiantes pobres para proseguir estudios secundarios, y se otorgasen premios a quienes se destacaran por sus adelantos en ciencias, artes liberales o mecánicas, así como por introducir arte, industria, método o novedad útil en el estado. Determinó también que con los arbitrios municipales se pagasen los sueldos de los preceptores y los útiles escolares.

Eran trece los rubros a cubrir con los fondos de los pueblos, y más de dieciséis los conceptos a cargo de los arbitrios de los ayuntamientos, incluyendo como un solo concepto “el sueldo de los dos agentes de policía, del cabo, de los serenos y de los carretoneros”, en el caso del de Chihuahua. Una vez más se manifestaba la brecha entre el discurso oficial respecto a los fines educativos y los medios para conseguirlos, pues se establecía en ese mismo reglamento un artículo que dice que:

Cuando los respectivos fondos no dieran lo suficiente para cubrir los gastos presupuestados, se preferirán los de manutención de presos, alcaides y escribientes y escritorios (*sic*) de los juzgados, mientras que se arregla el cobro de los arbitrios decretados, se imponen otros a propuesta de las autoridades respectivas o el Estado puede auxiliar a los pueblos que se hallen el tal caso. Pero si en algún lugar resultaren sobrantes como debe suceder habiendo eficacia y pureza en las recaudaciones, se destinarán a la compra de armas y municiones para la defensa de los pueblos contra los bárbaros y malhechores.³⁴⁴

³⁴⁴ *El Faro*, tomo II, número 1, del 4 de enero de 1848.

Y no podía ser de otra manera cuando la sobrevivencia cívica y política continuaba en juego.

Aportaciones de la comunidad

Desde antes que se organizara el gobierno independiente de Chihuahua y se definiera normativamente su política educativa, algunas de las escuelas existentes se financiaban con aportaciones de la población. Así, la escuela de Santa Eulalia se sostenía con medio real cobrado a cada vecino, es decir, cada cabeza de familia; la escuela de Labor de Sacramento era mantenida por la donación mensual de seis pesos para el pago del maestro por parte del benefactor de la escuela, José Eulogio González; la escuela de Santa Isabel era costeadada por 58 pesos anuales del fondo de la comunidad y setenta más aportados por los vecinos de mayores medios.³⁴⁵

Esta práctica continuó subsistiendo como complemento a la política de expansión educativa estatal. Tómese como ejemplo las escuelas de Babonoyaba y Guadalupe, donde los naturales se comprometieron a sostener la escuela aportando dos almudes de maíz y medio de frijol para el maestro; aunque no cumplían regularmente con su compromiso, por lo que para 1829 se llegó al acuerdo de sustituir esa dotación en especie por una cuota monetaria fija, la mitad reunida por la comunidad y la otra mitad entregada por parte del gobierno (mientras se pudo). Semejantes eran los casos de las escuelas de Chuvíscar, Labor de San José de Sacramento, San Isidro de las Cuevas, Allende, Corralejo, Río Florido, Conchos, Pueblito, Atotonilco y Talamantes.³⁴⁶

Las aportaciones por parte de las comunidades tuvieron que convertirse en el puntal de las escuelas durante el régimen centralista. Por ejemplo, la escuela de San Cristóbal era sostenida por los vecinos y las pocas

³⁴⁵ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 31 de la caja 11, 32 de la caja 1 y 28 de la caja 1.

³⁴⁶ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 30 de la caja 1 y expediente 28, caja 1. José María Ponce de León, *Reseñas históricas del estado de Chihuahua*, Chihuahua, Tipográfica de la Escuela de Artes y Oficios, 1905, pp. 162-163.

exigencias del preceptor, que sobrevivía con diez pesos mensuales. En condiciones similares sobrevivía la de San Francisco de Borja. En Santa Isabel el preceptor se sostenía con apenas ocho pesos al mes, reunidos con las cuotas periódicas de los padres de familia. También la escuela de San Andrés era costeada por padres; incluso se abrió una nueva escuela en 1843 en Rancho de Primeros, costeada por los padres. Los vecinos contribuían también parcialmente al sostenimiento de las escuelas de Santa Eulalia, Cusihuriachi y otras poblaciones, apoyadas parcialmente con los fondos municipales. Se cerró la de Bachíniva porque los vecinos no podían cubrir el sueldo del preceptor. Fue muy notable el caso de la escuela de Parral en 1841; contaba con más de cien niños y, manteniendo la gratuidad para los pobres, había logrado sostenerse con las aportaciones de algunos padres de familia de mayores recursos, que acordaron dar entre seis y diez pesos mensuales, pero a pesar de ello fue cerrada por su preceptor, por incumplimiento de los contratos, según dijo, aunque su palabra quedó en entredicho en la correspondencia publicada por los padres contribuyentes en el periódico oficial.³⁴⁷

El Reglamento para la colonización de los terrenos del estado de Chihuahua, del 24 de septiembre de 1827, dispuso que los empresarios fundadores de nuevas colonias debían costear la educación primaria y la enseñanza de las “artes mecánicas”, aunque no tenemos información respecto a que se haya realizado alguna experiencia. En algunas haciendas y minerales había escuelas sostenidas por los propietarios, que al parecer llegaban a pagar mejores salarios a los preceptores. La de Parral había sido dotada de mobiliario por una compañía inglesa minera de Guadalupe y Calvo; las escuelas de Guadalupe y Calvo y la de Jesús María tenían

³⁴⁷ *La Luna*, número 75, del 25 de octubre de 1842; número 60, del 12 de julio de 1842; número 45, 31 de agosto de 1841. *Revista Oficial*, número 12, del 14 de marzo de 1843; número 4, del 31 de diciembre de 1842; número 12, del 14 de marzo de 1843. *La Luna*, número 23, del 1 de febrero de 1842, así como los números 32 y subsiguientes, donde puede seguirse la polémica surgida (las referencias están citadas conforme al orden de la información ofrecida arriba).

sueldos asignados a los preceptores de seiscientos pesos anuales, el doble de lo que se consideraba un ingreso común.³⁴⁸

Otro de los medios con que los gobernantes apoyaron el fomento educativo, fue renunciando al sueldo que les correspondía en favor de la educación, como sucedió en 1835, envuelto ya el gobierno estatal en un declive financiero sin retorno, cuando el gobernador Calvo renunció a su salario en beneficio de las escuelas de la capital, siendo secundado por algunos miembros de la junta gubernamental.³⁴⁹

Una situación similar era la brindada por los preceptores, que ante la evidencia de la severidad de la crisis social, sobrevivían en las poblaciones rurales con cuotas de hasta cuatro pesos mensuales o la simple aportación en especie que las comunidades podían brindarles. Algunos se sostuvieron durante meses sin ninguna retribución hasta que no quedaba más remedio que abandonar el empleo y cerrar las escuelas.

De manera similar respondieron los catedráticos del Instituto Literario. Conscientes de la crítica situación en la que se encontraba el estado, pero convencidos de que la educación era el medio seguro y directo para alcanzar el progreso y salir del empantanamiento en que se encontraban, el grupo de profesionistas liberales que se dieron a la tarea de proyectar el Instituto con todos sus buenos deseos para iniciar cátedras en seis diversas áreas, tomaron la resolución de aportar sus servicios de manera gratuita. Hubo una excepción, el caso de Juan José Capoulade, que no contaba con otro medio de vida y accedió a trabajar por un salario de treinta pesos mensuales, correspondiente a la tercera parte de lo que se pagaba usualmente por una cátedra, a pesar de que estaba dispuesto a dictar tres cátedras simultáneas por ese ingreso.³⁵⁰ Entre 1835 y 1843 aparece registrado el sueldo de novecientos pesos para filosofía, setecientos para medianos y mayores, y seiscientos cincuenta para mínimos y menores. Las demás cátedras que se llegaron a impartir, como teología, matemá-

³⁴⁸ *Revista Oficial*, número 29, de julio de 1843.

³⁴⁹ Memoria de gobierno de 1835, en Almada, *Documentos para la historia...*, p. 97.

³⁵⁰ *Ibíd.*

ticas, jurisprudencia y francés, continuaron sin remuneración alguna. El puesto de director, que incluía alguna carga académica, fue desempeñado gratuitamente entre 1835 y 1857, principalmente por Laureano Muñoz.

A pesar de la filantropía de sus docentes, el Instituto tenía que afrontar otros gastos corrientes indispensables para sobrevivir. Con la finalidad de sortear la situación, se recibían aportaciones de particulares con el fin de solventarlos. En 1838 los padres, tutores y encargados de los alumnos, se comprometieron a hacer una “contribución voluntaria y esencial”, pero antes de finalizar el año escolar enviaron una carta al gobernador disculpándose por “no poder contribuir a tan loable objeto por no permitiéndose las circunstancias de escasez en que se encuentran”. Tales eran las condiciones financieras de la empobrecida población, resentida aún en sus sectores medios y altos, a causa de que los ataques de indios impedían la continuidad de las actividades productivas de todo orden. Se designó entonces una comisión bajo la tesorería de Juan Terrazas para recabar aportaciones entre los vecinos de mayores recursos. El gobernador del departamento aportó seis pesos mensuales de sus ingresos personales. A partir de marzo de 1839 se iniciaron las colectas, que disminuyeron día a día, de tal suerte que para octubre de ese año el secretario de gobierno escribió al rector acerca de “la repugnancia que parecía advertirse en la mayor parte de los contribuyentes para continuarla”. Para entonces se habían recogido 34 pesos, de los cuales se pagaron quince al catedrático de medianos y mayores, y quince al de mínimos y menores. El 6 de octubre de 1840, luego de diez meses de haber sido requerido para ello, Juan Terrazas entregó al gobierno la documentación respectiva, cancelando este medio de obtener ingresos.³⁵¹

Los fondos propios de las escuelas

Manuel de San Juan y Santa Cruz, quien fuera gobernador de la Nueva Vizcaya y propietario de la hacienda de Tabalaopa, dispuso en 1720 que con la venta de esa propiedad se construyera y sostuviera un colegio “para

³⁵¹ AR, oficios del 19 de marzo de 1839, 31 de octubre de 1839 y 14 de enero de 1840, en “Correspondencia recibida...”

educar por igual a hijos de españoles, mestizos y naturales”.³⁵² Con esos recursos y más aportados por otros benefactores, los jesuitas construyeron y sostuvieron el Colegio de Loreto hasta su expulsión en 1767. Las haciendas y los fondos que entonces tenía ese colegio pasaron a la Administración de Temporalidades, siendo inútiles los esfuerzos del ayuntamiento de Chihuahua para recuperarlos. Mientras el ayuntamiento de Parral estableció una escuela pública en el edificio del antiguo Colegio de Jesuitas de esa población, Chihuahua se mantuvo sin escuela hasta que en 1805 el ayuntamiento reunió otros medios para ello. Después de un largo litigio de 56 años ante el gobierno colonial y luego el independiente, en 1834 se regularizó ese legado, mediante el acuerdo de que el usufructuario de la hacienda de Dolores, un general Ochoa, pagase un capital que se fijó en treinta mil pesos, destinados a partir de entonces a constituir el fondo de la escuela principal o lancasteriana, aunque después sufrió muchas irregularidades, tendiendo casi a desaparecer.³⁵³

En 1810 fue creado, por iniciativa de Nemesio Salcido, comandante general de las provincias internas, un fondo de dos mil cuatrocientos pesos para fundar y sostener una escuela pública para niñas “pobres, huérfanas y desvalidas”. Con irregularidades, la escuela operó con esos medios y el apoyo esporádico del presupuesto gubernamental hasta 1835, en que fue reestructurada, bajo la dirección de las preceptoras de origen francés Capoulade y Maulía, dotándola de mil doscientos pesos anuales sobre el fondo de las utilidades por venta de tabacos en un estanquillo del centro de la ciudad, y permitiendo el cobro de colegiaturas a las niñas pudientes. Sin embargo, la escuela de niñas dejó de funcionar en 1837, principalmente porque los beneficios de las ventas del tabaco pasaron a manos del gobierno general y el fondo original fue objeto de malos manejos.³⁵⁴

³⁵² Francisco Almada, *Resumen de historia...*, 1955, pp. 97-98.

³⁵³ Informes del 2 de abril de 1824 y del 21 de septiembre de 1825, en AMCH, expediente 11, caja 1. Memoria de gobierno de 1831, en Almada, *Documentos para la historia...*, p. 76.

³⁵⁴ En 1850, Ildefonso Terrazas seguía reclamando la apertura de la escuela de niñas, y Pedro Ignacio Irigoyen insistía en que con la capitalización de los fondos se comprase un local para la escuela y se pusiera a funcionar. A pesar de los intereses manifestados por la

Los fondos de las escuelas eran dados a crédito a diferentes personas, a plazos diversos y con un rédito que fluctuaba entre cinco y seis por ciento, según los casos. Así, por ejemplo, José Porras recibió en préstamo dos mil cuatrocientos pesos; Gabino Culty, seis mil; Jerónimo Maceyra, tres mil; Francisco Ochoa y Juan Molinar, dos mil quinientos; Mateo Ahumada, tres mil ochocientos; y la hacienda de Dolores, 3,073; arrojando un total de 20,773 pesos. A través de estos fondos, el gobierno fomentaba las actividades productivas y canalizaba parte del plusvalor hacia la educación pública.³⁵⁵ Es difícil saber en qué medida estos fondos fueron perdiéndose por efectos de la corrupción de los gobernantes o por la mala administración debida a los cambios de los funcionarios públicos, sin que se diese seguimiento a estos asuntos. Para el caso, resulta lo mismo. Los deudores aprovechaban las circunstancias y no pagaban los intereses o se quedaban con los capitales. Esos recursos se utilizaban también en otros fines, como los 1,750 pesos que se destinaron a la guerra contra los “bárbaros”, o los 2,125 pesos utilizados para una “vela de Brin”.³⁵⁶

Las donaciones de particulares siguieron siendo una de las fuentes de los ingresos para la educación, aunque no en la magnitud en que se dieron durante la Colonia. En 1834, José de Jesús Sáenz, siendo diputado al v Congreso, donó su ingreso de 458 pesos para educación. En enero de 1826, José María Irigoyen donó quinientos pesos a fin de que se constituyera un fondo para premiar a los niños más aventajados. Con esos antecedentes y lo que se esperaba recolectar a través de la fundación de sociedades patrióticas en todo el estado, el 22 de septiembre de 1827 el Congreso decretó la creación de un “fondo destinado a la protección de la instrucción pública”, del cual se extrajeron veinticinco pesos destinados a la escuela principal, para “que se repartiesen entre los discípulos que

opinión pública y los miembros de la sociedad civil, las niñas estuvieron sin escuela por varios años más. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 4, expediente 29. Memoria de gobierno de 1835, en Almada, *Documentos para la historia...*, pp. 98 y ss.

³⁵⁵ Informe del 29 de noviembre de 1845, en Almada, *Documentos para la historia...* AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 8, caja 18.

³⁵⁶ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 8, caja 18.

formaron y firmaron la constitución particular que dio luz a su escuela. Todo con el objeto de premiar este evento y ensayos juveniles que el Congreso ha visto con aprecio”.³⁵⁷

En otras ocasiones se recurrió a la compra de locales comerciales para sostener las escuelas a partir de los ingresos generados por su arrendamiento, como la compra de un local en el parían para la escuela principal; o la escuela de Guadalupe y Calvo, en donde se promovió la construcción, con el trabajo de los presos, de un buen edificio con *accesoria*, el cual se rentaba entre mil doscientos y mil quinientos pesos al año, más que suficientes para sostener holgadamente la escuela.³⁵⁸

Una ley general del 18 de agosto de 1843, emitida por instancias del ministro Baranda, dispuso que todas las herencias transversales tuvieran que pagar un impuesto de 6% destinado al fondo de instrucción pública a nivel nacional. Al volver al sistema federal, en diciembre de 1847 se retomó localmente esa disposición a través de un decreto emitido por el Congreso, que ordenó crear un fondo para instrucción pública con el 6% de impuesto a las herencias transversales y 4% de los decomisos de mercancías introducidas ilegalmente, efectuados por los tribunales, que se inició con las que ingresaron durante la ocupación norteamericana.³⁵⁹ Ese fondo se dedicó a la construcción del edificio del Instituto Literario. Para dar una idea de las fuentes con las que se financió ese edificio, se presentan los siguientes datos:³⁶⁰

³⁵⁷ Decreto del 22 de septiembre de 1827, en Gobierno del Estado, *Decretos y resoluciones del segundo Congreso constitucional*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, 1829.

³⁵⁸ *Revista Oficial*, tomo I, número 1, del 20 de diciembre de 1842.

³⁵⁹ Gobierno del Estado, *Nueva colección de leyes del estado de Chihuahua, formada por la comisión nombrada al efecto con arreglo al decreto de 23 de enero de 1868, revisada y aprobada por el H. Congreso de la misma*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, 1869, p. 84. El edificio del Instituto se inauguró hasta el 15 de septiembre de 1856. *El Eco de la Frontera*, tomo I, número 61, del 25 de agosto de 1856.

³⁶⁰ Los datos para el cuadro fueron tomados de *El Faro*, número 32, del 28 de diciembre de 1847; oficio del rector del Instituto al secretario de gobierno, del 6 de enero de 1850, y de otras fuentes.

**Cuadro 5. estado de cuenta de las obras de construcción
del edificio del Instituto Literario**

AÑO	GASTOS	INGRESOS	CONCEPTO DEL INGRESO
1846	\$ 584.30		Herencia transversal de Manuel de Jesús Rada, cura de Parral.
	763.25		Herencia transversal de Sebastián del Corral, de Guadalupe y Calvo.
1847	1,415.40	1,771.85	Incautación a M. H. Harmony y J. M. Uría de Nafarrando.
	2.00		Dos mandas forzosas.
	2,700.00		Incautación aduanal al J. M. Uría de Nafarrando.
1848	1,779.00	80.00	Decomiso de la aduana de Chihuahua.
1849	2,457.00	450.00	Herencia transversal de Rita Villanueva.
1857	840.00		Herencia transversal de Francisco Valverde.
1857	1,220.00		Herencia transversal de Manuel Mendoza.
TOTAL:	8,411.40		

A pesar de los esfuerzos por salir adelante y de los recursos que fluyeron hacia la educación pública, la crítica situación fue abriendo más la brecha existente entre las finalidades y los medios con respecto a los proyectos educativos. Sequías, inundaciones, epidemias, conflictos civiles, rebelión india permanente e invasiones extranjeras, fueron la tónica que caracterizó el periodo. Por lo pronto, lo más importante era la conservación de la vida y los medios de producción y subsistencia elementales de los miembros de la sociedad. Los propósitos de lograr una educación pública gratuita y obligatoria, y una sociedad alfabetizada, enunciados al principio de la vida independiente de Chihuahua, tendrían que postergarse. Mientras tanto, se construía el edificio del Instituto Literario como un monumento a la renovación de la esperanza en medio del caos, un reforzamiento de la legitimidad del orden establecido y un símbolo del triunfo de la facción hegemónica liberal en Chihuahua.

TERCERA PARTE: SOBRE EL CURRÍCULUM ESCOLAR

HISTORIA Y CURRÍCULUM

El currículum académico constituye básicamente una construcción social que consiste en la interpretación, selección, organización, presentación, formas de disponibilidad y evaluación del patrimonio cultural en una sociedad históricamente determinada. A partir de una concepción curricular general, se estructuran distintos niveles de accesibilidad al conocimiento, que conforman las gradaciones jerarquizadas del sistema escolar. La concepción curricular general está determinada por condiciones de carácter histórico. Esto significa que el currículum tiende a modificarse en función de los cambios sociales y la estructura de poder, y a diferenciarse según el desarrollo histórico y la complejidad de una sociedad determinada.

La definición de los lineamientos curriculares generales en una sociedad y momento histórico específico, depende del contexto social. Según la formación social de que se trate y su grado de desarrollo, el currículum puede ser una elaboración de la colectividad total o de un grupo social particular; puede estar bajo el control de la sociedad civil en su conjunto, o del Estado como representante de los intereses del bloque dominante; puede tener una función social accesoria o fundamental; puede estar orientado más hacia la formación de actitudes, de valores o de destrezas productivas; puede privilegiar el desarrollo físico, el intelectual o el afectivo-social de los individuos.

En las etapas iniciales de desarrollo de un Estado-nación en una determinada configuración social, coexisten intereses, concepciones y patrones de vida de conformaciones sociales anteriores con los correspondientes a las clases ascendentes, cuyas contradicciones se manifiestan en todos los ámbitos. Una de las primeras funciones que deben asumir las clases ascendentes en estas condiciones, es el control normativo de la

educación; a partir de ahí se entabla una lucha de intereses encontrados, para pasar del control formal al control real de la educación a través de la incidencia creciente en el dominio del currículum.

Tómese como ejemplo el periodo histórico que corresponde al inicio de la vida independiente de México. La promulgación de la independencia y la construcción de un nuevo Estado constituían a la vez condiciones y etapas del desarrollo del capitalismo. En ese momento histórico, la finalidad educativa inicialmente planteada por el Estado en formación se centraba en utilizar el sistema educativo como un medio de adoctrinamiento general que condujera a la legitimación social del nuevo orden burgués. Asimismo, otra de las finalidades del sistema educativo era la formación de los cuadros directivos que poco a poco fueron desplazando en la administración pública, la política, la dirección empresarial y la misma educación, a los representantes de los sectores sociales en declive. En consecuencia, la definición de los principios fundamentales del currículum no podía quedar al arbitrio de la sociedad civil o las organizaciones civiles heredadas de la Colonia, pues de esa forma continuaría siendo usada como instrumento de poder de las corporaciones tradicionales, obstaculizando el desarrollo del proyecto modernizador burgués. El Estado no sólo debía controlar los aspectos legislativo, administrativo y financiero de la educación, sino, ante todo, la definición de los principios curriculares y de la formación de los maestros.

Los representantes políticos de los grupos de poder que estaban construyendo las bases del nuevo Estado, estaban muy conscientes de su obligación de velar por la correspondencia de la educación con las necesidades del avance capitalista, percibidas como necesidades de la colectividad en su conjunto. El Estado tenía que garantizar que la educación cumpliera con la finalidad expresa de ser un medio para el progreso de los pueblos, para la superación de lo que concebían como condiciones de atraso, opresión e ignorancia, que caracterizaban el orden social absolutista anterior, cuyos vestigios era necesario combatir y exterminar desde su raíz; esto es, desde la conciencia y el comportamiento de los individuos.

La Constitución de 1824 confirió a los gobiernos de los estados la facultad de normar y organizar todo lo concerniente a la educación. En la legislación del joven estado de Chihuahua, estas funciones del Estado quedaron plasmadas con mayor precisión en el Reglamento para el régimen interior de los pueblos, del 5 de enero de 1826. En él se sentaron las bases normativas y operativas para que la educación básica fuese pública, gratuita y obligatoria, definiéndole como contenidos mínimos generales la lectura, escritura, nociones de aritmética, doctrina cristiana y educación cívica.

La educación debía ser el medio para despertar y ejercitar en los hombres su capacidad de raciocinio, pues concibiendo al hombre-individuo como el eje generador de la historia, bastaba que utilizase su razón y tuviese conocimientos elementales de política para que por sí mismo se diera cuenta que el orden político fundamentado en el respeto a los derechos individuales, la propiedad privada, la libertad económica y la igualdad jurídica era el que correspondía al progreso de los pueblos, el único capaz de conducir a la felicidad de los seres humanos y el que se merecía toda su lealtad hasta la muerte.

En los planteamientos pedagógicos del siglo XIX se recogieron y sintetizaron las bases filosóficas aportadas por el humanismo renacentista, los elementos sistematizadores para la formación planificada aportados por la reforma y contrarreforma religiosa (Zwinglio, Compañía de Jesús), la concepción de la escuela autoritaria como extensión del poder del Estado (Hobbes), los fundamentos teóricos del empirismo inglés (Bacon) y el racionalismo cartesiano (Descartes), los principales unificadores del pensamiento, la palabra y la acción de la didáctica realista (Comenio, Locke); los métodos disciplinarios como medio de estructuración conductual de los organismos educativos congregacionales (La Salle) y el reforzamiento de la función educativa como instrumento de poder mostrada históricamente por el enciclopedismo francés.

El rasgo dominante de las concepciones ideológicas y pedagógicas era el empleo de la razón como elemento articular para el uso del pensamiento, el ejercicio de la moral y la guía de la conducta. La nueva

concepción del mundo tenía como piedra angular la idea de la autonomía e independencia de la razón en cada individuo. En el planteamiento iluminista, las herramientas para el uso de la razón eran los conocimientos, de ahí que sólo los hombres ilustrados estaban capacitados para usar su razón, partiendo de ella para definir la trayectoria social. Mientras el Estado, la política y las instituciones formativas fuesen dirigidos racionalmente, es decir, por individuos ilustrados, el país caminaría por la senda del progreso y se tendría garantizado un futuro de libertad, igualdad y felicidad para todos sus habitantes.

Si la adquisición de conocimientos era el objetivo central expreso del currículum escolar, la vía segura admitida para el acceso al conocimiento era el uso del lenguaje intelectual. Habiendo predominado en los últimos siglos la transmisión formal de los conocimientos a través de la palabra escrita, de tipo libresco, entonces era lógico que toda formación escolar debiera iniciarse por el aprendizaje de la lengua escrita. Saber leer y escribir era el medio de acceso más seguro a la sabiduría en general y a la ideología política en particular. Mediante las formas de transmisión meramente oral, subyacía el peligro de perpetuar las ideas dominantes en el régimen anterior; a través de la palabra verbal no era posible superar el sentido común para transitar hacia el conocimiento intelectual, fundamentado en el raciocinio lógico, que muchas veces contradecía la realidad cotidiana y negaba, por tanto, las percepciones inmediatas.

Por todo ello, el conocimiento legitimado, socialmente validado, era el plasmado en los libros. Sólo ese era el verdadero conocimiento, el tamizado y admitido socialmente, y para llegar a él era necesario descifrar sus códigos. Así, los contenidos básicos del sistema educativo tenían que enfocarse al aprendizaje de la lectura, la escritura y las formas de raciocinio impuestas por la lógica formal. Todas ellas eran actividades que desarrollaban los estudiantes de manera independiente, aislados unos de otros aun dentro del grupo. De esta suerte, tendían a facilitar y promover el individualismo y la soledad personal en un mundo en el que, paradójicamente, la producción asumida de manera colectiva se estaba expandiendo.

Por otra parte, se concebía al intelecto como la capacidad para acumular esos conocimientos escritos en libros y de expresarlos verbalmente sin modificación alguna; de ahí que la memoria fuese el valor intelectual más apreciado. Tener la habilidad de memorizar, preferentemente al pie de la letra, una gran cantidad de conocimientos, era sinónimo de inteligencia y la vía abierta hacia la sabiduría. Por eso la escuela debía ejercitar desde la primera infancia esa habilidad. Obligando a los niños a memorizar y luego repetir verbalmente los contenidos escolares, no sólo lograba el propósito anterior, sino que se generaba un tipo de aprendizaje que no admitía ninguna clase de cuestionamiento. El libro era en inmediatez del estudiante la autoridad infalible, y el docente su representante directo. De ahí que un método recurrido era el sistema catecismo, es decir, conjunto de preguntas y respuestas sobre un tema, que el alumno debía memorizar y repetir.

Los contenidos religiosos eran también parte del currículum validado por el Estado. Desde su inicio, el Estado mexicano dio carácter de oficial a la religión católica constitucionalmente. Países más avanzados también establecieron la obligatoriedad de la enseñanza católica, como el caso de Francia en 1833. Esto era positivo en un Estado moderno que representaba la oposición al corporativismo precapitalista encabezado por la Iglesia, por las siguientes razones: 1) porque a partir de las reformas borbónicas iniciadas por Carlos III, el papel subordinado de la Iglesia al Estado había quedado claramente establecido, desde luego sin que dejaran de aflorar contradicciones; 2) porque la Iglesia como institución estaba internamente dividida, lo que se expresaba tanto en los conflictos entre el pontífice y las congregaciones religiosas o los dignatarios eclesiásticos, como entre los miembros individuales de la misma Iglesia, que por una parte participaban de los intereses de la aristocracia conservadora, y por otra parte se identificaban con el sentir de los representantes de un orden nuevo que consideraban progresista y, por ello, más acorde con el contenido humanístico religioso (si bien, en tanto institución corporativa la Iglesia se ligaba más al conservadurismo a través de sus altos mandos, a nivel de la base eclesiástica tendía a fundirse con el idealismo

liberal); 3) porque frente a un conglomerado humano que no constituía todavía una nacionalidad, frente a la multiplicidad de lenguas, etnias, clases culturales e intereses regionales en pugna, la religión católica representaba el factor integrador más importante, si no es que el único (su papel en el conflicto México-Estados Unidos, mucho pesó para el caso de Chihuahua); 4) finalmente, porque la religión católica, que intentaba recuperar su contenido humanístico, representaba a través de sus preceptos morales y su filosofía social, la base idónea de sustentación para la homogenización cultural del pueblo. Además, con el rompimiento de los lazos políticos con la España liberal de 1821 se garantizó, por lo pronto, la continuidad del grupo hegemónico clerical dentro del bloque en el poder. Aunque ya latente, décadas más adelante surgiría la pugna entre la Iglesia y el liberalismo radical, fundamentalmente porque las posesiones eclesiásticas representaban un obstáculo para el modelo capitalista de desarrollo económico. Sin embargo, los liberales del siglo defendían la libertad religiosa, pero aún no la laicidad educativa.

Así como la religión católica servía inicialmente a los propósitos de la educación pública, como guía de la conducta disciplinada y factor de cohesión social, el racionalismo liberal era el sustento ideológico y social de las instituciones propias del Estado moderno.

La ideología racionalista se plasmó en el currículum escolar en los distintos niveles de escolarización en Chihuahua. Durante los primeros años de vida independiente, bajo el régimen federal de gobierno, la responsabilidad respecto al diseño, práctica y evaluación curricular recaía en última instancia en el Congreso estatal, a quien correspondía delegar la ejecución de sus disposiciones al gobernador o las autoridades de los ayuntamientos. Al Congreso del estado le correspondía la definición de los objetivos educativos, la planeación de las actividades educativas en la entidad, la elaboración del presupuesto y la determinación de las fuentes de financiamiento para ejercerlo; asimismo, el gobierno estatal, a través de los poderes legislativo y ejecutivo, intervenía en la definición de los contenidos escolares de cada nivel, el examen y selección de los preceptores y catedráticos, la determinación de los autores y los textos

oficiales, la formulación y/o aprobación de los reglamentos escolares, la evaluación de los conocimientos y la acreditación formal de los estudios.

El currículum y los niveles de enseñanza

El currículum, que globalmente constituía una construcción social con fines de validez general, se estructuraba en distintos niveles educativos, cada uno de los cuales estaba destinado al cumplimiento de finalidades particulares específicas correspondientes al periodo histórico. De esta forma, las escuelas de primeras letras tenían en primer término el propósito de crear las condiciones necesarias para homogenizar las conciencias en función de los intereses representados por el Estado; esto es, lograr que los miembros de la sociedad llegaran a considerar como propio el sistema filosófico que correspondía a la sociedad burguesa, aun renunciando a posiciones de clase contradictorias y a sus percepciones reales. En segundo término, las escuelas de primeras letras constituían el paso previo para continuar estudios superiores, en aras de un progreso fundamentado en la división y especialización del trabajo intelectual y manual, y por esa vía era el tamiz que permitía seleccionar a los más aptos, desde esa perspectiva histórica, para seguir los niveles educativos subsecuentes, al mismo tiempo que los que se quedaban rezagados se convencían de tener atributos personales que los obligaban a asumir voluntaria e incuestionablemente su papel de subordinados dentro de la estructura política y social.

Los contenidos curriculares de las escuelas de primeras letras, se centraban en tres procesos de enseñanza básica: a) alfabetización, b) adoctrinamiento político y religioso y, c) adquisición de los rudimentos de cultura general indispensables para desempeñarse en una sociedad dominada por leyes económicas. El peso específico dado a cada uno de ellos podía variar de conformidad a los recursos de tiempo, los materiales disponibles, el tipo de escuela –rural o urbana–, la metodología empleada, el sexo o procedencia social de los alumnos y las características personales del preceptor encargado de conducirlos.

Los contenidos mínimos que se abordan en todas las escuelas públicas, lectura, escritura y rudimentos de aritmética, eran sólo la base de una educación cívica informal que se alargaría durante toda la vida; pero era preciso contar con esa base mínima de conocimientos uniformes para garantizar la expansión de las ideas del nuevo orden más allá de la distancia y el tiempo. Asimismo, eran obligados los contenidos de religión, utilizada también como un mecanismo de control al servicio del nuevo Estado, mecanismo que por lo pronto se enajenaba al clero.

El inicio de toda formación más allá de la educación elemental, tenía que pasar por el manejo de la lengua escrita, propia y latina, pues como un resabio de pasadas épocas, todavía en ésta se presentaban en latín muchos de los textos de nivel superior. El latín dejó de ser una lengua popular a principios de la Edad Media, convirtiéndose durante el Renacimiento –por su origen clásico, de la Iglesia– en una forma de marcar las diferencias de casta y de mantener a las clases populares al margen del conocimiento humano. Durante las primeras décadas del siglo XIX, muchas naciones tuvieron acceso por vez primera a impresos escritos en sus lenguas nativas; fue ésta una etapa de transición que estaba revolucionándolo todo, y las llamadas lenguas muertas acabaron por limitarse a ser un campo de la filología; pero mientras tanto, en nuestro contexto, antes de pasar a otros conocimientos era preciso estudiar los fundamentos de la gramática latina. La justificación implícita en la era del liberalismo, era que para aprender latín debía iniciarse por el estudio de sus reglas gramaticales. Estudiar gramática latina no era sólo un medio para el aprendizaje del latín, sino –y he aquí su utilidad práctica– una manera de aprender a aprender conforme a la lógica y los métodos imperantes, una forma de introducirse al estudio de la gramática castellana y de penetrar en los significados lingüísticos a partir de su etimología, y por esta vía acabar supuestamente por dominar el manejo de la lengua escrita propia.

Leer a Cicerón en su lengua original y llegar a dominar la retórica, eran instrumentos intelectuales que conducían a la formación de oradores brillantes o escritores respetados; permitía construir la base para armar estilos lingüísticos que seguían teniendo impacto ideológico y que se

cotizaban en el mercado de trabajo intelectual. Una razón más es que el aprendizaje de latín se convertía en la llave de acceso al estudio de otras disciplinas; una especie de prueba inicial, de noviciado, que no todos podían superar, por razones personales o sociales, funcionando como una tamiz que permitía seleccionar los cuadros para el siguiente nivel de escolaridad. De esta forma, mientras discursivamente se ofrecía la igualdad de oportunidades de estudios para todos a través de la educación pública y gratuita, en los hechos se limitaba sólo a los que poseían un “capital cultural”. Por estas razones, los contenidos del nivel intermedio, por lo pronto, se centraban en el estudio de la gramática latina.

En general, los rasgos generales presentes en los estudios superiores eran la disección, fragmentación y abstracción del conocimiento; la desvinculación entre los aprendizajes escolares y la realidad inmediata; la separación entre la teoría y la práctica; el énfasis en la transmisión lingüística, especialmente libresca; el fomento al aislamiento, el individualismo y la competitividad entre los estudiantes. El valor admitido era la adquisición de conocimientos, por sí mismo, y ésta se percibía más como un resultado de las aptitudes racionales personales, no como medio para la acción productiva.

Al mediar el siglo, la educación superior se fue enfocando paulatinamente hacia la formación de elementos capaces de dirigir el proceso de cambio en la producción: innovar métodos, concebir y aplicar tecnología, administrar recursos, organizar y capacitar al personal de los mandos medios, etcétera. De esta forma, en sus niveles superiores la educación pasó a asumir, además de sus funciones políticas e ideológicas, una función directa en el terreno de la producción material; no sólo en la producción y reproducción del consenso político, sino en la producción y reproducción de fuerza de trabajo calificada.

Si bien contenidos y sistemas de enseñanza sufrieron un proceso muy lento de transformación y adecuación a raíz del triunfo insurgente, hubo un cambio cuyo impacto fue contundente: el acceso a la escolaridad, que abrió espacios que antes no existían para algunos sectores de la población. Las nuevas condiciones educativas permitieron que las clases medias,

antes discriminados en los estudios superiores, pudieran tener acceso a la educación en su propio entorno geográfico, facilitando así su tránsito a la escolarización superior en el centro del país, incluso a través de becas u otros apoyos, o debido a su propio esfuerzo. Este hecho permitió la generación y fortalecimiento de la idea de que el nuevo orden político estaba brindando condiciones para la movilidad social fundamentada en el esfuerzo propio y en la educación.

La escuela superior estaba participando en la formación de cuadros dirigentes capaces de diseñar un sistema de control social coherente en todas sus partes, con apariencia de natural, legítimo, “científico”, generador de consenso y lealtades inquebrantables aun en las peores crisis sociales. Al ampliarse las oportunidades de acceso al conocimiento a nuevos sectores de la población, representantes sobre todo de la pequeña burguesía, se afectaron también las concepciones y los valores sociales, el acceso a las posiciones de poder y, finalmente, la estructura de poder mismo.

De esta forma, el currículum escolar estaba contribuyendo a la construcción de un nuevo tipo de sociedad y a la consolidación del Estado burgués. En este contexto, el currículo académico, más que un mecanismo de reproducción social, representaba un espacio social de transformación subjetiva, traducida paulatinamente en una transformación objetiva de la sociedad.

¿QUÉ, CÓMO Y CON QUÉ SE ENSEÑABA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE INDEPENDENCIA EN CHIHUAHUA? ³⁶¹

Introducción

Considero al currículum académico como una construcción social cuyos componentes son la interpretación, selección, organización, presentación, formas de disponibilidad y evaluación del patrimonio cultural de una sociedad en un contexto histórico determinado. A partir de una concepción curricular general, se estructuran distintos niveles de accesibilidad al conocimiento, los que conforman las gradaciones jerarquizadas del sistema escolar. Según la formación social de que se trate y su grado de desarrollo, el currículum será una elaboración de la colectividad total o de un grupo social particular; estará bajo el control de la sociedad civil en su conjunto, o del Estado como representante de los intereses del bloque dominante; realizará una función social accesoria o fundamental; tendrá una mayor orientación hacia la formación de actitudes, de valores o de destrezas productivas, o privilegiará el desarrollo físico, intelectual o afectivo social de los individuos.

Cuando una nueva organización social comienza a configurarse, coexisten intereses, concepciones y patrones de vida de formaciones sociales anteriores, con los que crean e impulsan las clases ascendentes, cuyas contradicciones se manifiestan en todos los ámbitos. Una de las primeras funciones que asume el Estado capitalista en estas condiciones, tiene que ver con pasar desde un control formal de la administración de los recursos

³⁶¹ Este artículo fue publicado en una primera versión en Martínez Moctezuma (coordinador), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo 1821-1943*, México, UPN, 1994, pp. 5-56, con el título de “Contenidos y métodos educativos en las primeras décadas del gobierno independiente de Chihuahua”.

y las instituciones educativas, hacia un control efectivo de la educación, a través de la incidencia creciente en el dominio del currículum y en la implantación paulatina de un currículum generalizado obligatorio.

En el periodo que se analiza (1824-1848), el Estado en gestación tuvo como finalidad valerse de la educación como un medio de adoc-trinamiento general que condujera a la legitimación social del nuevo orden burgués. Asimismo, otro de los objetivos era la formación de los cuadros directivos que, poco a poco, desplazaron, en la administración pública, la política, la dirección empresarial y la misma educación, a los representantes de los sectores sociales en declive. En consecuencia, la definición de los principios fundamentales del currículum no podía quedar al arbitrio de las sociedades civiles, pues de esa forma se obstaculizaría el desarrollo social, debido a que el sistema de instrucción continuaría al servicio de las corporaciones tradicionales, las cuales buscaban perpetuar su poder. El Estado no sólo debía controlar la educación por medio de transformaciones legales, administrativas y financieras, sino, ante todo, tenía que llevar a cabo una definición de los principios curriculares y de la formación de los maestros. Los representantes políticos de los grupos de poder que construían las bases del nuevo Estado, se encontraban muy conscientes de su obligación de velar por la correspondencia de la educación con las exigencias del avance capitalista percibidas como necesidades de la colectividad en su conjunto. Era menester que el Estado garantizara que la educación cumpliera con la finalidad expresada en el discurso político, de ser un medio para el progreso de los pueblos, para la superación de lo que concebían como condiciones de atraso, opresión e ignorancia, que caracterizaban al orden social absolutista anterior, cuyos vestigios era necesario combatir y exterminar desde su raíz; esto es, desde la conciencia y el comportamiento de los individuos.

En la legislación de la joven entidad chihuahuense, estas funciones del Estado quedaron plasmadas con mayor precisión en el Reglamento para el régimen interior de los pueblos, del 5 de enero de 1826. En él se sentaron las bases normativas y operativas para que la educación básica fuese pública, gratuita y obligatoria, y para que se definieran como sus

contenidos mínimos generales la lectura, escritura, nociones de aritmética, doctrina cristiana y educación cívica.

La educación debía ser el medio para despertar y ejercitar en los hombres su capacidad de raciocinio, pues al concebirse al individuo como el eje generador de la historia, bastaba con que éste utilizase su razón y tuviese conocimientos elementales de política (de ideología, como insistiría Joaquín Baranda, el ministro santaannista) para que por sí mismo se diera cuenta de que el orden político fundamentado en el respeto a los derechos individuales, la propiedad privada, la libertad económica y la igualdad jurídica, era el que correspondía al progreso de los pueblos, el único capaz de conducir a la felicidad a los seres humanos y el que merecía toda su lealtad hasta la muerte.

En los planteamientos pedagógicos del siglo XIX se recogieron y sintetizaron las bases filosóficas aportadas por el humanismo renacentista, los elementos sistematizadores para la formación planificada aportados por la reforma y contrarreforma religiosa (Ulrico Zwinglio, Compañía de Jesús), la concepción de la escuela autoritaria como extensión del poder del Estado (Hobbes), los fundamentos teóricos del empirismo inglés (Bacón), el racionalismo cartesiano (Descartes), los principios unificadores del pensamiento, la palabra y la acción de la didáctica realista (Comenio, Locke), los métodos disciplinarios como medio de estructuración conductual de los organismos educativos congregacionales (La Salle) y el reforzamiento de la función educativa como instrumento de poder, mostrada históricamente por el enciclopedismo francés. El rasgo dominante de las concepciones ideológicas y pedagógicas de aquel entonces, era el empleo de la razón como elemento articulador para el uso del pensamiento, el ejercicio de la moral y la guía de la conducta. La nueva concepción del mundo ostentaba como piedra angular la idea de la autonomía e independencia de la razón de cada individuo. Así, en el planteamiento iluminista, las herramientas para el uso de esta última eran los conocimientos; de ahí que sólo los hombres ilustrados estaban capacitados para valerse y partir de ella para definir la trayectoria social. Mientras el Estado, la política y las instituciones formativas fuesen

dirigidos con base en la razón, es decir, por individuos ilustrados, el país caminaría por la senda del progreso y se garantizaría un futuro de libertad, igualdad y felicidad para todos sus habitantes.

Si la adquisición de conocimientos era el objetivo central del currículum escolar, la vía segura admitida para adquirir el conocimiento era el uso del lenguaje intelectual. Debido al predominio de la transmisión formal de los conocimientos a través de la palabra escrita, con predominio de la letra impresa, que se presentó durante los siglos anteriores, era lógico que toda formación escolar debiera iniciarse por el aprendizaje de la lengua escrita. Saber leer y escribir era el medio de acceso más seguro a la sabiduría en general y a la ideología política en particular. Mediante las formas de transmisión oral, subyacía el peligro de perpetuar las ideas dominantes del régimen anterior. A través de la palabra verbal no era posible superar el sentido común para transitar hacia el conocimiento intelectual, fundamentado en el raciocinio lógico, que muchas veces contradecía la realidad cotidiana y negaba, por tanto, las percepciones inmediatas. Por todo ello, el conocimiento legitimado, socialmente validado, era el plasmado en los libros. Sólo ese era el verdadero conocimiento, el tamizado y admitido por la sociedad, y para llegar a él se necesitaba descifrar sus códigos. Así, los contenidos básicos del sistema educativo tenían que enfocarse al aprendizaje de la lectura, la escritura y las formas de raciocinio impuestas por la lógica formal.³⁶² Todas ellas

³⁶² “La razón, como instrumento del pensar, debe permitir a los sujetos percibir y comprender de las cosas mediante un proceso de racionalización basado en reglas de lógica formal y discursiva, donde lo que cuenta es la facultad del sujeto que piensa, independientemente de que el contenido del pensamiento, en tanto se refiere a la realidad, pueda ser objetivamente razonable. Este concepto de razón formal como instrumento asocia la razón con la utilidad. Lo útil está en relación con los fines que el sujeto pueda alcanzar y convenga a sus intereses, para su autoconservación económica y vital. La razón subjetiva tiene que ver con la relación entre finalidades y medios como una forma de adecuar los modos de comportamientos y los medios como una forma de adecuar los modos de comportamientos y los medios para la realización de los fines. En este sentido, la apelación a la razón es una búsqueda de consenso y legitimación de lo existente. Con frecuencia, razonar tiene el significado de reconocimiento o aceptación de lo que es, lo dado, lo establecido. Sólo que ahora esta aceptación se basa en un llamado a los conocimientos científicos y téc-

eran actividades que desarrollaban los estudiantes de manera independiente, aislados unos de otros, aun dentro del grupo. De esta suerte, se busca facilitar y promover el individualismo y la soledad personal en un mundo en el que, paradójicamente, la producción asumida de manera colectiva se expandía.

Por otra parte, se concebía al intelecto como la capacidad para acumular esos conocimientos plasmados en impresos y para expresarlos verbalmente sin modificación alguna; de ahí que la memoria fuese el valor intelectual máspreciado. Contar con la habilidad de memorizar al pie de la letra una gran cantidad de conocimientos, era sinónimo de inteligencia y la vía abierta hacia la sabiduría; por eso la escuela debía ejercitar desde la primera infancia esa habilidad. Para que ese propósito se lograra, se obligaba a los niños a memorizar y luego a repetir verbalmente los contenidos escolares, lo cual además generaba un tipo de aprendizaje que no admitía ninguna clase de cuestionamiento.³⁶³ En la inmediatez del estudiante, el libro era la autoridad infalible, y el docente su representante directo; de ahí que un método recurrente era el sistema de catecismo, es decir, el alumno debía memorizar y repetir un conjunto de preguntas y respuestas sobre un determinado tema.

Los contenidos religiosos formaron también parte del currículum validado por el Estado mexicano. Desde sus inicios, éste otorgó, a través de la Constitución, el carácter de oficial a la religión católica (recuérdese que los países más avanzados también establecieron la obligatoriedad de

nicos y no en creencias religiosas o míticas. Se trata de aceptar ‘sabiamente’ la realidad mediante el uso de la razón, la cual permite conocer, prever, controlar deseos, pasiones, irracionalidad; razón como capacidad para utilizar el entendimiento y la inteligencia para el autocontrol, indispensable para la integración del sujeto a la sociedad”. Adelina Castañeda, “Razón, ciencia y conocimiento”, en *Currículum, racionalidad y conocimiento*, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988, p. 163.

³⁶³ “A los hombres no les corresponde construir lo que está fuera y puede ser definido, sino descubrir y develar esa realidad mediante un proceso de contemplación y elaboración racional, en actitud teórica que se plasma en ideas... Estas concepciones racionalistas normativas entienden al conocimiento como ideas que orientan el comportamiento de los sujetos y lo consideran como resultado del esfuerzo individual y al margen de la producción social”. *Ibid.*, p. 159.

la enseñanza católica, como el caso de Francia en 1833.) Esto era posible en un Estado moderno que representaba la oposición al corporativismo precapitalista encabezado por la Iglesia, debido a las siguientes razones: 1) porque a partir de las reformas borbónicas iniciadas por Carlos III, había quedado muy claro el papel subordinado de la Iglesia al Estado, aunque desde luego no dejaron de aflorar contradicciones; 2) porque la Iglesia como institución sufría de divisiones internas, lo que se expresaba tanto en los conflictos entre el pontífice, las congregaciones religiosas y los dignatarios eclesiásticos, como entre los miembros individuales de aquélla, que por una parte participaban de los intereses de la aristocracia conservadora y por otra se identificaban con el sentir de los representantes de un orden nuevo, al cual consideraban progresista y por ello más acorde con el contenido humanístico religioso (si bien, en tanto institución corporativa, la Iglesia se ligaba más al conservadurismo a través de sus altos mandos, a nivel de la base eclesiástica tendía a fundirse con el idealismo liberal); 3) porque frente a un conglomerado humano que aún no constituía una nacionalidad, frente a la multiplicidad de lenguas, etnias, clases, culturas e intereses regionales en pugna, la religión católica representaba el factor integrador más importante, si no es que el único (su papel en el conflicto México-Estados Unidos tendría mucho peso para el caso de Chihuahua); y 4) porque como en ese entonces intentó recuperar su contenido humanístico, representaba, por medio de sus preceptos morales y su filosofía social, la base idónea de sustentación para la homogenización cultural del pueblo. Además, con el rompimiento de los lazos políticos con la España liberal de 1821, se garantizó, por lo pronto, la continuidad del grupo hegemónico clerical dentro del bloque en el poder. Aunque ya latente, en décadas posteriores surgiría la pugna entre la Iglesia y el liberalismo radical, la cual se produjo porque las posesiones eclesiásticas representaban un obstáculo para el modelo capitalista de desarrollo económico. Sin embargo, los liberales del siglo XIX defendieron la libertad religiosa, pero aún no la laicidad educativa.

Así pues, dos fueron los ejes filosóficos fundamentales del currículum: la ideología racionalista liberal que sustentaba el Estado moderno,

y la religión católica como guía de la conducta disciplinada y factor de cohesión social.

En el caso de Chihuahua, la ideología racionalista se plasmó en el currículum escolar en los distintos niveles de escolarización. Durante los primeros años de vida independiente, bajo el régimen federal de gobierno, la responsabilidad respecto al diseño, práctica y evaluación curricular recayó, en última instancia, en el Congreso estatal, al cual correspondía delegar la ejecución de sus disposiciones al gobernador o a las autoridades de los ayuntamientos. Al Congreso del estado le correspondía la definición de los objetivos educativos, la planeación de las actividades para la instrucción en la entidad, la elaboración del presupuesto y la determinación de las fuentes de financiamiento para ejercerlo. Asimismo, el gobierno estatal, a través de los poderes legislativo y ejecutivo, intervenía en la elección de los contenidos escolares de cada nivel, en el examen y la selección de los preceptores y catedráticos, en la designación de los autores y los textos oficiales, en la formulación y/o aprobación de los reglamentos escolares, en la evaluación de los conocimientos y en la acreditación formal de los estudios.

El nivel básico de enseñanza

El currículum, que de manera global constituía una construcción social con fines de validez general, se estructuraba en distintos niveles educativos, cada uno de los cuales se destinaba al cumplimiento de finalidades particulares y específicas en el periodo histórico que aquí se estudia. Las escuelas de primeras letras tuvieron, en primer término, el propósito de crear las condiciones necesarias para homogenizar las conciencias en función de los intereses representados por el Estado; esto es, lograr que los miembros de la sociedad tomaran como propio el sistema filosófico que correspondía a la sociedad burguesa, aunque esto implicara renunciar a posiciones de clase contradictorias y a sus percepciones reales. En segundo término, las escuelas de primeras letras contribuyeron a generalizar las actitudes de sumisión a la autoridad y los hábitos de vida cotidiana necesarios para desarrollar la sociedad industrial. En tercer término, las

primeras letras fueron el paso previo para continuar estudios superiores, en aras de un progreso fundamentado en la división y especialización del trabajo intelectual y manual, y por esa vía se convirtieron en el tamiz que permitía seleccionar a los más aptos, desde esa perspectiva histórica, para continuar con los niveles educativos subsecuentes, al mismo tiempo que los que se quedaban rezagados se convencían de tener atributos personales que los obligaban a asumir, por su propia voluntad y sin cuestionarlo, su papel de subordinados dentro de la estructura política y social.

Los contenidos

Los contenidos curriculares de las escuelas de primeras letras pusieron principal atención en tres procesos de enseñanza básica: a) alfabetización, b) adoctrinamiento político y religioso, y c) adquisición de los rudimentos de cultura general indispensables para desempeñarse en una sociedad dominada por leyes económicas. El peso específico dado a cada uno de ellos variaba de conformidad con los recursos de tiempo, los materiales disponibles, el tipo de escuela (rural o urbana), la metodología empleada, el sexo o procedencia social de los alumnos, y las características personales del preceptor encargado de conducirlos.

Los contenidos mínimos que se abordaron en todas las escuelas públicas, entre los que se cuenta la lectura, escritura y rudimentos de aritmética, eran sólo la base de la educación cívica informal que se alargaría durante toda la vida. Pero era necesaria esa base mínima de conocimientos uniformes para garantizar la expansión de las ideas del nuevo orden más allá de las distancias y el tiempo. En tanto, la religión fungió como un mecanismo de control al servicio de un nuevo Estado, y el clero jugó un papel importante en dicha función. Resulta muy ilustrativa para nosotros, y más para los pocos cientos de lectores del periódico oficial de la época, la transcripción de una carta del conde de Cabarrús dirigida a Gaspar de Jovellanos, uno de los artífices de las reformas borbónicas de fines del siglo XVIII, en la cual escribió “sobre los obstáculos de opinión, y el medio de removerlos con la circulación de luces y un sistema general de educación”, que se afirmó publicar “por contener doctrinas muy

interesantes y adecuadas a nuestras circunstancias presentes”.³⁶⁴ Vale la pena recorrer algunas de las ideas que se destacan:

¿De dónde nacen todas aquellas revoluciones y aquellos excesos que llora la humanidad, sino de la lucha todavía desigual entre la verdad y el error? ¡Ah!, si una nación fuese ilustrada, ¡qué poca atención prestaría a todos estos charlatanes, que con las voces “república”, “monarquía” o “democracia” conmueven al mundo! Llámese mi gobierno no (*sic*) como se quisiere, les diría: dejémonos de nombres, y tratemos de la esencia de las cosas: lo que exijo es la seguridad de las personas, la propiedad de los bienes y la libertad de las opiniones; este fue el objeto de toda sociedad: asegúreseme en tales términos que la fuerza esté siempre de acuerdo con la voluntad y el interés general. Dejad que el tiempo y el progreso de las luces hagan sin esfuerzo, lo que ahora o es impracticable o demasiado costoso...

Los letrados chihuahuenses de ese momento histórico, bien podían apropiarse plenamente de los conceptos vertidos por Jovellanos unos sesenta años atrás. El estadista español enfatizaba la importancia de la alfabetización y apuntaba sobre los contenidos básicos de la educación en una sociedad emergente. El periódico oficial de Chihuahua transcribió:

Los gobiernos, por consiguiente, tienen el mayor interés en el progreso de las luces... escribir no es más que el arte de hablar a mayor distancia de tiempo o de lugar; pero ¿de qué serviría la escritura si no se supiese leer? En fin, entre los hombres reunidos hay relaciones inmediatas de distancia, de cantidades que se deben medir y aclarar. Véase cuán sencillos son los conocimientos elementales que todo hombre puede exigir de la sociedad, que ésta debe a todos sin distinción y sin los cuales quebranta la esencia de su pacto.

³⁶⁴ Presentación del artículo en *El Antenor*, número 39, Chihuahua, Chih., 21 de julio de 1840.

Leer, escribir, contar y medir. Deje usted obrar después a la actividad de los hombres... y muy presto se levantarán en medio de todos aquellos hombres, uniformemente preparados, aquellos individuos que irán a leer en los astros el rumbo que han de seguir...

Asóciase la religión como una de las leyes a las demás, cuya vindicta deba reclamar la parte pública, y ésta, como no se confundan con la religión los intereses de la superstición, tendrá pocos casos en que usar de su ministerio...

Pero habiendo establecido el gobierno la más expedita circulación entre las ideas para que la nación se ilustre, debe proporcionarle los auxilios a toda asociación de hombres, que ponen en un común depósito, y se trasladan de unos a otros sus luces y conocimientos, y ésta es la educación cuyas mejoras ofrecen a nuestra meditación y estudio un campo inmenso...

La educación comprende, además de estos primeros rudimentos de la infancia, todas las influencias de nuestra vida: la de las cosas, de los sucesos, de los hombres, las del clima, como las del gobierno; lo que vemos, cómo lo oímos; pero es menester ceñirse en campo tan dilatado, y no descuidar por la indagación de una perfección quimérica el bien que es hacedero de fácil... El catecismo político está por hacer.

El sistema de graduación de los aprendizajes no resultaba homogéneo para todos los alumnos, sino que se agrupaba por clases a los niños con actitudes y conocimientos semejantes, sin tomar en cuenta sus edades ni la época en que ingresaban a la escuela, de tal forma que los pequeños eran promovidos cuando el maestro consideraba que manejaban los contenidos propios de una clase. Un infante podía, de conformidad a sus aptitudes personales, colocarse simultáneamente en la tercera clase de lectura y en la primera de aritmética.

Las disposiciones específicas que regulaban la práctica educativa cotidiana se establecieron en el reglamento escolar interior. La mayoría de las escuelas no formularon tales reglamentos de manera particular, sino que se rigieron por el reglamento de la escuela principal de la ciu-

dad de Chihuahua, el cual servía como modelo general, pues había sido elaborado y revisado constantemente por los maestros de más prestigio, avales consistentes del pensar educativo de la época.³⁶⁵ Los reglamentos escolares son unos de los documentos que mejor muestran el modelo de educación y de ciudadano que se intentaba alcanzar por medio de la educación, ya que reflejan elementos del pensar de la época y de la vida cotidiana de la escuela. La mayoría de las veces se asignaba a la institución un patrono; por ejemplo, la escuela principal tenía como patrona a la Santísima Trinidad; el patrono de la juventud era San Luis Gonzaga, por lo que fue adoptado por el Instituto Literario y por la escuela de primeras letras de Cusihuiriachí.³⁶⁶

Los reglamentos escolares que prevalecieron en Chihuahua durante la época estudiada, reflejan con claridad el modelo curricular predominante. El reglamento de la escuela principal, acogido por la mayoría de las escuelas en la entidad, establecía la calendarización y los horarios generales de trabajo conforme a dos sistemas, en función de las condiciones climatológicas estacionales. Del 21 de marzo al 21 de septiembre, cuando el sol de mediodía suele hacer insoportable el calor de los meses de estío, el horario matutino comprendía de 8:00 a las 12:00 horas y el vespertino de las 15:00 a las 18:00 horas. Del 21 de septiembre al 21 de

³⁶⁵ El presbítero Antonio Cipriano de Irigoyen elaboró el primer reglamento escolar en 1825 (?), reformado por él mismo en 1831 cuando era catedrático de latinidad, con la colaboración del también catedrático y abogado José María Irigoyen y de José Víctor Sáenz, entonces director de la Escuela Principal. Al siguiente año fue reformulado por el mismo Cipriano Irigoyen, quien intentó apegarlo a la metodología lancasteriana, y luego de pasar en 1833 por el escrutinio del secretario de gobierno, Vicente Palacios, se comisionó a José Eusebio Calderón y Gabriel Hernández, por parte del ayuntamiento de Chihuahua, y a los preceptores fray Andrés de Jesús Camacho y José Larrañaga, para revisarlo, quedando esencialmente como estaba. En 1845 fue reproducido una vez más en forma manuscrita por Cesáreo Irigoyen, en veintiuna hojas que contienen veinte capítulos, y permaneció vigente durante todo el periodo que abarca nuestro estudio. Véase AMCH, sección Secretaría, documento del 26 de julio de 1832; y *Reglamento interior de la escuela pública de Chihuahua*, 1842, 3 de octubre de 1845.

³⁶⁶ AMCH, 1842, *Reglamento interior de la escuela y Reglamento para la escuela de primeras letras de Cusihuiriachí*.

marzo se mantenía el horario matutino, pero el vespertino se adelantaba media hora, de las 14:30 a las 17:30 horas, pues a partir del equinoccio de otoño comienza a oscurecer alrededor de las 18:00 horas.³⁶⁷

La distribución de los contenidos dentro de los horarios establecidos se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Horario de clases

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
8:00-9:00	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
9:00-10:30	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²
10:30-11:00	Revisión de planas ¹	Revisión de planas ¹	Revisión de planas ¹	Revisión de planas ¹	Revisión de planas ¹	Revisión de planas ¹
10:30-12:00	Tomar la lección ²	Tomar la lección ²	Tomar la lección ²	Tomar la lección ²	Tomar la lección ²	Tomar la lección ²
11:00-12:00	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Religión	Religión	Religión
12:00-15:00	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
15:00-16:00	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
16:00-17:30	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Escritura ¹ Lectura en voz baja ²	Examen semanal
17:30-18:00	Revisión de planas ¹ Tomar la lección ²	Revisión de planas ¹ Tomar la lección ²	Revisión de planas ¹ Tomar la lección ²	Revisión de planas ¹ Tomar la lección ²	Revisión de planas ¹ Tomar la lección ²	Examen semanal
17:00-18:00	Doctrina ³	Doctrina ³	Doctrina ³	Doctrina ³	Doctrina ³	Doctrina ³

¹⁾ Para los niños de la tercera, cuarta y quinta clases.

²⁾ Para los niños de la primera y segunda clases.

³⁾ Únicamente para los niños de la primera clase.

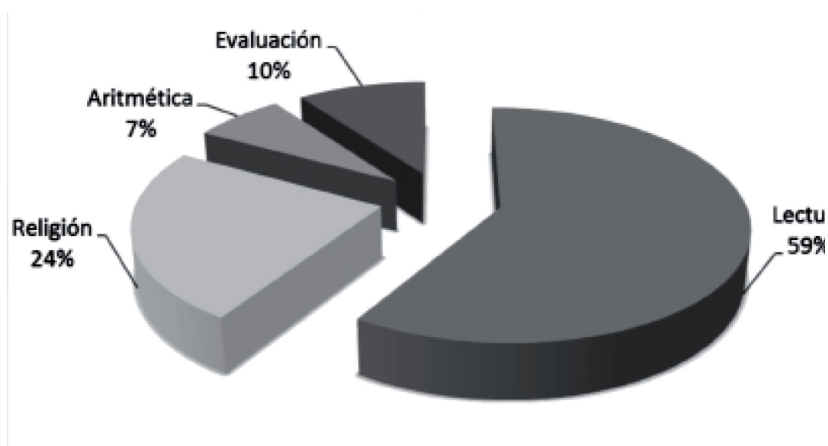
El tiempo total transcurrido en la escuela era de 42 horas semanales, distribuidas en los siguientes contenidos diferenciales por clase o nivel de estudios:

Cuadro 7. Tiempo absoluto y relativo destinado a cada contenido

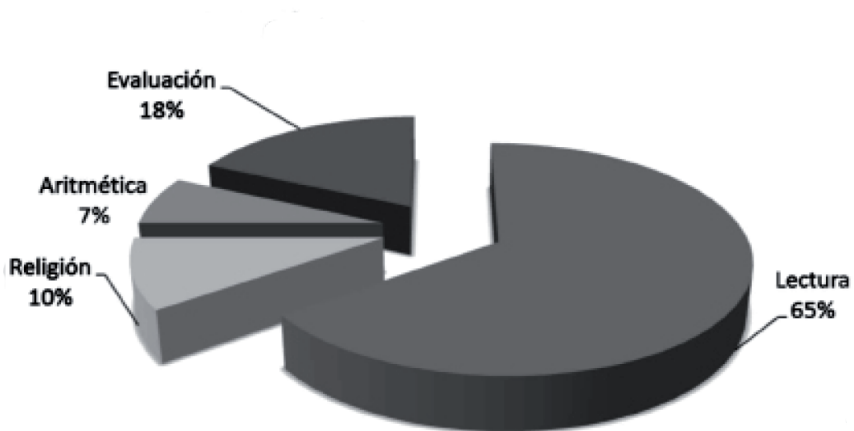
CONTENIDO	NÚMERO DE HORAS					
	1ª Clase	%	2ª clase	%	3ª, 4ª y 5ª	%
Lectura	25	60	27 ½	66	11	26
Escritura	-	-	-	-	16 ½	39
Religión	10	24	4	10	4	10
Aritmética	3	7	3	7	3	7
Revisión cotidiana	3	7	5 ½	13	5 ½	13
Evaluación semanal	1	2	2	4	5	5
TOTAL	42	100	42	100	42	100

La porción del tiempo destinada a cada uno de los contenidos y su modificación al pasar a la siguiente clase, resulta más claro al ser representados en las gráficas siguientes:

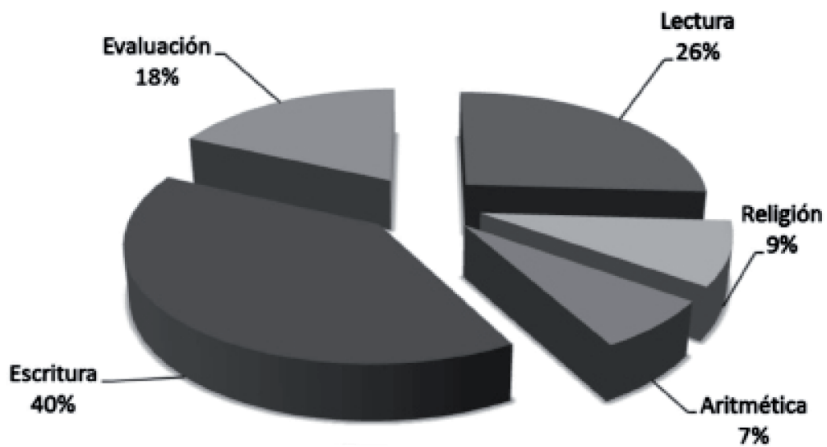
Gráfica 3. Contenidos primera clase



Gráfica 4. Contenidos segunda clase



Gráfica 5. Contenidos tercera clase



Estas gráficas muestran el peso específico de los diferentes contenidos en el programa general y, por ende, los objetivos que en realidad eran cubiertos, el perfil del educando que egresaba y el tipo de inserción social que potencialmente adquiriría.

El peso tan alto de la clase de lectura (60 y 66 por ciento del tiempo escolar para las dos primeras clases, que se reducía al 26 por ciento para las tres posteriores, lo cual resultaba todavía bastante significativo) se debía a que era el conocimiento no sólo válido en sí, sino que servía como medio para adquirir otros aprendizajes. En las últimas clases, el mayor peso se desplazaba de la lectura a la escritura (39 por ciento), pues se consideraba importante dominar esta habilidad, para valerse de ella como medio de expresión y de comunicación indispensable y para desarrollar la capacidad de redactar de manera elegante, clara, “hermosa”. Otra razón para fomentar la caligrafía y escritura entre los educandos, fue que la máquina de escribir se introdujo en Chihuahua hasta finales del siglo.

La lectura y la escritura se estudiaban de manera separada. Primero se aprendía a leer por deletreo, sin dar significación al contenido. Cuando podían leer de manera continua un texto, pasaban a la tercera clase e iniciaban los ejercicios de escritura sobre arena o papel aceitado. Las lecciones de lectura proseguían sobre textos con diversos contenidos, que podían ser de religión, fábulas y relatos de la vida cotidiana.

Los contenidos sobre religión se centraban en el aprendizaje memorístico del catecismo de Ripalda o del abate de Fleury, este último más actualizado y menos dogmático. La forma de presentación de aquéllos suponía una estructura sencilla de preguntas y respuestas. Si bien a la religión se le destina menos tiempo de manera curricular (veinticuatro por ciento para la primera clase y menos de diez por ciento para las cuatro posteriores), se encontraba presente en toda la rutina diaria, pues no sólo se pronunciaba alguna oración al comienzo y al final de la mañana y tarde, sino incluso al cambiar de un contenido a otro. Además, la lectura y escritura se hacían muchas veces sobre temas religiosos, como historias de santos y de la Biblia, y, por si fuera poco, los niños recibían ese tipo de instrucción en el seno de su familia a través de la práctica cotidiana, en

los actos cívicos y políticos y, desde luego, en los servicios, la doctrina dominical y las fiestas católicas.

Con el paso del tiempo, el adoctrinamiento político terminó por sustituir a la doctrina cristiana. Los representantes gubernamentales lucharon por difundir el principio de que “el amor a la patria es la primera idea que debe imprimirse fuertemente en el tierno corazón del joven, para que ni el transcurso de los años pueda borrarlo, antes sí darle mayor consistencia”.³⁶⁸ Esta concepción es compartida y reiterada por el principal maestro de la época, el presbítero Cipriano Irigoyen, cuya persona y pensamiento modelaban a los demás. El contenido de “educación cívica” se abordaba en la escuela con el título de “deberes ciudadanos”.

Al inicio de esta época no estaba definido lo que había sido el movimiento de independencia, y dependía del preceptor introducir algunas exposiciones verbales sobre el tema y los conceptos republicanos. Pero para 1829, tales aspectos ya formaban parte del plan de estudios de las escuelas básicas, con el título de “Los derechos del hombre en sociedad”,³⁶⁹ y un año después se introdujeron textos de lectura con temas correspondientes.

Los contenidos ideológicos se asumían de manera informal, pero constante. En poblaciones con una vida rutinaria, carente de ocasiones para el esparcimiento (aunque no para el sobresalto y las penalidades), las celebraciones cívico-políticas y religiosas constituían verdaderas fiestas populares con un incuestionable contenido educativo. Así se celebró la erección del monumento a los héroes de la patria,³⁷⁰ el festejo especial efectuado por el Congreso al recibirse los primeros ejemplares de la Constitución mexicana editada en Londres,³⁷¹ el acto de jura de la misma efectuado públicamente,³⁷² el establecimiento de las sociedades

³⁶⁸ Memoria de gobierno de 1827, en Almada, *Documentos para la historia...*

³⁶⁹ AMCH, 16 de mayo de 1829.

³⁷⁰ Loc. cit., 1 y 12 de octubre de 1825.

³⁷¹ Loc. cit., 2 y 15 de noviembre de 1825.

³⁷² Loc. cit., 16 de noviembre de 1825.

patrióticas³⁷³ y la inauguración de una “casa social” costeadada por el ayuntamiento,³⁷⁴ en la que se celebraron múltiples reuniones en las que participaban algunos de los maestros más connotados. Es en esta época cuando se cambiaron los nombres de las poblaciones y se sustituyó a los santos por héroes de la independencia. De esta manera, se descalificó el proyecto social anterior. Aldama tomó el lugar de San Jerónimo; Hidalgo, el de San José del Parral; Rosales, el de Santa Cruz de Tapacolmes; y Allende, el de San Bartolomé. La lista de eventos, circunstancias e instrumentos que funcionaban como medios de aprendizaje de los nuevos valores vividos, sentidos, apropiados por los escolares de manera cotidiana o circunstancial, resultaría interminable. Basta con los ejemplos asentados aquí para mostrar su papel formativo en los niños y jóvenes. Eran ocasiones en que los estudiantes no sólo hacían acto de presencia, sino que intervenían con aportaciones poético-artísticas impregnadas de valores patrios.

Una de las características de la pedagogía tradicional es la importancia conferida a los modelos: los grandes hombres, las obras maestras y los ideales elevados. Así, educar significaba hacer que el niño conociese las vidas, ideas, hazañas y obras de los “personajes ilustres”, con la finalidad de que tendieran a adecuarse a un patrón preconcebido que los buenos estudiantes debían imitar y reproducir. Si antes los ejemplos se referían a las vidas de santos y beatos, ahora la referencia obligada eran los héroes de la independencia, las celebridades de la política y los creadores artísticos, sobre todo los que se encarnaban en el ámbito de la literatura.

A la aritmética se le destinaba sólo el siete por ciento del tiempo escolar. Los niños adquirirían apenas aquellos rudimentos indispensables para contar, sumar, restar, multiplicar, dividir y algunos elementos para realizar operaciones con números fraccionarios y mediciones.

³⁷³ Loc. cit., 22 de noviembre de 1827.

³⁷⁴ Loc. cit., 14 de junio de 1825.

La evaluación

A la revisión cotidiana y evaluación semanal se destinaba el dieciocho por ciento del tiempo escolar, salvo en el caso de la primera clase, en la que se destinaba un nueve por ciento, pues se ocupaba más tiempo en la doctrina cristiana. En las evaluaciones generales, que tenían lugar todos los sábados, se pretendía que los niños dijieran de memoria las lecciones estudiadas en la semana. El último sábado de cada mes se organizaban contiendas por bandas; es decir, se dividía a los niños correspondientes a cada clase en dos equipos rivales, que a manera de competencia se hacían preguntas uno a otro. Al término del concurso se premiaba a los estudiantes que más sabían, los que mejor memorizaban los contenidos y que los recitaban al pie de la letra: se les confería el título de “presidente de la banda” (en la escuela principal, una se llamaba “México” y la otra “Colombia”). Un grupo preguntaba a otro sobre los contenidos escolares, cuyas respuestas eran siempre fragmentos de los textos aprendidos de memoria. Se definían cuatro áreas, presididas por un alumno cada una (escritura, lectura, matemáticas y religión). Después del presidente, los alumnos eran colocados en orden sucesivo en las bancas, y quedaban más cercanos los que más puntos habían acumulado, lo cual definía el lugar que ocuparían dentro del salón de clases durante todo un mes. Al mes siguiente, se volvían a reacomodar según la puntuación arrojada en el nuevo debate.³⁷⁵ Los preceptores asumieron la evaluación como una función esencial del proceso de aprendizaje y le confirieron una triple significación: como medio de valorar los avances cognitivos de los alumnos, como mecanismo de control y como elemento indispensable para la promoción escolar. Aunque estas tres funciones esenciales de la evaluación estaban presentes en todo momento, puede decirse que cada una de ellas es predominante en cada uno de los tres momentos y formas de evaluación que se realizaban: 1) la revisión de planas y toma de lección que se hacía cotidianamente, tanto en la mañana como en la tarde; 2) los

³⁷⁵ Este sistema de acumulación, que es una herencia de los colegios jesuitas, se encuentra descrito en el reglamento escolar de Cusihiuriachi, AMCH, 1842.

exámenes semanales, con base en los cuales se calificaba el aprovechamiento periódico; y 3) los exámenes finales anuales, que por lo general eran evaluados por un jurado calificador compuesto de varios maestros, que, entre otras funciones, definía la promoción de los estudiantes, con lo cual fungía como medio de selección social. Estos exámenes finales solían durar varias horas, durante seis días continuos.³⁷⁶ El examen se convirtió en un elemento fundamental de control en este periodo.

El Estado, como representante del poder social, ejercía su autoridad sobre cada individuo a través de diversas mediaciones directas e indirectas. En la escuela, además del sometimiento expresado a través de las relaciones laborales de los docentes, el examen constituía la forma de mediación más directa entre el Estado y los estudiantes. Por medio de aquél, las relaciones del saber se traducían en relaciones de poder; la relación pedagógica, en relación política.³⁷⁷ A la vez que mediante la educación se buscó homogenizar a los individuos que integraban la sociedad, por medio del examen se les medía, clasificaba y calificaba en torno a una media establecida desde el mismo punto de vista. De esta suerte, se lograba una medida o conjunto de medidas para cada individuo; es decir, se le individualizaba; se hacía de cada quien uno distinto a los otros, y se reafirmaba, por este conducto, la filosofía individualista propia de la sociedad que se hallaba en ciernes.

Los exámenes acompañaban toda la actividad pedagógica, “según un ritual de poder constantemente prorrogado”. Constituían, además, un me-

³⁷⁶ Véase, *verbi gratia*, *La Luna*, número 2, Chihuahua, Chih., 3 de noviembre de 1840.

³⁷⁷ “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, se manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible”. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1990, p. 189.

canismo a través del cual se facilitaba al docente conocer a sus alumnos en función de su posición dentro de un trayecto entre lo que eran y lo que debían llegar a ser, conforme a las metas trazadas por la política educativa. En palabras de Foucault:

(...) el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes; garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía... ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia.³⁷⁸

Los usos y los valores

Otro de los elementos de mediación del poder en la actividad pedagógica, fueron los recintos educativos; allí se confinaba a los estudiantes durante varias horas de cada día, hacinados en una sola habitación, pero a la vez aislados unos de otros por intermediación de las normas disciplinarias. El aula ideal era aquella que permitiese el control sobre cada uno de los alumnos de manera permanente y económica. Para alcanzar tal objetivo, se construyeron salones rectangulares, con ventanas altas que impedían visualizar el exterior, con bancas alineadas que evitasen lo más posible la comunicación, y con un estrado desde el cual el docente cubriera la doble función de vigilar y conducir, al tiempo que se convertía en símbolo de poder.

Entre el ideal y la realidad, los locales escolares mostraron las condiciones materiales en que se desarrollaba el currículum. En general, éstos se veían circunscritos a tan sólo una pieza mal ventilada y mal iluminada. A veces se trataba de una habitación de la casa personal del preceptor, y en ocasiones consistía en una pieza accesoria rentada a un particular; también podía ser un cuarto del edificio del ayuntamiento, al que se le daban múltiples usos.

³⁷⁸ *Ibid.*, pp. 191-192.

Los municipios de las villas y pueblos de la entidad, iniciaron en esta época la construcción de edificios propios que solían contener tan sólo la cárcel y el aula escolar, la que servía también de bodega. En pocos años, algunos de ellos, con fondos propios, aportaciones de particulares y mano de obra forzada de los presos, emprendieron la tarea de erigir edificios escolares que sirvieran también como casa habitación del preceptor. Así, además de los salarios en dinero y especie, se ofreció a los maestros el estímulo de contar con alojamiento como parte de sus prestaciones laborales. En las poblaciones más pobres apenas se contaba con un cuarto mal construido, sin piso ni mobiliario, de tal forma que los estudiantes tenían que sentarse en el suelo y escribir sobre las rodillas.

Las listas de requerimientos escolares enviadas al Congreso o a los ayuntamientos por los preceptores, y los inventarios escolares que se levantaban al cambiar estos últimos de escuela, no sólo muestran el mobiliario y materiales didácticos utilizados, sino que también reflejan las concepciones pedagógicas implícitas.

Un salón de clases, más o menos equipado, contaba con un púlpito con su grada y baranda, desde donde el profesor se dirigía a los alumnos y a la vez los vigilaba, lo que reforzaba las relaciones de poder dentro del aula, como reflejo de las relaciones sociales. Entre los útiles demandados podemos mencionar el yeso para elaborar gises, un cubo para sacar y disponer de agua, planchas de madera para las mesas de arena donde escribían los niños pequeños sin gastar papel, lapiceros de cartón, “botijas” para guardar la tinta que se elaboraba en la misma escuela con huisache y alcaparra, cortaplumas y una “tablita” que, colocada en un sitio definido, servía como indicador de que un niño había salido al corral para hacer sus necesidades fisiológicas, y sólo hasta su regreso podía salir otro. En las escuelas que intentaban aplicar el sistema lancasteriano, se contaba también con telégrafos, que eran unas tablitas utilizadas por el preceptor para dar instrucciones a los pupilos. Se incluía también la famosa palmeta, instrumento de castigo y expresión del concepto

disciplinario y la metodología empleada.³⁷⁹ Las escuelas en mejores condiciones, gozaban de los servicios de una biblioteca mínima. Entre los libros con que contaban, podemos mencionar *Aforismos políticos*, Nuevo Testamento, *Consejos de amistad*, *Arte de escribir*, por Torcuato; *Geografía*, catecismo de Ripalda, *Catecismo de aritmética*, *Geografía de la república*, *Sobre la retórica* y *Escritos de Cicerón*. Existían también las “muestras” de escritura hechas en hojas de lata, y desde luego el reglamento que debía leerse cada semana a los alumnos.

Los reglamentos escolares, la calendarización y los horarios, las formas de evaluación, así como el sistema de premios y castigos, eran parte de la metodología a través de la cual se generaba, transmitía y reproducía no sólo un cuerpo de contenidos, sino también un conjunto de valores, actitudes y patrones de comportamiento. Las reglas escolares y la distribución de funciones dentro de la normatividad escolar, hicieron que los infantes interiorizaran que la sujeción a horarios preestablecidos, la rutina cotidiana, la desigualdad, el sistema de jerarquías y la subordinación a la autoridad, eran pautas naturales de existencia social. Había un reconocimiento por parte de las autoridades políticas y educativas de que la interiorización de los valores e ideas sería más penetrante, sólida e inquebrantable, entre más pequeño ingresara el niño al sistema escolar.

Los valores explícitos que se encontraban en los reglamentos escolares, eran la laboriosidad,³⁸⁰ el orden, la disciplina (concebida como obediencia al superior), la moral cristiana y, desde luego, la ilustración. De entre ellos sobresalían el orden y el respeto a las jerarquías establecidas. Los reglamentos precisaban en detalle qué se debía hacer cada día, con qué horarios, la secuencia de cada materia, y reflejaban la manera en que la disciplina y el respeto a la autoridad debían ser parte integral del comportamiento de los individuos. El concepto de moral, fundamentado en los

³⁷⁹ AMCH, 31 de mayo 1839, 23 de junio de 1840, 22 de noviembre de 1841, 21 de febrero de 1843, 26 de abril de 1845 y 1 de mayo de 1846.

³⁸⁰ “Los ociosos y vagos son la peor lacra de la sociedad, por ello la escuela tiene como una de sus funciones dar una ocupación a la infancia y la juventud evitando que permanezcan ociosos”. AMCH, 22 de mayo de 1824.

principios de la religión católica, era otro eje que conformaba los valores transmitidos por los reglamentos, ya que los castigos más severos no eran por falta de aplicación, sino por faltas a la moralidad. Así, mientras el castigo por faltar un día a clases ascendía a cuatro palmetazos, por faltas a la moral era de cinco a quince.

Las normas escolares reflejaban también el reduccionismo conferido al concepto de ilustración, limitado a la capacidad de memorizar conocimientos. El significado de aprendizaje consistía en la repetición verbal de los contenidos asentados en los textos. Quienes lo hacían mejor recibían desde estímulos verbales y nombramientos de carácter honorífico, hasta premios monetarios por cumplir con las disposiciones reglamentarias.

En los discursos de clausura de clases, tanto nivel primario como del Instituto, que fueron con frecuencia reproducidos en el periódico oficial, se reflejan y refuerzan los valores que la educación pretendía reproducir: trabajo, perseverancia, responsabilidad, modestia, docilidad, sumisión, paciencia, moral cristiana o buenas costumbres e instrucción, entendida como valor, como fin, más que como medio.³⁸¹

El calendario escolar se caracterizaba por su extensión, aunque interferían numerosas festividades políticas y religiosas, incluido el onomástico del preceptor, en que debían ser suspendidas las labores; las vacaciones comprendían quince días después de los exámenes semestrales, a fines de febrero y agosto. La asistencia a clase tendía a ser regular en los centros urbanos, salvo en los años de epidemia o guerra, mientras que era notablemente baja en los poblados pequeños, donde predominaban las actividades rurales.³⁸²

³⁸¹ Véase el discurso de Bernard Gignour en la ceremonia de premiación de la escuela de la Sociedad de Amigos de los Niños, en *El Noticioso*, número 185, de 18 de octubre de 1838, y en *El Antenor*, número 48, de 22 de septiembre, ambos de Chihuahua, Chih., así como el discurso de Laureano Muñoz con motivo de la clausura de cursos del Instituto Literario, en el mismo número 48 de *El Antenor*.

³⁸² Véase, por ejemplo, AMCH, 29 de octubre de 1826 y 31 de agosto de 1841, cuando Inocente Rubio, director de la Escuela Pública, se queja de que faltan entre cien y ciento veinte alumnos cada día, al producirse una epidemia de viruela y fiebre tifoidea.

Los días de asueto determinados por la Iglesia, eran tantos que entorpecían el desarrollo de las actividades productivas, fundadas en la explotación de la fuerza de trabajo. Fue por ello que el papa Gregorio XVI dispuso reducir los días festivos, “removiendo todo pretexto u ocasión de ociosidad que dé entrada a los vicios... (para) que se hagan más industriosos”. El sumo pontífice estableció que los únicos días feriados fueran los domingos y fiestas de Circuncisión, Epifanía, Ascención, Corpus Christi, Navidad, Purificación, Anunciación, Asunción, Natividad, Concepción, la Virgen de Guadalupe, San Juan Bautista, Pedro, Pablo y todos los santos. Ordenó asimismo mover las conmemoraciones de los santos patronos locales al domingo siguiente.³⁸³

Las escuelas de la época desarrollaron, entre otras funciones, la de contribuir a la adaptación de una población, con un pasado reciente de carácter rural, a la vida urbana, que es un precedente y una condición indispensable de la industrialización. Es por eso que se hizo énfasis en los contenidos que permitieran al individuo desenvolverse en una sociedad urbana, con una administración pública y un mercado de dinero y mercancías desarrollados. Se preparaba a los educandos de primeras letras para convertirse en escribanos, dependientes, burócratas, archivistas, maestros y ayudantes contables y abogados, o bien, con el fin de que obtuvieran una base y tamiz para acceder a estudios superiores.

Las escuelas de primeras letras en las zonas rurales, más que incorporar contenidos abstractos en ese entorno, tuvo la función de generar actitudes, hábitos y necesidades que preparasen el terreno y facilitasen el proceso posterior de proletarización. Pero desde la perspectiva de los habitantes de las zonas rurales, los minerales y los pequeños poblados, quienes contaban con un concepto inmediatista y orientado a la práctica, no se requería tanto de la alfabetización sino de hombres capacitados para enfrentarse a la naturaleza y dominarla. Sembrar, cultivar, cosechar, cuidar el ganado, cortar leña, cavar pozos y acarrear minerales, eran conocimientos y habilidades que no se lograban con el dominio del catón.

³⁸³ *El Antenor*, números 1 y 2, Chihuahua, Chih., 1 y 5 de noviembre de 1839.

Es más, la formación escolarizada ni siquiera servía a los obreros de los obrajes ni de las incipientes fábricas. Por ello la población rural, y con más razón los indígenas poco “ilustres” y muy prácticos, desdeñaban la escuela como medio de progreso. En tiempos de siembras o cosechas, las escuelas se quedaban vacías, y la queja de los maestros a propósito del ausentismo de los alumnos no se hacía esperar.

Además de las faltas de los alumnos, en ocasiones se otorgaban licencias que los profesores pedían para ausentarse por un tiempo de la escuela. A veces eran suplidos por maestros de la misma categoría y experiencia, pero en otras ocasiones se contrataba a principiantes, lo que por otra parte brindaba a los noveles mentores una oportunidad para adquirir experiencia docente, que más tarde se traduciría en la posibilidad de ser el maestro que ocupara la dirección de la escuela. Las licencias y sustituciones tenían que ser aprobadas por la autoridad correspondiente, que en esta época era el ayuntamiento o el gobernador.³⁸⁴

La metodología

La escuela tradicional se caracterizó, ante todo, por su orden, reglamentos y método. Con base en las pautas generales definidas por el Estado, el maestro era el artífice que concebía el proceso real: seleccionaba conocimientos, los reinterpretaba conforme a su visión particular del mundo, los organizaba, los dosificaba y diseñaba la manera de ponerlos a disposición de los alumnos, pues aunque siguiese los modelos establecidos a través de los reglamentos escolares y las concepciones pedagógicas en boga, siempre imprimía su sello personal a la metodología que empleaba. Aunque el profesor desempeñara sólo el papel de mero transmisor del conocimiento, de mediador entre el Estado y los individuos, le correspondía elaborar los instrumentos para evaluar los aprendizajes,

³⁸⁴ Véase, *verbi gratia*, el caso de Luis Rubio, quien viajó por mes y medio a Durango con licencia, para arreglar asuntos personales, y dejó con parte de su sueldo a José Ángel Larrañaga. En esa ocasión el ayuntamiento no aceptó que el preceptor sustituto se quedase solo, por lo que nombró a Sabas Larrea también como ayudante. AMCH, 8 de julio de 1839, 15 de julio de 1839 y 14 de mayo de 1841.

calificar a los estudiantes desde su propia subjetividad, definir las formas de interrelación grupal, vigilar, estimular y castigar. De ahí que buena parte del éxito escolar, cualquiera que fuera la forma en que se le concibiera, dependía del preceptor, como en repetidas ocasiones se señaló en los discursos oficiales de la época.

En la concepción pedagógica tradicional, cuyas bases fueron sistematizadas por Juan Amós Comenio, la disciplina representaba el elemento esencial para la formación de los alumnos. El concepto de buen preceptor se centraba en su capacidad para mantener la disciplina en el grupo, entendida como orden, sometimiento a la autoridad, inmovilidad y silencio. Con esto se separaba al niño de la vida cotidiana y se le insertaba en un mundo aparte. Se pensaba que entre más aislado se encontrase, entre menos distracciones ocupasen su mente, mejor se alcanzarían los objetivos educativos. La escuela, desde esta perspectiva, se transformó en una sala de tormentos para los educandos. No se permitían espacios para la espontaneidad y el juego. El maestro, por lo general, se mostraba ajeno a las necesidades afectivas, grado de desarrollo psíquico e intereses cognitivos del niño. Bajo el supuesto de sostener una conducta imparcial y justa, se mantenía en un plano de superioridad, imposición e insensibilidad.

Otra característica de los modelos educativos tradicionales, era la de centrar la estimulación o compulsión para estudiar del alumno en un complejo sistema de premios y castigos, que iban desde la aprobación verbal y el nombramiento para cargos honoríficos, hasta la premiación económica. Los castigos abarcaban una enorme gama, que pasaba de la leve reprimenda hasta llegar al maltrato físico, la privación de las horas de juego y descanso, la sobrecarga de trabajo y la expulsión escolar. A manera de compensación, a los niños más aventajados se les daba la tarea de fungir como cortadores de plumas, para lo cual tenían que llegar media hora antes que los demás, a fin de tener el trabajo listo a la llegada de sus compañeros. Ya vimos cómo la ocupación de los lugares físicos solía tener un significado simbólico, y era una acción digna de ser emulada. Como resultado de las evaluaciones a través de las contiendas entre bandos, se premiaba al equipo ganador con tiempo para jugar “al hule, al *chilicote*,

y a la pelota”, lo cual podían hacer frente a la escuela, mientras que los perdedores tenían que irse a casa con la prohibición de juntarse a jugar durante el fin de semana, “so pena de recibir seis palmetazos”.³⁸⁵

Los representantes gubernamentales apoyaron y estimularon el sistema de premios y castigos. Los decretos del Congreso en materia educativa incluyeron estipulaciones respecto a la necesidad de crear un fondo para la premiación de los niños más aventajados de las escuelas de primeras letras.³⁸⁶ En el ciclo escolar 1827-1828 se destinó un monto de 141 pesos para estimular a quince niños, de los cuales seis pertenecían a las dos escuelas de Chihuahua, tres a la de Aldama, tres a la de El Paso (*sic*) y tres a la de San Pablo Tepehuanes. Entre 1825 y 1848, uno de los reclamos reiterados que hicieron los preceptores al ayuntamiento fue el de que se pagara a los ganadores de los exámenes escolares los premios que les correspondían. Otra manera de estimular a los alumnos sobresalientes consistió en otorgarles becas para los niños que vivían fuera de la capital o para que realizaran sus estudios al exterior de la entidad. Desde luego, con esto se intentó cubrir la enorme deficiencia de personal con estudios superiores especializados en la entidad.

La respuesta de los padres de familia a la política educativa iniciada por el gobierno del estado libre e independiente de Chihuahua, fue inmediata. Al reabrirse la escuela pública de la capital en 1824, a cargo de Antonio

³⁸⁵ Véase el reglamento escolar citado (1842).

³⁸⁶ El 22 de septiembre de 1827, el Congreso decretó la creación de un “fondo destinado a la protección de la instrucción pública”, del cual destinó para “que se reparten entre los discípulos (de la Escuela Principal) que formaron y firmaron la Constitución particular que dio luz a su escuela. Todo con el objeto de premiar este evento y ensayos juveniles que el Congreso ha visto con aprecio” (*Leyes y decretos del gobierno del estado*, Chihuahua, Imprenta del Estado, 1828). En el reglamento hacendario de los pueblos, decretado en 1847, se establece que de los fondos propios de los pueblos debe premiarse a los niños más aventajados (*El Faro*, número 1, tomo II, Chihuahua, Chih., 4 de enero de 1848). Las ceremonias de premiación de los niños constituyen todo un evento social y los nombres de los infantes premiados aparecían en ocasiones en el periódico oficial (*El Noticioso*, número 185, Chihuahua, Chih., 18 de octubre de 1838; *La Luna*, número 2, Chihuahua, Chih., 3 de noviembre de 1840; *Revista Oficial*, número 8, Chihuahua, Chih., 7 de febrero de 1843).

Cipriano de Irigoyen, se inscribieron 62 niños; un año después eran 101, y en 1826 ciento cincuenta, en una sola aula. Para entonces el profesor solicitó un ayudante, pero al prever que el ritmo de crecimiento se mantendría en los subsecuentes años, vislumbró en el sistema lancasteriano una posible alternativa de estudios más acorde con la situación. Con la finalidad de conocer el método y apoyado por el gobierno del estado, Irigoyen se trasladó a la ciudad de México a estudiar en la escuela lancasteriana; mientras, fue sustituido durante su ausencia por fray Leandro Meraz.³⁸⁷

El sistema de enseñanza mutua, planteado por el eclesiástico Andrés Bell en la India y por José Lancaster en Inglaterra, significó una solución al problema que se presentó en el sistema educativo inglés, que se había mantenido bastante rezagado respecto de los demás países europeos. Así, dicha innovación respondió a la necesidad de superar la falta de maestros y alfabetizar a grupos numerosos. El sistema desarrollado por ambos pedagogos en Madrás y en Londres, se empezó a aplicar en los centros de enseñanza a finales del siglo XVIII con bastante éxito, y se difundió a otras partes de Europa y América.

El sistema consistía en enseñar a grupos numerosos con tan sólo un maestro. El preceptor instruía directamente a una élite de monitores seleccionada de entre los alumnos más aventajados; por su parte, éstos transmitían la instrucción a un corrillo de entre diez y veinte estudiantes. En el planteamiento de Bell se agrupaban en un semicírculo frente a una pizarra en la pared, mientras que en el modelo de Lancaster se alineaban en bancas. Los contenidos eran los mismos que en el sistema tradicional; esto es, lectura, escritura, catecismo y bases de aritmética. A pesar de la novedad del método, el autoritarismo, la disposición jerárquica y la represión cobró su cuota. Además del preceptor que dirigía todo el proceso, debía haber uno o más inspectores que vigilaran la disciplina en el aula, pues para poder mantener el orden de cientos de niños en un solo espacio, el modelo se fundamentaba en un severo código represivo, y los premios y castigos se convirtieron en uno de sus principios pedagógicos.

³⁸⁷ Véase orden del 1 de septiembre de 1826 en el apéndice de este trabajo, y en AMCH, 27 de abril de 1826.

Este sistema, conocido también como de enseñanza mutua o monitorial, fue diseñado para aplicarse en aulas espaciosas, con una disposición específica del mobiliario que permitiera la distribución de los alumnos en pequeños grupos.

En México se fundó la Compañía Lancasteriana en 1822. Sus dos primeras escuelas, El Sol y Filantropía (esta última con sede en el antiguo convento de los betlemitas), fueron auspiciadas por el grupo de la logia masónica escocesa, que más tarde se identificaría con el conservadurismo. En 1823 se publicó el reglamento de la escuela mutua normal titulada Filantropía, donde se describía el funcionamiento de dicha institución, la cual constaba de tres secciones: en la primera, se impartía la educación elemental; en la segunda, la educación normal, esto es, la instrucción teórica y práctica sobre el sistema monitorial para los aspirantes a maestros; y en la tercera, se ofrecía el nivel que preparaba a los jóvenes para los estudios superiores.³⁸⁸ Fue en esta escuela donde Cipriano Irigoyen adquirió durante seis meses los conocimientos y entrenamiento que posteriormente intentó aplicar en Chihuahua.

Desde el regreso de Irigoyen de la ciudad de México, se intentó implantar el método lancasteriano en las escuelas de Chihuahua y Parral, aunque con sumas deficiencias, que se debieron a la insuficiencia de recursos y a la falta de capacitación de los maestros. Desde 1826, el go-

³⁸⁸ Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1986, pp. 205-206, e *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1988, pp. 227-230. “Al entrar a una escuela lancasteriana, un niño inmediatamente se daba cuenta de que su aula era diferente al salón de clases del método tradicional. Varias cosas llamaban su atención: el gran tamaño del cuarto, las largas bancas y mesas para diez alumnos, alineadas en fila una tras otra frente a la plataforma del maestro, las mesas de arena, los telégrafos y los semicírculos”. “Al observar el desarrollo de la enseñanza notaría que los alumnos eran mucho más activos que en [el] sistema anterior, aunque predominaban, como siempre, el orden y la disciplina. Todos los niños estudiaban en el mismo cuarto, no se separaba a los que aprendían [a] leer y a los que aprendían a escribir, porque en el método lancasteriano se aprendía lectura, escritura, aritmética y doctrina a un mismo tiempo, no sucesivamente. El maestro no enseñaba directamente al gran número de cien o doscientos estudiantes, sino que instruía a los alumnos más avanzados media hora antes de empezar el día escolar, y ellos, a su vez, eran los instructores de cada grupo de diez niños.” Dorothy Tanck, *La educación ilustrada. 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984.

bernador Arce instó al ayuntamiento a que preparara la casa que sirviera como establecimiento escolar: “El salón para el servicio de la escuela deberá ser construido en una área plana de 37 varas de largo y 17 de ancho, conforme en todo al plan en que se halla la cartilla lancasteriana, amueblada en los mismos términos que en ella se expuso.”³⁸⁹

En la memoria de gobierno de 1827, se informaba: “Las escuelas existentes en la comprensión del estado, todas están formadas bajo el antiguo sistema, y aunque en algún otro se ha pensado en sistematizarlas bajo los principios de Bell y Lancaster, la falta de inteligentes maestros ha inutilizado hasta ahora los proyectos que se habían formado”. Sin embargo, en el caso contrario se encontraba la escuela de la capital, con 217 niños:

(...) bajo la dirección del presbítero Antonio Cipriano de Irigoyen, que perfectamente empapado en el método de educación de Lancaster, instruye a la juventud haciéndola progresar asombrosamente. Los exámenes presentados últimamente por los niños que componen esta escuela, han llenado de admiración y de gozo a los habitantes de Chihuahua. Política, religión, moral, conocimientos del idioma, urbanidad, ortología, caligrafía, ortografía, ideas que inspiren amor a la patria y otros ramos bien útiles, son los rudimentos de la juventud, que nutriéndolos en una edad tan tierna, no se borrarán jamás las impresiones.³⁹⁰

Irigoyen hizo un gran esfuerzo por transformar la escuela municipal, que a partir de entonces comenzó a recibir el nombre de lancasteriana, en una normal o escuela modelo, donde los aspirantes a maestros pudiesen capacitarse en el método a través de la práctica. No obstante, apenas iniciado el sistema, Cipriano Irigoyen dejó la enseñanza de las primeras letras para hacerse cargo de las cátedras de gramática. El modelo por él implantado decayó poco a poco, hasta perder sus fundamentos característicos. Esto no impidió que, en 1831, Irigoyen terminara por

³⁸⁹ AMCH, 20 de marzo de 1826.

³⁹⁰ Memorias 1827, en Almada, *Documentos para la historia...*

establecer su escuela privada de primeras letras, a la que denominó Casa de las Cátedras, dentro de la cual continuó, en la medida de lo posible, con el sistema de enseñanza mutua.³⁹¹

En la memoria de gobierno de 1831, se anexó una exposición del director de la escuela lancasteriana, donde manifestó sus intenciones y obstáculos para apegarse estrictamente al reglamento de la enseñanza mutua, e informaba que tenía a su cargo 95 niños a los que debía enseñar:

(...) a un mismo tiempo a leer, escribir y contar: empleándose diariamente dos horas en lo primero, dos en lo segundo, una en lo tercero, y otra en doctrina cristiana, dividida esta última entre los seis días de la semana, pruebas de religión, instrucción civil por diálogos y demás que permiten los limitados conocimientos del director, practicándose la escritura en arena, en pizarra, papel curtido con aceite, con cisco introducido por muestras dibujadas y del modo corriente.³⁹²

³⁹¹ Véase anexo número 10 de la memoria de gobierno de 1831, en Almada, op. cit.

³⁹² Informe de José Víctor Sáenz y José Larrañaga, preceptores de la escuela, incluido como anexo a la memoria de gobierno de 1831, en Almada, *Documentos para la historia...*

La escuela estuvo cerrada durante tres meses para poder hacer las reparaciones y reformas exigidas por el método lancasteriano. Para tener una idea más completa, reproducimos algunas otras de sus partes

Desde el 18 de abril anterior se paralizó el establecimiento por su absoluta nulidad, de que resultó se hayan construido a la fecha dos cancelos de madera, una plataforma con bandal, (*sic*) mesa y tres asientos, veinticuatro mesas con sus correspondientes cajoncitos, y ninguna con la tabla perpendicular de que hace referencia la parte primera al fin del capítulo 3º página 6 para colgar tarjetas y tablitas de escribir, igual número de bancos y telégrafos sin pedestal que señala la figura primera del plan detallado en la lámina número 2 del sistema: diez semicírculos de madera forrados en cotense embutidos en la pared a una vara de alto, un listón de madera en la extensión que ocupan dichos semicírculos, un calabozo, dos formas y dos taragallos con candado, dos caravanas o yugos de madera, un cepo (no se ha traído) y un mediano reparo a la casa de dicho establecimiento.

Se han franqueado por la comisión... 65 carteles de una semihoja de lata en que se comprenden los números, dígitos y artículos, alfabeto mayúsculo y minúsculo, por sílabas de dos, tres, cuatro letras, y varias abreviaturas, una resma de papel, veintidós cuadernitos de religión cristiana, Biblia y catolicismo primitivo, doce cuadernos de

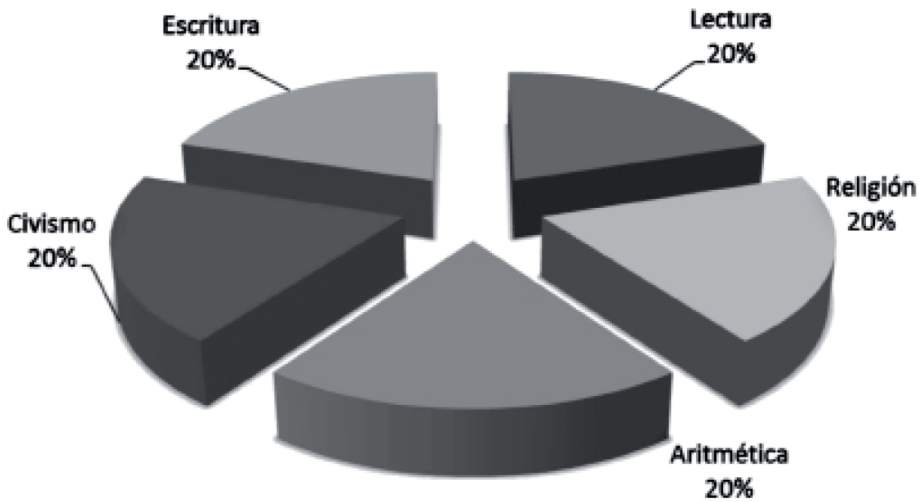
Se percibe en el material y bibliografía descritos en dicha exposición, que se poseía una rica biblioteca actualizada y un programa general más equilibrado que el tradicional explicado arriba, con la siguiente distribución de horas y su proporción respecto del total:

Cuadro 8. Distribución de horas dedicadas a las diversas materias de estudio

CONTENIDOS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES	PORCENTAJE
Lectura	12	29
Escritura	12	29
Religión	6	14
Aritmética	6	14
Civismo	6	14
TOTAL	42	100

Sin embargo, según las memorias de gobiernos siguientes, el nivel académico de la escuela “llamada hasta ahora por antonomasia y buen deseo lancasteriana” no era el que se deseaba, y a los mentores se les consideraba como los culpables de este problema. Por ello, a partir de ese año, a pesar de las dificultades financieras provocadas por el estado de guerra contra los “bárbaros”, se empeñaron en reestructurar el sistema educativo, bajo la dirección del maestro de origen francés Gignour, quien con tres ayudantes trató de imprimir a la escuela la ortodoxia del modelo *monitorial*, con un fuerte apoyo financiero por parte del gobierno local.

república, doce de gramática castellana, doce pruebas de religión, doce de aritmética, quince catecismos de Ripalda, veintitrés catones, dos mazos de plumas, ocho carteles grandes de alfabeto y silabeo sin tableros, ocho tomos de geografía, tres de Fleury, el arte de Torquato, ciento cincuenta doctrinas de Castas; o, 62 pizarrines, un cuaderno de aforismos políticos, 48 tinteros embutidos en las mesas, 18 pautas, una cubeta, una caja con llave y una campanilla, careciéndose de un diccionario de nuestro idioma, de la colección que tiene con todas las labores lancasterianas, tableros correspondientes, divisas de mérito y castigo, punteros, reloj, librería, alcancía y premios señalados en capítulos 10, 11 y 12, parte primera, y 10 parte tercera.

Gráfica 6. Contenidos

También se intentó “actualizar” la escuela de niñas con las maestras de origen francés Maulía y Capoulade. Aunque la institución continuó como pública y auspiciada por el gobierno, se transformó en un negocio particular de los preceptores, que lejos de ampliar las posibilidades educativas para las alumnas, dirigió la mayor atención a las de los sectores de mayores ingresos de la población. Las innovaciones que las profesoras plantearon fueron: a) la ampliación de la gama de contenidos ofrecidos: religión, lectura, escritura, composición, ortografía, historia, cosmografía, lenguas extranjeras, aritmética, geografía, física, música vocal e instrumental, dibujo, pintura y bordado; b) ofrecer ilustrar al mismo tiempo el entendimiento, el adorno y el corazón; y c) garantizar a los padres la proscripción de todo castigo de índole corporal y emplear, en su lugar, la emulación. Es decir, se puso al alcance de la burguesía en ascenso una escuela apropiada para formar a las “damas” cultas, adornadas y cariñosas, que reclamaba el concepto dominante relativo a la función de la “mujer de sociedad” y su lugar en un espacio restringido de ocio y consumismo.

En 1835, un representante de los padres de familia publicó un artículo titulado “Instrucción pública”, en el cual se quejaba de que el director de la escuela lancasteriana “no ha cumplido su propósito” y en la escuela de niñas “lo de puro adorno como es la música, se prefiere a lo esencial que es... leer, escribir y contar”, por lo que pedía que se “metodizara la enseñanza” para obtener los resultados esperados.³⁹³

En 1836, en el diario oficial apareció un artículo titulado “Métodos de instrucción”, que expresaba a la vez una crítica a lo efectuado y un deseo por encontrar formas más efectivas para expandir la educación:

Pueden discurrirse planes grandiosos de educación, perfectos y admirables en la teoría; pero si no son aplicables a las circunstancias del país en que deben establecerse, tales planes son los peores que se pueden inventar. Los que se dieron en Francia durante la revolución, son un ejemplo que no debíamos olvidar.

Apenas pudo realizarse la institución de las escuelas normales.

El plan que reúna mayor número de conocimientos usuales con la mayor economía de tiempo y de trabajo, será sin duda el mejor. El tiempo y el estudio lo complementarían, estudiando en el menor tiempo posible los conocimientos de inmediata utilidad por todo el estado.

Que cada territorio municipal, cada distrito, cada departamento, tenga funcionarios aptos y al nivel de las necesidades sociales que ellos deben proveer, y que los diputados en el estado coordinen el interés general, los intereses especiales de localidad o de instrucción que sean llamados a representar.

La administración municipal es imposible mientras en la población no haya hombres capaces de ejercerla. Por eso entre nosotros están descuidados todos los objetivos que la ley pone al cargo de las municipalidades; por eso se ve frecuentemente que la administración superior descende tomando atenciones que no es capaz, hasta los

³⁹³ *El fanal de Chihuahua*, número 36, Chihuahua, Chih., 9 de junio de 1835.

cuidados y miras más subalternas y por eso es tan difícil o diremos imposible gobernar.

Uno o dos hombres que sepan leer y escribir en un pueblo, no remedian sino que empeoran el mal. Es raro que éstos no abusen de la superioridad que adquieren. Regularmente son la causa de los pleitos, y dan por interés una dirección pésima a las masas, las cuales en su ignorancia viven en aquel pupilaje.³⁹⁴

El autor deja ver que la educación en Chihuahua quedó empantanada en un círculo vicioso: no alcanzaba sus objetivos por falta de maestros preparados y no tenía maestros preparados porque la situación generalizada de atraso impedía formarlos. Se intentó enfocar la solución hacia el cambio de los métodos de enseñanza, a través de la generalización del método lancasteriano. Bajo la dirección de Gignour, se quiso transformar la escuela en una verdadera normal, para que ésta formara los preceptores que difundieran el método en el territorio. Sin embargo, no se avanzaba en esos propósitos. Además, el artículo muestra otras preocupaciones respecto a la reorientación de los enfoques educativos hacia tres necesidades sociales: 1) formar los cuadros básicos para la administración pública en todos los pueblos; 2) adecuar los sistemas educativos a los requerimientos de cada localidad; y 3) aplicar métodos de enseñanza más prácticos, que permitieran adquirir los conocimientos más útiles en el menor tiempo posible.

Pero las circunstancias contextuales ya tan nombradas impedían conducir la educación pública hacia nuevos y más efectivos horizontes; o mejor dicho, no había otras perspectivas reales en una sociedad inmersa en la guerra a muerte entre “civilizados” y “bárbaros”, un proceso de contracción económica, el descontrol normativo y la anarquía burocrática ocasionada por los cambios en las tendencias políticas de quienes controlaban el estado. Sólo la sociedad civil se encontraba en mejores condiciones de proponer y aplicar proyectos educativos viables. En las

³⁹⁴ *Diario Oficial*, año 2, número 40, Chihuahua, Chih., 1 de enero de 1836.

poblaciones rurales, y sobre todo en los minerales, las mismas comunidades realizaron esfuerzos por sostener sus escuelas y dar continuidad a los sistemas tradicionales de enseñanza, mientras que en las poblaciones urbanas se hicieron algunos intentos por desarrollar modelos alternativos de educación. Así, en 1842, Roussy asumió la dirección de una escuela particular fundamentada en los siguientes principios expresos:

Este método es sencillo, fundado en la naturaleza de los progresos del espíritu humano, económico, practicable en todo lugar; se consigue fácilmente el fin de la enseñanza mutua, que es el de tener a los alumnos en una aplicación constante, se exige en el maestro más prudencia que conocimiento, ¡se cultivan a la vez la memoria, la imaginación, el entendimiento! Corazón de los niños.

En esta primera parte allana una dificultad en la lectura, dando a las letras el nombre del sonido que tienen en la oración. Doy el abecedario reducido según la ortología moderna, y entresaco los vicios introducidos en la pronunciación. Reduzco el deletrear a sus verdaderos límites, arreglo las lecciones a la naturaleza de la lectura, la ligereza de los niños y su escasez de ideas; prologo los ejercicios, a fin de que los niños no los aprendan de memoria y tengan que cautivar siempre la atención; los combino de manera que hablen al oído y a la vista, comportando y comparando los signos que tienen relación alguna, ya en la figura, ya en el sonido, de manera que los alumnos se puedan ejercitar por sí solos según el fin del método; proporciono al maestro el instrumento, le dejo nomás el cuidado de hacer trabajar.³⁹⁵

Guillermo Roussy propuso un método que, en su concepto, estaba fundamentado en el progreso del entendimiento humano, permitía al niño aprender por sí mismo y al maestro constituirse en un facilitador del aprendizaje. Con este método se atendían al mismo tiempo las

³⁹⁵ Guillermo Roussy, *Guía de las escuelas primarias*, México, impreso por Miguel González, 1837. Su escuela funcionó entre 1842 y 1844 (AMCH, 21 de junio de 1842 y 13 de mayo de 1845).

condiciones cognitivas y afectivas, y se consideraba al niño tomando en cuenta su motivación e interés. Sus planteamientos eran en realidad una simplificación de algunos postulados de la pedagogía naturalista de Rousseau, desarrollada con fines prácticos por Pestalozzi, sin que Roussy hubiese llegado a recoger la riqueza de elementos y la profundidad de estas corrientes.³⁹⁶

En lo que respecta a su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura, rebasaba el sistema mecanicista tradicional por deletreo, al proponer los principios del procedimiento fonético e incorporar la figura, el sonido y el uso de la letra, considerando superfluas las letras que duplican el mismo sonido. Sus planteamientos constituían en Chihuahua una novedad, pero no eran originales en México. En 1825, fray Matías de Córdova había publicado el *Nuevo método de la enseñanza primaria*, en el cual desarrolló con amplitud los principios resumidos por Roussy. Sin embargo, este mismo método ya había sido superado por fray Víctor María Flores, quien fue más allá de los procedimientos alfabéticos y fonéticos, para tomar como base del aprendizaje el concepto mismo y su representación: partir de las palabras y su significado, continuar con las sílabas y sus sonidos, y llegar, por último, al conocimiento de las letras, sus nombres y figuras; asimismo, planteó la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Su texto, que se iniciaba con la exposición de las

³⁹⁶ Los principios de psicología infantil que plantea Rousseau, son: a) el reconocimiento de la existencia de etapas naturales de desarrollo; b) las vivencias de una etapa de desarrollo sientan las bases de la etapa siguiente; c) la acción natural es resultado del interés del niño; d) cada niño tiene sus propias características físicas y psíquicas, una particular manera de ser, sentir y pensar. En otras palabras, Rousseau plantea las leyes de la sucesión genética, del ejercicio genético funcional, de la adaptación y de la individualidad (véase Larroyo, *Historia general...*, pp. 427-438). Sus planteamientos pedagógicos se apoyan en estos principios psicológicos: la necesidad de partir del conocimiento de las condiciones de desarrollo del niño, adaptando los recursos didácticos a las etapas evolutivas, los intereses y las aptitudes infantiles; orientar la actividad educativa “a perfeccionar los órganos, que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno” (Emilio Rousseau, libro v, en Larroyo, op. cit., p. 432); dejar al niño en libertad para aprender a partir de su experiencia, de tal forma que el educador debe intervenir lo menos posible. En síntesis, los principios de la didáctica rousseauiana son enseñar a partir del interés del niño, a través de la acción, la intuición y la correlación didáctica.

condiciones psicológicas de la enseñanza, se publicó en 1840 como *Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones*.³⁹⁷

En el largo discurso que Roussy pronunció con motivo de la conclusión de exámenes,³⁹⁸ expuso sus ideas con respecto al aprendizaje lingüístico, que por su grado de avance y la huella que debieron haber dejado en Chihuahua, dado el prestigio que tenía su escuela, reproducimos aquí en algunas partes:

Idioma materno: Las ideas distintas con las voces, y las voces con las ideas, unidas de tal modo que pensar no es sino hablar consigo mismo... La educación es una serie de repetidas experiencias, un conjunto de hábitos. Es pues un modelo el que damos a los alumnos y no una gramática. Enseñamos la gramática. Enseñemos la gramática por la lengua, y no la lengua por la gramática. La gramática no puede enseñar a pensar... Vanamente nos cansamos en hacer construir proposiciones a nuestros alumnos si no les enseñamos a formar raciocinios interiores, si no cultivamos sus facultades... Más vale aprender el latín y el griego por el español, que el español por el latín y el griego. El conocimiento de los signos y de sus relaciones les viene al mismo tiempo y del mismo modo que la ideas... Su lenguaje... se funda en el uso, que es el árbitro, la regla y la ley de las lenguas...

Idioma extranjero: ¿Y por qué empezar precisamente por lo más difícil? ¿Por qué presentar al discípulo estas locuciones separadas de las circunstancias que se le harían interpretar?

Este ejercicio le desalienta y no le enseña nada... No se debe estudiar francés ni voces sueltas; se aprende un discurso y no el dicciona-

³⁹⁷ Además de varias experiencias en otras partes del mundo desde 1500, los procedimientos analíticos y fonéticos de palabras fueron desarrollados por Pestalozzi a fines del siglo XVIII; la enseñanza simultánea de la lectura y escritura por Ratke y Comenio en el siglo XVII, y el método de enseñanza que parte de las palabras normales fue practicado por Jacotot y Vogel a principios del siglo XIX. Véase Larroyo, op. cit., p. 240.

³⁹⁸ Reproducción en la *Revista Oficial*, tomo I, número 28, Chihuahua, Chih., 27 de junio de 1843.

rio... ¿Qué los que han estudiado [a] Iriarte no habrán aprendido el latín? Si lo habrán aprendido... se habrán desvelado nueve años para aprender lo que se puede aprender en uno...

Roussy efectuó una comparación entre el sistema de enseñanza tradicional y el que él mismo seguía en su institución. Asimismo, aclaró que el nuevo sistema era una conquista de la razón contra la tiranía, y que tenía sus bases teóricas en el siglo anterior. En su argumentación retomó citas textuales muy ricas en contenido de Condillac, Desmarsais, Locke, Lemare, Pluche, Rollin y Rousseau. Para terminar, en su alocución invitó al público a comparar lo que en un año habían aprendido sus alumnos, que correspondía a más de lo que un niño hubiera estudiado durante varios años en el sistema tradicional.

Entresacamos aquí algunas partes significativas del discurso:

En el antiguo sistema, se hace comenzar a los alumnos por donde nosotros hemos acabado.

Queremos que hablen cuando no piensan todavía; que hablen retórica cuando no poseen el lenguaje vulgar; que hablen historia cuando no se dan razón de los hechos que pasan a su vista; que hablen matemáticas cuando no saben hablar nada.

Estorbamos la marcha de la naturaleza, desalentamos a los alumnos, y cegamos su entendimiento, las más veces para siempre...

El antiguo sistema tiene por adagio que es menester aprender mil cosas para saber bien una; en el nuevo se aprende bien una cosa para saber mil. En el antiguo sistema el maestro comunica, o quiere comunicar los conocimientos, a un ente pasivo; en el nuevo se hacen adquirir activamente por el educando. En el antiguo sistema los alumnos tienen definiciones sin ideas; en el nuevo, ideas sin definiciones, o a lo menos las definiciones nacen después de las ideas, son resultado de la convicción. ¡Las cosas! ¿Las cosas? Todo es acción en la educación... el uso, la práctica, la experiencia, el interés personal, son sus únicos maestros...

Conforme al sistema, mi tarea se reduce a la dirección, al cuidado del orden: los alumnos aprenden, yo no los enseño. Una palabra sobre los castigos: en nuestro sistema no los admitimos de ninguna clase.

La escuela de Roussy, dirigida por él, funcionó sólo entre 1842 y 1844. El preceptor López y López, que se inició como asistente de Roussy en Aldama, continuó con la escuela particular hasta más allá del periodo que nos ocupa. Sin embargo, no es posible determinar hasta qué grado se apegó a los principios pedagógicos de su antecesor.

En 1847, las escuelas públicas se encontraban en declive, apenas cubrían los programas de alfabetización y el sistema lancasteriano. Además no habían traspasado, en los hechos, los límites de la escuela de la capital. En tanto, Felipe López, discípulo y ex colaborador de Roussy,³⁹⁹ anunciaba la reapertura de su colegio, en el que ofreció los siguientes contenidos:

Cuadro 9. Materias de estudio ofrecidas en la escuela de Felipe López (1847)

PROGRAMA PARA VARONES			PROGRAMA PARA NIÑAS	
1ª Clase	2ª Clase	3ª Clase	1ª Clase	2ª Clase
Religión		Aritmética razonada	Religión	
Lectura	Francés	Geometría teórica	Lectura	Idioma materno
Moral cristiana	Gramática general	Álgebra	Moral cristiana	Idioma francés
Escritura	Geografía	Teneduría de libros	Escritura	Geografía
Aritmética	Historia	Agrimensura	Principios de aritmética	Dibujo
Ortografía	Mitología	Cosmografía	Costura	Bordado
Urbanidad	Dibujo natural	Dibujo lineal		
		Pintura		

³⁹⁹ *El Noticioso*, número 80, Chihuahua, Chih., 7 de octubre de 1836.

Si bien Roussy llegó a constituir un caso especial, el currículum de las escuelas privadas, en general, tendía a ser más complejo que en las públicas. Por ejemplo, en los *Estatutos de la sociedad económica práctica de amigos de la moral*, que se aplicaron en una escuela en valle de Allende, se incluyeron como contenidos lectura, escritura, moral cristiana, urbanidad, aritmética castellana y francés. En el caso de las niñas, se agregaron la costura, el bordado, el labrado y la economía doméstica.⁴⁰⁰ De hecho, a los varones se les brindaba una preparación que buscaba constituir una base firme para proseguir con niveles superiores y orientarlos hacia carreras técnicas. Con los años se abriría la brecha existente entre las escuelas públicas y las privadas.

Hasta ahora, cuando se ha hablado de educación en este capítulo se ha hecho referencia casi exclusivamente a la de los varones. Salvo la docena de años en que operó la escuela pública para niñas de la capital, las niñas no tenían otra opción de formación escolarizada que no fuera las escuelas privadas, entre las que se incluyeron las de “la miga”. Este esquema refleja, a través de los contenidos diferenciales, las concepciones de la época respecto a la función femenina en la sociedad, sobre todo en los sectores de clase media y alta. El conocimiento de la lengua oral y escrita, los rudimentos de la aritmética, la religión y las labores de carácter doméstico eran, por lo general, los contenidos de la educación femenina, aunque en ocasiones también se le “adornaba” con algún idioma extranjero, música y dibujo.

⁴⁰⁰ Véase aviso publicado en la *Revista Oficial*, Chihuahua, Chih., 12 de noviembre de 1844, número 46, tomo II: “Por haberse cerrado el establecimiento particular de enseñanza a cargo del ciudadano Guillermo Roussy, el que suscribe tiene el honor de noticiar a los padres de familia de esta capital y del departamento, que tan pronto como reciba los útiles que tiene encargados a México... abrirá una escuela pública... enseñará los mismos ramos de instrucción y seguirá el mismo método de su digno predecesor, con quien estuvo seis años en clase de discípulo y colaborador” Ver también *El Faro*, número 2, Chihuahua, Chih., 1 de junio de 1847, donde expuso su prospecto de colegio para niños y niñas.

En un extenso artículo reproducido en el periódico oficial de Chihuahua en 1840, el cual se titula “Importancia de la educación de las niñas”,⁴⁰¹ se enfocaban los contenidos escolares hacia el papel de las mujeres como madres y administradoras del hogar. El lenguaje era lo primero que se buscaba que las niñas aprendieran, pues las mujeres debían manejar a la perfección el idioma para transmitirlo a sus hijos; en segundo término, se fomentaba la religión, que “prescribe el pudor y la castidad, la dulzura y la modestia, la templanza y las virtudes todas que les dan más valor que la hermosura”; y en tercer y último término, se incluían las ocupaciones domésticas, “talento que hace a una joven mucho más estimable que la rica dote... Una mujer industriosa y dedicada, es una providencia en la casa que gobierna” (*sic*). Una mujer preparada era aquella “que derrama sobre sus hijos la inocencia y la santidad: sus acciones son ejemplos de virtud. Participan sus criados de la beneficencia de sus palabras... Tales son las madres que necesita el mundo para su reforma”. En efecto, tal como se pregonaba, la educación no era para todos sino para aquellos que tenían servidumbre. Los criados a los que se refiere el artículo, así como las hilanderas domésticas, las tejedoras de los hospicios y las humildes artesanas de los campos, no tenían aún cabida en la escuela, como tampoco la mayor parte de sus hijos.

A pesar de todos los problemas que se vivían en este convulso periodo histórico, la escuela de primeras letras fue, sin duda, un factor de desarrollo del sistema productivo, fundamentado este último en la mercantilización de los hombres y los productos. Aquella fungió no sólo como constructora y reproductora de las bases ideológicas que sostuvieran la hegemonía del Estado burgués. La simple alfabetización constituyó un gran avance que permitió satisfacer muchos de los requerimientos para la formación de trabajadores del comercio y los servicios públicos y privados; es decir, contribuyó a la construcción de la madeja burocrática que permitía accionar la maquinaria política, comercial y de servicios.

⁴⁰¹ *La Luna*, tomo II, números 6,7 y 8, Chihuahua, Chih., 1, 8 y 15 de diciembre de 1840, respectivamente.

El nivel medio y superior de estudios

En septiembre de 1827, cuando se decretó la realización de cambios en las cátedras de gramática castellana y latina, y la impresión de doscientos ejemplares de gramática latina, diccionarios y demás libros para el estudio de la latinidad, se comenzaron a utilizar también los siguientes textos:

(...) cuarenta ejemplares de la *Lógica* de Condillac, puesto en diálogo castellano por don Balentín de Forondo, doce ejemplares de cada uno de los catecismos publicados en castellano por el señor Ackerman, que son: economía, política, geografía, química, agricultura, industria rural y económica, historia de los imperios antiguos, historia de Grecia, historia romana, historia del bajo imperio, aritmética, mitología, por don F. de Urcullo, aritmética comercial por el mismo, moral por el doctor don F. L. de Villanueva, y los catecismos de gramática latina y castellana publicados por el mismo Ackerman.⁴⁰²

Esto nos hace suponer que se perseguía como objetivo la obtención de una formación enciclopédica en los jóvenes, con autores de la ilustración tan renombrados como Condillac, quien introdujo algunas innovaciones pedagógicas y enfatizó la necesidad de la observación, la experiencia, el análisis y la reflexión, como elementos para la fiabilidad del razonamiento. La riqueza y actualidad de los temas señalados representaron un enorme avance en nuestro contexto, aun cuando se utilizaba una metodología de aprendizaje basada en el estudio de los contenidos, en forma de catecismo. Sin embargo, en los informes elaborados por los responsables de las cátedras de latinidad, que se anexaron a la memoria de gobierno de 1829 y 1831, se describieron los contenidos de las dos

⁴⁰² Véase “Decreto sobre arreglo de cátedras de gramática latina y castellana que deben establecerse en la capital”, en Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de decretos y órdenes del primer Congreso constitucional de Chihuahua, Chih.*, Imprenta del Supremo Gobierno del Estado de Chihuahua, 1827.

cátedras de gramática, que en realidad se abordan divididas cada una en dos clases:

Cuadro 10. Contenidos de las cátedras de gramática

PRIMERA CÁTEDRA		SEGUNDA CÁTEDRA	
Primera clase	Segunda clase	Tercera clase	Cuarta clase
Gramática castellana	2ª parte del texto de Ackerman	División de la gramática	Églogas de Virgilio
	Oraciones del doctor Picazo	Sintaxis, ortografía y prosodia	Análisis de hexámetro y pentámetro en Virgilio
Ortografía latina con base de Nebrija	Diálogos de Luis Vives	Nombres y verbos en la sintaxis	
	Moral de Villanueva	Oraciones de Cicerón	Traducción

Leer a Cicerón en su lengua original y llegar a dominar la retórica, eran instrumentos intelectuales que condujeron a la formación de oradores brillantes o escritores respetados. Además, esta formación permitió construir la base para armar estilos lingüísticos que en aquella época tenían impacto ideológico y que se cotizaban en el mercado de trabajo intelectual. Sin duda, el aprendizaje del latín se convirtió en la llave de acceso al estudio de otras disciplinas, una especie de prueba inicial, de noviciado, que no todos podían superar por razones personales o sociales, y servía como un tamiz que permitía seleccionar los cuadros para el siguiente nivel de escolaridad. De esta forma, mientras en el discurso oficial se ofrecía la igualdad de oportunidades de estudios para todos a través de la educación pública y gratuita, en los hechos se limitaba sólo a los que poseían un “capital cultural”. Por estas razones, los contenidos del nivel intermedio se centraron en el estudio de la gramática latina.

En los citados informes de los catedráticos de latinidad al Congreso, una de las reiteradas solicitudes que expusieron al cuerpo legislativo, por conducto del secretario de gobierno, fue la necesidad de crear interna-

dos o “pupilajes” para evitar las distracciones de la calle, las faltas a la escuela, y facilitar el acceso a los niños de otras poblaciones. Los legisladores manifestaron que las deficiencias en el aprovechamiento escolar se debían a la salida cotidiana del plantel escolar. En realidad, también en este aspecto pretendieron dar continuidad al modelo educativo jesuita. Hasta antes de su expulsión, los colegios de jesuitas funcionaron como internados, no sólo para resolver el problema de dispersión espacial característico de las sociedades preindustriales, sino para crear un espacio alejado del mundo. Se creó así una atmósfera de concentración plena en los objetivos escolares, al tiempo que se marginó a los estudiantes del resto de la vida material, se diseccionó el conocimiento y la realidad, y se elevó a los “letrados” a una categoría distinta de los demás. Por otra parte, se incentivó el espíritu competitivo mediante la formación de equipos, organizados con jerarquía: así, la competencia no sólo era con el equipo adversario, sino dentro del mismo equipo, para lograr ascender en la escala. En tanto, mediante premios, castigos, grados y deméritos, se reforzó el sistema. Todos estos elementos sentaron algunas de las bases filosóficas y conductuales necesarias para la transición a la época contemporánea.

La cátedra de filosofía, decretada en 1827 pero iniciada hasta 1833 por múltiples dificultades sociales de carácter local, estuvo integrada por dos temas y autores: 1) retórica con base en Homero, y 2) filosofía natural en el texto de Jacquier. Los contenidos variaron a veces de un año a otro, de conformidad con las concepciones del catedrático a su cargo. El contenido del curso se centró también en los estudios de lógica, metafísica y ética, para los cuales se adoptó el texto del padre Bouvier. Para las demás cátedras iniciadas al fundarse el Instituto Literario, se seguían los textos recomendados por los responsables. Por ejemplo, para el curso de matemáticas solían basarse en el texto de Vallejo, tanto en el compendio de matemáticas como en el tratado elemental de matemáticas, así como en la *Arithmétique* de Proudhon, la *Algèbre* de De la Croix, y el *Cours de Mathématique* de Allaire, Billy, Bourdrot y M. L. Puissant, mismos que se encontraban en francés. Contaban, además, con un estuche de

matemáticas como material de apoyo. El curso de física se tomaba con base en Jacquier o en Lugduano. La biblioteca del Instituto, que en la actualidad está contenida en la Biblioteca Central de la UACH, muestra una riqueza bibliográfica de más de un millar de textos en francés, inglés, alemán y español, la mayoría de ellos editados y utilizados en esa época.⁴⁰³

Todos los catedráticos se formaron en instituciones superiores de México, Durango o Guadalajara, y la mayoría era de tendencias liberales y estaban recién llegados de la capital de la república, lo que nos permite suponer que los sistemas y contenidos de enseñanza no diferían mucho de los tradicionales que, con algunas excepciones, se aplicaron en el centro del país. Sin embargo, no existen elementos que nos permitan conocer a fondo el currículum del Instituto. Las características generales fueron la ausencia de un sistema coherente y definido, la desarticulación total de los cursos, la falta de continuidad o relación horizontal o vertical entre unos y otros, el recambio constante de maestros, la discontinuidad de los alumnos, que podían ausentarse durante años y luego regresar a cubrir un nuevo curso y, siempre presente, la insuficiencia de recursos económicos para cubrir las necesidades más elementales.

Frente a las condiciones de atraso en los contenidos y métodos de enseñanza, herencia aún viva de la Colonia, ante la anarquía, desintegración y aislamiento de los cursos que se impartían en los institutos superiores en el país y contra la concepción en boga de que la ilustración valía menos que la acumulación de información, todo lo cual desestimaba sus fundamentos teóricos y prácticos, el ministro santaannista Baranda propuso las siguientes modificaciones:

Conviene, pues, dar orden y utilidad a los estudios, y para eso se tuvieron presentes varias consideraciones, de las cuales refiere las más interesantes.

Póngase como se quiera el modo de cursar las aulas, dense más o menos años de carrera; siempre sucederá que el estudiante no será

⁴⁰³ Jerónimo Nadal, S.J. “Reglas para los estudios de los colegios”, 1553, en Pilar Gonzalbo, *El humanismo y la educación...*, pp. 149-450.

todavía un sabio, hasta que sus estudios posteriores lo eleven a esa categoría. De aquí es que no debe ser este el objeto de las cátedras, y que ella debe dirigirse a arrojar la simiente del saber, a dar ideas claras y fundamentales de la materia que se aprende, a hacer conocer su naturaleza y su espíritu, a enseñar el modo de aprenderla con perfección y que se sepa el respectivo mérito de los autores que la tratan... no para formar maestros y sabios, sino jóvenes... con las nociones suficientes para conocer o que debían ser, y para que aprendiesen a estudiar.

Otra consideración fue, que a primera vista parecía una variedad de materias, fuese una rigurosa uniformidad, constituyendo un orden jerárquico y consecuente, que siguiese una ilación en que todas se prestasen apoyo, de suerte que lejos de inducir confusión, facilitasen las primeras la mejor y más fácil inteligencia de las segundas. Era conveniente que el plan se ordenase de manera que fuera un sistema completo, en que todo se encadenase y llevase el carácter de unión, que es en realidad el constitutivo de cada ciencia.

Estableciendo una base constante de futuras y mejores modificaciones, se acomoda la enseñanza al movimiento del espíritu humano, camina con él, y siempre va en constante progreso. Esa es una de las bases más importantes y de más clara utilidad. Que las futuras variaciones no fuesen hijas de sólo las teorías... Si a los conocimientos del sabio se une la experiencia luminosa de un diestro observador, hay una confianza en el acierto y en el mejor éxito de las determinaciones que se adopten.⁴⁰⁴

Estos avanzados principios para la reforma educativa, en los hechos sólo significaron la adición de un mayor número de materias. Así, para el caso de los estudios preparatorios, a las cátedras existentes de gramática latina y filosofía, que incluían elementos de lógica, metafísica, ética,

⁴⁰⁴ Manuel Baranda, "Memoria del secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública a las cámaras del Congreso nacional de la república mexicana en enero de 1844", en Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, México, SepSetentas, números 103 y 104, tomo II, 1973, pp. 73, 74 y 76.

matemáticas y física, había que añadir los cursos de ideología, economía política, nociones de cosmografía, geografía, español, inglés y francés.

En general, se reproducían en el Instituto Literario de Chihuahua los rasgos generales presentes en los estudios superiores: disección, fragmentación y abstracción del conocimiento, desvinculación entre los aprendizajes escolares y la realidad inmediata, separación entre la teoría y la práctica (salvo en la propuesta para jurisprudencia), énfasis en la trasmisión lingüística, sobre todo libresca, y se fomentaban el aislamiento, el individualismo y la competitividad entre los estudiantes. El valor admitido era la adquisición de conocimientos por sí mismos, y ésta como resultado de las aptitudes racionales personales, no como medio para la acción productiva, ni como un requisito previo a la continuidad de los estudios especializados.

En Chihuahua se publicó el decreto de Baranda del 18 de agosto de 1843, en el periódico oficial de octubre de ese año,⁴⁰⁵ a través del cual se intentó uniformar la normatividad y contenidos de las instituciones de educación media y superior.

El decreto tuvo mucha resonancia en la localidad. En primer lugar, el gobernador Monterde dispuso de inmediato algunas medidas para acatar sus recomendaciones, ya que se señalaba que en los departamentos se siguiera el modelo de las cátedras como fuera posible y se iniciara la carrera de jurisprudencia.⁴⁰⁶ En el ámbito local, fue comentado en editoriales y apoyado por algunas propuestas. Un año después, continuaban las propuestas de reforma en el órgano oficial, como la siguiente, aparecida en septiembre de 1843, de la que reproducimos algunas ideas:

La forma de gobierno elegida por la nación, exige que una parte de sus hijos se dediquen a las ciencias del derecho... Nuestro departamento, minero por naturaleza, necesita de hombres que conozcan la ciencia de

⁴⁰⁵ *Revista Oficial*, tomo I, números 42 y 43, Chihuahua, Chih., 3 y 10 de octubre de 1843.

⁴⁰⁶ Ver *Revista Oficial*, número 44, Chihuahua, Chih., 17 de octubre de 1844.

la minería... Es pues evidente que nuestra primera necesidad literaria es la de formar abogados y mineros.

Lo que es muy posible (siendo aquello un tanto impracticable) a costa de poco trabajo y de gastos insignificantes, es la reforma de las cátedras que hay, la supresión de algunas materias que hoy se enseñan, no de mucha utilidad, y la sustitución de otras muy necesarias.

Nuestro Instituto, en el estado que hoy le vemos, es un seminario conciliar sin algunas cátedras mayores.⁴⁰⁷

Al final, su propuesta se redujo a plantear la sustitución de unos autores por otros; en vez de basarse en la gramática latina de Nebrija, en la lógica y metafísica de Parra, en las matemáticas de Urcullo, en la filosofía lugdunense y en la geografía de Almonte:

En los primeros años se estudiará latín por Iriarte, en razón de que se aprende con más facilidad y se retienen las reglas con menos trabajo, y francés por Bros o Chantreau; en el tercero, lógica por Condillac y Doumarsais (*sic*), ideología por De Tracy, metafísica por Marmontel y moral universal por el autor que se elija; en el cuarto, matemáticas por Vallejo e inglés; y en el quinto, física por Pouillet (*sic*) y gramática castellana. Dejamos para el último año la gramática castellana porque es necesario para que se aprenda con provecho, que los jóvenes estén ya medianamente formados, que puedan discurrir con rectitud y que se hallen en capacidad de hacer composiciones y de analizar gramaticalmente los escritos de otros.

En el año que hemos señalado para el estudio de la lógica, los que elijan la minería, en vez de estudiar todas las materias estudiarán únicamente lógica y seguirán luego dos cursos de matemáticas puras y uno de física experimental.⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ *La Restauración*, número 10, Chihuahua, Chih., 16 de septiembre de 1845.

⁴⁰⁸ Ídem.

En el terreno de los hechos, sin embargo, no se hizo nada por actualizar los contenidos y sistemas de enseñanza del Instituto, que continuó su operación por inercia, entre guerras, epidemias y bancarrota pública.

Los distintos niveles de escolaridad representaron también distintas formas de conferir significado a los mismos términos. En el Instituto perdían peso relativo las exigencias de la educación básica de orden, asistencia, puntualidad, formación de hábitos y obediencia, y se pasaba a otro sistema de relaciones más flexibles que permitía una mayor interacción estudiantil e incluso establecía condiciones para la discusión y experimentación y para relacionar la teoría con la práctica. El Instituto funcionaba más a través de los mecanismos de apropiación de las normas (consensuales) que a través de los mecanismos de control (coercitivos), aunque estos últimos no dejaron de estar presentes, sobre todo en los sistemas de validación de los conocimientos y en la permanencia de los castigos, particularmente en las cátedras de latinidad. Así, cuando a causa de la inminente guerra con Estados Unidos fue preciso efectuar los exámenes del Instituto en forma privada en 1846, “como fuera muy sensible privarlos del honor que han merecido por su estudio y sus talentos”, el rector pidió que se publicase una nota en el periódico oficial sobre los alumnos examinados, en compensación por no haberlo hecho públicamente, “pues este honor es el estímulo y la recompensa que los anima más en el curso de su carrera para dedicarse con empeño a sus constantes tareas”.⁴⁰⁹

Por lo limitado de los recursos disponibles para las cátedras que se ofrecían y de los alumnos que las llegaban a acreditar, parecía que el Instituto fuera más una figura ideológica que generaba la creencia en un progreso educativo, y que por esa vía se fortalecía y legitimaba el sistema político y social. Es cierto que por él atravesaron los brillantes alumnos

⁴⁰⁹ *El Provisional*, número 38, Chihuahua, Chih., 6 de octubre de 1846. Véase también, para ilustrar las relaciones escolares, el discurso pronunciado por el rector Laureano Muñoz, reproducción en *El Antenor*, número 48, Chihuahua, Chih., 22 de septiembre de 1840, o el del catedrático José Eligio Muñoz, en *La Luna*, número 7, tomo II, Chihuahua, 20 de septiembre de 1842.

(y no tan brillantes) que luego ocuparían los puestos estratégicos en el aparato económico, político e ideológico, y que desde allí contribuirían a la construcción y consolidación del Estado burgués. Es cierto que, de alguna forma, en el Instituto se concentraron quienes más tarde se definirían como liberales. Pero ¿cómo determinar hasta qué punto su paso por esta institución superior o su trayectoria formativa posterior, fueron decisivos para fincar su planteamientos ideológicos? ¿Hasta qué punto el Instituto funcionó como un factor de movilidad social? ¿Quiénes tenían en realidad acceso a él? Desde luego, no los hijo de los trabajadores manuales, los artesanos, los rancheros medios, ni siquiera los hijos de los preceptores. Lo que parece incuestionable es que hasta esa fecha el Instituto no respondía del todo a las expectativas sociales. Entre tanto, la escuela de primeras letras, a la vez que alfabetizaba, contribuyó a inculcar los valores liberales y nacionales, sin ningún ocultamiento de su función esencial: fomentó algunos aprendizajes útiles para futuros empleados, burócratas, artesanos, arrieros, capataces de haciendas o minas, y hasta para preceptores de las primeras letras. Pero se esperaba que el Instituto, además de dar continuidad a la función escolar en la obtención del consenso ideológico, edificara sobre ese terreno, y lo hacía apenas (los egresados del Instituto incidieron en su entorno a través del ejercicio literario y la retórica, tan importantes para la formación de la opinión pública; legitimaban por la simple investidura de ser ilustrados, y ocupaban cargos públicos y administrativos de nivel medio).

El Instituto sirvió también para elegir, discriminar, tamizar y seleccionar a aquellos que continuarían su formación. Pero todavía los jóvenes tenían que viajar alrededor de mil seiscientos kilómetros para hacerse abogados, médicos o ingenieros. Se esperaba, sobre todo al mediar el siglo, que el Instituto formara los elementos que fuesen capaces de dirigir el proceso de cambio en la producción: innovar métodos, concebir y aplicar tecnología, administrar recursos, organizar y capacitar al personal de los mandos medios, entre otras funciones que no se estaban desempeñando y que el sentir general de la clase en ascenso les exigiría a gritos en los años siguientes. En una palabra, se esperaba que a nivel

superior la educación pasara de cumplir una función política e ideológica, a cumplir una función directa en el terreno de la producción material, no sólo del consenso político, sino en la producción y reproducción de la fuerza de trabajo calificada.

Si bien contenidos y sistemas de enseñanza sufrían un proceso muy lento de transformación y adecuación, hubo un cambio cuyo impacto fue contundente: el acceso a la escolaridad abrió espacios que antes no existían para algunos sectores de la población. Las nuevas condiciones educativas permitieron que las clases medias, antes discriminadas de los estudios superiores, pudieran tener acceso a la educación en su propio entorno geográfico, lo cual facilitó su tránsito a la escolarización superior en el centro del país, incluso a través de becas y otros apoyos, o debido a su propio esfuerzo. Así, hubo muchos estudiantes que iniciaron algunas cátedras en Chihuahua y con esa preparación como base lograron colocarse dentro del aparato gubernamental (lo que tampoco era concebible durante la Colonia). Esto les permitió adquirir los ingresos y la práctica profesional suficientes para continuar sus cátedras y titularse en Durango o México. Desde luego, estos casos fortalecieron la idea de que el nuevo orden político brindaba condiciones para la movilidad social fundamentada en el esfuerzo propio y en la educación.

Al ampliarse las oportunidades de acceso al conocimiento a nuevos sectores de la población, representantes sobre todo de la pequeña burguesía, se afectó también el conjunto de concepciones y valores sociales, el acceso a las posiciones de poder y, finalmente, la estructura del poder mismo. De esta forma, el currículum escolar contribuyó a la construcción de un nuevo tipo de sociedad y a la consolidación del Estado burgués.

La escuela superior participó en la formación de cuadros dirigentes capaces de diseñar un sistema de control social coherente en todas sus partes, con apariencia de natural, legítimo, “científico”, generador de consenso y lealtades inquebrantables aun en las peores crisis sociales.

¿Por qué en Chihuahua no se planteó el separatismo, a pesar del abandono del gobierno centralista, hundido en sus propios conflictos? ¿Por qué se convirtió en el último reducto de la república en la segunda mitad del

siglo? ¿Por qué entre los liberales de Chihuahua se veía a los miembros de la Iglesia como promotores del progreso, más que como lacras? ¿Por qué se generó un nacionalismo más acendrado a pesar de que generacionalmente constituía un pueblo joven, de origen migrante en su mayoría (incluyendo a mestizos e indígenas), sin arraigo ancestral en el territorio? Es innegable que la guerra contra “los bárbaros” y las invasiones norteamericanas desempeñaron un papel de integración y cohesión social... Pero también la educación superior tuvo su parte. Iniciada y dirigida por migrantes del centro del país o por nativos formados allá, representantes ideológicos de proyectos sociales de los sectores ascendentes del centro, fincada en la necesidad de lograr la unidad de la sociedad y la formación de una conciencia nacionalista, difundía y reproducía en Chihuahua ese proyecto, a través de la práctica política y docente. En este contexto, era innovadora y representó un espacio social de transformación subjetiva, que se tradujo en una transformación objetiva de la sociedad.

APRENDIENDO A VIVIR EN UN ORDEN JERÁRQUICO A TRAVÉS DEL CATECISMO RELIGIOSO⁴¹⁰

Si tuviesen que jerarquizarse en orden de importancia los libros de texto utilizados en la historia de la educación en México, el catecismo del padre Ripalda tendría que ocupar el primer lugar. Se conoce como “catecismo de Ripalda” al *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*, escrito por Jerónimo Martínez de Ripalda con el objetivo de poner al alcance de los niños las bases de la doctrina cristiana. Este texto fue utilizado no sólo para la enseñanza de la doctrina cristiana, sino también del español, el civismo y la lectura. Se hicieron traducciones cuando menos en náhuatl, otomí, tarasco, zapoteca y maya. En sus páginas, lo mismo aprendían normas generales de comportamiento social los niños de una escuela poblana del siglo XVIII, que se apropiaban de una concepción particular del mundo los estudiantes de un colegio michoacano a mediados del siglo XX.

Su autor, Jerónimo Martínez de Ripalda, nació en Teruel, en el reino de Aragón, en 1536. En 1551 ingresó a la Compañía de Jesús. Tuvo a su cargo las cátedras de filosofía y teología y fue rector de la Universidad de Salamanca. Se distinguió como orador sagrado. En 1618 publicó el *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*, sobre el que escribimos aquí. También se imprimió su libro *Suave coloquio del pecado con Dios*. Murió en Toledo en ese mismo año, a los 82 años de edad, sin que haya podido imaginar la gran difusión que tendría su catecismo más allá de los mares y a través de los tiempos.⁴¹¹

⁴¹⁰ Este texto está disponible también en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_1.htm

⁴¹¹ Jerónimo Martínez de Ripalda, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*, Madrid, Espasa Calpe, tomo 33, p. 547.

En nuestro país, desde la época colonial el catecismo de Ripalda fue utilizado para enseñar la doctrina cristiana y las primeras letras, tanto en castellano como en lenguas indígenas. Al principio era traído desde España, pero posteriormente, Pedro de la Rosa, un editor poblano, obtuvo del rey el permiso para editarlo en la Nueva España, con el privilegio de tener la exclusividad para imprimirlo y venderlo. Fuera en Comitán o en Santa Fe, este librito impreso en Puebla de los Ángeles pasaba de mano en mano hasta deshojarse y perderse. Fueron decenas las ediciones de Pedro de la Rosa, en miles de ejemplares. En el fondo Lafragua de la Biblioteca Nacional, la más antigua de las ediciones poblanas disponibles a la fecha data de 1758, y se titula *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana con un tratado muy útil con que el cristiano debe ocupar el tiempo y emplear el día*. Pueden consultarse también ahí las ediciones en castellano de 1784 y 1810, además de varias ediciones en náhuatl, otomí y tarasco. En la época independiente continuó editándose en Puebla, aunque ya no de manera exclusiva.⁴¹² Ambrosio Nieto lo seguía publicando y distribuyendo a todo el país en 1940.

El concepto “catecismo”, proviene del latín “*catechismus*”, que significa instruir, que a su vez proviene del griego “*katechismo*”, que puede traducirse como compendio sobre alguna rama del conocimiento, y de “*katecheo*”, que de manera más específica significa instruir a través de un sistema de preguntas y respuestas. En su acepción castellana se aplica a un texto que, en forma de preguntas y respuestas, contiene la exposición sucinta sobre algún tema. Su presentación en forma de diálogo entre el maestro y el alumno facilitaba la enseñanza y el aprendizaje. Su origen deriva del método utilizado por los primeros cristianos para adoctrinar a los aspirantes a la nueva religión, a quienes llamaban catecúmenos, que

⁴¹² Santiago García Mazo, a mediados del siglo XIX, y Basilio Arrillaga, dos décadas después, prepararon versiones adaptadas a las costumbres mexicanas, ambas publicadas por la casa editora poblana de Mariano Galván Rivera, cuyo monopolio estuvo protegido por la legislación mexicana. Véase Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, en *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, 1992, p. 495.

a través del sistema de catecismo difundían los principios de la nueva religión en pequeños grupos. Luego se fueron copiando los rudimentos de la doctrina en pequeños legajos, para transmitirse a la distancia y en el tiempo. Estos escritos fueron desarrollándose conforme fue progresando el cristianismo, y una vez consolidado como religión dominante en Europa se fue diluyendo su uso.

La reforma protestante rescató este sistema de adoctrinamiento. El propio Martín Lutero publicó en 1529 su *Catecismo*, que se difundió ampliamente y que fue modelo de varias sectas, con las modificaciones pertinentes.⁴¹³ El catecismo católico, propiamente dicho, emanó del Concilio de Trento, celebrado durante varias sesiones entre 1545 y 1563. Éste ha sido considerado el más importante concilio ecuménico de la Iglesia católica. Como respuesta a la necesidad de contrarrestar la influencia del protestantismo, a través de él se replantearon y sistematizaron los principios del catolicismo. De ese concilio surgió una estrategia para la atracción de adeptos al catolicismo y la conservación de los que ya lo eran, a través de un proyecto de evangelización mediante las órdenes religiosas y el clero secular. Como parte de esa estrategia se publicó un catecismo y un sumario de los artículos de la fe cristiana, destinado al empleo por parte de los eclesiásticos para explicar la doctrina.⁴¹⁴

El Concilio de Trento sirvió de base al jesuita Ripalda para elaborar su catecismo, dirigido especialmente a la infancia, con el propósito de ser utilizado a través de un adoctrinamiento sistemático más factible en las instituciones escolares. De España se distribuyó a las colonias. El catecismo de Ripalda no era el único que se empleaba en las escuelas de nuestro país. También gozaron de mucha difusión el catecismo del abate Claude Fleury y el del padre Castaño, y en menor medida el de Antonio Núñez de Miranda, el de Cayetano de San Juan Bautista y el de Ignacio

⁴¹³ Lutero difundió dos catecismos: uno “menor” dirigido a los niños y otro “mayor” dirigido a maestros y clérigos. Staples, op. cit., p. 492.

⁴¹⁴ *Lexipedia*, USA, Encyclopedia Britannica Publishers, 1996, tomo I, p. 397. *Gran Enciclopedia del Mundo*, Bilbao, Durvan, tomo IV, p. 858 y tomo V, p. 575.

Paredes, entre otros.⁴¹⁵ Sin embargo, el de Ripalda fue el catecismo más accesible. En ocasiones no se utilizaba otro simplemente porque no lo había. Así, por ejemplo, el maestro de la escuela municipal de la ciudad de Chihuahua, José de Nava, quien recibía los útiles para los niños por parte del ayuntamiento, solicitó en 1807 otro libro para enseñar la doctrina, con más extensión que el de Ripalda. Se le respondió que no era posible conseguir otro, pero se le recomendó que, con arreglo al que tenía, procurara que no aprendieran los niños de memoria, sino que les diese explicaciones más amplias, que confiriesen mayor sentido al texto.⁴¹⁶

El catecismo, como exposición en diálogo con fines didácticos, no fue exclusivo de la enseñanza de la doctrina cristiana. Con el espíritu humanista del siglo XVIII y las reformas introducidas por la Ilustración, se publicaron catecismos de civismo, urbanidad, ciencias naturales, historia y para el aprendizaje de artes y oficios.

En la escuela tradicional el catecismo de la doctrina cristiana era el núcleo de la enseñanza, y en las escuelas más pobres era lo único que se enseñaba. Puesto que se concebía a la naturaleza, al mundo y al hombre

⁴¹⁵ Claude Fleury, *Catecismo histórico o compendio de la historia sagrada y de la doctrina cristiana para la instrucción de los niños, s/e, s/f*. Antonio Núñez de Miranda, *Cartilla de la doctrina religiosa dispuesta por uno de la Compañía de Jesús, para dos niñas, hijas espirituales suyas, que se crían para monjas y desean serlo con toda perfección. Sacada a la luz, en obsequio de las llamadas a religión, y para alivio de las maestras que las instruyen*. Francisco de Saleedo, México, Viuda de Bernardo Calderón, ediciones de 1696 y 1710. Cayetano de San Juan Bautista, *Explicación de la doctrina cristiana según el método con que la enseñan los padres de las escuelas pías a los niños que frecuentan sus escuelas. Dispuesto en forma de diálogo entre maestro y discípulo*, México, Mariano de Zúñiga y Ontiveros, 1807. Reimpresiones por Alejandro Valdés, 1818, y Arizpe, 1821. Dorothy Tanck menciona los de Cayetano García Navarro, Pedro Setién, el de los padres de las escuelas pías, el compendio de José Pitón, “Los misterios de la fe”, del padre Torrejoncillo y “El libro religioso”, de Francisco Amado Pouget, en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México*, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, El Colegio de México, 1988, p. 71. Pilar Gonzalbo afirma que en México existió un catecismo local adaptado del tridentino que redactó el III Sínodo Provincial, del cual se editaron muy pocos ejemplares, por lo que se usó generalmente el de Ripalda (en *El humanismo y la educación...*, p. 141).

⁴¹⁶ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50, 8 de mayo de 1807.

girando en torno a Dios, y el fin último del conocimiento era acercarse a Dios a través de la comprensión de sus designios para el hombre, todo lo demás era estudiado sólo como medio para ese fin. Por tanto se consideraba que había que enseñar a leer a los niños para que pudieran aprender la doctrina cristiana, y conociendo mejor sus postulados pudiesen llegar a obtener la gracia divina, que era el objetivo de la vida en la tierra. Sin embargo, más allá de los propósitos expresos se obtenían otros, pues a través de las normas de la cristiandad los niños aprendían no sólo una concepción del mundo, sino una manera de relacionarse con los iguales, con la autoridad, con los subalternos, con la sociedad en su conjunto, ubicándose ellos mismos en el universo social y con relación a los elementos circundantes. El niño lograba así adquirir una identidad propia y asimilar las normas del comportamiento de la sociedad colonial, aceptando su papel dentro de una jerarquía sumamente rígida.

Conforme el humanismo fue difundiendo y la modernidad se introdujo también al catolicismo, los conocimientos útiles para la vida adquirieron mayor relevancia dentro del currículum escolar; junto a la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y la aritmética, fueron contenidos generalizados como obligatorios por las reformas borbónicas. Poco a poco, de ser el aprendizaje de la lectura un medio para aprender la doctrina cristiana, el catecismo fue transformándose en un medio para aprender a leer. Conforme a las corrientes de ideas que se expandieron en Iberoamérica en el siglo XIX, las Cortes de Cádiz, y posteriormente algunas de las primeras constituciones de los estados independientes de México, añadieron como contenidos de las escuelas de primeras letras el estudio de los derechos y deberes del hombre en sociedad.

Después de la independencia, el método lancasteriano fue predominando en México. Con su distribución exacta del tiempo escolar, y definiendo como contenidos fundamentales la lectura, la escritura y la aritmética, apenas si dejaba tiempo para el aprendizaje de la doctrina cristiana dentro del horario de clases. Con espacios y tiempos disponibles al mínimo, era más necesario contar con un texto sencillo y directo para la enseñanza de la doctrina, situación que condujo a que el catecismo

de Ripalda adquiriese mayor relevancia. Además, contenía implícita una finalidad política fundamental, pues por una parte la lealtad a Dios y a la autoridad se traducían en la práctica en lealtad a los gobernantes del naciente Estado mexicano, y por otra parte se reproducía el catolicismo como único lazo de identidad que unía a los mexicanos tan dispersos social y geográficamente y tan diversos culturalmente, con lo que se protegía la integración nacional.

En las primeras décadas del México independiente, las escuelas públicas sostenidas por los municipios y los gobiernos de las entidades se multiplicaron. En la mayoría de ellas se utilizaba como texto el catecismo de Ripalda. En 1845 un autor anónimo escribía sobre él: “Este catecismo, por bueno y claro que sea, se resiente de cierta escasez de ideas, y en algunos puntos nos parece sobradamente diminuto... es cosa sensible que no se den explicaciones más amplias y claras de las que se hallan en Ripalda”. Y más adelante añadía que el catecismo de Fleury “nos parece digno del erudito y virtuoso autor de la historia eclesiástica”.⁴¹⁷

En 1853, el presidente Lombardini, en las “Reglas que deben observarse en el ramo de la instrucción primaria”, decretó que debía enseñarse en las escuelas “el catecismo de Ripalda, Fleury y obligaciones del hombre por Escoiquiz”.⁴¹⁸ Un año después, el presidente Santa Anna dispuso que “en todas las escuelas de la república se enseñe la doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda, aprobado por el excelentísimo e ilustrísimo señor arzobispo de México según su decreto de 13 de enero de 1852”.⁴¹⁹

⁴¹⁷ *El Siglo XIX*, México, D.F., 28 de agosto de 1845, p. 4.

⁴¹⁸ Manuel Dublán y José María Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, 1904, volumen 7, se refieren al catecismo de Fleury citado arriba y al folleto de 62 páginas titulado *Tratado de las obligaciones del hombre en la sociedad*, de Juan de Escoiquiz, México, Establecimiento tipográfico de Andrés Boix, 1855 (véase Valverde, op. cit., p. 283).

⁴¹⁹ Decreto de Santa Anna, del 28 de enero de 1854. *El Centinela*, tomo II, número 19, p. 4, Chihuahua, Chih., 7 de marzo de 1854. Para entonces circulaba en México una edición con correcciones y notas del jesuita Basilio Arrillaga y Balcárcel, publicada por Mariano Galván Rivera. La primera edición así corregida salió en 1852 y luego salieron muchas

Estas medidas buscaban también fortalecer la religión católica como sustento de la nacionalidad, frente a la influencia de la cultura anglosajona y el protestantismo, sobre todo después de la reciente invasión norteamericana y la amputación de más de la mitad del territorio mexicano.

Los cambios políticos desencadenados con la revolución de Ayutla se manifestaron en la cuestión educativa. En la Ley general de instrucción pública para el Distrito Federal y territorios de 1861, ya no se mencionó al catecismo religioso como parte de los contenidos obligatorios. Ignacio Manuel Altamirano, entre otros, criticó duramente el catecismo de Ripalda como libro de texto. En su defensa, Rafael Gómez publicó un libro en 1871.⁴²⁰ Para entonces México había cumplido cuatro décadas como Estado independiente; un nacionalismo laico iba desplazando al sentimiento religioso como ideología integradora. Los liberales más ortodoxos abogaron por la enseñanza libre, pero al percatarse de que en la realidad la libertad educativa franqueaba el paso a las instituciones religiosas, contribuyendo al fortalecimiento político de la Iglesia, el ideal de la libertad de enseñanza fue sustituyéndose por el de la educación laica. En las escuelas del último tercio del siglo XIX, junto con la difusión de la enseñanza libre, el catecismo de la doctrina cristiana fue poco a poco sustituyéndose por catecismos o cartillas de moral como el de Nicolás Pizarro Suárez (criticado por católicos tradicionales y por positivistas), la cartilla de moral de la Compañía Lancasteriana, el catecismo de Luis Felipe Mantilla y el de Mariano Galván Rivera, entre otros.⁴²¹

El uso del catecismo de Ripalda fue limitándose cada vez más al adoctrinamiento cristiano en las iglesias y escuelas confesionales; si bien, hay

más. (Emeterio Valverde Téllez, *Bibliografía filosófica mexicana*, edición facsimilar de 1913, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1989, tomo I, p. 172.)

⁴²⁰ Rafael Gómez, *El catecismo del padre Ripalda. Colección de artículos escritos en su defensa*, México, Imprenta de I Escalante y C, 1871. (Valverde, op. cit., tomo I, p. 221.)

⁴²¹ Nicolás Pizarro Suárez, *Catecismo de moral*, México, Imprenta de Ana Echeverría de Pizarro e hijas, 1861. También ediciones de N. Chávez 1861, en Campeche en 1862 y 1871, Fuentes en 1868. León Alejo Torre, *Cartilla de moral, aprobada por la Compañía Lancasteriana de México para texto en sus escuelas*, México, Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José María Sandoval, 1873.

testimonios de que todavía hace pocas décadas algunos maestros rurales lo seguían utilizando en las escuelas públicas para promover su concepto de moral entre los niños.

¿Cuál es el contenido de este catecismo? El ejemplar de 1810 es un librito de 220 páginas y de unos doce y medio centímetros de alto. Está impreso en letra muy grande, 24 puntos y “negrita”. Caben apenas catorce renglones en cada página y veintitrés caracteres por línea. En consecuencia, es un texto atractivo, accesible, fácil de manejar y leer por los pequeños, quienes pueden avanzar rápidamente a través de sus páginas por lo grande y espaciado de la letra. Lo primero que se aprecia al abrir el libro, formando una cuadrícula de tres por cuatro, son las imágenes de los doce apóstoles. En la contratapa hay una ilustración que representa a Jesús rodeado de niños al pie de unas palmeras; a lo lejos se vislumbra el templo de Jerusalén, y escrito al calce: “Dejad que los niños se acerquen a mí”. En la primera página se señala el privilegio concedido por el rey a la editorial de imprimir catecismos, libros y cuadernos de estudios menores, con derecho de exclusividad para venderlos e imprimirlos en la Nueva España.

El libro está compuesto de tres partes: la primera está integrada por una especie de anexos para consulta, la segunda por las oraciones básicas y los principios doctrinarios, y la tercera constituye el catecismo propiamente dicho; es decir, el conjunto de preguntas y respuestas que tienen por objeto la presentación de las oraciones y bases de la doctrina de una manera didáctica.

Comienza con las “Advertencias”, una larga lista de las fechas de fiestas para los indios, una tabla para calcular las fiestas que son móviles, después el “Santoral” (en varias páginas, con los nombres de los santos que deberán venerarse cada día del año; esto es, una versión de los “añalejos”), enseguida se anota la “Oración del santo del día”, con un espacio en blanco para incluir el o los nombres que correspondan a cada fecha, y la “Salutación” para empezar la jornada.⁴²²

⁴²² Carmen Castañeda menciona que entre los impresos de mayor demanda de esa época estaban los añalejos, a los que define como “una especie de calendarios para uso de los

La segunda parte del libro se inicia con una nueva paginación y con el título “El texto de la doctrina cristiana”. Las dos primeras páginas se destinan a justificar y enseñar la “señal de la cruz”. Enseguida se presentan el padrenuestro, el avemaría, el credo, la salve, los diez mandamientos de la ley de Dios, los cinco de la santa madre Iglesia, los siete sacramentos, los catorce artículos de fe, las obras de misericordia, los pecados capitales, las virtudes, los peligros y las potencias del alma, los sentidos, los dones y los frutos del Espíritu Santo y las bienaventuranzas. Finalmente viene la lista de actos con que se perdona el pecado venial, las postrimerías del hombre (muerte, juicio, infierno y gloria) y la confesión o yo pecador. Todas estas oraciones se debían aprender paulatinamente dentro de un contexto explicativo para cada una, a través del catecismo propiamente dicho, que constituye la tercera parte del texto.

Las preguntas iniciales guardan la intención de ubicar al niño en el universo cristiano, lo que lo identificaría desde el principio con los contenidos que se estudiarían posteriormente. El primer tema abordado se titula “Del nombre y señal del cristiano”, y comienza:

Pregunta: Decid niño, ¿cómo os llamáis?

Responderá su nombre.

Encomiéndose el tener cada uno devoción con el santo de su nombre.

Pregunta: ¿Sois cristiano?

Respuesta: Sí, por la gracia de nuestro señor Jesucristo.

Pregunta: ¿Qué quiere decir cristiano?

Respuesta: Hombre que tiene la fe de Cristo, que profesó en el bautismo.

Después de precisar los conceptos de Cristo, Dios y doctrina, anticipa los contenidos generales del catecismo:

eclesiásticos, señalaban el orden del rito, el rezo y los oficios de todo el año. También se les llamaba burrillos, consuetas, epactas, epactillas y gallofas.” (“Circulación y edición de libros al norte de la Nueva España”, en Ysla Campbell, coordinadora, *El contacto entre los españoles e indígenas en el norte de la Nueva España*, ciudad Juárez, UACJ, 1992, pp. 210-211.

Pregunta: ¿Cuáles son?

Respuesta: El credo, mandamientos, oraciones y sacramentos...

El sentido fundamental del pensamiento de la época se resume en las siguientes cuestiones:

Pregunta: ¿A qué está obligado el hombre primeramente?

Respuesta: A buscar el último fin para que fue creado.

Pregunta: ¿Para qué fin fue creado el hombre?

Respuesta: Para amar y servir a Dios en esta vida y gozarle en la otra.

Pregunta: ¿Con qué obras se sirve a Dios principalmente?

Respuesta: Con obras de fe, esperanza y caridad.

Pregunta: ¿Qué nos enseña la fe?

Respuesta: Que creamos en Dios como infalible verdad.

Pregunta: ¿La esperanza, qué enseña?

Respuesta: Que esperemos en Dios como en poder infinito.

Pregunta: ¿Qué enseña la caridad?

Respuesta: Que le amemos sobre todo, como a bien sumo.

A través del sistema de diálogo se buscaba que el niño fuese aprendiendo los rezos escritos en la segunda parte del libro, pero partiendo de un razonamiento, de una explicación del sentido de cada oración y de cada una de sus frases. Se hacían preguntas referidas a la oración correspondiente y luego se dejaba el espacio para que el niño la repitiera de memoria. Aquí posiblemente los preceptores podían sujetarse a dos métodos: seguir el catecismo desde sus primeras páginas y hacer aprender al niño primero las oraciones sueltas y luego la parte de preguntas y respuestas, lo que hubiese sido árido y tedioso, o bien iniciar el estudio del catecismo desde la tercera parte del libro, con las preguntas y respuestas, e ir memorizando cada oración en su contexto. Esto último hacía del adoctrinamiento un proceso razonado, interesante, fructífero, donde la reflexión y el análisis podían estar presentes si se contaba con un buen

instructor, siempre y cuando ese razonamiento no rebasase los dogmas establecidos y que esa reflexión se limitase a relacionar la palabra escrita con el sujeto cognoscente, su concepto de sí mismo, el afianzamiento de sus valores, sus vivencias cotidianas, y a guiar sus objetivos en la vida conforme al dictado de la autoridad.

Por ejemplo, al estudiar el credo se decía que había sido compuesto por los apóstoles para confesar y confirmar la fe y se planteaban cuestionamientos sobre los temas que aborda la oración. Antes de que el niño recitase que Cristo “descendió a los infiernos”, ya se había enterado qué se entendía como tales:

Pregunta: ¿Qué entendéis vos por los infiernos?

Respuesta: Cuatro senos o lugares de las ánimas.

Pregunta: ¿Cuáles son?

Respuesta: El primero es el limbo de los niños que mueren sin bautismo. El segundo es el purgatorio de los que mueren en gracia, debiendo por sus pecados alguna pena, la cual allí satisfacen, y luego va al cielo. El tercero es el infierno de los que mueren en pecado mortal, y allí son atormentados con fuego y penas eternas. El cuarto donde estaban como depositadas las ánimas de los santos padres, hasta que nuestro señor Jesucristo bajó a sacarlos para el cielo.

El niño interiorizaba la noción del castigo y se iba adaptando a las normas sociales de su época. Por una parte se iba construyendo una cárcel del espíritu, asentando las condiciones para una severa auto represión en función de los valores promovidos o condenados; pero por otra parte se reafirmaba la identidad del niño con su época. Podía adquirir seguridad en sí mismo, pues se le hacía ver que de su comportamiento dependía su vida futura, y ante los peligros del mundo siempre llevaba consigo una protección infalible, la señal de la cruz, que servía “para defenderse de los enemigos”.

Así pues, por medio del catecismo los niños podían apropiarse de una concepción del mundo, de la vida, y de lo que debía ser la misión del

hombre sobre la tierra. Adquirían los valores aceptados y reproducidos por su sociedad y aprendían a relacionarse con los otros y con el medio. Y no sólo adquirían conciencia de sus deberes, sino también de sus derechos en este mundo:

Pregunta: Sobre el segundo mandamiento, os pregunto: ¿Quién es el que jura en vano?

Respuesta: El que jura sin verdad, sin justicia, o necesidad...

Pregunta: Sobre el cuarto mandamiento, os pregunto: ¿Quién es el que honra a sus padres?

Respuesta: El que los obedece, socorre y reverencia.

Pregunta: ¿Qué deben los padres naturales con sus hijos?

Respuesta: Sustentarlos, doctrinarlos y darles estado no contrario a su voluntad.

Aprendían a respetar las jerarquías y diferencias de clases:

Pregunta: ¿Quiénes otros son entendidos por padres a más de los naturales?

Respuesta: Los mayores en edad, saber y gobierno.

Pregunta: Los casados, con sus mujeres, ¿cómo deben haberse?

Respuesta: Amorosa y cuerdamente, como Cristo con la Iglesia.

Pregunta: ¿Y las mujeres con sus maridos, cómo?

Respuesta: Con amor y reverencia, como la Iglesia con Cristo.

Pregunta: ¿Y los amos con los criados, cómo?

Respuesta: Como con los hijos de Dios.

Pregunta: ¿Y los criados con los amos, cómo?

Respuesta: Como quien sirve a Dios en ellos.

El trato con los otros se concebía no sólo como acción positiva hacia los demás, sino que también podía condenarse un acto de omisión:

Pregunta: Sobre el quinto mandamiento, os pregunto: ¿Qué veda más que el no matar?

Respuesta: No hacer a nadie mal en hecho, ni en dicho, ni aun en deseo.

Pregunta: ¿Quién peca contra eso?

Respuesta: El que hiere, amenaza, injuria, o a su ofensor no perdona.

Pregunta: ¿Hay, además, otras maneras de matar?

Respuesta: Sí hay. Escandalizando o no ayudando al gravemente necesitado.

No podía explicarse a los jovencitos el significado del sexto mandamiento, “no fornicarás”, pero se le adecuaba a las posibilidades del niño, aclarándoles que tener “malos pensamientos” no era pecado en sí, a menos que no fuesen desechados:

Pregunta: Sobre el sexto mandamiento, os pregunto: ¿Quién es el que le guarda enteramente?

Respuesta: El que es casto en palabras, obras y pensamientos.

Pregunta: ¿Pues quién es el que peca en los malos pensamientos?

Respuesta: Quien propone cumplirlos, o de su voluntad se deleita con ellos...

Así, de esta forma, atendiendo primero a conceptos explicativos y recitando después las oraciones textuales, día tras día los alumnos debían estudiar los mandamientos, los sacramentos, las obras de misericordia, los conceptos de pecado original, venial y mortal, las virtudes teologales y cardinales, las potencias del alma, los sentidos, los dones y los frutos del Espíritu Santo, y las bienaventuranzas. Siguiendo a san Pablo, los escolares comprendían también conceptos que podrían servirles en una praxis política potencial:

Pregunta: ¿Quiénes son los que padecen por la justicia y virtud?

Respuesta: Los que están firmes en ella aunque por esto sean perseguidos.

Para entonces, los niños ya se encontraban leyendo la página 146. Aprendían cómo hacer un examen de conciencia antes de acostarse; es decir, una reflexión sobre su actividad cotidiana y lo que debían rezar antes de dormir y al levantarse.

En las últimas páginas se explica el modo de ayudar a misa según el ritual romano, y se incluye la misa y la letanía en latín. El texto finaliza con una salutación y la oración al santo sudario.

Al concluir el estudio del catecismo, toda una concepción del mundo y de las relaciones humanas se había transmitido a las nuevas generaciones. Si lograban apropiarse de su contenido, tratarían de visitar al enfermo, dar de comer al hambriento, de beber al sediento, de vestir al desnudo, brindar posada al peregrino, redimir al cautivo y enterrar a los muertos. En su vida cotidiana buscarían enseñar al que no supiese, aconsejar al que lo necesitase, corregir al que errase, perdonar las injurias, consolar al triste, sufrir con paciencia las flaquezas del prójimo, rogar a Dios por vivos y muertos. Si no llegaban a aplicar estas obras de misericordia, es posible que por lo menos sintieran respeto y consideración por quien sí lo hiciese, y se asumiera de todas formas una actitud moral por acción o por reacción, que de todas maneras contribuía a reproducir socialmente este sistema de pensamiento.

Los niños que hubiesen comprendido la doctrina tratarían de evitar los pecados capitales de soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia y pereza; y si no los evitaban, se quedarían con sentimientos de culpa por ello. Tendrían que cultivar las siete virtudes contra esos pecados: humildad, largueza, castidad, paciencia, templanza, caridad y diligencia; además de las virtudes cardinales de prudencia, justicia y fortaleza.

El joven que deseara superarse tendría que desarrollar las tres potencias del alma; esto es, memoria, entendimiento y voluntad, y hacerse merecedor de los siete dones del Espíritu Santo: sabiduría, entendimiento, consejo, fortaleza, ciencia, piedad, temor de Dios. Si respondía al ideal cristiano, podría llegar a alcanzar los doce frutos del Espíritu Santo; estos son, caridad, gozo espiritual, paz, paciencia, liberalidad, bondad,

benignidad, mansedumbre, fe, modestia, continencia y castidad. En una palabra, se estaba cultivando la formación del carácter, tan recomendada por los clásicos de la antigüedad.

He aquí en síntesis el ideal humano hacia el que se quería conducir a los estudiantes; en este librito se resume el conjunto de valores que se estaba promoviendo de manera expresa. A los ojos de los funcionarios estatales encargados de fomentar la instrucción pública ¿cómo no se iba a difundir este concepto ético? ¿Cómo no hacer obligatorio este compendio de moral en bien de la sociedad? Dentro de esta perspectiva, se explica la aceptación de este texto tanto por parte de los pensadores tradicionales como de los ilustrados, y su vigencia igual en las escuelas parroquiales del siglo XVIII que en las lancasterianas, símbolo de la modernización educativa del siglo XIX.

Si bien el catecismo de Ripalda se publicó originalmente en una época en que se concebía a Dios como el centro y el objetivo del conocimiento, su utilidad trascendió a otro momento en que se había rebasado esa idea para adoptar el humanismo. Y fue traído a la Nueva España primero, y llevado a los lugares más remotos de la república mexicana después, con la finalidad de conducir al niño “salvaje” desde una forma de vida propia de una sociedad rural dispersa, hacia la que facilitase el desarrollo de una sociedad industrial urbana.

Más allá de su contenido expreso y de los imperativos categóricos o valores universales, subyacía también en el catecismo la ética de la propiedad privada, del respeto incuestionable a la autoridad, a las jerarquías; la exaltación del individualismo, del mérito al esfuerzo personal, que a fin de cuentas justificaba la concentración de la riqueza; las premisas para la reproducción de una existencia cotidiana recta, reprimida y ajena. Esta es la otra cara que explica también la trascendencia histórica del catecismo de Ripalda.

APRENDIENDO A SER CIUDADANO DE LA REPÚBLICA A TRAVÉS DEL CATECISMO POLÍTICO⁴²³

Introducción

Este artículo es una contribución al conocimiento sobre los contenidos, usos, relevancia y trascendencia de los textos que se utilizaban en las escuelas de primeras letras al comienzo del México independiente. Muestra cómo un texto escolar responde a la función de la instrucción pública como un instrumento para lograr el consenso en torno a un proyecto social relativamente dominante, y cómo en un momento dado constituye uno de los medios para el cambio de las mentalidades. A través del texto que se analiza aquí, puede seguirse parte del proceso de transformación de las teorías políticas y las prácticas derivadas de ellas en sentido común.

Desde sus primeros días, el gobierno de México se planteó como objetivo formar los ciudadanos que la patria necesitaba como base para sostener la independencia y la estabilidad social. Una vez instituida la república federal, los gobiernos estatales se propusieron extender la instrucción pública abriendo escuelas para niños y niñas, y añadiendo

⁴²³ En una versión más corta, el contenido de esta contribución ha sido ya publicado en otras versiones. Con el título de “Desplazando al rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el catecismo de república”, en *Historia Caribe*, número 6, Barranquilla, Colombia, pp. 15-24, y en *Historia de la Educación*, Revista Interuniversitaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación, números 22-23, año 2003-2004, pp. 259-272, Madrid. Otra versión más completa fue publicada con el título de “La formación de los ciudadanos de la primera república federal mexicana a través de un texto escolar (1824-1834)”, en C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez, *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/El Colegio de Michoacán/UAEM, 2004, pp. 67-88. Se incluye una revisión de esa publicación en este libro, para facilitar su acceso a los lectores de Chihuahua, ofreciendo una visión más completa de la educación en la época de la independencia.

a los contenidos tradicionales los referidos a derechos del hombre, política, derechos y deberes del ciudadano y, más tarde, civismo. El libro de texto utilizado para este fin varió de conformidad a los intereses de los diferentes grupos en el poder, pero durante los primeros años de independencia se generalizó el empleo del *Catecismo de república, o elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana*, de M. M. Vargas, que llegó a imprimirse en un mismo encuadernado con el catecismo de Ripalda y a utilizarse como medio de aprendizaje de la lectura en muchas escuelas entre 1824 y 1835. Ambos, el catecismo político y el catecismo religioso, constituían los textos básicos de las escuelas republicanas, a través de los cuales se reproducían, de generación en generación, las normas sociales establecidas. Sin embargo, el catecismo de república iba más allá del catecismo de Ripalda, pues a través de sus páginas se intentaba cambiar las concepciones y prácticas en que se expresaban las condiciones de dominio, sin que cambiara la esencia del ejercicio del poder. Este nuevo catecismo constituía también otro paso hacia el tránsito a una sociedad política secularizada.

En las siguientes páginas presento brevemente el contexto general y escolar de ese texto, enfatizando los contrastes entre el nuevo imaginario social y las representaciones colectivas que estaban siendo desplazadas; describo su formato y analizo su contenido desde la perspectiva del proyecto de nación que se intentaba forjar, considerando su valor pedagógico y su influencia social.

De súbditos españoles a ciudadanos mexicanos

A tres años de consumada la independencia y luego de un fallido ensayo monárquico, en 1824 se promulgó la primera Constitución mexicana, estableciendo una república federal, democrática, representativa y popular. Esta forma de gobierno cristalizaba las aspiraciones de las élites regionales, que habían podido consolidar un poder relativamente autónomo al abrigo de la distancia, las barreras topográficas y el pactismo que caracterizó al régimen de los Habsburgo. Parte de estas élites regionales se oponían a las reformas borbónicas instrumentadas en el último tercio

del siglo XVIII, que tenían la intención de fortalecer el poder del rey, así como a los esfuerzos de las élites del Centro por estrechar su control sobre la economía y la política de la periferia. Las inconformidades venidas de esas élites regionales fueron una de las causas que fortalecieron el sentimiento independentista.⁴²⁴ Ya las cortes habían abierto nuevos espacios al regionalismo con la creación de las diputaciones provinciales y los ayuntamientos constitucionales.⁴²⁵ De manera que ahora el federalismo asumido en la Constitución de 1824 respondía a sus intereses. El pacto federal parecía favorecer la unidad de una nación en ciernes, cuyas partes de otra forma podían haberse desmembrado durante los primeros años.⁴²⁶

Los hombres ilustrados de la época creían que el Estado ideal se realizaría teniendo, por una parte, un cuerpo de leyes bien estructurado y, por la otra, un pueblo ilustrado, laborioso y disciplinado, que observara el cumplimiento de esas leyes; un pueblo convencido “por el uso de la razón” de que un Estado de derecho era el medio para obtener la paz, el progreso y la felicidad. Así pues, con un optimismo desbordante, estaban persuadidos de la fuerza transformadora de la legislación, la palabra impresa y la instrucción pública. Los ilustrados republicanos federalistas tenían puestas sus esperanzas en estos tres factores de cambio y, desde luego, orientaron sus esfuerzos hacia la obtención de su control y manejo en función de sus intereses.

Pero los ilustrados republicanos eran un puñado. La mayoría de la gente era totalmente ajena a las discusiones en torno a la forma de gobierno, y ni siquiera vislumbraban que era algo que podía cambiarse; habían abrazado por generaciones un imaginario político muy diferente; sus creencias y sus prácticas giraban en torno a la idea de Dios, la religión católica y la monarquía; el rey era para ellos no sólo un representante

⁴²⁴ François-Xavier Guerra, *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Mapfre/Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 56-83.

⁴²⁵ O. Rodríguez y E. Jaime, “La independencia de la América española: una reinterpretación”, en *La revolución de independencia*, México, El Colegio de México, 1995, p. 210.

⁴²⁶ Josefina Vázquez, “El contexto histórico del constituyente de 1824”, en Patricia Galeana (compiladora), *México y sus constituciones*, México, AGN/FCE, 1998, pp. 82 y 88.

de Dios en la tierra, sino también su centro de referencia; a él le rendían culto, por él y para él vivían, porque estaba para protegerlos como un padre, y sus vasallos estaban ahí para defenderlo en un pacto bilateral indisoluble.⁴²⁷ Durante siglos este imaginario se había alimentado a través de ritos transmitidos y reiterados hasta los últimos confines del reino. En las provincias más alejadas, los festejos por el cumpleaños o el matrimonio del rey, el “paseo del pendón” o el anuncio de un nuevo decreto de la Corona, seguían siendo ocasiones para los festejos populares más acudidos. La invasión napoleónica había generado en la Nueva España múltiples expresiones de lealtad al rey y repudio a los invasores. Al grito de “¡Viva Fernando VII!”, rancheros, artesanos y siervos del Bajío se habían levantado en armas la madrugada del 16 de septiembre de 1810. Consumada la independendencia de México, continuaba viva en muchos la aspiración de ser gobernados por un monarca español.

¿Cómo de pronto podría hablarse a la gente común de que un puñado de hombres había decidido que ya no había monarquía sino república? La fidelidad y la lealtad eran conceptos ligados a Dios y al rey. ¿Cómo lograr que las futuras generaciones crecieran siendo leales al Estado en ciernes? ¿Y cómo hacer comprender que podía existir un Estado acéfalo a sus ojos? Porque el Estado era lo mismo que decir el reino, que era lo mismo que hablar de un cuerpo con una cabeza que daba unidad y dirección a las partes. Sólo era posible para la gran masa concebir esa cabeza personificada en el rey —¿de qué otra forma si no?—, pues sin cabeza no podía haber cuerpo y las partes se desmembrarían y desaparecería el reino, así de simple. ¿Cómo evitar que el pueblo se dejara influenciar por las voces que seguían proclamando que la monarquía era el único gobierno posible para mantener a la nación unida? ¿Y cuál era la nación ahora?

Apenas la Constitución de Cádiz había reconocido como españoles con igualdad de derechos y obligaciones a los peninsulares, a los criollos, a los mestizos y a los indios. Pero igual se habían sentido todos durante casi tres siglos: parte de una sola nación identificada por una religión

⁴²⁷ Guerra, op. cit., pp. 150-162.

—con todo y sus sincretismos—, por una lengua —si bien, no hablada por todos—, y por un gobierno central único. Ahora, ¿cuál era la nación? ¿La que decretaba la Constitución de 1824, a la que ora se le unía un nuevo estado, ora se le desmembraba otro? ¿Y qué tenía en común la gente que habitaba esos territorios recientemente unidos como un solo país? ¿Y qué los hacía diferentes de otras entidades provistas de una historia común? ¿Dónde comenzaba y dónde acababa México? ¿Cómo podía haber un Estado formado por otros estados que se decían independientes? ¿Cómo de pronto podía hablarse a la gente común de que un puñado de hombres había decidido que ya no había un gran país políticamente centralizado, sino otro formado por estados independientes?

Si bien es cierto que el pactismo histórico había caracterizado a la monarquía, el poder del rey predominaba sobre cualquier otro y se expresaba en el gobierno centralizado de las provincias. Y así pretendió mantenerse durante el imperio de Iturbide en el México independiente. Entender lo que era una república era de por sí algo complejo; entender lo que era una federación era casi inaccesible para el pueblo. Quizá fuera posible explicar que en la república la sagrada cabeza real era sustituida por otra, aunque no fuera perenne; pero eso de los tres poderes era más difícil. ¿Cómo explicar que seguía habiendo un Estado sobre una veintena de estados soberanos e independientes? ¿Cómo explicar una soberanía que no descansaba en un soberano, o por lo menos en un poder centralizado? ¿Cómo ahogar las múltiples voces que afirmaban que el federalismo era el camino seguro hacia el anarquismo y la barbarie, y que el centralismo era el sistema que permitiría la subsistencia de la patria? ¿Y qué debían entender ahora todos por “patria”, si la patria había sido hasta entonces la gran España? ¿Cómo hacer comprensible para la masa, que después de trescientos años ya no eran súbditos de la Corona española, sino ciudadanos de México? ¿Qué debía entenderse por “patria”, si no había un México sino muchas entidades unidas por un pacto? ¿Y cómo aclarar que la patria era ahora la unidad de individuos cuando antes había sido el crisol de cuerpos?

La complejidad de las transformaciones políticas y las dificultades para cambiar las representaciones sociales tan radicalmente, no escapaban para los arquitectos del gobierno republicano y federal, quienes se propusieron dos tareas enormes: 1) consolidar las instituciones que regulasen las relaciones políticas sobre nuevas bases; y, 2) difundir el nuevo imaginario social a todos los sectores de la población, con la aspiración de obtener la hegemonía.

En pos del consenso para el federalismo

Una vez obtenido el triunfo político, los republicanos federalistas establecieron los órganos de gobierno para la administración de los estados, promulgaron las constituciones locales, derivadas de la federal de 1824, emitieron leyes y decretos complementarios y ordenamientos a nivel municipal, y crearon organismos para llevar a la práctica los planteamientos legislativos. Para difundir el nuevo imaginario social, crearon sociedades patrióticas en muchas localidades; para promover las nuevas ideas, fundaron periódicos, editaron folletos, tradujeron otras constituciones liberales,⁴²⁸ aprovecharon los espacios públicos como tertulias, paseos dominicales, clausuras de cursos y ceremonias cívicas y religiosas; para hacer propaganda sobre el ideario de la república, se apropiaron de la arquitectura urbana, estableciendo gabinetes para “la lectura de los papeles públicos”, que solía hacerse en voz alta para beneficio de los analfabetas, cambiando los nombres de poblaciones, calles y plazas, recordando héroes y situaciones políticas y erigiendo monumentos a la patria. Pero, sobre todo, los federalistas se propusieron establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos del territorio mexicano, con la finalidad de ilustrar al pueblo no sólo respecto a sus deberes y obligaciones como ciudadanos, como lo habían estipulado los constituyentes de Cádiz, sino para hacer ver y aceptar que la república era la mejor forma de gobierno, y el federal el sistema que garantizaba la libertad.

⁴²⁸ Sobre las publicaciones en la materia, véase Manuel González Oropeza, “Características iniciales del federalismo mexicano (1823-1837)”, en Cecilia Noriega Elio (editora), *El nacionalismo en México*, Zamora, México, El Colegio de Michoacán, 1992, pp. 419 y ss.

La mayoría de las diputaciones de los estados de la república mexicana incluyeron en su legislación los principios para establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos, y aun en las haciendas, minerales y factorías, que fueran públicas, gratuitas y obligatorias, para que se formaran los ciudadanos de México en los principios republicanos.⁴²⁹

Para 1827, las principales escuelas de las provincias decían seguir el método de enseñanza mutua, y declaraban su propósito de formar en ese sistema a los futuros maestros para hacerlo extensivo a todas las poblaciones.⁴³⁰ La adopción del sistema lancasteriano impulsó notablemente la expansión de la instrucción pública; en primer lugar, porque la enseñanza simultánea de las materias básicas que en el sistema tradicional se aprendían sucesivamente, permitió reducir el tiempo de aprendizaje a la tercera parte; en segundo, porque gracias a su sistema de ayudantes o monitores fue posible que un sólo preceptor se hiciera cargo de grupos numerosos, a la vez que se formaban instructores a través de la práctica pedagógica; y en tercero, porque al reducir el tiempo necesario para aprender los contenidos fundamentales y aprovechar más el trabajo docente, fue factible conquistar mayores espacios para ampliar el currículum.⁴³¹ Ori-

⁴²⁹ Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México. Historia de la lectura en México*, México, Ediciones El Ermitaño/El Colegio de México, 1985, pp. 102 y ss. Curiosamente, el gobierno del Distrito Federal fue uno de los pocos que no asumieron tempranamente esa tarea de manera formal, a pesar de varias propuestas interesantes. Véase Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, pp. 83-93; y Dorothy Tanck, *La educación ilustrada: 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984, pp. 20-21.

⁴³⁰ En 1822 se estableció la Compañía Lancasteriana, que se encargó de difundir el método y formar maestros, cuando ya el sistema tenía algunos años de estarse utilizando en México. Dorothy Tanck, “Los catecismos políticos: de la revolución francesa al México independiente”, en Alberro, Hernández y Trabulse (coordinadores), *La revolución francesa en México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 49-50; Francisco Almada, “La reforma educativa a partir de 1812”, en *Historia Mexicana*, número 65, volumen xvii, México, 1967, pp. 113-117.

⁴³¹ Sobre los usos escolares del tiempo con la introducción del método lancasteriano en escuelas republicanas, véase Adelina Arredondo, “¿Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua?”, en este mismo libro.

ginalmente, en las escuelas públicas por lo común se enseñaba a leer, escribir y contar, en ese orden, y no de manera simultánea, a excepción de la enseñanza religiosa, que se hacía a lo largo de toda la instrucción. Varios catecismos religiosos se utilizaron para ese efecto, pero quizás los más utilizados en esta etapa fueron el de Castaño y el de Ripalda, que servían también como textos para el aprendizaje de la lectura.⁴³² Con la introducción del sistema simultáneo de enseñanza fue posible, de manera generalizada, dedicar tiempo al estudio de la gramática y de contenidos políticos, basándose para estos últimos principalmente en la lectura de las constituciones federales o estatales y en los catecismos políticos.

Los catecismos políticos

Al parecer, el primer catecismo político se editó en Inglaterra a fines del siglo XVIII, para explicar la monarquía parlamentaria, pero fue con la revolución francesa que se multiplicaron estos medios didácticos, con el propósito de difundir el conocimiento sobre los distintos sistemas de gobierno, los derechos y deberes ciudadanos y la adhesión a una posición política determinada. En España se inició la producción de catecismos de corte regalista desde 1784; entre los que se difundieron en las colonias de ultramar, merecen mencionarse el *Tratado de las obligaciones del hombre*, de Juan de Escoiquiz, y el *Catecismo civil*, publicado durante la invasión napoleónica a la Península Ibérica, apelando a la pertenencia nacional. La Constitución de Cádiz incluyó la enseñanza de las obligacio-

⁴³² El uso del catecismo se deriva del método utilizado por los primeros cristianos para adoctrinar a sus seguidores. El concepto “catecismo” proviene del griego *kateechismo*, o compendio sobre alguna materia, y de *katecheo*, que puede traducirse como instruir por medio de preguntas y respuestas. Lutero rescató esta forma de adoctrinamiento que luego fue usada por la contrarreforma. Jerónimo Martínez de Ripalda elaboró un catecismo destinado a los niños que fue el más ampliamente difundido y utilizado en México durante cuatro siglos. Este libro, de formato atractivo y lenguaje didáctico, sirvió como texto de lectura en las escuelas de primeras letras de fines de la Colonia y las primeras décadas de la Independencia, por su accesibilidad y bajo costo. Durante el siglo XIX se generalizaron los catecismos de diversas materias para uso de las escuelas primarias y secundarias; los hubo de política, civismo, urbanidad, ciencias naturales, geografía, historia y para el aprendizaje de artes y oficios.

nes civiles como materia obligatoria en las escuelas. En 1820 las Cortes ordenaron la enseñanza de la Constitución en escuelas, universidades, conventos y sermones. Con ese objeto se editaron el *Catecismo político para la instrucción del pueblo español* y el *Catecismo político arreglado a la Constitución de la monarquía española*.

Consumada la emancipación mexicana, en 1821 apareció el *Catecismo de la independencia*, dedicado a Iturbide, defendiendo el gobierno monárquico constitucional.⁴³³ Asumida la república federal, muchas de las legislaturas estatales incluyeron el estudio de contenidos políticos como obligatorios, llamándolos por lo general como “los deberes ciudadanos”, haciéndose necesaria la edición de un texto dirigido a los niños de las escuelas públicas. Se publicó entonces el catecismo de Vargas, objeto del presente análisis.

El Catecismo de república

El *Catecismo de república o elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana* fue escrito por Anselmo María Vargas, quien se autocalificó como “muy apasionado padre”, y quien también fue un muy apasionado federalista; uno más de los entusiastas republicanos que luchaban fervientemente por construir un país a la medida de sus representaciones, que creían sinceramente que bastaba tener ideas claras, proyectos bien trazados, leyes para regular la vida comunitaria y un sistema escolar extendido en todo el país, para que la gente se convenciera de que no había nada mejor para lograr su felicidad que un gobierno republicano y federal, y acabara no sólo respetándolo y observando sus leyes, sino incluso defendiéndolo con su vida y sus bienes.

La confianza depositada en las leyes como forma de construir un nuevo orden social, sólo era superada por la confianza en la instrucción como el mejor medio para lograr la hegemonía, y con ello la paz y el progreso.

⁴³³ Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, en Camp, Hale y Vázquez (editores), *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 496-503; y Dorothy Tanck, “Los catecismos políticos...”, op. cit., pp. 65-75.

Esta confianza se expresó en la frase que abre el catecismo de Vargas: “Combatid la ignorancia y desaparecerá la esclavitud”.

El catecismo está específicamente dirigido a la formación de las jóvenes generaciones, a quienes lo dedica con estas palabras: “A los primeros pimpollos de la naciente república, preciosos renuevos de la libertad; a todos los niños de la gran México, bajo su primogénito Anselmo, dedica este catecismo su apasionado M.M.V.” En su dedicatoria, Vargas menciona haberlo escrito por el amor a su hijo y a todos sus ciudadanos y por la falta de un catecismo así, contribuyendo a que todos sean republicanos “como deben serlo”. Así que se esforzó en seleccionar y sintetizar los contenidos que estimó más importantes, elaborar respuestas cortas y hacerlo accesible a los lectores infantiles. Fue más afortunado en lograr plasmar lo sustancial de la concepción republicana clásica, fundamentándose esencialmente en la Constitución de 1824, que en lograr un texto didáctico adecuado a los estudiantes de las primeras letras.

A diferencia del catecismo de Ripalda, que resultaba accesible al niño por su letra grande, sus múltiples espacios en blanco, su lenguaje sencillo y la presentación gradual de los conceptos desde lo más sencillo a lo más complejo, el catecismo de Vargas debe haber sido difícil de comprender y de leer hasta para los adultos. Es un librito de 28 páginas de 8.5 por 12.5 centímetros (en 16^a), con letra pequeña y apretada, lenguaje denso y en ocasiones confuso. En dieciséis lecciones, distribuidas en ocho capítulos, resumía el conjunto de planteamientos de la doctrina clásica republicana y federalista alimentada por Locke, Rousseau, Bentham y principalmente Montesquieu, mediada desde luego por la reciente Constitución.

Si bien es cierto que el concepto de aprendizaje de la época se centraba en la memorización, el sistema de diálogo, introduciendo al aprendiz a un proceso razonado e interesante, podía favorecer la reflexión sobre su objeto e incluso su cuestionamiento, en tanto que frente a una pregunta cabía pensar en una respuesta alternativa a la aportada por el autor.⁴³⁴ Sin embargo, esto era más difícil en un texto tan condensado como el

⁴³⁴ Anne Staples sostiene una posición distinta, pues considera que era imposible cambiar las estructuras mentales mientras continuasen empleándose los catecismos, los cuales

de Vargas, que no sólo no seguía una lógica de lo simple a lo complejo, sino que no parecía seguir alguna otra.

Los contenidos del Catecismo de república

El objetivo fundamental del texto didáctico de Vargas, estaba orientado cuidadosamente a que quienes lo leyesen acabaran convencidos de que no había mejor sistema político para el Estado en formación que el republicano y federal.

P. ¿Qué es gobierno republicano?

R. Lo hay de dos maneras, aristocrático y democrático.

P. ¿Cuál es el gobierno aristocrático?

R. El que tienen algunas naciones, en donde los empleos los obtienen los nobles por elección hecha por ellos mismos, y esta nobleza se llama estado, que es hereditaria, y la que se va criando por algunos servicios que algún individuo hace a su gobierno por lo que lo hacen noble, o por las riquezas que se adquieren, de lo que resulta una injusticia notoria al resto de la nación.⁴³⁵

Después de presentar preguntas y respuestas sobre el gobierno democrático y central, sin definirlos, afirmaba que el gobierno federal “es el más conforme a los derechos de los pueblos, y por consiguiente el más justo” y que la división del país en estados y territorios:

(...) es la mejor garantía que ha asegurado a los pueblos su libertad política y los pone a cubierto de cualquier atentado que contra sus derechos se quiera cometer, peligro a que están muy expuestas las naciones que tienen su gobierno como los anteriores —esto es, el aris-

impedían el cuestionamiento, la investigación y la formulación de preguntas libremente. Véase, “El catecismo como libro de texto...”, op. cit., p. 502.

⁴³⁵ M.M. Vargas, *Catecismo de la república o elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana*, México, Imprenta y librería a cargo de Martín Rivera, sin fecha, p. 1.

ocrático y la república centralista—, y de que adolecen las que tienen gobierno monárquico, donde el rey despoja o está apoderado de los derechos de los pueblos.

¿Había que decir más? En un par de páginas los lectores ya debían estar convencidos de las bondades indiscutibles de la forma de gobierno adoptada en la reciente Constitución. Desde la perspectiva del autor, los gobiernos alternativos no tenían cabida en el país, como no la habían tenido en el catecismo, por lo que no era necesario definirlos, sólo había que dejar muy claro que no eran convenientes.

Más adelante, a través del continuo preguntar y responder, los niños podían enterarse de que la nación mexicana era soberana, libre e independiente, que había adoptado un gobierno republicano, representativo, popular y federal, que estaba integrado por diecinueve estados y cinco territorios; había estudiado cuáles eran esos estados y territorios y en qué se diferenciaban; había aprendido a distinguir entre independencia y libertad y qué era la Constitución.

El devoto padre dedicó la lección cuarta a hablar del gobierno monárquico. México acababa de pasar por la experiencia del imperio de Iturbide y aún resonaban las voces de los nostálgicos defensores del retorno de la Corona española; por lo tanto, Vargas tenía que alejar cualquier tentación de caer en el influjo de un sistema monárquico:

P. ¿Dónde hay estos gobiernos?

R. En la mayor parte de las naciones de Europa.

P. ¿Y cómo es que existen y los toleran los pueblos?

R. Existen por permisión de Dios, y se toleran porque los hombres con la esclavitud pierden hasta el don de pensar.

P. ¿Cómo decís que existen por permisión de Dios?

R. Sí, porque los reyes no son otra cosa que una plaga que Dios ha mandado a los pueblos para castigarlos.⁴³⁶

⁴³⁶ *Ibíd.*, p. 7.

El capítulo segundo se titula “Derechos de los pueblos”, y explica lo que entendía por gobierno liberal, soberanía, elecciones, ejercicio del voto y consecuencias del abstencionismo, grave falta:

- P. ¿Luego el que por omisión o apatía no concurre a votar, comete una falta de consideración?
- R. Sin duda alguna, y falta es que sólo un esclavo que tenga tan obcecados los sentimientos naturales que no sepa amar la libertad, puede incurrir en ella, porque ningún hombre de bien es capaz de desentenderse de los graves males que por esta falta pueden sobrevenir a la patria.

En el capítulo tercero se explica la división del gobierno en tres poderes y las funciones de cada uno. El cuarto aborda lo relativo a las leyes, distinguiendo las políticas, las civiles y las criminales. El quinto retoma la idea de libertad, distinguiendo la natural, la civil y la política, y en particular la libertad de imprenta. El capítulo sexto trata de la ciudadanía, su significado, cómo se adquiere y se pierde. El séptimo explica los derechos de los ciudadanos: libertad, propiedad, seguridad e igualdad. El último capítulo habla de los deberes ciudadanos, entre los que se cuenta como principales “ser religiosos y hombres de bien”, respetar las leyes y a las autoridades y practicar las virtudes civiles emanadas de las religiosas. Finalmente Vargas pretende inculcar el amor a la patria, conteniendo en su concepto de patria la forma de gobierno, distinguiéndolo del de patrio-suelo:

- P. ¿Qué llamáis amor a la patria?
- R. El interés que inspira un gobierno justo a todo ciudadano de sostener a toda costa su forma de gobierno, y el de contribuir al engrandecimiento de la nación y a su prosperidad, anteponiendo este interés a cualquier otro.⁴³⁷

⁴³⁷ *Ibíd.*, p. 27.

Además un buen ciudadano debía ser “económico” para tener una propiedad con la cual auxiliar a la patria cuando fuese necesario, y ser “templado, honesto y prudente” para dar a la patria unos miembros fuertes y vigorosos en caso de guerra, persuadido de que “el hombre en la sociedad no nació para sí, sino para la república”.⁴³⁸

Así pues, de pronto y en unas cuantas páginas un puñado de hombres podía decirle al pueblo que había borrado de un plumazo al rey y a su gobierno, y que la patria consistía ahora en el nuevo orden republicano y federal.

El impacto social del Catecismo de república

¿Quiénes se enteraron de “las nuevas” y acataron gustosos sus deberes ciudadanos? ¿Qué influencia tuvo realmente el *Catecismo de república*? Si nos atenemos a su estudio formal en las escuelas, podríamos concluir que su impacto era muy limitado, pues por entonces difícilmente la cuarta parte de los niños que habitaban pueblos, villas y ciudades asistían a la escuela; el porcentaje de las niñas era bastante inferior, con excepción de la ciudad de México, en donde entre 48 y 62% de los niños iban a la escuela y el número de niñas llegó a igualar al de los niños.⁴³⁹ Los preceptores estaban muy mal preparados, y ellos mismos difícilmente contaban con una formación adecuada para abordar los contenidos políticos; además, el tiempo que se dedicaba a su estudio, de conformidad a los usos escolares, era muy escaso, pues en algunos reglamentos se le asignaba una hora a la semana, a menos que se utilizara también como texto de lectura y en el tiempo destinado a ello, que de acuerdo a la normatividad lancasteriana era de dos o tres horas diarias.

Para una evaluación más atinada del *Catecismo de república*, habría que tomar en cuenta sus usos extraescolares; por ejemplo, habría que considerar que este catecismo fue publicado en tirajes numerosos y distribuido a lo largo y ancho del país, y, no habiendo otros libros que leer

⁴³⁸ Ibíd., p. 28.

⁴³⁹ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada...*, op. cit., pp. 200 y ss.

en muchas poblaciones y no teniendo los hombres mucho que hacer al terminar las jornadas, es muy posible que grupos de adultos se reunieran a escucharlo en voz de algún alfabetizado o que pusieran atención al estribillo de los niños que lograban memorizar algo. La palabra impresa tenía una significación poderosa para la sociedad de la época, como una derivación de los contenidos religiosos, tenidos por verdad incuestionable. Cuando menos los maestros tendrían que leerlo y ellos influían en su comunidad. Desde luego que la aceptación, el rechazo de sus postulados, o su apropiación y reinterpretación, podía variar mucho de una región a otra y de persona a persona.

Para ilustrar sus posibles efectos mencionaré el caso de Chihuahua, a unos mil cuatrocientos kilómetros y cuarenta días de camino al norte de la capital.⁴⁴⁰ En la legislación estatal se estableció que la educación era una función pública con carácter gratuito y obligatorio, declarándose tarea de los ayuntamientos el sostenimiento de escuelas para niños y niñas en todos los pueblos y rancherías, donde se debía impartir “una breve explicación de los derechos civiles del hombre y del ciudadano”.⁴⁴¹ Se definió como tarea primordial de las escuelas inculcar el amor a la patria; todo depende, se decía, “de arraigar este amor en la república, y el inspirarlo debe ser la atención principal de la educación”.⁴⁴² Para empezar se imprimieron mil cartillas, mil catones y mil catecismos de

⁴⁴⁰ Adelina Arredondo, “Las condiciones de producción en Chihuahua durante la primera mitad del siglo XIX”, en *Cuadernos del Norte*, números 21 y 22, mayo-junio y julio-agosto, Chihuahua, 1992, p. 26.

⁴⁴¹ Reglamento para el régimen interior de los pueblos, de 1826, en *Colección de los decretos y órdenes del primer Congreso constitucional de Chihuahua, desde su instalación el 1° de julio de 1826, hasta el 30 de octubre del mismo año*, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1827.

⁴⁴² Memorias de gobierno de 1827 y 1828, en Francisco Almada, *Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo desde 1826-1849*, Chihuahua, México, compilación inédita, s/f, pp. 57-61. El gobierno estatal asumió el financiamiento de sesenta escuelas, a las que dotaba de lo necesario para funcionar. Decía que se beneficiaba con sus servicios a 2,532 niños (varones, pues la instrucción de niñas se relegaba). Según mis cálculos, en el partido más importante del estado, asistían a la escuela uno de cada tres niños en edad escolar. Adelina Arredondo,

Ripalda, “agregándoles los principios de política”, que debían distribuirse gratuitamente en las escuelas de los pueblos.⁴⁴³

La influencia de la formación cívica se manifestó muy pronto en la región. En las villas fue notoria. Por ejemplo, el presbítero Antonio de Irigoyen, director de las cátedras que dieron origen a la universidad estatal, hablaba de la importancia de inculcar en los jóvenes el amor a la patria en las escuelas; así mismo, los preceptores solicitaban al gobierno más catecismos y ejemplares de la Constitución local para que leyeran los niños; también desde las zonas rurales se mostraba que las concepciones y las actitudes se estaban modificando, como se muestra en los casos que presento enseguida.

A principios de 1828, en el pueblo de Santa Isabel, el preceptor Cristóbal de la O, informaba que estaba enseñando el *Catecismo de república*; dos años después hubo un conflicto entre las autoridades políticas y el maestro de la escuela, con motivo del cual los vecinos escribieron una carta afirmando que “advertían” en el docente “una continua asistencia a su obligación y adelantos de la juventud: mucho amor y fidelidad a los pobres, hablando por ellos y alumbrándoles con las claras luces de su supremo y liberal gobierno”; las autoridades, que eran también los grandes propietarios de tierras en la región, acusaban al preceptor de caer en “excesos de orden” y “efectos revolucionarios, pues asociándose con algunos indígenas (...) no ha tenido rubor para públicamente (acusar a “la corporación”, o sea al cabildo) de usurpadora de sus propiedades”.⁴⁴⁴

“La educación en Chihuahua: 1767-1867”, tesis doctoral presentada en El Colegio de Michoacán, Zamora, 1998, pp. 86-87.

⁴⁴³ “Decreto del 3 de septiembre de 1827”, en Adelina Arredondo y Guillermo Hernández, “La cátedra de Gramática Latina, antecedente del Instituto Científico Literario”, *Síntesis*, año III, número 14, Chihuahua, Universidad Autónoma de Chihuahua, pp. 52-54.

⁴⁴⁴ Informe del preceptor Cristóbal de la O al secretario de gobierno, s/f; carta “del pueblo de Santa Isabel” al jefe político, del 9 de marzo de 1831; carta del ayuntamiento de Santa Isabel al jefe político, del 25 de febrero de 1831; en el Archivo Municipal de Chihuahua, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 54, expediente 4, el primer documento, y caja 74, expediente 14, los dos últimos.

Otro caso fue el de un humilde preceptor del pueblo indígena de Babonoyaba, quien estaba enseñando de conformidad a la normatividad establecida y no tuvo empacho en enfrentarse al ayuntamiento y exigir el respeto a sus derechos, con motivo de las apresuradas e irrespetuosas visitas que le hacían los supervisores del ayuntamiento.⁴⁴⁵

Por su parte, Mariano Gavaldón, indígena del pueblo de Chuvíscar, demandaba separarse de su pueblo para trabajar libremente, acudiendo “al derecho que el artículo 7 de nuestra Constitución” consagra, que dice “que todos somos libres; y deseoso de usar de esta libertad (...)”, siendo posible adivinar en los rasgos de su letra y la redacción de su contenido la presencia del maestro de la localidad.⁴⁴⁶

Los ejemplos citados tienen que ser ubicados en su justa dimensión. Hay un salto cualitativo de mucha significación, no sólo en la manera como se expresan estos hombres de tierras rurales y lejanas al comienzo del México independiente, sino en el solo hecho de que se atrevieran a alzar sus voces frente y en contra de los detentadores del poder económico y político; hay una brecha entre esta demanda por el respeto a sus derechos ciudadanos y la sumisión e ignorancia que prevalecía con anterioridad. Obsérvese que la participación del pueblo de Chihuahua en la gesta independentista fue escasa y limitada; el primer periódico local comenzó a circular en 1825, cuando el gobierno estatal llevó la primera imprenta a la región; la primera casa de papeles públicos y futura biblioteca se abrió en 1826; la primera institución de estudios secundarios comenzó a funcionar en 1827; la primera librería se abriría en 1846, y la primera escuela normal lancasteriana, con un departamento de entrenamiento práctico para los maestros, en 1833;⁴⁴⁷ hasta entonces —y por

⁴⁴⁵ Carta de José Teodoro Blanco a la junta municipal de Babonoyaba, del 4 de noviembre de 1830, en AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 51, expediente 5.

⁴⁴⁶ Carta de M. Gavaldón al juez de paz de Chuvíscar, del 21 de octubre de 1831, en AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, caja 73, expediente 10.

⁴⁴⁷ Sobre la situación social y cultural en Chihuahua a principios del siglo XIX, véase Adelina Arredondo, “Chihuahua de la independencia a la guerra con Estados Unidos”, *Cuadernos del Norte*, número 31, marzo- abril, Chihuahua, pp. 42-53.

mucho tiempo después— los preceptores de las escuelas de primeras letras no requerían más que saber leer y escribir, así como los fundamentos del catecismo religioso, para ser contratados por los ayuntamientos o para obtener la autorización de abrir una escuela privada. Entonces, ¿cuál era el antecedente de las nociones en materia política que se estaban manifestando, sino la escuela a través de sus funciones escolares y extraescolares?, ¿y cuáles las fuentes de esos conocimientos, sino la propia Constitución y el *Catecismo de república*?

Aunque no tengo la cifra del tiraje de este catecismo en toda el país, por las reiteradas menciones que se hacen de él en diferentes estados, puedo concluir que en los doce años durante los cuales se sostuvo la primera república federal, es probable que el catecismo de Vargas haya sido lo más leído en la materia, y la base doctrinaria en la que se formaron los niños que constituirían la generación de liberales que restauraría la república federal en 1847, después de nueve años de gobiernos centralistas.

Desde luego que el restablecimiento de la república federal respondió a intereses políticos y económicos, pero la escuela y los textos escolares ayudaron en el proceso; la influencia del *Catecismo de república* trascendió las aulas escolares e impactó a importantes sectores de la población, que fueron posteriormente reclutados por las sectores dominantes, sobre todo en las entidades periféricas, y que se convirtieron en activos defensores de la república federal, forma de gobierno que acabó consolidándose en el país.

Conclusiones

La transformación política que se emprendió en México después de la independencia fue colosal. Donde antes existía una compleja sociedad de castas, configurada sobre bases étnicas, económicas, culturales y geográficas, se buscó crear una sociedad integrada por ciudadanos con igualdad de derechos y obligaciones; donde existía una economía orientada básicamente al autoconsumo, con un intercambio comercial cerrado y controlado, se intentó implantar una economía de mercado diversificada y abierta; donde imperaba un gobierno monárquico, absoluto

y centralizado, se quiso establecer una república representativa federal, organizada según el modelo de Montesquieu y el ejemplo norteamericano; donde predominaba una élite colonial española y criolla metropolitana, se persiguió implantar una coalición de élites regionales esencialmente americanas.

Al lado de muchos otros instrumentos para el cambio, la instrucción pública fue vista, utilizada e impulsada por los republicanos para obtener y consolidar su dominio, y los libros de texto orientados a la formación cívica fueron un elemento indispensable, pues más que ningún otro medio de enseñanza eran para ellos el garante de la mutación. Sin embargo, para los republicanos federalistas la instrucción política era más relevante que para los republicanos centralistas, debido a que la transformación social que los centralistas pretendían no era tan radical; para éstos, el catecismo de doctrina cristiana cubría las necesidades de formación cívica, adiestrando a los niños más en la obediencia y el respeto al orden establecido que en la participación ciudadana.⁴⁴⁸

Desde la perspectiva escolar, el *Catecismo de república* carecía de un formato didáctico, su contenido era poco significativo y apenas podía ser memorizado por los niños; sin embargo, es probable que los propios preceptores, algunos padres de familia y otros miembros de la comunidad vinculada a la escuela, hubiesen empleado el texto como un medio para conocer las características del modelo de Estado y el sistema de gobierno que se estaba estableciendo. Hasta entonces el aprendizaje de la lectura se realizaba a través del catecismo religioso, principalmente; ahora se incorporaba un nuevo texto obligatorio, que contribuía al proceso de laicización de la educación pública. El catecismo llegó a servir también como apoyo para movilizar políticamente a sectores marginados de la

⁴⁴⁸ Lo más probable es que el *Catecismo de la república...*, haya dejado de utilizarse cuando se estableció el régimen centralista en México. En 1853 y 1854, el catecismo de Ripalda fue declarado obligatorio en las escuelas primarias, como medio para la socialización de las nuevas generaciones. Para una referencia más completa sobre los usos del catecismo de Ripalda en México, véase en este mismo volumen el artículo “Aprendiendo a vivir en una sociedad jerarquizada a partir del catecismo religioso”.

población, que en base a la nueva legislación reclamaron sus derechos. Siendo así, desde sus usos extraescolares este impreso tuvo una mayor significación social.

De acuerdo con Eduardo García de Enterría hablar era combatir, y quien ganaba la batalla de las palabras podía ganar la posición dominante y su discurso convertirse en el único autorizado. La palabra era generadora de actos. La afirmación poderosa se reproducía en los hechos.⁴⁴⁹ Si la palabra estaba impresa su fuerza se multiplicaba, superando las interferencias, la distancia y la extensión, y eso es lo que yo creo que pasó con el *Catecismo de república*.

⁴⁴⁹ Eduardo García de Enterría, *La lengua de los derechos. La formación del derecho público europeo tras la revolución francesa*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 26-30.

CUARTA PARTE: MAESTROS Y MAESTRAS DEVIENEN
FUNCIONARIOS PÚBLICOS

LOS MAESTROS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE⁴⁵⁰

Introducción

El conocimiento de la historia nos permite ubicar los sucesos en su relatividad temporal y espacial; nos ayuda a comprender nuestro quehacer cotidiano y presente, no desde la perspectiva del momento, lente bastante limitando, sino percibiéndonos en la profundidad que representa penetrar en las raíces y vislumbrar la trascendencia de lo que somos y hacemos. En las páginas que siguen, en la narración de los acontecimientos de los maestros de primeras letras, iremos encontrando muchas similitudes con lo que ahora somos; observaremos muchas circunstancias que no se han modificado en 170 años y otras que han cambiado radicalmente; veremos que de alguna manera el pasado no pasa, sino que se mantiene y permanece en lo presente.

Muchos maestros han confesado que “la historia no les entra”, que no les agrada, que les resulta ociosa y aburrida. Ojalá, si se animan a leer estas notas, les agrade penetrar en el pasado a medida que se sientan identificados con las personas y situaciones relatadas aquí.

Se ofrece aquí un panorama general del maestro cuando surgía México como una nación libre y soberana, con un caso concreto ubicado en un espacio y un tiempo: Chihuahua al iniciarse como entidad independiente.

Durante las primeras décadas del México emancipado, Chihuahua vivía, al igual que el resto del país, una dolorosa época de transición entre el viejo orden colonial y una nueva nación que pugnaba por ingresar a la modernidad, desembarazándose de atavismos y obstáculos

⁴⁵⁰ Una versión previa de este artículo se publicó en “Los maestros del México independiente”, en *Pedagogía, revista especializada en educación*, número 6, volumen 11, tercera época, Universidad Pedagógica Nacional, México, primavera de 1996, pp. 56-67.

al progreso. Pero además tenía algunos rasgos no comunes al resto del país. Este otrora territorio de Nueva Vizcaya estaba integrado por tres grandes franjas de norte a sur, una de sierra boscosa, otra de llanuras aterciopeladas por pastizales, y una más de desierto indomable. A fuerza de trabajo y empeño habían florecido aquí centros mineros importantes, asociados a haciendas y rancherías ganaderas y agrícolas. Políticamente era una entidad totalmente nueva, con la posibilidad de tener por vez primera su propio gobernador, congresos y leyes.

La población de Chihuahua, unos setenta mil habitantes a principios de siglo, vivía dispersa en diecinueve localidades de más de dos mil habitantes, 136 pueblos, 111 haciendas y 577 ranchos. Desde 1831 se desató una guerra a muerte contra los indios, llamados “bárbaros”, aunada a las miserias de inundaciones, sequías y epidemias, y a la fractura de sus jóvenes instituciones al perder su soberanía con el establecimiento del régimen centralista en el país en 1835. En la época que aquí abordamos, Chihuahua dejó de ser un estado meridional para ubicarse como estado fronterizo. Con la independencia de Texas en 1836 y la invasión norteamericana en 1846, parte de sus mejores tierras pasaron a dominio extranjero.

El caso de los maestros en Chihuahua puede resultar interesante, porque muestra condiciones que pueden considerarse extremas y que sin embargo reproducen, modifican y recrean lo que estaba sucediendo en el resto de la incipiente nación mexicana. Para ello se presentan aquí, de manera muy sintética, las condiciones históricas de la época y del lugar, la situación educativa de la región, la ubicación social de los maestros, las motivaciones que los llevaron a ser preceptores, lo que se requería para ser docente, cómo eran seleccionados, cómo se formaban y actualizaban, cuáles eran sus condiciones de trabajo, cuál era el reconocimiento social que tenían, qué se hacía entonces por “elevar la calidad” de la educación y, finalmente, de qué sirvió haber sido maestro.

La educación escolarizada

En julio de 1824 se creó el estado libre y soberano de Chihuahua. Para entonces, la Constitución mexicana había delegado en las entidades federativas la facultad de definir la política educativa e impulsar la ilustración en sus respectivos territorios. Se pensaba entonces que por medio de la escuela los hombres comprenderían y defenderían los ideales que sustentaba la república, y que la ilustración era el dique al desenfreno, el antídoto contra la anarquía, la base para el progreso y la felicidad de los pueblos. Por ello, una de las tareas fundamentales que el estado debía asumir era fomentar el establecimiento de escuelas con carácter público, gratuito y obligatorio.⁴⁵¹

El primer Congreso del estado de Chihuahua emitió once decretos sobre educación, ordenando la apertura de escuelas de primeras letras y cátedras de nivel medio, creando fuentes de financiamiento para las mismas, reglamentando la selección y contratación de maestros, definiendo contenidos, determinando textos y materiales didácticos, controlando la supervisión y estableciendo escuelas en poblaciones indígenas.

Durante la primera década del siglo XIX había unas cuatro escuelas establecidas en el vasto territorio, pero, al parecer, al momento de la independencia ninguna estaba funcionando. En la capital del estado se estableció una escuela pública para varones en 1824, que al resultar insuficiente para los numerosos niños que se inscribían se abrió otra, dependiendo de la primera. De ahí ambas tomaron sus nombres de escuela principal y escuela subalterna. También se estableció una escuela pública de niñas y algunas escuelas privadas, de poca duración. Para 1830 se

⁴⁵¹ Elvira Palomera, *Los valores de la comunidad educativa mexicana*, México, Instituto de Propositiones Estratégicas, 1990. También ver Juan Manuel Ramírez Sainz (coordinador), *Normas y prácticas morales y cívicas en la vida cotidiana*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1990; y Susana García Salord y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992.

registraban ya sesenta escuelas de primeras letras en la entidad, con 2,532 niños inscritos, además de las cátedras de gramática latina y filosofía.⁴⁵²

Había sólo dos niveles de enseñanza: las primeras letras y las cátedras. Los maestros de primeras letras eran conocidos como preceptores y los de estudios medios como catedráticos. La distancia entre ambos era muy amplia por su preparación, ingresos y reconocimiento social. Son de los primeros de quienes se tratan estas páginas.

Los preceptores impartían “las primeras letras” a niños de entre 5 y 14 años. Un docente atendía simultáneamente y en un mismo salón de clases a niños o a niñas de variadas edades y grados de aprendizaje. Los alumnos avanzaban de una “clase” a otra conforme alcanzaban cierto nivel de conocimientos, permaneciendo con el mismo grupo en el mismo salón. Los contenidos, por lo general, se reducían a la enseñanza de la lectura, posteriormente la escritura, las operaciones básicas de aritmética, doctrina cristiana y derechos civiles del hombre. Los preceptores mejor preparados podían enseñar además historia y geografía. Las escuelas particulares solían incluir educación artística e idiomas. Los útiles escolares eran muy rudimentarios, consistentes apenas en una cuartilla de lectura, el catecismo religioso, donde se incluía el político, y mesas de arena o papel aceitado para aprender a escribir.

El ser maestro

La época anterior había rescatado de la antigüedad y ponderado como un valor inapreciable el saber. Había hecho respetables a sus poseedores (como un resultado de la necesidad de legitimar el poder), principalmente al clero y a los letrados abogados, médicos, filósofos. La ilustración era, por otra parte, más fácil de adquirir que el capital, y un medio de ascenso más limpio, más moral, más humano a los ojos de los que empezaban a sentir en carne propia la crueldad del sometimiento al nuevo orden capitalista. La ilustración era el anhelo de muchos. Los que promovían la educación para todo el pueblo, lo hacían porque estaban convencidos

⁴⁵² Véase la compilación sobre legislación en el apéndice del informe de investigación del trabajo de Arredondo y Hernández.

de que la ilustración de la mayoría era un medio de apuntalar la nueva sociedad. Los que ingresaban a las instituciones educativas como estudiantes, lo hacían para no quedarse atrás, como mecanismo de ascenso social, como forma de valorizar su capacidad de trabajo o simplemente para formar parte del mundo ilustrado.

Los hombres ilustrados, poseedores de visión histórica, se percibían a sí mismos como los hombres nuevos de las provincias, con capacidad y potencialidad para modificar el mundo. Se identificaban e integraban, adquiriendo la idea de ser una clase social en ascenso y transformándose de hecho en los voceros de la burguesía. Eran ellos quienes habían encabezado la lucha insurgente o constituían sus hijos espirituales. Enarbolando la bandera del liberalismo, se presentaban como los representantes de todo el género humano, sus defensores contra la tiranía y la opresión, quienes le ayudarían a superar su estado de ignorancia y lo guiarían hacia un futuro promisorio. Ingresar a las filas del magisterio era una de las formas de cumplir con la misión transformadora.

De entre esas profesiones liberales, la de maestro había venido sustituyendo a la clerical en cuanto a su imagen de benefactor social. El profesor liberal, por convicción propia, suponía tener en sus manos la posibilidad de salvar a su pueblo de la ignorancia y la pobreza por medio del conocimiento. Esta era para unos la motivación que los conducía a ejercer el magisterio; otros eran preceptores sólo mientras podían concluir una carrera profesional o hasta conseguir un empleo mejor remunerado, aunque varios acababan por quedarse en las aulas ante la imposibilidad de continuar sus estudios superiores; y los más asumían el empleo, aun en las peores condiciones laborales, al no tener otra alternativa que el trabajo en las minas y como peones en las haciendas.

Desde luego, no era lo mismo ser un profesor de instituciones superiores que ser preceptor de primeras letras. El primero era un profesional con estudios universitarios, que participaba directamente en la construcción de un nuevo modelo de Estado por medio de su cargo gubernamental. Los profesores de cátedra representaban los futuros dirigentes de la política y la producción. Los catedráticos eran miembros de los sectores

medios que asumían funciones de representatividad y dirección de la burguesía en ascenso, de la cual muchos acabarían por formar parte para la siguiente generación.

Manteniendo su distancia respecto a los catedráticos, los preceptores de primeras letras no requerían ninguna formación específica. Perteneían a un estatus inferior, tanto por sus condiciones de trabajo como por las percepciones sociales en torno a él. Y más abajo en la escala social estaban las *amigas*, que se sostenían con las aportaciones de los padres de familia. Eran maestras que en una habitación de su casa congregaban una docena de niñas de todas edades y algunos niños pequeños, para enseñarles el catecismo religioso y las primeras letras. No tenían reconocimiento formal y de hecho fueron perdiendo terreno en esta época que estudiamos, al florecer las escuelas privadas. Con todo, no cualquiera podía llegar a ser preceptor.

Requisitos para ser maestro

Durante la Colonia, los maestros de primeras letras se encontraban organizados en gremios, cuyos miembros eran los únicos autorizados para enseñar. Los requisitos para ejercer la docencia eran: ser español “de sangre pura, cristiano viejo, hijo legítimo y de buena vida y costumbres”, poseer conocimientos de lectura, escritura y aritmética. Para ingresar al gremio de la ciudad de México era necesario que hubiese una vacante por muerte o abandono de otro preceptor, pagar por el traspaso hasta trescientos pesos (el salario medio de un año), además de unos ochenta pesos adicionales para el examen de admisión, el impuesto al Estado y el beneficio eclesiástico. Esta situación ocasionó el estancamiento del gremio y el auge de preceptores marginales que enseñaban privadamente en sus casas y que podían o no contar con licencia provisional para ejercer. Los gremios de maestros estaban gobernados por un maestro mayor elegido por el virrey. Para principios del siglo XIX, la decadencia del gremio era evidente.⁴⁵³

⁴⁵³ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada. 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984, pp. 96-102.

Las reformas borbónicas limitaron los privilegios de las corporaciones, incluyendo el gremio de maestros. Sin embargo, fue hasta 1814 que se estableció en la Nueva España el ejercicio libre de las artes y oficios, aunque el gremio de preceptores fue restablecido durante el retorno de Fernando VII.

En 1820 se reiteró la abolición de las corporaciones, y en el Reglamento general de instrucción pública, de 1821, se declaró el carácter público y gratuito de las escuelas estatales y corporativas y la enseñanza libre para las privadas, siempre y cuando no se enseñaran doctrinas contrarias a la religión católica.⁴⁵⁴

Si bien en el caso de Chihuahua no se han encontrado evidencias de organizaciones gremiales de maestros, había que pasar por arduos trámites burocráticos, tanto en los ayuntamientos como ante los representantes virreinales, con el propósito de obtener licencia para ser preceptores. Así lo atestiguan Juan José Güereña, diputado por Nueva Vizcaya a las Cortes de Cádiz, en su propuesta “tendiente a que cualquier ciudadano pueda establecer una escuela pública con sólo el permiso del jefe político de cada provincia”.⁴⁵⁵

Se comenzó a normar la profesión magisterial en Chihuahua por medio del Reglamento para el régimen interior de los pueblos, de enero de 1826, donde quedaron claramente plasmadas las bases normativas y operativas de la educación en la entidad. En ese decreto se reiteró en todos los aspectos el control del Estado y el carácter público, gratuito y obligatorio de la enseñanza; se exigió a los ayuntamientos examinar a los candidatos a preceptores, a fin de determinar sus aptitudes para el puesto, y supervisar las escuelas con visitas semanales para evaluar su funcionamiento. El decreto de marzo de 1826 estableció que: “Para ser preceptor de primeras letras, se requiere ser de buenas costumbres morales [y] políticas, saber regularmente leer, escribir y las cinco primeras

⁴⁵⁴ Ibid., pp. 1, 15-123.

⁴⁵⁵ Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, México, SepSetentas, número 103, 1973, p. 137-143.

reglas de aritmética, previo examen de las personas a quienes el gobierno haga este encargo.”⁴⁵⁶

Los ayuntamientos debían convocar a los aspirantes a preceptores a concursos de oposición, para elegir mediante un jurado calificado a los más aptos. En esas ocasiones se fijaban carteles en los muros de los edificios públicos, para dar a conocer la convocatoria y los resultados del concurso.

A esos concursos concurrían varios maestros cuando era atractiva la plaza que se boletinaba, como las de las poblaciones grandes y mejor pagadas. El jurado estaba integrado generalmente por los profesores de más renombre o por personalidades públicas de méritos reconocidos, como por Antonio Cipriano Irigoyen y José María Sánchez, ambos presbíteros, que examinaron a los primeros concursantes de la escuela principal y la subalterna; el jurado integrado por el párroco Juan José Baca, el presidente del Supremo Tribunal de Justicia, licenciado José Ma. Bear, el licenciado Luis N. Urquidi, el catedrático y ex rector del Instituto Literario, licenciado Miguel Mier y Altamirano, y el rector del mismo instituto, licenciado Laureano Muñoz. En otros casos se acudía a los preceptores de otras escuelas que estaban disponibles, como Víctor Sáenz y Faustino Irigoyen, quienes fueron nombrados para examinar al preceptor de Santa Eulalia.⁴⁵⁷

Los concursantes presentaban primero una solicitud manifestando su interés en ocupar la vacante, anexando en ocasiones certificados de estudios y constancias avalando su buena conducta, y anotando en su solicitud las experiencias que consideraban valiosas para el puesto; esto es, una especie de currículum. Por ejemplo, Eduardo de la Cadena señaló que estuvo como ayudante durante tres meses del célebre maestro Cipriano Irigoyen, quien le extendió constancia de conocimiento del

⁴⁵⁶ Francisco Almada (compilador), *Colección de los decretos y órdenes del Congreso constituyente del estado libre e independiente de Chihuahua*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno del Estado de Chihuahua, 1827.

⁴⁵⁷ AMCH, sección Presidencia, expediente 83, caja 7; sección Secretaría, expediente 24, caja 1; sección Presidencia expediente 74, caja 6.

método lancasteriano; Guadalupe Almon asentó que fue discípulo del maestro francés Bernardo Gignour, traído a Chihuahua para reestructurar la escuela lancasteriana; Cesario Irigoyen manifestó que fue discípulo de Cipriano Irigoyen, ensayador de Casa de Moneda, administrador de rentas y director de la escuela de Rosales; José María Mari afirmó haber sido discípulo de Gignour y ofreció impartir clase de dibujo si se le aumentaba el sueldo. Inocente Rubio expresó que tenía experiencia como preceptor, era pasante de derecho, podía enseñar cosmografía y geografía, y ofrecía elaborar resúmenes de contenidos para que fuesen impresos como material didáctico, además de actualizar el reglamento escolar.⁴⁵⁸

El primer concurso de oposición para la escuela principal se convocó en 1827, como resultado de la renuncia de su director, Cipriano Irigoyen, quien se retiró para abrir la cátedra de latín. Tres concursantes se presentaron en esa ocasión y lo mismo en 1830. En 1831 se abrió además concurso para ayudante de preceptor de la misma escuela. Hubo concursos disputados en 1839 y 1842. Las plazas de la escuela subalterna tenían menor atractivo, porque el sueldo disminuía de novecientos a trescientos pesos anuales para su director, que dependía del de la escuela principal. Sólo la primera vez, cuando se abrió dicha escuela en 1827, se presentaron varios candidatos al concurso de oposición.⁴⁵⁹

En el único concurso que se convocó para la escuela de niñas durante este periodo, se presentaron siete candidatas. Guadalupe Terrazas resulto elegida, pero fueron nombradas poco después Casimira Castillo y su hija, quienes entre las dos devengaban el sueldo ofrecido de ciento veinte pesos anuales, lo que significó que entre las dos maestras ganaban apenas el 40% de lo que obtenía un preceptor y el 13% de lo que recibía el de la escuela principal. Todas las aspirantes a maestras que se presentaron al concurso eran *amigas*, cobrando módicas cuotas o enseñando de manera

⁴⁵⁸ AMCH, sección Secretaría, expediente 27, caja 3; expediente 24, caja 11; expediente 1, caja 2; expediente 35, caja 5; expediente 48, caja 5; expediente 16, caja 6; expediente 32, caja 10; sección Presidencia, expediente 18, caja 22; expediente 83, caja 7; y expediente 21, caja 14.

⁴⁵⁹ AMCH, sección Secretaría, expediente 16, caja 1.

gratuita. Seguramente, aun trabajando en esas condiciones percibían un ingreso que no era posible obtener de otra manera, pues las otras opciones de trabajo para las mujeres se limitaban al puesto de enfermeras en el único hospital que había, o los menos estimados para la clase media, de lavanderas, tejedoras del hospicio, hilanderas domiciliarias o trabajadoras domésticas.⁴⁶⁰

Como quiera que fuera, la selección y examen de los aspirantes a maestros quedaba bajo la responsabilidad de los ayuntamientos. En las poblaciones menores, comunidades y rancherías, difícilmente había candidatos para convocar a un concurso de oposición. Cualquiera persona que supiese medianamente leer y escribir solía ocupar el puesto, en ocasiones aceptando salarios inferiores a los usuales y combinando los ingresos nominales con aportaciones en especie los padres de familia. Esto se tradujo en un bajo nivel académico generalizado.

Las autoridades gubernamentales, tan optimistas al inicio de su gestión independiente, al poco tiempo se lamentaban de las condiciones de atraso en que se encontraban las escuelas, atribuidas a la falta de preparación de los preceptores. De ahí la preocupación reiterada en el discurso oficial por crear instituciones formadoras de maestros.

La formación de maestros

Como se expuso, para ser preceptor no hacía falta más que saber leer, escribir, un poco de aritmética y ser persona de reconocida moral. Sin embargo, los representantes públicos afirmaban que ser maestro era una de las tareas más arduas y difíciles, que requería toda la energía, inteligencia, acierto y madurez para desempeñarse; que era “necesario poseer antes el don especial de estar en aptitud de estudiar y de poder definir el corazón de cada uno de los educandos, sin lo cual no puede dárseles una acertada educación (...) siendo tan raros aun entre centenares de hombres ilustrados y sabios los que, propiamente hablando, nacen con tal prerrogativa.”

⁴⁶⁰ Ídem.

Se lamentaban los gobernantes de que la mayoría de los preceptores encargados de las escuelas públicas limitaran su tarea a un régimen “de una miserable y acaso absurda rutina”.⁴⁶¹

La falta de maestros era uno de los obstáculos para el logro de los objetivos de la política educativa. En la apertura de sesiones del Congreso se señaló que “el gobierno no ha podido encontrar personas de su satisfacción a quienes cometer el importante y delicado encargo de enseñar a la juventud”. Con la intención de continuar dotando a las escuelas de las poblaciones del estado con “preceptores instruidos competentemente, los solicitará de dentro o fuera del estado, pues por ahora conoce la necesidad pero no la puede remediar”. Llegó incluso a plantearse “la inopia absoluta de sujetos capaces de sostener, con la dignidad debida, este sagradísimo cuidado, que tanta y tan directa tendencia tiene en la futura felicidad de este estado.”⁴⁶²

A partir de 1832, el proceso educativo sufrió un estancamiento; entre las causas, los gobernantes mencionaban los continuos ataques de indios, las epidemias, la crisis fiscal y las deficiencias de los maestros. Se reiteraba que sin “buenos preceptores, sin esta piedra angular, todo lo que se elabore es falso”. Desde el mencionado decreto de 1826 se señaló que: “Para facilitar los conocimientos necesarios a la enseñanza de un modo uniforme, y en cuanto lo permitan las circunstancias se imite el método lancasteriano, podrán los ayuntamientos mandar sujetos a la capital, en donde gratuitamente se les instruirá en el que aquí se sigue.”

Fue así como Cipriano Irigoyen se trasladó a México a estudiar el método de enseñanza mutua, con apoyo financiero del gobierno.⁴⁶³ Al re-

⁴⁶¹ Memoria de gobierno de 1829, en Francisco Almada, *Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo desde 1826-1849*, inédito, s/p.

⁴⁶² Discursos de los gobernantes al Congreso local, de 1826, 1828, 1829 y 1833, en Almada, op. cit., inédito, s/p.

⁴⁶³ Discurso de la apertura de sesiones del Congreso, del 1 de julio de 1826, en Almada, op. cit., inédito, s/p.

asumir su magisterio, la escuela principal fue llamada indistintamente escuela normal o escuela lancasteriana.

Por entonces las escuelas normales eran escuelas de primeras letras que se fijaban como modelos, precisamente para normar el desempeño de los profesores de otras escuelas, y para entrenar por medio de la práctica a los aspirantes a docentes, a la manera de los talleres artesanales. Se pretendía capacitar mediante la observación y la ejercitación de una manera global, sin separar la teoría y la práctica. No existía una formación teórica específica para quienes aspiraban a ser maestros.⁴⁶⁴

El mejoramiento de la enseñanza

Es interesante regresar siglo y medio para encontrar las mismas preocupaciones en los hombres que fincaron las primeras piedras de un futuro sistema educativo estatal. En 1833 se reestructuró la escuela principal, como escuela normal o lancasteriana. Siguiendo el esquema de las escuelas mutuas en la ciudad de México, la propuesta de los nuevos planes y programas de estudio para la escuela de Chihuahua contemplaba tres niveles: el primero, para los aprendices de los rudimentos escolares; el segundo, para los aspirantes a maestros; y el tercero constituía un nivel preparatorio para el ingreso a las ciencias mayores.

El proyecto educativo se dejó en manos del maestro francés Bernardo Gignour, a quien se le ofreció un sueldo desproporcionado para la época, dotándosele de tres auxiliares. La idea era que de cada partido se enviasen estudiantes a formarse en esta escuela, que contaba con todos los requisitos materiales y humanos prescriptos por la pedagogía de la enseñanza mutua. Esto mostraba la intención del gobierno estatal por asumir seriamente los objetivos de mejorar el nivel educativo y formar académicamente a los futuros preceptores del estado.

Gignour no fue el único maestro francés que fue promovido en Chihuahua. Por esa misma época llegaron: Pedro de Lille, con la misión

⁴⁶⁴ Véase Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, p. 119.

de implantar el sistema lancasteriano en la escuela pública de Parral; Luisa Maulía y la señora Capoulade, para impulsar la escuela de niñas de la capital; Juan José Capoulade, para el Instituto Literario; Guillermo Roussy y su hermano Eduardo Turreau de Limers, para dirigir escuelas privadas. Los preceptores franceses o de origen francés gozaban de gran prestigio en la entidad. No sólo desplazaban a los maestros de la localidad de los mejores puestos, sino que sus condiciones de trabajo eran notoriamente superiores. Mientras el sueldo del director de la escuela lancasteriana era de novecientos pesos anuales y los demás no ganaban más de trescientos, a Gignour se le ofrecieron tres mil pesos de los fondos públicos, y a Eduardo Turreau dos mil, además de otras prestaciones, en una institución privada.

Con el cambio de régimen político federal a centralista y con la agudización de las dificultades financieras de la región a causa de la guerra contra las tribus nómadas, faltaron el interés y los recursos para continuar impulsando dinámicamente la labor educativa. El sostenimiento de los altos salarios de los preceptores se hizo imposible para el gobierno, y tanto en la escuela lancasteriana de Parral como en la de Chihuahua se recurrió a las aportaciones de los padres de familia para completarlos, dándose de todas formas muchas irregularidades al respecto.

Al cabo de unos años, los padres de familia cuyos hijos estudiaban en las escuelas públicas se quejaban de que los maestros franceses no estaban a la altura de las expectativas generadas. Los preceptores anteriores volvieron a los puestos y a los bajos salarios que tenían, no siempre cubiertos.⁴⁶⁵ La institución perdió su carácter de escuela normadora, acabando por ser reconocida simplemente como “la grande” por el número de sus alumnos, aunque en realidad era ya la única escuela pública que quedaba en la capital. Caben aquí los siguientes versos que se difundieron en México, para ilustrar los sentimientos de los preceptores:

⁴⁶⁵ AMCH, sección Tesorería, expediente 20, caja 16.

*Señores, los extranjeros
son causa de nuestros males,
pues con su astucia y modales
nos están dejando en cueros.
La causa de haber entrado
aquí esos perros tunantes,
fue para enseñar las artes
y no lo han verificado.
Antes bien se han ocultado
sus frioleras trabajando,
la plata se van llevando
dejándonos perecer,
a éstos les sobra quehacer,
¿pero al pobre criollo... cuándo?
Vemos, ¡ay!, a un preceptor
careciendo de dinero
porque el señor extranjero
se ha metido a profesor.
A estos prefieren mejor
que los estén enseñando,
sus caudales aumentando
porque esto es moda corriente,
al extranjero hacer gente,
¿pero al pobre criollo... cuándo?⁴⁶⁶*

En los años que siguieron no volvió a hacerse nada por la formación y actualización de los maestros. Las escuelas de primeras letras quedaron en manos de los ayuntamientos y la sociedad civil. En los informes de las prefecturas (es decir, lo que anteriormente eran los gobiernos de los estados) publicados durante 1841 y 1842, las autoridades públicas seguían

⁴⁶⁶ Fragmento de “Astucia del extranjero para llevarse el dinero; o sea, cuento dedicado a los extranjeros”, publicado en 1834 en Luis Chávez Orozco, *La agonía del artesanado*, México, Centro de Estudios Históricos Sobre el Movimiento Obrero (CEHSMO), 1977.

quejándose de la falta de preparación de los maestros. Sin embargo, no volvieron a tomarse medidas al respecto.

Condiciones de trabajo

Ayer como hoy, la cuestión de la incapacidad de los preceptores y de los limitados intentos por superarla, estaba relacionada con las condiciones laborales que tenían y el bajo estatus en que se les ubicaba socialmente. En muchas ocasiones se ofrecía al maestro junto con la plaza y un salario fijo, habitación en la misma escuela y un complemento salarial en dinero o especie aportado por los padres de familia o la comunidad. En el caso de la escuela principal, vivir en el edificio escolar más que una prestación se presentaba como un requisito para el preceptor. También se permitía a los maestros cobrar colegiaturas a los padres de familia “de recursos” para elevar sus ingresos. Aun con las prestaciones suplementarias, las percepciones de los preceptores seguían siendo relativamente bajas.⁴⁶⁷ Si comparamos el sueldo anual de los maestros con lo que pagaba el erario público a otros empleados, encontramos lo siguiente:⁴⁶⁸

Cuadro 11. Percepciones de algunos empleados públicos

Gobernador	\$3,500
Presidente del Tribunal de Justicia.....	\$3,500
Administrador general de rentas	\$2,800
Viceregobrador	\$1,500
Diputado.....	\$1,200
Ensayador de la casa de ensaye	\$1,200
Médico del hospital militar	\$1,200
Secretario de gobierno	\$1,100
Consejero de gobierno	\$1,000
Preceptor de la escuela principal.....	\$700-900
Administrador del hospital.....	\$800
Presidente municipal.....	\$600
Archivero del Tribunal de Justicia	\$500

⁴⁶⁷ AMCH, sección Secretaría, expediente 1, caja 2; sección Presidencia, expediente 18, caja 22.

⁴⁶⁸ Datos tomados de los decretos de gobierno compilados por Arredondo y Hernández, op. cit., y del AMCH, sección Tesorería, expediente 52, caja 3.

Guardia, si mantiene caballo.....	\$480
Guardia de a pie	\$360
Escribiente del Tribunal de Justicia	\$300
Preceptor y ayudante de preceptor	\$300
Maestra.....	\$120
Enfermera.....	\$120
Portero de la escuela principal	\$84
Preceptor de escuela indígena.....	\$72
Lavandera del hospital militar	\$70

Como referencia adicional, un peón agrícola podía ganar de veinticuatro a setenta y dos pesos anuales, y un obrero de las minas entre setenta y dos y seiscientos, según su capacidad y considerando el pago adicional en especie y la proporción del mineral extraído de la que podía apropiarse.⁴⁶⁹

El estatus del maestro no podía ser muy alto si su situación económica no lo era tampoco. En épocas críticas eran los primeros en ser recortados. Reiteradamente se encuentran en archivos y se reflejan en los informes de los preceptores, sus demandas de salarios vencidos de meses y hasta de años. No resulta extraño que los preceptores renunciaran para buscar otros empleos, comenzando por Cipriano Irigoyen, quien renunció a la preceptoría para ocuparse de las cátedras, y José María Sánchez para desempeñar el cargo de diputado, aunque en estos casos su renuncia no fue por motivos estrictamente económicos; Félix Madariaga renunció para ocupar una plaza de escribiente; Cesáreo Calderón dejó la plaza de ayudante de preceptor, según asentó en su renuncia, “por convenirle mejor ocuparse en minas”; Víctor Sáenz renunció para atender sus cortos bienes, pues, según escribió, no podía procurar la subsistencia de su familia con el sueldo de director de la escuela principal; Inocente Rubio dejó la preceptoría al titularse de abogado; Andrés de Jesús Camacho renunció para ocupar también una plaza de archivero... sin contar las

⁴⁶⁹ Véase J. A. de Escudero, *Noticias estadísticas del estado de Chihuahua*, México, editorial Juan Ojeda, 1834, pp. 115-117, 137 y ss.

innumerables renunciaciones por falta de pago de muchos preceptores de las poblaciones circunvecinas.⁴⁷⁰

La insuficiencia de fondos públicos no era el único motivo de separación del empleo por parte de los preceptores. Las autoridades municipales despidieron a diversos preceptores por su maltrato a los alumnos, por ausencias injustificadas o por embriaguez. Otros dejaron el empleo por diferencias con las autoridades, como Eduardo de la Cadena, de la escuela subalterna, a quien se le llamó la atención por el bajo desempeño de sus alumnos y por no haber recibido a un niño extemporáneamente. Esa vez el preceptor respondió que no estaba obligado a presentar a sus alumnos en exámenes públicos para mostrar su desempeño, y que tampoco podía recibir a los niños cuando se les antojase entrar, aunque trajesen boleta de otra escuela. El gobierno intervino también en otras ocasiones para intentar “remediar” a los preceptores que no se ajustasen a los métodos pedagógicos acordados.⁴⁷¹

El reconocimiento social de los maestros

En términos generales, la profesión de maestro incorporaba un estatus inferior al de otras profesiones, incluso en el caso de los catedráticos de estudios superiores, excepto cuando se tratase de un desempeño hono-

⁴⁷⁰ Durante estos años encontramos sobre todo reiteradas quejas, en el Archivo Municipal de Chihuahua, de preceptores de Santa Eulalia, Labor de San José de Sacramento, Santa Isabel, Cusihuirachi, Babonoyaba, Satevó y San Lorenzo. Véase AMCH, sección Tesorería, expediente 15, caja 15; expediente 49, caja 3; expediente 17, caja 22; y sección Secretaría, expediente 10, caja 5; expediente 31, caja 1; expediente 32, caja 1; expediente 39, caja 4; expediente 27, caja 3; expediente 42, caja 4; expediente 49, caja 5; y expediente 54, caja 5. Véanse también *La Luna*, número 72, del 4 de octubre de 1842; y *Revista Oficial*, tomo 1, número 12, marzo 14 de 1843. Las irregularidades en el pago de salarios se reiteran incluso en la escuela principal, como se desprende de la comunicación de Gignour en *El Noticioso*, número 76, año 2, 9 de septiembre de 1836. Sobre las renunciaciones, véase AMCH, sección Secretaría, expediente 1, caja 2; expediente 50, caja 5; sección Presidencia, expediente 72, caja 12; sección Tesorería, expediente 15, caja 11; expediente 37, caja 18; y expediente 25, caja 11.

⁴⁷¹ AMCH, sección Secretaría, expediente 14, caja 7; sección Presidencia, expediente 63, caja 12; sección Secretaría, expediente 45, caja 5; expediente 50, caja 5; y expediente 37, caja 6. Véase especialmente sección Presidencia, expediente 63, caja 12.

rífico o accesorio, en cuyo caso el prestigio social se engrandecía. No obstante, en la lejana latitud chihuahuense lo que faltaba eran maestros de todos los niveles. De alguna forma se hacía necesario revalorar su función y la concepción social sobre él mismo, para estimular a los individuos a asumir esta tarea. Para transformar la escuela en un instrumento de formación y reproducción ideológica, había que empezar por convencer a los maestros potenciales del papel que les correspondía como medios indispensables para alcanzar los fines de esta nueva sociedad. Y no sólo eso, además había que hacerles sentir aprecio por su profesión y motivarlos apelando a su conciencia, elevándolos dentro de la jerarquía de valores sociales, haciéndoles ubicar en un segundo plano las percepciones salariales. A esa necesidad respondió el artículo publicado en el periódico oficial en 1835 con el título de “Maestros de primeras letras”. En ese documento se atribuía al orden colonial la degradación de los maestros, pero se rescataba su primordial papel para la construcción del nuevo orden social:

Una funesta preocupación establecida por las costumbres españolas en América, ha sido la cosa de que a los maestros de primeras letras se les considere como unos hombres degradados, inútiles e insignificantes: se había hecho un adagio (...) de que el último recurso del hombre era meterse a maestro de escuela, significando con esto que no pudiendo figurar en ninguna clase de sociedad ni sostener una miserable existencia, había abrazado una profesión despreciable y la última a que un hombre podría dedicarse para subsistir. ¡He aquí el mejor monumento que obra contra la estupidez y necedad del gobierno peninsular!... Maestros de escuelas: ¡he aquí el empleo más digno del hombre: encargo sublime que jamás será recompensado como merece serlo!

(...) Reformar las costumbres de una nación ha sido una de las empresas más dilatadas y difíciles, mas nosotros creemos que no es tanto y que puede hacerse a la vuelta de pocos años. Y, ¿quién será capaz de hacer ese milagro? Los maestros de escuela (...)

Ni la religión, ni las leyes, ni la misma fuerza son capaces de reformar las costumbres de un pueblo.⁴⁷²

La realidad es que con todos los factores en contra, como el bajo salario o la ausencia de él, la supervisión constante sobre su trabajo, el menor estatus social, el desinterés de los padres de familia y otras dificultades inherentes a la labor magisterial, valiosos elementos se incorporaban a la práctica docente. Por atrás de las simples percepciones inmediatas, el trabajo magisterial contenía y contiene un significado social trascendente, y esa era una de las motivaciones esenciales, conscientes o no, de quienes lo desempeñaban.

Trascendencia histórica de los maestros

Aun en el caso de que el maestro no perteneciera a las clases dominantes, de alguna manera asumía actividades dirigentes. Como portador de los intereses de la clase dominante, pretendía conscientemente revolucionar el modo de ser social y lograr que finalmente el nuevo modo de ser se plasmara en una vida cotidiana distinta. Por medio de la difusión y apropiación de valores como la disciplina, la laboriosidad, la ilustración, el uso de los tiempos, objetos y espacios, y la modificación de las formas de interpelación personal, el maestro fue contribuyendo a la constitución del hombre que necesitaba la nueva sociedad. El maestro se dejó guiar entonces por el mundo de la época y por la clase que poseía en ese momento el sentido histórico, el sentido de transformación, trascendiendo con su práctica la mera cotidianidad o sentido puramente material de su trabajo, en términos objetivos y subjetivos.

Los preceptores jóvenes, liberales idealistas que realizaban su labor docente como una elección personal de servicio comunitario, estaban realizando mediante el mismo una actividad política. Al plantearse como objetivo la superación de la ignorancia y el oscurantismo, estaban combatiendo los vestigios de una sociedad agonizante y contribuyendo

⁴⁷² *El Fanal de Chihuahua*, número 33, de mayo de 1835.

a la construcción de una nueva sociedad. Luchaban con su trabajo cotidiano contra la conciencia cotidiana tradicional, y participaban en su superación. Además, maestros como Antonio Cipriano Irigoyen, José María Sánchez, Francisco Terrazas, Laureano Muñoz, Rodrigo García, Antonio Mier y Altamirano, Felipe López y López, José Antonio Prado, Guillermo Roussy o Juan José Capoulade, no sólo realizaban con su práctica docente una actividad política, sino que desempeñaban el papel de dirigentes sociales.⁴⁷³

Cuando los maestros ejercieron su facultad de prestar juramento a un representante gubernamental o negarlo, cuando asumieron voluntariamente una tarea o renunciaban a efectuarla, cuando modificaron los modos y usos tradicionales de difundir el conocimiento, cuando elaboraron reglamentos sobre el uso de los tiempos y los espacios donde no los había, o exigieron la formulación de leyes y decretos para consolidar sus esfuerzos, estaban efectuando un trabajo político e incluso, como Laureano Muñoz o José María Bear al asumir la gubernatura, estaban desempeñando el papel de estadistas.

Consecuentemente, a gran distancia del trabajo burocrático del docente que caracteriza la época actual, buena parte de los preceptores y catedráticos de aquella época de transformaciones sociales, se constituyeron por medio de su práctica académica en ingenieros sociales, fueron hombres que hicieron la historia.

⁴⁷³ De la misma manera que como “Miguel Ángel cuando se dejaba guiar por el mármol y por la esarpa, cumplía un trabajo, pero en cuanto se dejaba guiar por el mundo formado hasta entonces (moral, sentimiento, situación temporal) y por la relación consiente con él, producía arte”. Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977, p. 132. No entra aquí el trabajo del preceptor que sólo realiza su docencia como la alternativa para sobrevivir con mayor comodidad, sin las exigencias que supone el trabajo manual. Respecto al papel de dirigente social, Heller apunta: “Toda persona que haya alcanzado el nivel necesario para extraer sus decisiones directamente de la generalidad, es decir, que esté en condiciones de tomar decisiones políticas, y que tenga una influencia tal que le permita llevar a la práctica una determinada decisión, desarrolla un actividad política dirigente, aunque en el movimiento sea un simple militante”. (Op. cit., p. 175.)

LAS MAESTRAS DE LA ÉPOCA, SUS CONDICIONES DE TRABAJO Y SU LUGAR SOCIAL⁴⁷⁴

Introducción

Conversando sobre el tema de la “feminización del magisterio”, una profesora afirmaba que “los maestros” siempre han sido mujeres; y tiene razón, pero a la vez no la tiene. Si nos referimos a la madre instructora, es decir a las madres que enseñan a sus hijos e hijas a vivir en sociedad, los maestros siempre han sido mujeres tanto como hombres; pero si nos referimos a la instructora madre, esto es, a la maestra de escuela como aparente extensión de la madre que enseña, entonces vemos que no siempre ha sido así. La feminización del magisterio es un proceso que va de la mano con la modernidad, con la urbanización, con la industrialización, con la expansión de la educación ilustrada, con la alfabetización de las niñas y con la construcción del Estado independiente en México.

Las funciones de ambos sexos se fueron delimitando nítidamente con la modernidad, pues antes las diferencias podían ser más marcadas entre la nobleza y las clases subalternas que entre los sexos, de tal manera que las aristócratas del siglo XVIII llegaron a recibir una educación más esmerada que los burgueses del XIX; el hábito de educar a las nobles declinó junto con otras costumbres propias del antiguo régimen, pues con las ideas modernas se difundió también el concepto de una instrucción elemental homogénea. Las familias más ricas o más exigentes contrataban preceptores para enseñar a sus hijos en sus casas, pero eran hombres destinados a instruir a los varones de la familia; si bien, algunas niñas podían llegar a

⁴⁷⁴ Una primera versión de este trabajo se publicó en Luz Elena Galván y Oresta López (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de la Casa Chata, 2008, pp. 37-68.

beneficiarse al recibir alguna instrucción. Mientras para los niños existían tres niveles de enseñanza, esto es la enseñanza elemental de las primeras letras, las cátedras de gramática latina y filosofía y las cátedras mayores, que los preparaban para una profesión, para las mujeres sólo se abría la posibilidad de las primeras letras y ni siquiera tenían por qué aprender a escribir. Los niños ocuparían los puestos en el gobierno, el comercio, la milicia y la Iglesia; las niñas deberían ser amas de casa y madres de familia piadosas, disciplinadas, obedientes y laboriosas; en palabras de la época, sólo debían ser mujeres. Los maestros para los niños tenían que ser hombres, así que para las mujeres sólo cabía la posibilidad de llegar a ser maestras de enseñanza elemental.

En el umbral del siglo XIX, la gran mayoría de las niñas no recibía una educación que pudiéramos definir como escolarizada, especialmente las que vivían en zonas rurales, aunque las niñas indígenas tenían más oportunidades para la instrucción, a través de las misiones, que las mestizas, mulatas y negras, e incluso que las criollas y españolas que vivían en los pueblos. La tarea fundamental de las misiones era cristianizar y castellanizar a los indios. Los niños y las niñas de las misiones eran enseñados por los padres misioneros, varones ellos, aunque es posible que en algunas ocasiones se sirvieran de las niñas más adelantadas para enseñar a las demás.

Niños y niñas del campo se formaban en el seno de la propia familia y en el desempeño del trabajo, así como la mayoría de los niños y niñas de las clases trabajadoras urbanas; pero las familias de las zonas urbanas esperaban por lo menos una alfabetización para sus hijos, a fin de prepararlos mejor para la vida productiva. No así en el caso de las hijas; bastaba que ellas tuvieran clara noción de su papel en la sociedad, de la conducta esperada para ellas, y que supieran los rudimentos de la doctrina cristiana.

Algunos padres de familia buscaban espacios más allá del doméstico para inculcar esa doctrina con más rigor, siendo esos los espacios que ocuparon las primeras mujeres que asumieron la enseñanza como un oficio.

La historiografía de la educación ha venido recogiendo lo concerniente a las teorías pedagógicas, la filosofía, la política educativa y las instituciones; y de manera más reciente, los medios de enseñanza, los métodos, las relaciones en torno a la educación y la vida cotidiana. Pero al abordar etapas anteriores al siglo xx, se habla de los sujetos educativos en términos generales, cuando en realidad se está haciendo una referencia exclusiva a los hombres; o sea que hasta ahora la tendencia ha sido la de ignorar a las mujeres en la historia de la educación, a pesar de su papel fundamental en las tareas de enseñar y de aprender. Por ejemplo, se habla de las universidades, de cómo fueron creciendo, cuáles fueron las carreras y contenidos que fueron introduciéndose, en dónde estuvieron, los conflictos políticos en los que se vieron envueltas, con qué se financiaron, inscripciones, etcétera, pero no se aclara que se está haciendo una referencia única a los varones, bien porque se asume que es un entendido común que las mujeres no tenían acceso a los estudios universitarios, o bien porque quienes escriben no se percatan siquiera de la gran discriminación que va más allá de las etnias, las nacionalidades y las clases sociales, y que tiene que ver sólo con el género.

En las últimas décadas la historiografía de la educación ha venido renovándose, no sólo en sus enfoques, métodos y fuentes, sino sobre todo en sus objetos de estudio, de manera que las mujeres han ido adquiriendo cada vez mayor presencia en la escritura de la historia de la educación, como estudiantes, maestras, teóricas de la pedagogía y dirigentes de los procesos educativos; igual en su sometimiento que en su subversión a los patrones dominantes.⁴⁷⁵ “Recuperar su voz, su palabra

⁴⁷⁵ Entre las publicaciones sobre el tema de la educación de las mujeres en la historia de México, se cuentan las de María del Carmen Gutiérrez, Luz Elena Galván, Martha Rocha, Josefina Vázquez, Milada Bazant, Engracia Loyo, Jean Pierre Bastian, y de manera significativa las de Pilar Gonzalbo para la época colonial, Lourdes Alvarado para el siglo xix y Mary Kay Vaughan para el México revolucionario, además de las contribuciones a este trabajo colectivo sobre los procesos de feminización del magisterio. Asimismo, está en preparación un libro sobre la educación de las mujeres en la historia de México, coordinado por la autora de este artículo y editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

y su protagonismo, afirmar su presencia y sus aportaciones, es todavía una tarea inacabada”.⁴⁷⁶

Aquí reflexionamos sobre la manera como las mujeres fueron asumiendo el papel de maestras como un oficio, narrando el proceso mediante el cual las mujeres dedicadas al magisterio pasaron de ser *amigas* que atendían a niñas y algunos niños en sus casas, a preceptoras encargadas de establecimientos escolares en el concepto moderno, proceso que ocurre –de manera general–, en el caso de México, dentro de un periodo que abarca desde la Colonia hasta las primeras décadas del siglo XIX, cuando se generalizó la presencia de las mujeres como maestras reconocidas socialmente. Para ello me fundamento en fuentes secundarias e información de primera mano.

Monjas y beatas

Las mujeres de los conventos se dedicaban a los rezos y la vida contemplativa, y en algunos casos a labores manuales, el cultivo de hortalizas y la elaboración de artículos para su venta, como chocolate o rompopo. Pocas se ocupaban de la instrucción a las novicias en las prácticas religiosas, labores manuales y la lectura; en algunos casos podría enseñárseles música, a escribir, aritmética y latín de manera práctica; por lo general, los conventos eran lugares de encierro para la dedicación al servicio divino y se prohibía recibir mujeres no destinadas a ese fin, aunque sí pasaban por ahí bastantes niñas y jovencitas, como parientes, sirvientas o novicias, que pudieran favorecerse con algún tipo de instrucción.

Otro espacio para el ejercicio de la enseñanza podían ser los colegios coloniales, que eran lugares de recogimiento para huérfanas y mujeres desprotegidas, establecidos con el objeto de “salvar” a las niñas de la “perdición”, a través de su reclusión hasta que obtenían “estado”; esto es, hasta que se casaban o tomaban los hábitos; estas mujeres estaban dedicadas a los rezos y al trabajo en labores de aguja, cocina u horticultura; las mujeres que las cuidaban no necesariamente eran religiosas,

⁴⁷⁶ Consuelo Flecha García, *Textos y documentos sobre educación de las mujeres*, Cuadernos de historia de la educación, número 2, Sevilla, Kronos, 1998, p. 10.

en cuyo caso se les conocía como beatas, por lo común carentes de instrucción.⁴⁷⁷ Fue hasta la segunda mitad del siglo XVIII que las labores de algunos colegios se extendieron a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética para niñas internas y externas.

De acuerdo con Pilar Gonzalbo, el primer colegio que se estableció en la Nueva España fue el de la Caridad, a mediados del siglo XVI. Las monjas enseñaban a las novicias la doctrina cristiana, a hilar, coser, tejer y otros oficios “mujeriles” y, eventualmente, a leer. Posteriormente se instalaron colegios en Guadalajara, Puebla, Antequera (Oaxaca) y Querétaro. Durante dos siglos, en esos colegios fue más importante atender la clausura y los rezos que la instrucción de las jóvenes.⁴⁷⁸

A principios del siglo XVII, en Guadalajara algunas niñas españolas recibían instrucción en el Colegio de San Juan de la Penitencia, atendido por padres jesuitas para educar a los niños. Por entonces también se abrió el Colegio de Jesús María, en el Beaterio de Jesús de Nazareno, para enseñar a las niñas a leer y escribir, aprobado por el rey de España en 1704, a pesar de que en ese mismo año se proclamó una cédula real que prohibía abrir nuevas fundaciones de conventos y beaterios. Se decía que este nuevo colegio se reglamentaría por las constituciones del Colegio de Niñas de México, pero en realidad no se administraban de la misma forma, porque en el de México la instrucción a las niñas se reducía a la enseñanza de la doctrina cristiana, y en Guadalajara se pretendía alfabetizarlas; más tarde se convirtió en monasterio de religiosas. También en un beaterio tuvo su origen el Colegio de Educación de Niñas de San Diego de Alcalá, donde se enseñaba a las niñas pobres a coser, leer y escribir, sosteniéndose de la venta de las labores que hacían las maestras y las alumnas. Para ingresar a este colegio, tanto como pensionistas que pagaban colegiatura como gratis o de merced, se requería que las niñas

⁴⁷⁷ Véase al respecto el trabajo de Josefina Muriel (1982), *Los recogimientos de mujeres, una respuesta a una problemática social novohispana*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.

⁴⁷⁸ Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1995, pp. 227-335.

probaran su legitimidad y su fe de bautismo y confirmación. En 1751 un vecino pobre de Guadalajara fundó el Beaterio de Santa Clara, a pesar de la prohibición del rey, donde eran recibidas mujeres y niñas pobres que llevaban una vida religiosa, bajo supervisión del obispo; de hecho, todos los colegios estaban bajo su supervisión; para que no fuera cerrado su establecimiento abrieron una escuela pública para niñas, donde se les enseñaba a leer, escribir y contar, llegando a contar con trescientas alumnas.⁴⁷⁹

En 1754 se fundó en la ciudad de México el Colegio de la Enseñanza, llamado también “del Pilar”, para educar a niñas internas, abriendo sus puertas a externas un año después; tenía como objetivo que las niñas aprendieran a leer y escribir, además de enseñar a coser, remendar, trazar, cortar, bordar y tejer. Posteriormente se establecieron colegios para niñas ajenos a la clausura en Puebla, Valladolid, San Luis Potosí y Morelia.⁴⁸⁰ De esta forma, las monjas de dichos establecimientos comenzaron a asumir la función de maestras o preceptoras, como entonces se identificaba al maestro que enseñaba las primeras letras a los niños. También había colegios para las indias, en donde podía trascenderse la simple enseñanza de la doctrina cristiana y las labores de aguja. Algunos padres de familia querían que sus hijas sólo aprendieran el castellano y la doctrina cristiana y se negaban a que aprendieran a leer, pues decían que eso las distraía de los quehaceres femeniles.⁴⁸¹ En 1767 comenzó a funcionar el Colegio de San Ignacio de Loyola o “de Vizcaínas”, para descendientes de vascos, diferenciado de los otros por estar administrado por laicos, aunque con contenidos similares a los colegios de religiosas.

Regresando a Guadalajara, en 1783 el Beaterio de Santa Clara, mencionado arriba, fue trasladado a la Casa de Cuna con el nombre de Casa de Maestras de Caridad y Enseñanza, nombre muy sugestivo que refleja

⁴⁷⁹ Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la Colonia, 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco y El Colegio de México, 1984, pp. 97-110.

⁴⁸⁰ Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación...*, pp. 326-327.

⁴⁸¹ Dorothy Tanck, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, 2000, p. 423.

la orientación que comenzaban a tener los colegios. Había 28 maestras en esta institución, que debía mantener dos escuelas públicas para educar cristiana y civilmente a las niñas; unas pagaban colegiatura, con lo que se sostenían las escuelas, y otras recibían educación gratuitamente. Estas escuelas fueron el Colegio de San Diego y el Colegio de San Juan de la Penitencia, donde las maestras enseñaban “la doctrina cristiana y las artes de leer, escribir y contar, hacer rosas, labrar, bordar, tejer lana, algodón, lino, seda y metales en galones, con otras cosas propias de su sexo”.⁴⁸² Para 1810 estas escuelas tenían cincuenta niñas internas y cuatrocientas externas, siempre bajo la supervisión del obispo. La primera maestra del Colegio de la Penitencia (antes “de Santa Catalina”) fue traída desde la ciudad de México, aunque el cabildo eclesiástico la despidió porque le quitó veinte pesos a una doncella, nombrando después a una viuda de nombre Isabel de Contreras para que fuera la administradora; más tarde se nombró a una religiosa para este cargo, además de otra como vicerrectora y una más como pedagoga, que era la encargada de enseñar a las colegialas; de todas maneras, desde entonces se generalizó la tendencia de nombrar maestras seculares en los colegios, a quienes, siendo mujeres muy devotas, se les seguía llamando beatas. Carmen Castañeda nos relata cómo al principio estas mujeres enseñaban gratuitamente a las niñas de los colegios “por devoción”, teniendo que buscar otro medio y tiempo para sostenerse; pero en cuanto los colegios para la enseñanza comenzaron a recibir fondos, generalmente del obispo, estas maestras pudieron dedicarse exclusivamente a la enseñanza de las niñas, aumentando su prestigio.⁴⁸³ Por esa época ser monja era la ocupación más honrosa para una mujer.⁴⁸⁴

Así pues, durante la Colonia los colegios y conventos tuvieron la función del recogimiento de las doncellas para librarlas de una vida licenciosa, la preparación para la vida religiosa o la evangelización de

⁴⁸² Documento de la época, citado por Castañeda, op. cit., p. 207.

⁴⁸³ Castañeda, op. cit., pp. 248-249.

⁴⁸⁴ Tanck (2000), op. cit., p. 425.

las indígenas; pero con la difusión de las ideas ilustradas en la Nueva España, los colegios confesionales fueron dedicándose cada vez más a la alfabetización de las niñas y jóvenes, Además, las niñas de los poblados con mayor grado de urbanización tuvieron otra opción formativa: las *amigas*.

Las amigas

Había mucha diferencia en la atención que se prestaba a niños y niñas fuera del seno familiar. Los niños iban a la escuela, eran enseñados por maestros o preceptores, y la finalidad de su educación extrafamiliar era prepararlos para la vida productiva; por lo tanto, los contenidos esenciales del nivel de primeras letras eran la doctrina cristiana, la lectura, la aritmética y la escritura. Las niñas no eran atendidas por maestros sino por *amigas*, no iban a la escuela sino a la casa de la *amiga*, donde lo fundamental era aprender la doctrina y la costura.

Se les llamaba *amigas* o *migas*, a las mujeres que cuidaban en sus casas a niñas de entre 3 y 10 años (sin que fuera una regla) y a niños pequeños, enseñándoles la doctrina cristiana y algunas normas de comportamiento; no se esperaba de ellas ninguna otra preparación; si algunas lograban enseñar a leer era ya algo suplementario y podría ser la condición para cobrar más y tener clientela entre las familias más acomodadas; difícilmente se inmiscuían en la escritura o la aritmética; a las pupilas, desde luego, se les enseñaba a coser, bordar y algunos trabajos manuales, según las habilidades de la *amiga* y los recursos económicos de la clientela, quien debía costear los materiales indispensables.

Los primeros maestros de escuela, en el sentido moderno del término, estaban regidos por las ordenanzas de Castilla promulgadas en 1576, no muy distintas a las ordenanzas que normaban a los gremios de los demás oficios, con su maestro mayor, sus ceremonias y ritos. En estas ordenanzas ya se contempla a las *amigas*, pero en una calidad distinta a la de los maestros. En síntesis, la normatividad para el ejercicio del magisterio se resumía en los siguientes puntos: 1) presentar examen de conocimientos ante dos maestros veedores y examinadores, debiendo

mostrar que se sabía leer, escribir con distintos tipos de letra y aritmética elemental; 2) ser español y cristiano viejo (nosotros añadimos y ser de sexo masculino, que desde luego ni siquiera se tenía que aclarar, pues era un entendido general); por tanto, se prohibía ser maestro a mestizos, mulatos, indios y zambos; 3) prohibición a las *amigas* de enseñar a leer a los varoncitos; 4) impedimento de dar clases a personas sin licencia, ni aun como sustitutos de un maestro examinado; 5) no tener tiendas en el mismo local que sirviera de escuela; 6) la jornada escolar se dividía en matutina y vespertina. Por las mañanas debía enseñarse la doctrina y por las tardes la aritmética.

Así pues, si bien no se reconocía a las mujeres como maestras, había una aceptación expresa de su labor en la prohibición de enseñar a leer a los niños. Esta prohibición obedecía a varios factores. En general, se esperaba que para mantener la moralidad de los niños debía segregárseles por sexo; sin embargo, a edad temprana los niños podían estar junto con las niñas para que la *amiga* les adiestrara en las normas disciplinarias mínimas y los introdujera al conocimiento de la doctrina cristiana; en realidad, para que los cuidara, los vigilara y los mantuviera encerrados. Los maestros examinados eran muy celosos y trataban de impedir toda competencia; sin embargo, sí permitían que las *amigas* iniciaran a los varoncitos en la disciplina escolar porque les facilitaba luego a ellos el trabajo, así que no oponían objeción hasta los cinco años; no obstante, no permitían que se les enseñase a leer, bajo el supuesto de que las *amigas* no eran examinadas, por lo que no acreditaban sus conocimientos. Tampoco, como mujeres, eran dignas de ser consideradas como miembros de un gremio, como no podían serlo en ningún otro oficio, así que era impensable que se les concediese siquiera la posibilidad de mostrar lo que sabían; entonces ¿cómo podía dejarse en sus manos la instrucción de los niños, tan caros a la sociedad?; a las niñas no importaba mucho “arriesgarlas” a ser instruidas por *amigas* incapaces, al cabo que su preparación sólo era importante para el ámbito doméstico, y sólo se esperaba que aprendieran a ser dóciles, piadosas, recatadas y laboriosas.

Para poner una escuela, los maestros tenían que obtener su licencia y depositar una fianza en el ayuntamiento de la ciudad de México, capital del virreinato; la ventaja de obtener una licencia no sólo era el permiso para poner una escuela y evitarse las sanciones correspondientes, sino que se les liberaba del servicio militar y de dar alojamiento a tropas, y se les concedía un trato distintivo en los procesos judiciales. Pilar Gonzalbo señala que el examen funcionaba también como un filtro para discriminar social y políticamente a los aspirantes. En 1586 el virrey prohibió estrictamente ser maestro sin licencia, y se enviaron veedores a realizar visitas de inspección. Se castigaba con cien pesos de multa (el equivalente al ingreso de un maestro en dos o tres meses) y destierro por un año a los infractores. Para 1601 se pregonan las ordenanzas de la Nueva España, a usanza de las de Castilla, con la salvedad de la pureza del linaje, pues se temía que no hubiese suficientes preceptores españoles, y de hecho muchos de los ellos eran mestizos, mulatos o indios. Como el organismo encargado de expedir las licencias era el cabildo de la ciudad de México, los de fuera tenían la excusa de la dificultad del viaje para eludir el compromiso; por cierto que el cabildo se negó a exigir como condición para ser maestro el celibato, lo que habría dado ventajas al clero. A pesar de la protección que se daba al gremio de maestros con estas ordenanzas, en 1662 se abrió la primera Escuela Real de Primeras Letras en Puebla, gratuita y pública; además los clérigos, a título personal, abrían escuelas y daban clases, así como mestizos y mulatos, ignorando la normatividad vigente.⁴⁸⁵

Entrado el siglo XVIII se dictaron ordenanzas más rigurosas, siguiendo los cambios que la Hermandad de San Casiano (el gremio de maestros) había introducido en Madrid. Se exigía estrictamente la pureza de sangre para tener derecho a presentar examen, se exigía el examen también a los maestros que enseñaran de manera particular en las casas (tutores), se ampliaban los conocimientos de aritmética incluyendo, además de las

⁴⁸⁵ *Ibíd.*, p. 37.

cuatro operaciones básicas, los quebrados y la regla de tres, y se exigía que hubiera cuando menos dos cuadras de distancia entre una escuela y otra.

Estas nuevas ordenanzas se dictaron también como consecuencia de los informes alarmantes de los inspectores, quienes afirmaban que no sólo se encontraban numerosos mulatos, negros e indios enseñando, sino que además acogían como alumnos también a las niñas. Esta situación puede explicarse, no porque estos maestros fueran más progresistas, sino porque simplemente seguían la tradición de las misiones de evangelizar a niños de ambos sexos, y porque cada nuevo alumno representaba un ingreso monetario adicional. Fue necesario que la prohibición a las *amigas* de enseñar a los varones a leer se hiciera extensiva a aceptarlos de cualquier manera en sus casas, por considerarse que la doctrina e instrucción que enseñaban estas maestras no era adecuada para los niños, penándolas con el cierre total de su establecimiento. Así que, seguramente, las atareadas madres comenzaron a enviar a sus pequeños traviosos de 3, 4 y 5 años con los señores preceptores, que no tardaron en solicitar que se autorizase a las *amigas* a aceptar a niños menores de cinco años, con la finalidad de “desasnarlos” más que de darles instrucción, aunque con la condición de mantenerlos en salones separados y que no se les desnudase para darles azotes, medio de enseñanza considerado indispensable en esa época. Por una parte los maestros del gremio pedían más flexibilidad para las *amigas* al aceptar a niños, pero por la otra exigían que se les hiciera examen; el ayuntamiento contestó negativamente a ambas peticiones, pues era sabido que las maestras no estaban instruidas y que sus deficiencias no eran un problema importante, además se consideraba que al permitirles enseñar en sus casas se ayudaba a mujeres desvalidas a contar con un recurso para su supervivencia.⁴⁸⁶

Ante la negativa del cabildo de exigir exámenes a las *amigas*, el maestro mayor del gremio trató de controlarlas dándoles licencias en su nombre, exigiéndoles sólo que fueran “de sangre limpia”, hijas legítimas

⁴⁸⁶ Ibid., pp. 38-40.

y de buenas costumbres, conocer las oraciones y la doctrina cristiana, pues no se les pedía que supieran leer o escribir.

Dorothy Tanck calcula que la mitad de las *amigas* que trabajaban en la ciudad de México sólo enseñaban rudimentos religiosos y que sus escuelas no eran más que guarderías que, como decía una maestra de la época, permitían a las madres tener un “desahogo” en sus casas.⁴⁸⁷ Esto explica por qué entre 1779 y 1808 había dos o tres veces más escuelas para niñas que para niños, y unos treinta maestros examinados frente a 91 *amigas*, en seis de los ocho cuarteles en que se dividía la ciudad de México; para 1802 Tanck calcula 2,711 hombres inscritos en las escuelas y 3,103 mujeres con las *amigas*, así que tanto el gremio de maestros como el ayuntamiento se disputaban su control. Este último protestó por la práctica del maestro mayor de otorgar licencias a las *amigas*, y a partir de 1791 le encargó eso al “juez de informaciones de maestros de escuela”, el inspector de nuestros días, quien lo hacía a cambio de que comprobasen su legitimidad, pureza de sangre, su instrucción en la doctrina cristiana –con una carta de su párroco– y su buena conducta –con una carta de su confesor.⁴⁸⁸

¡Pobres mujeres!, acostumbradas a confesarse... y luego tener que ir a pedir a ese hombre, que escuchaba periódicamente todas sus faltas, que acreditase su buen comportamiento, con lo que lo privado se volvía asunto público... Estas maestras no sólo carecían de reconocimiento social, sino también de intimidad. No sólo no podían dedicarse al magisterio las mestizas, mulatas e indias, sino tampoco las hijas sin padre o de madre no casada, y ahora tampoco las coquetas, vanidosas o cualquier otro mote que se le hubiese ocurrido a un cura misógino para sus feligresas; filtros y más filtros para impedir a las mujeres ejercer un oficio socialmente trascendente.

En la segunda mitad del XVIII, los aires de renovación de los ilustrados españoles se hicieron sentir en la Nueva España con la apertura de

⁴⁸⁷ Dorothy Tanck, *La educación ilustrada, 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984, p. 160.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 161.

amigas gratuitas por parte de la Cofradía de Aránzazu (formada por los vascos) y la Compañía de María. Este hecho representaba el inicio de la transformación de las concepciones y prácticas en torno a la educación femenina, pero todavía faltaba trasponer muchas barreras para que se buscara instruir a las niñas cuando menos en los mismos conocimientos básicos que a los niños.⁴⁸⁹ “Mientras tanto, las niñas siguieron gastando sus años de infancia en largas sesiones de silencio y costura, amenizadas con algún pescozón, pinchazo de aguja o golpe de dedal, y alternadas con el monótono canturreo del catecismo.”⁴⁹⁰

En 1791, el maestro mayor del gremio, Rafael Ximeno, visitó ochenta *amigas* para poder presentar un plan de ordenamiento de las escuelas de niñas; concluyó que no tenían “ninguna idoneidad”, 47 eran inútiles, otras no eran españolas, otras eran ignorantes, otras estaban enfermas, alguna ciega y manca, una más “baldada de pies y manos”, otra borracha, una jugadora, otra loca... La mayoría eran señoritas o viudas pobres que tenían que cuidar niños en sus casas para poder sostenerse. Muchas de esas viviendas estaban ubicadas en vecindades o accesorias, a veces pequeños cuartos con una ventana y una puerta a la calle. El maestro mayor decía que para muchas la ocupación de enseñar era “el último asilo de la necesidad e indigencia”.⁴⁹¹

Pero no sólo él se expresaba de esa forma. Dorothy Tanck cita un testimonio de 1813 que se refería a las maestras, mencionando cómo “las mujeres más estúpidas, por sólo llegar a viejas, quedan autorizadas para engañar al público, llamándose ‘maestras’ y abriendo sus casas para enseñar lo que ellas pueden, que es nada”, así como otro de 1817 que afirmaba que las *amigas* “son casi todas unas ancianas ignorantísimas o fanáticas o visionarias, sin educación y sin principios, que emprenden

⁴⁸⁹ Cabe observar que el término “instrucción”, dirigida “al cerebro”, era más aplicable en el caso de los niños, mientras que la “educación”, dirigida “al corazón”, se avenía más para el caso de las niñas.

⁴⁹⁰ Tanck, *La educación ilustrada...*, 1984, p. 41.

⁴⁹¹ *Ibíd.*, pp. 161-163.

esa carrera sólo porque no pueden mantenerse en otra”...⁴⁹² Tengo que preguntar: ¿En otra? ¿Cuál otra carrera podían emprender las mujeres de la época? Para ellas, por lo general, estaba cerrado el campo de lo público; en el ideal debían quedar confinadas al hogar, pero la realidad que es que muchas mujeres no podían darse ese lujo y tenían que trabajar para ganarse la vida; sus opciones eran una extensión del ideal; podían ser costureras, lavanderas, planchadoras, tortilleras, cocineras, prostitutas, una que otra enfermera o afanadora en el hospital civil; buena parte de las mujeres que trabajaban fuera de su ámbito familiar eran sirvientas; en el mejor de los casos podrían ser tenderas, trabajar en un taller o hasta propietarias de un comercio o taller artesanal, aunque no se les aceptaba como miembros en ningún gremio y tenían limitaciones hasta para firmar documentos públicos.

Las opiniones señaladas arriba no respondían a los mismos intereses. Las de Ximeno, el maestro mayor, estaban orientadas a la necesidad de ejercer mayor control sobre las *amigas*, pero para su propio provecho, sin plantear un cambio sustancial. Las dos últimas opiniones eran parte de una crítica generalizada a la manera como se estaba educando a las niñas, y que implícitamente demandaban la necesidad de modificar la situación prevaleciente, ofreciendo alternativas más eficientes, más modernas, para la instrucción femenina, cuando menos haciéndola equiparable a la instrucción básica que se daba a los varones.

Las primeras preceptoras

Se llamaba indistintamente “maestro” o “preceptor” al docente dedicado a la enseñanza de la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y la aritmética a los niños, distinguiéndolo del catedrático o lector, que era el docente dedicado a la enseñanza del latín, la filosofía o las cátedras mayores. Las mujeres, aun cuando rebasaran las enseñanzas tradicionales de doctrina y costura, no eran llamadas preceptoras; todavía en los primeros años del México independiente se les seguía llamando *amigas* a las maestras

⁴⁹² *Ibid.*, pp. 166-167.

que alfabetizaban a las niñas. El llamarles preceptoras era tanto como concederle a su trabajo el mismo valor que al de los hombres que hacían lo mismo que ellas, y no sería durante la Colonia el momento de llegar a “esos extremos”. Es hasta la época de la independencia, en el contexto de la efervescencia liberal y republicana, cuando se multiplican las escuelas públicas para ambos sexos, impulsadas por los ilustrados españoles, y se comienza a generalizar el uso de los términos “maestra” y “preceptora” para las mujeres; pero todavía pasarían muchas décadas y toda una justificación ideológica que ocultaba el proceso de “precarización” del magisterio, como diría Susan Street,⁴⁹³ para que la sociedad las aceptase como maestras de los niños tanto como de las niñas.

El cambio en la forma y magnitud que se asume con respecto a la educación de las niñas, está enmarcado por la difusión de las ideas ilustradas en América y las reformas borbónicas. El primer paso del monarca español hacia una reforma en la educación formal fue la expulsión de los jesuitas en 1767, medida que respondió, entre otras causas económicas y políticas, a la intención de la Corona de reafirmar el control del Estado sobre las corporaciones y las instituciones educativas. Hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX, fue delineándose como un propósito fundamental de la política educativa estatal extender la instrucción de las primeras letras, estableciendo escuelas para niños y niñas en todas las poblaciones del reino, que fueran públicas, gratuitas y obligatorias, sostenidas y administradas por los ayuntamientos y supervisadas por el Estado. Este propósito fue retomado por los constituyentes de Cádiz y posteriormente por los gobiernos de los estados de la república federal.

El discurso ilustrado español valoraba la importancia de la instrucción femenina como un medio de favorecer el cambio en las mentalidades de los ciudadanos, en cuyo concepto, desde luego, no estaban incluidas las mujeres; sin embargo, a ellas se les confería un lugar como madres con marcada influencia en la formación de los hijos, de la misma manera

⁴⁹³ Véase Susan Street, “¿Feminización equivale a precarización? Apuntes en torno al trabajo docente en México”, en Luz Elena Galván y Oresta López (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de la Casa Chata, 2008.

que lo había asumido así la Iglesia católica. Para los ilustrados, la educación formal de las niñas debía ser una función del Estado, quien debía encargarse de promover y supervisar que a través de las escuelas se les inculcasen los principios del catolicismo, las buenas costumbres y las labores propias de su sexo; si bien los valores que se buscaba favorecer en las mujeres seguían siendo la obediencia, el recato y el respeto al orden social establecido, el sentido cambiaba al poner al Estado en el centro del sistema de referencias, hacia quien debían dirigirse las lealtades adquiridas a través de la escuela y la familia. Así pues, los ilustrados ponderaban la necesidad de educar a las niñas de todas las etnias y sectores sociales, y muy especialmente a las niñas indígenas y a las pobres.

Las cédulas reales de 1770, 1772, 1774 y 1778, insistían en que se fundasen escuelas en las parcialidades de indios para enseñar el español y la doctrina cristiana a los niños y a las niñas, además de lectura y escritura; estas escuelas debían ser costeadas con los fondos de las comunidades, y sus maestros nombrados por los cabildos indígenas.

Se fundaron algunas escuelas a las que asistían niños y pocas niñas, a cuyos maestros se les pagaban diez pesos mensuales; por ejemplo, la escuela de la parcialidad de San Juan, en el valle de México, estuvo atendida entre 1805 y 1822 por un maestro cuya esposa enseñaba a las niñas. El Hospicio de Pobres, abierto en 1774, contaba con una maestra para las niñas, la mayoría españolas, aunque también había en el hospicio indios, mestizos y mulatos. Esta escuela, que llegó a recibir también niños externos, funcionaba todavía en la tercera década del siglo XIX.⁴⁹⁴

El virrey Bernardo de Gálvez aprobó, en 1786, un plan del ayuntamiento de la ciudad de México, que contemplaba la fundación de escuelas para niños y niñas.⁴⁹⁵ Ese año se abrió la primera escuela gratuita para

⁴⁹⁴ Tanck, *La educación ilustrada...*, 1984, pp. 186-192.

⁴⁹⁵ La apertura de escuelas públicas de primeras letras, se dio siglos antes en otros países. Por ejemplo, en París, en 1257 el chantre de Notre Dame empleaba veinticinco maestras para niñas y cincuenta maestros para niños; en 1672, los 166 distritos de París parecen contar con una maestra para niñas y un maestro para los varones, y no se agregan nuevos distritos si no se nombra al mismo tiempo una mujer y un hombre para enseñar; en 1791 existen 201 puestos para maestras ocupados por laicas, a menudo solteras; las escuelas de

niñas sostenida por el ayuntamiento, a cargo de Margarita Arnveta. Tanto a la maestra como a la escuela continuaba llamándoseles *amiga*, lo que reflejaba todavía la distancia entre esta escuela y la de niños, abierta poco antes por el ayuntamiento. En 1813 la hija de esa maestra, quien al parecer se había hecho cargo de la escuela al morir su madre, pidió permiso para retirarse a un convento; entonces se “descubrió” que la *amiga* ya no era gratuita, por lo que el ayuntamiento se propuso reanudar el pago a la maestra, procediendo a nombrar a una maestra más capaz, Margarita Gertrudis de Angula, a quien se le iban a pagar veintiocho pesos mensuales, al mismo tiempo que se contrataba un nuevo maestro para la escuela de niños, a quien se le pagaban cuarenta y nueve pesos y fracción.

Para 1838 había en la capital de la república cinco *amigas* municipales, que operaban con el sistema mutuo, a las cuales el municipio aportaba materiales de estudio; las maestras, todavía llamadas *amigas*, ganaban cincuenta pesos al mes, ingreso muy respetable para la época, aunque los maestros municipales de las escuelas de niños ganaban sesenta pesos. Para entonces, en 1833, la Compañía Lancasteriana había abierto su primera escuela en un barrio pobre de la ciudad de México, a la que asistían ciento sesenta niñas.⁴⁹⁶

Las ideas ilustradas se difundieron aun en los lugares más alejados del reino; entre esos sitios se encontraba la provincia de Chihuahua, perteneciente a la Nueva Vizcaya, cuyo gobernador, el ilustrado Bernardo Bonavía, ordenó establecer escuelas de niños y niñas en todos los pueblos con los fondos de las comunidades; diversos obstáculos impidieron cum-

niñas se establecen en la casa de las maestras. Las escuelas gratuitas inglesas, comienzan a propagarse en el siglo XVIII. En 1729 hay 132 escuelas en Londres y se calcula que por esos años unos veinte mil niños reciben enseñanza en todo el país, y cuando en algunas aldeas no puede sostenerse dos escuelas, permiten la asistencia de niñas a la escuela disponible. Martine Sonnet, “La educación de una joven”, en Georges Duby y Michell Perrot, *Historia de las mujeres. Del Renacimiento a la Edad Moderna*, volumen 5, Madrid, Taurus, 1993, pp. 149 y 152.

⁴⁹⁶ Tanck, *La educación ilustrada...*, 1984, pp. 168-183.

plir esa orden, entre ellos la insuficiencia de fondos o la poca voluntad de los pueblos y, principalmente, la falta de maestros y maestras.⁴⁹⁷

Por entonces circuló en Chihuahua la “Instrucción formada por el señor gobernador intendente don Bernardo Bonavía para los maestros de escuela de la provincia de Durango”, que puede decirse es uno de los primeros reglamentos para las escuelas públicas que trataba de normar lo concerniente al edificio, mobiliario, indicaciones para enseñar a leer, prohibición de los azotes (antes que las Cortes de Cádiz), horarios, recreo, exámenes públicos y deber de asistencia a misa.

También se añadía que el reglamento debía observarse igualmente para las escuelas de niñas, con la diferencia de que a ellas, además de la doctrina cristiana, a leer y escribir, debían enseñárseles “las labores proporcionadas de su sexo, como es hilar, a tejer medias, coser y bordar”; incluso se permitía que las maestras vendieran al público las labores realizadas, compartiendo las ganancias con las alumnas;⁴⁹⁸ pero lo más probable es que si podía haber algún ingreso por la venta del producto de su trabajo, se utilizase para comprar sedas, agujas y otros materiales para continuar cosiendo; así, las maestras enseñaban a las niñas una habilidad útil no sólo para la vida doméstica, sino también para el intercambio, dotando a las pequeñas de la posibilidad de ganarse el sustento, fuera ofreciendo su producto directamente en el mercado o fuera para poder emplearse como costureras en los talleres que comenzaban a establecerse. En ese sentido, la escuela ofrecía a las niñas la ventaja de adiestrarlas en el oficio de costureras, ventaja que no tenían las escuelas para los niños, ex-

⁴⁹⁷ Desde comienzos del siglo xvii, el Consejo de Indias había prohibido establecer conventos en la Nueva Vizcaya y ni siquiera un beaterio para menesterosas, para estar “libre de la perjudicial secta de devociones”. Guillermo Porras (1989), *Iglesia y Estado en Nueva Vizcaya*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 230-234. Esta prohibición fue reiterada cada vez que se pedía permiso para abrir alguna casa religiosa para mujeres; lo que se explica porque no eran concebidos como establecimientos útiles, en consonancia con la política ilustrada, anclados en las tradiciones que los borbones pretendían superar, siendo aquí más fácil imponer su punto de vista, en tanto que la Iglesia y las órdenes religiosas tenían menor presencia física y formal.

⁴⁹⁸ AMCH, fondo Colonia, caja 49, expediente 26, documento del 23 de junio de 1808.

ceptuando aquellos niños que lograban aprender a escribir bien, a quienes si no continuaban estudios superiores les quedaba el respetable oficio de escribientes para las oficinas públicas, los despachos privados y los comercios. Habiendo hecho unos buenos estudios de primeras letras, tanto los hombres como las mujeres estaban en posibilidad de conseguir ocupación como maestros y maestras, o mejor dicho, como preceptores y *amigas*.

Bajo el impulso de miembros de la Sociedad Vascongada de Amigos del País, que llegaron a Chihuahua como funcionarios borbones, se abrió en esa comarca la primera escuela para niñas en 1810, administrada por el ayuntamiento de la villa de Chihuahua, cinco años después que la primera escuela pública o municipal para varones. Lo interesante es que desde los primeros intentos de establecer esta escuela, en 1802, siempre se habló de la mujer que debía atender a las niñas como “la maestra” y no como “la *amiga*”, confiriéndole la misma categoría, por lo menos nominal, que al maestro de los varones. La maestra contratada para esta escuela de “pobres, huérfanas y desvalidas” se llamaba Eleuteria Carrasco, quien debía enseñar a las niñas la doctrina cristiana, a leer, escribir, hilar, tejer, coser y bordar. En los hechos, lo más probable es que la maestra concentrase su esfuerzo en la doctrina y la costura, como se puede deducir de las prácticas subsecuentes; la función de la maestra entonces era enseñar a las niñas a ser devotas, sumisas y obedientes, y mantenerlas ajenas a “una vida de pecado”. Como quiera que sea, la maestra murió al año siguiente y fue sustituida por su hermana Manuela.⁴⁹⁹ Este hecho muestra la tendencia, que veremos en muchos casos, de “heredar” el cargo a la pariente más cercana, hermana o hija.

En la villa de Chihuahua, la escuela de los niños contaba con su propia casa, amplia y bien iluminada, patio, pozo, corral y habitaciones para el maestro y su familia, con muebles de encino construidos especialmente para la escuela, dotación periódica de textos y útiles escolares y un fondo financiero propio que cubría el sueldo del maestro de seiscientos pesos

⁴⁹⁹ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 5, documento del 21 de mayo de 1811; fondo Independencia, sección Secretaría, caja 8, expediente 18, documento del 20 de abril de 1843.

anuales. Como contraparte, la escuela de las niñas se sostenía con los réditos de ciento veinte pesos anuales, que tenían que alcanzar para el sueldo de la maestra y los útiles necesarios; desde luego, ni pensar que de ahí se pudiera pagar la renta de una casa, sino que la maestra tenía que ofrecer su propia casa para instalar la escuela: disponer de un espacio en su propia casa para atender a las alumnas, era un requisito para obtener la plaza de maestra. Así, mientras el maestro recibía como salario cincuenta pesos al mes, la maestra apenas obtenía diez pesos, y de ahí muchas veces tenía que costear los materiales de costura para enseñar esa habilidad, sin contar con los gastos de mantenimiento del espacio escolar.

Lo más probable es que la escuela siguiera funcionando bajo el cobijo del ayuntamiento durante varios años.

En 1825 murió la maestra Manuela Sáenz, quien se encontraba al frente de esta escuela desde el año anterior.⁵⁰⁰ Para entonces, los miembros ilustrados de las élites locales encabezaban el ayuntamiento y el gobierno estatal, y habían manifestado en el discurso y en los hechos su intención de impulsar seriamente la difusión de las luces (o sea la alfabetización) entre los niños y las niñas del estado de Chihuahua, así que fue convocado un concurso de oposición para ocupar la vacante en la escuela de niñas. Fueron varias las mujeres que acudieron a la convocatoria, la mayoría viudas que se ganaban la vida trabajando como *amigas* en sus casas y que decían encontrarse desamparadas. Las que eran casadas, tenían que presentar una carta firmada por el esposo, declarando que les permitía enseñar (no decían “trabajar”, sino “enseñar”, lo que mostraba que la docencia de las mujeres no era muy aceptada como un oficio cualquiera para ganarse la vida). Esta vez obtuvo el cargo María Casimira Merino y Castillo, pues además de ofrecer su casa para escuela, también ofrecía como auxiliar a su hija Dominga Larrea por un solo sueldo, de diez pesos al mes.⁵⁰¹ El ayuntamiento hizo que la maestra firmara un “plan de

⁵⁰⁰ AMCH, fondo Colonia, expediente 73, caja 53, 1º de agosto de 1822.

⁵⁰¹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 16, documentos del 10, 11, 12, 14, 16, y 20 de marzo de 1825, así como del 6 de abril de 1825 y dos más sin fecha.

condiciones”, o sea un contrato, donde se estipulaban su sueldo y sus obligaciones, consistentes en “instruir a sus discípulas en leer y algo de costura, máximas de política y buena crianza e infundirles el temor de Dios por medio de la doctrina cristiana y principalmente oraciones”, debía enseñar gratuitamente a las niñas pobres, pero podía cobrar a las “pudientes” según el nivel de estudios en el que se encontraban, que podía ser leer en cartilla, leer en catón, leer en libro o sólo coser, lo que mejoraba sus ingresos. El regidor del ayuntamiento era el encargado de recibir a las niñas en primer término, y decidir quién debía pagar y quién no, así como decidir “despedirlas” si se daba el caso; el regidor tenía también entre sus deberes visitar la escuela y pedir informes periódicos a la maestra.⁵⁰²

En 1826 se dio un paso significativo en la educación pública del estado de Chihuahua, cuando el gobierno de la entidad decretó que se encargaría de cubrir el sueldo de la maestra, que fue incrementado al doble, lo que sucedió con regularidad mes con mes; además se le empezaron a pagar seis pesos adicionales por la renta de su casa para el uso escolar; la maestra no sólo había pasado de ser una *amiga* a una preceptora pagada por el municipio, sino que recibía el reconocimiento tácito de ser una empleada pública al servicio del Estado.⁵⁰³

⁵⁰² AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 16, documento del 6 de abril de 1825. Este plan fue presentado al gobernador el 26 de agosto de 1825, según documento de la caja 1, expediente 28.

⁵⁰³ Gobierno del Estado de Chihuahua, *Colección de los decretos y órdenes del primer Congreso constitucional de Chihuahua, desde su instalación 1º de julio de 1826, hasta 30 de octubre del mismo año*, Chihuahua, 1827. CIDECH, papeles sueltos de Francisco Almada, comunicaciones del 11 de abril de 1826. AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, expediente 23, caja 3, 3 y 12 de febrero de 1827, y el expediente 20 de la caja 4, documentos de enero a diciembre de 1828; caja 6, expediente 87, documentos de enero a diciembre de 1829; caja 8, expediente 13, enero a septiembre de 1830; caja 11, expediente 26, febrero a septiembre de 1832. Para ampliar este tema véase María Adelina Arredondo López (1998), “El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua”, en *Relaciones*, volumen XIX, número 79, Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 195-218.

Esto se formalizó a través de un minucioso reglamento para la escuela, elaborado conjuntamente con representantes del gobierno estatal y del municipio, en donde se declaró que su finalidad era bien educar a las niñas para la conservación de la religión y el gobierno del estado; además se formalizaba el examen de oposición como mecanismo de selección de las maestras y las condiciones que debían reunir para ser consideradas (ser mayores de 35 años, mostrar religiosidad, modestia en el vestir, habilidad para instruir y “ser afectas al sistema republicano federal”); tenía que presentar exámenes públicos, como las escuelas de niños, lo que significaba que quedaba sujeta no sólo a las visitas del inspector de escuelas, sino también a la evaluación social. El reglamento indicaba horarios precisos, actividades rutinarias, reglas de conducta para las alumnas y contenidos generales de estudio, incluyendo el aprendizaje de la escritura, junto a la lectura, la aritmética y la costura.⁵⁰⁴ En los hechos, la maestra no enseñó a las niñas a escribir, pues los miembros del cabildo objetaron la inconveniencia de que la maestra asumiera esa tarea, según dijeron porque “es muy común lo mal que generalmente escriben las personas de su sexo, aun cuando son dirigidas por los hombres”, así que sugirieron que se determinara una hora por la mañana y otra por la tarde para que el preceptor de la escuela de niños enseñase a escribir y también las cuentas a las niñas, pues ni la maestra ni “su ayudanta” fueron dignas de enseñar aritmética.⁵⁰⁵

Y es cierto, doña Dominga Larrea, quien había sucedido a su madre Casimira en el puesto, apenas podía firmar con mano temblorosa los recibos que debía entregar mensualmente al gobierno estatal por su sueldo y la renta de su casa, así que las niñas se quedaron sin aprender las cuentas ni la escritura, porque el maestro apenas podía bastarse para atender la escuela de varones, que crecía en proporción geométrica.

⁵⁰⁴ AMCH, fondo Independencia, “Reglamento instructivo para la escuela pública de esta ciudad”, noviembre 8 de 1826, y otro fechado el 24 de noviembre de 1826, suscrito por el gobernador Simón Elías y José Pascual García, secretario de gobierno y más tarde alcalde de la ciudad.

⁵⁰⁵ Véanse notas incluidas en el expediente del reglamento citado arriba.

Las condiciones de trabajo de la maestra mejoraron; el gobierno surtía mensualmente la mayoría de los útiles necesarios, aunque el 45% del gasto en la escuela correspondía a artículos para la costura y el 55% a lo demás;⁵⁰⁶ pero comparadas esas condiciones con las de la escuela de niños, la diferencia era enorme; por ejemplo, mientras la maestra ganaba veinte pesos al mes, el preceptor de la escuela de niños –ya director para entonces– ganaba setenta y cinco, y sus ayudantes ganaban veinticinco pesos al mes. Para 1831 había cincuenta niñas registradas en la única escuela de niñas sostenida por el gobierno, mientras que había setenta escuelas de niños en el estado (dos en la capital). Tan sólo en la ciudad de Chihuahua, asistía a la escuela una niña por cada cuatro niños, proporción que disminuía significativamente al considerar a la inscripción total en la entidad federativa. Al mismo tiempo, en la ciudad de México el número de niñas que asistía a la escuela ya igualaba al de los niños, aunque seguían llamando *amigas* a las maestras y la mayoría de ellas era costeada por los padres de familia; de alguna manera, el cabildo de la capital de la república se ocupó menos de la instrucción pública que otros ayuntamientos del país. Ciertamente, fueron la iniciativa privada y el gobierno general quienes más se esforzaron por normar e impulsar la educación gratuita en la ciudad de México. En 1833, la Compañía Lancasteriana abrió la primera escuela para mujeres en la ciudad de México.⁵⁰⁷

La escuela de niñas de Chihuahua fue cerrada poco después, según se dijo, por falta de fondos; pero lo cierto es que no se escucharon voces exigiendo cuentas al respecto, lo que mostraba el poco reconocimiento social a la labor de la maestra, concentrada en los rezos y la costura, y más importante era contener las invasiones de apaches y comanches con los fondos públicos. Poco después el gobernador José Joaquín Calvo, afirmó que el principal obstáculo para promover la educación femenina

⁵⁰⁶ AMCH, fondo Independencia, caja 3, expediente 26, 3 de enero de 1827.

⁵⁰⁷ Tanck, *La educación ilustrada...*, 1984, pp. 196 y ss. Isabel Vega, “La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria. 1842-1845”, México, tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996, pp. 9 y 20.

era la falta de maestras preparadas, así que se puso a buscar afuera lo que no había adentro, instalando un estanquillo de tabaco para pagar el sueldo de dos maestras francesas que iban a revolucionar la educación de las mujeres en la localidad: las señoras Capoulade y Maulía. Quizás por ser francesas o quizás por su excelente preparación o simplemente por el optimismo desbordado del gobernador, se ofreció a las maestras el pago de cien pesos mensuales a cambio de que enseñasen “los principios de la religión y de la moral, lectura, escritura, ortografía, historia sagrada y profana, los idiomas francés e inglés, los elementos de la aritmética, de la *esfera*, de geografía y física, música vocal e instrumental, pintura y bordado de toda especie”.⁵⁰⁸

Así pues, el proyecto original de la escuela pública, que era atender a las niñas pobres y huérfanas para alejarlas de una vida de pecado, se transformó en un proyecto esencialmente distinto: una educación típicamente urbana orientada a las niñas de la clase media, que había venido engrosándose como consecuencia de las oportunidades económicas generadas por la independencia y el rompimiento de los monopolios coloniales. Entonces las maestras ganaban un reconocimiento que se expresaba en el sueldo, los contenidos, los útiles escolares y la deferencia que se les mostraba a través del discurso gubernamental. Sin embargo, esto no duró mucho en el caso de Chihuahua, pues al centralizarse el gobierno en 1835 y perder la entidad federativa su carácter de estado, se perdió también el apoyo gubernamental. En vano estuvo la maestra Maulía tratando de gestionar su sueldo ante el gobierno centralista, topándose siempre con el mutismo de una interminable cadena burocrática, hasta que finalmente el asunto se devolvió al ayuntamiento, el cual dijo no contar con fondos para sostener una escuela que consideraba de envergadura estatal.⁵⁰⁹ Una y otra vez el gobierno centralista y el municipio

⁵⁰⁸ AMCH, fondo Independencia, expediente 18, caja 22, 4/15/37, 4/19/37; y memoria de gobierno del 3 de julio de 1835, en Almada, *Discursos e informes que los...*, s/p.

⁵⁰⁹ AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia caja 22, expediente 18, docs. del 9 de noviembre, del 30 de noviembre del 20 de diciembre y del 22 de diciembre de 1837. Archivo General de la Nación, fondo Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, fojas 103 y 104,

negaban su responsabilidad frente a la escuela, que acabó cerrándose en 1838, dejando a las mujeres de Chihuahua sin institución educativa alguna ¡durante 18 años!⁵¹⁰

Algunas voces se oyeron demandando la apertura de esa escuela,⁵¹¹ hasta que por fin en 1854 se formó una comisión en el cabildo que convocó a concurso de oposición, solicitando a las aspirantes su plan de estudios y las reformas necesarias, y ofreciendo quince pesos mensuales como sueldo. Los señores del ayuntamiento exigieron que las aspirantes supieran determinados tipos de costura, aclarando que esta vez el local y los materiales de enseñanza correrían por cuenta del municipio.⁵¹² Una de las maestras, Jesús María Armendáriz, enlistaba los siguientes “objetos de enseñanza”:

(...) bordados de canevá, ídem en papel, perfilados, aomillados (*sic*) de dos clases, puntadas de labrado, cordones para guarnecer vestidos y de otras clases, trenzas, alamares y botones, coritas tejidas y otras labores, encajes, flores de pasas, uezes (*sic*) de dulces finos, de cera, de hijuela, de papel plateado y oro y de esmaltes, figuras de pita y de estambre, zapatos para niños, cotas de pita y de cerdas, a escamar cera, bordados al tambor, ídem en unto con seda, hilo, hijuela, gusanillo y perlas, a trapear el punto, blondas, randas de perfilado y campechanas, puntos de hilo de varias clases, puntas de manteles y toallas, puntadas

documentos del 9 y el 30 de noviembre de 1837. Se hace referencia al oficio del gobierno departamental número 208, del 26 de octubre de 1837. AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia, caja 22, expediente 18, documentos del 22 y 23 de diciembre de 1837, y del 7 y 9 de febrero de 1838, así como del 17 y 20 de febrero de 1838.

⁵¹⁰ AMCH, fondo Independencia, caja 22, expediente 18, documentos del 11 y 31 de mayo, del 17 y 20 de agosto, del 27 de septiembre y del 26 de octubre de 1838.

⁵¹¹ AMCH, fondo Independencia, sección Presidencia caja 22, expediente 18, documentos del 26 de noviembre de 1838, y de la sección Secretaría, caja 10, expediente 5, documento del 31 de mayo de 1837. Véase también *La Luna*, tomo II, números 6, 7, 8 y 9, del 1, 8, 15 y 22 de diciembre de 1840. Chihuahua, Chih.

⁵¹² AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 4, expediente 5, documentos del 26 y el 28 de diciembre de 1854, así como del 10, 15, 25 y 30 de enero y del 1 y 2 de febrero de 1855.

de tapetes de diez clases, flores de lienzo, de listón, de pita, de estambre, de pluma, de camalote, de conchitas finas, de escarchado, de gusanillo, de pasamanería, de semillas de linaza, arroz y almendras, floreros, bordados de blanco, ídem de colores, ídem de raso y terciopelo, ídem de terciopelo en raso, ídem en raso con gusanillo, seda y listones, labrados de pelo, en ramos, flores para memorias, anillos, trenzas, caireles y alamares.⁵¹³

Esto da una idea de los conocimientos y destrezas que podía tener una maestra de la época; exigían un entrenamiento de muchos años, imaginación y disciplina; aunque tratándose de “labores mujeriles”, sin el reconocimiento social que hubieran merecido de no estar mediadas por consideraciones de género. La maestra no aceptó porque a última hora se le dijo que ella tenía que poner la casa; entonces el cabildo decidió darle el puesto a otra maestra que no ponía demasiadas condiciones, Mariana González de Escontrías. Esta elección resultó venturosa para las niñas, pues la maestra intentó darles una preparación más completa, aunque siempre en pugna con el cabildo, que consideraba innecesarios los textos que les solicitaba; de todas formas, la escuela no volvió a tener ni el presupuesto ni el nivel académico que tuvo con las maestras francesas.⁵¹⁴

La maestra Mariana enseñaba a unas sesenta o setenta niñas utilizando el método de enseñanza mutua; cuando el ayuntamiento decidió que debía presentar exámenes públicos se puso muy nerviosa, pero logró mostrar el adelanto de sus alumnas, después de lo cual su escuela recibió mayor atención pública. Para cuando eso se logró, la maestra había trabajado durante muchos años casi sin ningún apoyo.⁵¹⁵

⁵¹³ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 35, expediente 4, documento del 6 de julio de 1853.

⁵¹⁴ AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, caja 5, expediente 3, documentos del 21 de agosto de 1856, del 16 de enero, del 6 y 16 de febrero de 1857, del 26 de agosto de 1858, y del 7 de julio de 1859.

⁵¹⁵ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 4, expediente 35, docs. del 18 y 19 de mayo de 1859; sección Tesorería, caja 5, expediente 3, documentos del 12 y 28 de julio, del 1, 5 y 22 de septiembre de 1859, del 29 de septiembre, 13 de octubre de 1859, del 12 de

Podríamos continuar con la historia de esta escuela y aprender mucho de ella; sin embargo, creo que basta con lo relatado hasta aquí para ilustrar a través de un claro ejemplo este proceso desde la *amiga* hasta la *preceptora*, para llegar a la *maestra*. Por *maestra* he querido significar aquí a aquella docente a quien se le reconoce socialmente la capacidad para enseñar, como un oficio o profesión pública. Vemos aquí que este tránsito ha ido de la mano con el proceso de estatización de la educación, de tal manera que de las *amigas* pagadas por los padres de familia se pasó a las preceptoras empleadas por el ayuntamiento y luego a las maestras contratadas por el gobierno estatal, y todo esto enmarcado por la difusión de las ideas ilustradas, republicanas y liberales.

Desde luego que no en todos los casos fue exactamente así, como en el caso de la ciudad de México, donde las relaciones entre el cabildo y el gobierno nacional estaban más imbricadas y no existía la mediación de los gobiernos estatales, pero en términos de tendencias esto fue lo que sucedió, y no sólo en la república mexicana.

Hasta el momento histórico en que nos hemos quedado en este escrito, las mujeres dedicadas a la docencia sólo podían enseñar a mujeres; inconcebible aún pensar que estas maestras, descalificadas para enseñar a las propias niñas a escribir, podrían ser consideradas dignas preceptoras de los varones. Pero ya sólo faltaban unas décadas más para poder hablar de la *profesora*, entendiendo como tal a aquella docente provista de una formación especializada en una escuela para maestros y de un título para ejercer, y –¡cuán sorprendente!– para fines del siglo XIX estas maestras estaban igualando en número a los maestros, y como estudiantes superaban a los alumnos varones en las escuelas normales de la capital del país.⁵¹⁶

octubre, y 8 de noviembre de 1860. También del fondo Reforma e Intervención Francesa, sección Secretaría, caja 5, expediente 13, documentos de fechas 30 de octubre, 30 de noviembre y 30 de diciembre de 1860.

⁵¹⁶ Por ejemplo, en Guadalajara, entre 1892 y 1908 se titularon 16 hombres y 217 mujeres como normalistas. Para 1920 eran mujeres el 70% del profesorado en todo el país, ¡así de rápido! Véase Etelvina Sandoval, “Mujer, maestra y sindicalista”, en María Luisa Terrés (compiladora), *La voluntad de ser. Mujeres en los 90*, México, El Colegio de México, 1997, p. 274. Esta aceleración en el umbral del siglo XX, de la feminización del magisterio,

En tan sólo unas décadas se construiría un discurso filosófico y pedagógico que identificaría maternidad y docencia, y que permitiría justificar su ascendencia también sobre los niños, discurso muy conveniente para un Estado ilustrado que aspiraba a alfabetizar y educar a toda la niñez y la juventud con maestros que no costasen tanto; después de todo, si eran mujeres en una sociedad patriarcal, siempre se les podría pagar menos que a los hombres, no importando que para ello hubiera que cederles la tutela de mujeres y hombres por igual; ya habría otros medios para dejar claro que no podían considerarse iguales.⁵¹⁷

Conclusiones

En el clima de cambio traído por los ilustrados, se difundió el principio de que era al Estado a quien competía promover la instrucción, confiando igual importancia al establecimiento de escuelas para niñas que para niños, sostenidas por los fondos de los ayuntamientos o las comunidades. Desde ahí comenzó a aceptarse abiertamente que las mujeres fueran maestras, lo que significaba no sólo el reconocimiento de tal “título”, sino también de trabajadora al servicio público, en ese proceso de concentración que, empezando por los ayuntamientos, culminó con el control nacional de la educación pública ya entrado el siglo xx. Si bien las maestras por lo menos comenzaron a recibir tal nombre, las condiciones en que se realizaba su trabajo eran muy distintas a las de sus colegas varones (que se sentirían profundamente ofendidos si escuchasen que se les llamara colegas de las mujeres).

ocurre a nivel mundial. Véase Michael Apple, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

⁵¹⁷ “Esta idea de ‘madre concienciada’ tiene su origen en Froebel, que partía del precedente... de Pestalozzi, y su continuación en el movimiento psicoanalítico británico que ve en la enseñanza como una especie de maternidad. Esta versión consciente de la maternidad ha tenido, y sigue teniendo, gran arraigo en el pensamiento educativo, ocultando de esta forma raíces sociales y políticas más complejas. Pero esta fórmula permitió la aceptación general de la incorporación de las mujeres a un ámbito profesional público, confirmando su feminidad, es decir, manteniendo las desigualdades”. Pilar Ballarín Domingo, en “Género y discriminación curricular en la España decimonónica”, en Julio Ruiz Berrio (editor), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 91-92.

Veamos en resumen cuáles eran las diferencias en que se realizaba la práctica docente en ambos casos.⁵¹⁸

Por lo general, las mujeres que se dedicaban al magisterio (otra palabra que estoy utilizando para una época en que hubiera sido inaudito incluir en esa acepción a las mujeres) solían ser viudas o solteras, cuyos padres o maridos les habían legado al menos una vivienda amueblada, aunque también podían ser esposas de hombres que debían buscar ingresos adicionales para sostenerse. Muchas de estas mujeres que se iniciaron en el oficio de la enseñanza, difícilmente sabían leer y escribir, pero bastaba con que fueran devotas cristianas asiduas a la iglesia, que dominaran las labores de la aguja, pudieran recitar el catecismo y ser capaces de mantener a las niñas quietas.⁵¹⁹ La disciplina se basaba en el temor a Dios (y al infierno, claro) y en los instrumentos de castigo, que iban desde las reprimendas hasta los azotes con ese clásico instrumento llamado precisamente “disciplina” (un atado de tiras de cuero, que podía llevar algunas incrustaciones de metal).

Las concepciones dominantes que ubicaban a las mujeres en un nivel de inferioridad con respecto a los hombres, eran aprovechadas social-

⁵¹⁸ Desde luego que no se puede generalizar a partir de un ejemplo, pero la información recogida por otros investigadores permite suponer que el ejemplo aquí elegido sí es representativo de las diferencias entre maestros y maestras en la misma época, no sólo en el caso de México sino en Iberoamérica en general. Hay que reconocer también que la información disponible sigue siendo limitada, pues las primeras décadas del siglo XIX, la historia regional, la educación femenina y las condiciones en que se desarrolla la práctica docente forman parte de los espacios de la historia de la educación menos estudiados; este trabajo aborda esos campos poco explorados.

⁵¹⁹ Las niñas se quedaban a estudiar unos dos años en las escuelas gratuitas y unos cuatro en las de paga. Aprender el catecismo, la costura y la lectura era suficiente para la mayoría: una mezcla de moral, civilidad y religión. “Siempre se teme enseñar demasiado a las niñas”. Lo importante era que aprendieran a ser dóciles, a servir. Toda la vida escolar estaba impregnada de piedad, orientada a obtener el control de los gestos, del cuerpo. Aprendían a leer en las plegarias descompuestas en sílabas y ejercitaban la escritura copiando sentencias piadosas. La lectura estaba al servicio de la instrucción religiosa. Enseñarles a escribir y calcular, en caso de que permanezcan el suficiente tiempo en la escuela, era una preocupación secundaria. Véase Martine Sonnet, *L'éducation de filles au temps de la Lumière*, París, Cerf, 1987, pp. 156-157.

mente a través de los particulares y del gobierno –municipal, estatal o federal–, para contratarlas en condiciones a veces denigrantes y exprimir las al máximo de sus capacidades.

Cuando la sociedad organizada comenzó a tomar en sus manos la cuestión escolar, se normaron las condiciones para la contratación de maestros y maestras; ambos solían ser seleccionados mediante concurso de oposición, pero a las maestras se les solía contratar hasta por la quinta parte del sueldo que se pagaba a los hombres, y cuando había problemas en las finanzas públicas, los sueldos de las maestras eran los primeros en ser suspendidos. Mientras que a los maestros solía proveérseles de una casa y muebles para la escuela, adicionada con un espacio para vivienda suya y de su familia, a las maestras se les demandaba la provisión de ese espacio con los muebles, lo que generalmente quedaba en un espacio sin muebles, pues hay testimonios de que a menudo las alumnas se sentaban en el suelo. Mientras que los gobiernos ilustrados (de cabildo o entidad federativa) trataban de bien surtir al maestro de buena parte de los útiles necesarios (pizarras, papel, tinta, cortaplumas, cartillas, catecismos, libros, estantes) y hasta les proporcionaban dinero adicional para premiar a los niños más aventajados y para la ceremonia respectiva, las maestras apenas recibían algunas cartillas y una buena provisión de hilos, sedas y agujas. Mientras el currículum de las escuelas de niños debía ser completo en cuanto a los contenidos básicos (lectura, escritura, gramática y aritmética, además de religión y civismo) y a veces enriquecido con otras materias útiles como dibujo o geografía, era lo común que las maestras estuviesen limitadas a la costura, la religión y la lectura. Se tendía a presentarlas como ignorantes, en tanto que apenas podían leer y casi nada escribir, cuando en realidad las labores de aguja eran toda una ciencia y podían ir desde lo más básico y general, como coser, remendar, bordar y tejer, hasta lo más complejo, como cortar, confeccionar prendas, hacer encajes, deshilados y flores de tela, dependiendo de la disponibilidad de materiales tanto como de las competencias de las maestras.

Maestros y maestras eran supervisados por el ayuntamiento respectivo, pero el símbolo esencial del reconocimiento social a su labor eran los

exámenes públicos que presentaban los alumnos sobresalientes; bueno, pues este era un privilegio (además de un deber) sólo de las escuelas de niños, pues, en los hechos, a las maestras no se les exigía el examen público, por considerarse que no tenían la capacidad para ello, pero también porque prevalecía el concepto de que las niñas no tenían que mostrar sus conocimientos, lo cual deformaría su educación, pues era mal visto que una mujer se exhibiera; había que hacer de la presencia de las mujeres una suerte de ausencia,⁵²⁰ y esto en dos sentidos; es decir, esfumar su presencia en la vida pública de la comunidad, pero sobre todo ignorarlas en los testimonios escritos; como decía un texto de la época: “nada de querer llamar la atención o captarse los aplausos”. Los maestros de las escuelas grandes podían tener ayudantes y porteros que se encargaban de la limpieza, las maestras tenían que hacer ellas mismas todas las labores; enseñaban el catecismo mientras cosían, enseñaban a leer mientras catequizaban, enseñaban y aprendían, sin pausas, en un tiempo continuo que caracterizaría el tiempo del trabajo femenino sin reposo, sin espacios para sí.

En los términos dichos arriba transcurría el quehacer de las maestras de las escuelas públicas y gratuitas. Un poco distinto era el trabajo en las escuelas particulares; las maestras que enseñaban a las niñas de los sectores más acomodados gozaban de mayor respeto en la comunidad, los contenidos de enseñanza eran más ambiciosos, los medios didácticos más variados, el ambiente de trabajo más confortable..., pero por lo general no se les dejaba solas y estaban en condiciones inferiores y subordinadas.

Las escuelas particulares de mediados del siglo XIX solían estar dirigidas por hombres y divididas en dos dependencias, una para los niños y otra para las niñas, la que era atendida comúnmente por la esposa

⁵²⁰ “Mucho se habla de ella, incansablemente, a fin de poner el universo en orden: pero aquí es donde salta la paradoja. Pues este discurso pletórico y machacón acerca de la mujer y de su naturaleza es un discurso impregnado de la necesidad de contenerla, del deseo, apenas disimulado, de hacer de su presencia una suerte de ausencia.” Natalie Zemon Davis y Arlette Farge, “Introducción”, en Georges Duby y Michell Perrot, *Historia de las mujeres...*, p. 11.

del director o por alguna maestra emparentada con él y bajo su estricta supervisión.

Las distinciones entre las escuelas públicas y privadas ahondaban las diferencias sociales, contribuyendo a conferir identidad de clase a la pequeña burguesía, los profesionistas y en general los sectores intermedios, de tal forma que, gracias a la escuela, las niñas ya no se distinguirían sólo por sus condiciones materiales de vida, sino cada vez más claramente por su comportamiento, buenas maneras, vestido, peinado, habilidades domésticas diferenciadas, cultura enciclopédica (siempre rudimentaria).

En la segunda mitad del siglo XIX, también las escuelas privadas comenzaron a distinguirse, entre aquéllas que promovían las materias que “adornaban” a la mujer (música, dibujo, pintura, trabajos manuales, urbanidad, lenguas extranjeras, geografía), y las que impartían conocimientos útiles, entre los cuales se introduce la teneduría de libros y la aritmética práctica, que va configurando un nuevo campo de trabajo femenino como oficinista. Las escuelas secundarias para señoritas continuarán estas tendencias iniciadas por la escuela primaria, capacitando a las mujeres para el trabajo fuera del hogar.⁵²¹

Había una contradicción entre la responsabilidad que socialmente se les exigía y el valor que la sociedad confería al quehacer docente femenino. ¿Hasta dónde percibían las maestras esta contradicción? ¿Hasta dónde ellas mismas contribuían a reproducirla? ¿Hasta dónde manifestaban su insatisfacción y su inconformidad, y ésta se transmitía a las jóvenes generaciones?

Las mujeres se hicieron maestras reconocidas socialmente como trabajadoras al servicio público, aunque cobrasen cuotas a las niñas “acomodadas”; su papel de docentes se ligó desde el principio a su papel de reproductoras del orden social, papel que se veía fortalecido a lo largo del siglo XIX. Las maestras, como brazo del Estado, tendrían

⁵²¹ Véanse los trabajos de Lourdes Alvarado, “De la escuela secundaria para señoritas a normal de profesoras 1867-1890” y de Oresta López “Alfabeto y enseñanza doméstica. Las primeras maestras normalistas”, en Luz Elena Galván y Oresta López (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*.

la función de contribuir al fortalecimiento y conservación de la sociedad capitalista y patriarcal;⁵²² sin embargo, y de manera contradictoria, las maestras también serían portadoras de la resistencia a esos órdenes, porque simbólicamente representaban la ruptura con el papel que esa sociedad pretendía imprimir a la mujer, sujetándola a su función como madre y esposa.

Así, las maestras desempeñaban un papel dual, pues principalmente tenían que hacer de las niñas unas mujercitas virtuosas, adiestrándolas para la sumisión, para una vida reprimida y ajena, para ser dependientes económicamente y a la vez sostén moral de la familia y servidoras del marido (fundamentalmente, las maestras enseñaban a las niñas a ser para otros); pero, por otra parte, las maestras, a través de su trabajo asalariado y de su propio ser, mostraban a las niñas la posibilidad de ser mujeres que aprendían, que enseñaban, que podían ejercer un oficio o una profesión, que producían por sí mismas su sustento diario. A la vez, al enseñar a las niñas la costura o a leer, les proporcionaban por lo menos pequeñas rendijas para atisbar una posición más libre y plena, y ellas mismas no sólo tenían la posibilidad de sostenerse materialmente, sino que incluso podían trascender esa materialidad, encontrando en la docencia una forma de realización humana, y volviéndose así sujetos de su propia historia. Algunas maestras fueron más lejos y utilizaron su influencia sobre las niñas y otras mujeres para cuestionar los papeles que la sociedad pretendía imponer a su género, abriendo veredas para su emancipación.

⁵²² Todavía hoy las maestras tienden a jugar un papel muy conservador con respecto a las diferencias de género en las escuelas primarias, institución por excelencia para la socialización de las nuevas generaciones. Cabe preguntarse hasta dónde y en qué formas asumen ellas mismas una posición de inferioridad dentro de su propio gremio, y hasta dónde ellas mismas reproducen la desigualdad de género objetiva y subjetivamente.

MAESTROS FRANCESES EN CHIHUAHUA INDEPENDIENTE
(1833-1847)⁵²³

En la tercera década del siglo XIX, llegaron a Chihuahua preceptores franceses contratados por el gobierno del estado y por algunos hombres de negocios deseosos de promover la ilustración. Desde la escuela pública se tenía la pretensión de formar con rigor metodológico y calidad docente a los profesores que servirían en las escuelas de los pueblos de la entidad, a la vez que capacitar en las primeras letras y la doctrina cristiana a los niños de la capital. Las familias de altos ingresos deseaban para sus hijos una formación que incluyera conocimientos de carácter enciclopédico, así como de actitudes propias de una élite urbana y crecientemente cosmopolita. Desde ambas perspectivas se depositaron las expectativas en los profesores franceses, a quienes se percibía como portadores de conocimientos y experiencias más avanzadas en el terreno de la educación.

En este trabajo se narra el paso de los franceses más notables que sirvieron en las instituciones educativas de Chihuahua, revisando someramente sus planteamientos pedagógicos, su forma de trabajar, los resultados de su práctica y su influencia social, intentando esclarecer si su paso por la región cristalizó las esperanzas que se pusieron en ellos.

El concepto de “preceptor” hace referencia al docente que instruía a los niños en los conocimientos primarios básicos, entonces conocidos como de primeras letras, que comúnmente se limitaban a la lectura, la escritura, la aritmética y la doctrina cristiana. Es precisamente en la época que aquí

⁵²³ Una primera versión de este trabajo se publicó en Javier Pérez Siller (coordinador), *México-Francia, memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX*, volumen II, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma Benito Juárez, 2003, con el título de “Contribuciones de maestros franceses a la educación en Chihuahua (1833-1847)”.

se aborda que se generalizaron, y no sólo en México, los cambios sustantivos que caracterizarían a la educación primaria en las siguientes seis o siete décadas. En primer término, la adopción del método lancasteriano, que permitía reducir el tiempo de aprendizaje del currículum básico a la tercera parte, al enseñarse simultáneamente todas las materias, cuando antes se aprendían sucesivamente. En segundo término, la expansión de la matrícula en las escuelas públicas, especialmente para los niños, con la posibilidad de atender mayor cantidad de escolares al utilizarse el sistema de ayudantes o monitores, lo que a la vez abrió espacios inéditos a la formación de instructores. En tercer término, al modificarse cualitativa y cuantitativamente los alcances sociales de la escuela, y su efectividad en el sentido de poder enseñar lo mismo en mucho menos tiempo y a mayor número de niños con los mismos recursos magisteriales, se dio la oportunidad de ampliar los contenidos curriculares. Con esos cambios fue viable realizar el sueño ilustrado de lograr que la educación formal, desde las primeras letras, fuese útil; esto es, vinculada a las necesidades económicas a la vez que servía como escaño para otros niveles de estudio y, desde luego, la formadora de hábitos, competencias y actitudes elementales para la integración a una sociedad en tránsito de lo rural a lo urbano y de la producción primaria a la industrial.

Esta historia forma parte de los procesos mediante los cuales la escuela fue desplazando cada vez más a otras instituciones en la transmisión de la cultura dominante de una generación a otra. Fue descansando en la educación formal el papel de inculcar las ideas y las prácticas sociales que correspondieran a los anhelos ilustrados de paz social y progreso económico. Dicho en otras palabras, los sucesos referidos aquí son parte del proceso de institucionalización de las condiciones educativas que coadyuvaron a la generación y reproducción de las determinaciones sociales que hicieron posible la hegemonía del Estado de derecho y el desarrollo de la producción capitalista.

Pero también esta historia forma parte del proceso de mundialización, entendido como el movimiento de expansión económica, política y cultural, que de manera secular, compleja y contradictoria se produce

desde las ciudades y centros de desarrollo más “avanzados” hacia las zonas rurales y pueblos con mayor “atraso” relativo. Como parte de este proceso, las élites urbanas, provistas de condiciones favorables, despliegan una manera de percibir las relaciones sociales, o una sensibilidad para crear o transformar modelos y prácticas sociales, que más adelante difunden a otras realidades. Las sociedades receptoras adoptan, rechazan y modifican el modelo inicial, que retorna enriquecido, generando un movimiento continuo cada vez más complejo. Este movimiento de alcance mundial va transformando las instituciones, la vida cotidiana y las mentalidades.⁵²⁴

En esa lógica, durante el siglo XIX y principios del XX, la revolución industrial hizo de Inglaterra el centro de irradiación de las innovaciones tecnológicas y económicas; pero fue Francia el centro desde el que se propagaron los modelos políticos y sociales de la modernidad. En palabras de Pérez Siller, “el afrancesamiento fue el curso más idóneo que adoptaron las élites mexicana y latinoamericana durante el siglo XIX para integrarse a los procesos de mundialización. Esto se debe a que ambas culturas, ibérica y francesa, comparten raíces comunes: católicas y latinas, pero también al papel que jugó la experiencia histórica francesa como paradigma para las antiguas colonias ibéricas”.⁵²⁵

En las siguientes páginas se hace referencia sólo a dos de los más significativos preceptores que radicaron en la ciudad de Chihuahua, omitiendo la labor de otros como Pedro de Lille, con un notable influjo en la población de Parral entre 1838 y 1864, o María Luisa Maulía, quien participó en la reestructuración de la escuela pública para niñas entre 1835 y 1838, o de Juan José Capoulade, quien después de servir en la escuela

⁵²⁴ Se retoman aquí las aportaciones en torno al concepto de mundialización y globalización de Javier Pérez Siller, en “Un tema, una perspectiva y una problemática”, en Javier Pérez Siller (coordinador), *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX*, México, Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis/CEMCA, 1998, pp. 10-11, así como las ideas de Anthony Guiddens en *La tercera vía*, Madrid, Taurus, 1999, y Néstor García Canclini en *La globalización imaginada*, 1999.

⁵²⁵ Javier Pérez Siller, op. cit., p. 11.

de niñas pasó a colaborar en el Instituto Literario como catedrático de idioma y de filosofía hasta 1837.⁵²⁶

La información que sustenta este trabajo se limita a los documentos encontrados en los diversos ramos del Archivo Histórico Municipal de Chihuahua, el Archivo de Rectoría de la UACH, el Archivo del Arzobispado, y el ramo de Justicia e Instrucción Pública del Archivo General de la Nación, así como en fuentes de segunda mano. La búsqueda en otros acervos, como diversos ramos del AGN o las escuelas francesas formadoras de docentes, arrojaría resultados más ricos y diferentes. Aun con sus limitaciones, es posible ofrecer aquí un panorama de la influencia de Francia en Chihuahua, a través del quehacer educativo durante la época abordada.

• • •

La ciudad de Chihuahua, fundada en 1709, era ya para comienzos del México independiente el centro comercial, político, militar y religioso más importante de la región. Se concentraban ahí propietarios de minas y haciendas, de comercios y transportes, funcionarios de gobierno, militares, artesanos, labradores, obrajeros y sirvientes. En 1805 se abrió una escuela pública para niños, y en 1810 otra para niñas, sostenidas ambas por el municipio.⁵²⁷ Aparte de algunos maestros particulares y

⁵²⁶ María Luisa Maulía, Juan José Capoulade y Bernardo Gignour, renunciaron por la misma época a la escuela pública de niñas, el Instituto Literario y la escuela pública de niños, respectivamente. La razón fue la misma: la suspensión del pago de sueldos, al pasar el control de la administración educativa de manos del gobierno estatal, en la república federal, y al gobierno departamental, durante la república centralista. Aunque en el discurso los dirigentes de ambas repúblicas, que se perfilaban como liberales los unos y conservadores los otros, asumían el mismo discurso ilustrado que declaraba a la instrucción pública la base del progreso y la felicidad de los pueblos, en los hechos las distintas medidas de política educativa no conducían a los mismos resultados, al menos en el caso de Chihuahua. Véase Arredondo López, “La educación en Chihuahua: 1767-1867”, tesis doctoral, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1998, pp. 70-113.

⁵²⁷ Arredondo López, “Andanzas de un pueblo en pos de su escuela (Chihuahua, 1779-1820)”, *Historia Mexicana*, número 196, México, El Colegio de México, abril-junio de 2000.

las llamadas *amigas*, que enseñaban a grupos pequeños en sus casas, no hubo otra institución educativa desde la expulsión de los jesuitas y el cierre de su colegio en 1767.

La escuela pública de Chihuahua llegó a tener 142 niños y estuvo a cargo del preceptor Francisco Nava durante quince años, siendo cuestionado en varias ocasiones por su falta de capacidad para enseñar. Para 1824 la escuela estaba cerrada y el subdiácono Antonio Cipriano de Irigoyen solicitó atenderla.⁵²⁸ Para entonces la administración de la entidad se hallaba en una dinámica distinta. El gobierno del recién decretado estado de la federación se había propuesto impulsar la instrucción pública como uno de sus objetivos primordiales, con la misión de formar a los ciudadanos de México; para ello se consideraba preciso que los ayuntamientos sostuvieran escuelas para niños y niñas en todos los pueblos del territorio, con carácter público, gratuito y obligatorio.⁵²⁹

Se dispusieron los medios financieros para abrir escuelas en todos los municipios, con financiamiento del gobierno del estado, pero el problema que se manifestó luego fue el de la falta de preceptores para atenderlas, así que era reconocida la necesidad de formar docentes capacitados para enseñar cuando menos a leer, escribir y contar a los niños y las niñas.⁵³⁰

La escuela de varones de la capital fue reorganizada siguiendo el modelo lancasteriano, que, como ya se vio, permitía formar un número mayor de niños en menos tiempo, abordando simultáneamente la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, el catecismo religioso y el político. Para ello, Antonio Cipriano de Irigoyen se había capacitado en la ciudad de México. Luego dirigió la escuela durante un par de años, hasta que la dejó para abrir la cátedra de gramática latina, lo que dio inicio a los

⁵²⁸ AMCH, fondo Colonia, caja 46, expediente 50; fondo Independencia, sección Secretaría, caja 1, expediente 28.

⁵²⁹ Memoria de gobierno del 2 de julio de 1827, en la compilación de Francisco Almada, *Documentos para la historia de la educación en Chihuahua*, inédito, volumen 2, pp. 60-61.

⁵³⁰ Véase Arredondo López, "Los maestros del México independiente", en *Pedagogía, revista especializada en educación*, número 6, segunda época, México, Universidad Pedagógica Nacional, primavera de 1996, pp. 56-67.

estudios secundarios en la entidad. Sin embargo, cuando Irigoyen se retiró de la escuela de primeras letras, ésta decayó considerablemente.⁵³¹

Al fracturarse la paz que relativamente se había logrado concertar durante el gobierno colonial con las tribus nómadas de apaches y comanches, éstas reiniciaron sus invasiones a las rancherías y poblados de la región en 1831, dando lugar a una guerra de exterminio que acabaría hasta 1880.⁵³² Este conflicto, así como las luchas internas entre centralistas y federalistas, hicieron del gasto bélico el principal egreso del gobierno estatal, con lo que fue abandonado el esquema de financiamiento de las escuelas públicas.⁵³³ No obstante, las escuelas de la capital recibieron nuevos bríos gracias al rescate de un fondo a la educación donado por Manuel de San Juan y Santa Cruz durante la Colonia, y a la cesión que el gobernador José Joaquín Calvo hizo de su sueldo. Fue entonces que se trajeron profesores franceses para hacerse cargo de las reformas a las escuelas de niños y de niñas.



En 1833, el gobernador del estado manifestó la necesidad de “montar” la escuela lancasteriana, “cuidando escrupulosísimamente dotarla de un

⁵³¹ María Adelina Arredondo López y Guillermo Hernández Orozco, “La cátedra de Gramática Latina, antecedente del Instituto Científico y Literario”, *Síntesis*, año III, número 14, Universidad Autónoma de Chihuahua, octubre-diciembre, Chihuahua, 1990, pp. 49-54.

⁵³² Víctor Orozco resume el conflicto de las guerras indios en dos grandes etapas. La primera, entre 1770 y 1810, resumida en la divisa “pan y palo”, se caracterizó por la política colonial basada en medidas dirigidas a reprimir a las tribus rebeldes y premiar a las que se sometían. De esta política resultó una prolongada paz, que según Orozco, “trajo consigo un notable incremento de la población y la riqueza social”. Después de la independencia, al quebrantarse la base social sobre la que se erguía el poder político y militar colonial, se produjeron condiciones para el alzamiento de los indios del centro-norte de Chihuahua en 1831. Desde ese año y hasta 1886, Orozco caracteriza la segunda etapa del conflicto. Véase Víctor Orozco, *Las guerras indias en la historia de Chihuahua. Antología*, ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Instituto Chihuahuense de la Cultura, 1992, pp. 14-21.

⁵³³ Memoria de gobierno de 1833, en Almada, “Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo desde 1850-1890”, inédito, s/f, s/e. Véase también Víctor Orozco, *Las guerras indias...*, p. 12.

verdadero inteligente” a la que “podría hacerse ocurrir determinado número de jóvenes de cada partido, que aprovechados propagasen después una instrucción uniforme y verdaderamente científica”.⁵³⁴ Recogiendo este interés, el Congreso decretó fortalecer el carácter “normal” de la escuela principal, reglamentando su funcionamiento con todo detalle.⁵³⁵ Por entonces la palabra “normal” hacía referencia a una escuela de primera enseñanza, organizada de tal forma que, a través principalmente de la práctica, permitiese formar algunos niños para el ejercicio magisterial, y sirviese como modelo para normar a las otras escuelas.

A pesar de que se planteaba discursivamente la necesidad de tener una institución muy sólida para formar a los docentes que estarían a cargo de las escuelas de los municipios, se contaba con la voluntad política para impulsarla y los fondos financieros para sostenerla, el problema al que se tuvieron que enfrentar fue la falta de profesores para dirigirla. Finalmente se consiguió la colaboración del ciudadano francés Bernardo Gignour, a quien el gobierno de Chihuahua contrató por una suma de tres mil pesos anuales; esto es, diez veces más de lo que recibía su antecesor, dos veces más de lo que ganaba el presidente del ayuntamiento de la ciudad, igual al sueldo de un magistrado y casi lo mismo que el gobernador, a quien se le asignaban tres mil quinientos pesos anuales.⁵³⁶ Además se nombraron tres ayudantes: José Ángel Larrañaga, Jorge García y Manuel Orona.

⁵³⁴ Memoria de gobierno del 3 de julio de 1833, en Almada, *Documentos para la historia...*, pp. 89-90.

⁵³⁵ Ley número 15 del 9 de octubre de 1833, en Archivo del municipio de ciudad Guerrero, Chihuahua, sin clasificar.

⁵³⁶ Sobre los sueldos de los funcionarios públicos, véase AMCH, fondo Independencia, sección Tesorería, caja 3, expediente 52. Según Francisco Almada, Bernardo Gignour recibió la ciudadanía chihuahuense el 15 de septiembre de 1833. No sé si para entonces él ya se encontraba radicando en la entidad o si fue traído y distinguido con el documento de ciudadanía para que viniese a hacerse cargo de la escuela, aunque esto sucedió hasta julio del siguiente año. Véase Francisco Almada, *Diccionario de historia...*, p. 222.

El gobernador afirmaba en su memoria de gobierno:

(...) el gobierno tiene la mayor satisfacción al anunciaros, por un conocimiento íntimo, que la elección de la persona a quien se confió tan importante encargo, no pudo ser más acertada, pues posee las cualidades propias para hacer de la juventud que se halla a su cargo, buenos hijos, fieles e ilustrados ciudadanos, buenos esposos y mejores padres.⁵³⁷

La nueva escuela lancasteriana abrió con trescientos niños inscritos. Bernardo Gignour afirmaba con orgullo que su escuela albergaba “a más de los tres cuartos de la juventud de Chihuahua y su vecindad”. El edificio de la escuela fue acondicionado siguiendo las estipulaciones del sistema lancasteriano, aunque tan lentamente que el director de la escuela desesperaba. Según un informe escrito por él, sus discípulos estudiaban “escritura, lectura, doctrina cristiana, aritmética práctica, dibujo lineal, gramática castellana, lógica, literatura, idioma francés e inglés, aritmética razonada, geometría, geografía, historia y comercio”;⁵³⁸ sin embargo, al revisar la lista de sus alumnos registrados en las distintas clases a quince meses de labores, se comprueba que no había ninguno estudiando lógica, geometría, historia ni comercio, materias que según el preceptor iniciarían más adelante. Tampoco registraba a nadie estudiando inglés, por falta de los útiles necesarios. Con el mismo motivo omitía impartir “dibujo de la cara, del paisaje y topográfico”, incluida en su lista.

El currículum impartido por Gignour era novedoso. Antes de que él llegase, en la escuela se enseñaba a leer, a escribir, ortología, gramática castellana, “elementos civiles”, “definiciones filosóficas” y, desde luego, el catecismo de la doctrina cristiana; también se enseñaban los números y las operaciones elementales de aritmética (aunque según el reglamento

⁵³⁷ Francisco Almada, Memoria de 1834, *Discursos e informes que los gobernadores de Chihuahua han presentado ante el Congreso del mismo desde 1850-1890*, inédito, s/f, s/p.

⁵³⁸ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 9 de la caja 7.

debía dedicarse a ella cinco horas semanales, a juzgar por los contenidos de los exámenes públicos tenía menor peso que otras materias).⁵³⁹ De manera que el profesor francés estaba iniciando materias como literatura, francés, aritmética razonada (además de la aritmética práctica), geografía y dibujo lineal, y posiblemente historia, lógica, inglés, geometría, dibujo de figuras y comercio.

Las élites ilustradas debieron recibir con gran beneplácito un preceptor que podía enseñar asignaturas tan útiles como geometría, dibujo y comercio, en un centro poblacional en donde las actividades artesanales, comerciales y administrativas eran fundamentales. Además, la enseñanza de la geografía, la historia, los idiomas modernos y la lógica, abría un mundo nuevo a los escolares y les brindaba mejores bases para acceder a estudios mayores, o cuando menos a desplazarse en un ámbito de influencia internacional creciente.

Curiosamente, los contenidos cívicos o políticos habían desaparecido del currículum. ¿Por qué no se mencionaba en los informes ni en las referencias a exámenes al catecismo de república, la Constitución federal, la del estado u otros materiales similares? Esto resulta más notorio cuando en la propia ley que dio origen a la escuela normal se incluía el catecismo “civil que sea más conforme a la Constitución política de la república y particular del estado”.⁵⁴⁰

⁵³⁹ Sobre los exámenes, véase AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 2, expediente 1.

⁵⁴⁰ Los contenidos curriculares se definían en los capítulos 8 a 11 de la ley 15, del 9 de octubre de 1833. En ella se establecía que la escuela debía dividirse en tres departamentos, con arreglo al sistema de Bell y Lancaster, de la siguiente manera: (Archivo Histórico de ciudad Guerrero, ejemplar dirigido al jefe político de la villa de La Concepción, sin clasificar).

En la clase primera se instruirá a los cursantes en conocer, pronunciar y formar las letras, silabar y escribir en arena, pizarra y papel; en decir de memoria y explicar los catecismos de la doctrina cristiana de Ripalda y Fleury, y el civil que sea más conforme a la Constitución política de la república y particular del estado, debiéndose enseñar al mismo tiempo ortografía, caligrafía, aritmética y gramática castellana”.

Habría que tomar en cuenta que después del ímpetu que tuvo la preocupación por incluir en los contenidos escolares temas relacionados con la formación cívica, enfocada al conocimiento de los derechos del hombre y las características de la república federal, para la tercera década del siglo ya no era tan relevante; en parte, tal vez, porque desde la perspectiva de las élites regionales, una vez consolidadas en el poder gubernamental, se percibía que la sumisión del pueblo era preferible al ejercicio de los derechos democráticos, y que la república centralista parecía ser mejor opción que la federal para preservar las fronteras y los ámbitos de poder. Pero también habría que considerar la visión del migrante francés, influenciado quizás por las corrientes conservadoras que se fortalecían entonces.

Si bien Gignour se limitaba a intentar cubrir los contenidos establecidos normativamente, no había sido posible encontrar otro maestro que tuviese los conocimientos necesarios para ello. Y al parecer fue muy eficiente en su trabajo, pues en el segundo año se observa en sus listas un buen número de alumnos ubicados en las clases más avanzadas, en el entendido de que habían sido examinados ya en las clases iniciales. Los contenidos de las materias que impartía, por el orden de la importancia conferida, eran los siguientes:

Escritura: en arena, en pizarra y en papel.

Lectura: de letras, sílabas, frases, “decorado” y libro.

Doctrina: catecismo del padre Castaño, del padre Ripalda y pruebas de religión.

Aritmética práctica: números simples en arena y pizarra, combinaciones, guarismos, suma, resta, multiplicación, división y quebrados.

El segundo departamento que se abrirá se titulará escuela normal, será destinado únicamente a formar profesores, aleccionándolos en la teórica y práctica del método de enseñanza mutua.

En la clase tercera se enseñará el dibujo lineal, geografía, estiología [*sic*], los idiomas francés e inglés, historia natural, geometría, lógica castellana y elementos de física experimental.

Dibujo lineal: líneas horizontales, paralelas, perpendiculares, oblicuas, curvas, círculos, elipses, polígonos, prismas, cilindros, pirámides.

Gramática castellana: recitación, ortografía, análisis.

Literatura: composición.

Francés: sustantivos, adjetivos, verbos, diálogos, lectura y traducción.

Aritmética razonada: definiciones de aritmética, numeración, suma y resta, multiplicación y división.

Geografía: división física, América septentrional.⁵⁴¹

El preceptor carecía de los útiles indispensables; no contaba con mapas o esferas para enseñar geografía. Ciento cincuenta de los 285 niños que tenía para 1835, pagaban uno o dos pesos mensuales, generando 130 pesos; 135 niños no pagaban nada. Si bien debía pagársele un sueldo de la Tesorería gubernamental, no siempre lo recibía completo o a tiempo.

Por otra parte, a pesar de que la formación de preceptores era uno de los propósitos de esta escuela, no parece que Gignour orientase preferentemente sus tareas hacia ese objetivo. Por el contrario, parece ser que su labor con los niños más adelantados se enfocó a prepararlos para los estudios mayores, seguramente respondiendo a las presiones de los padres más influyentes. En efecto, para el siguiente año decía tener cincuenta alumnos “entre juristas, teólogos y gramáticos”, lo que podía significar que estos niños habían concluido los estudios de primeras letras y estaban iniciando otro nivel de estudios.⁵⁴² No obstante, Gignour formó a varios de los preceptores de la región, incluyendo al profesor que dirigiría eficientemente esta escuela en las décadas siguientes.⁵⁴³

⁵⁴¹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 7 de la caja 9.

⁵⁴² AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 41 de la caja 9, documento del 11 de abril de 1836; y expediente 21 de la caja 36, del 10 de mayo de 1836.

⁵⁴³ En su solicitud de trabajo, el profesor Mari mencionó ser discípulo de Gignour. AMCH, fondo Independencia, expediente 14 de la caja 11, 13 de febrero de 1842. Sobre datos biográficos, véase Almada, *Diccionario de historia...*, p. 322.

El gobernador José Joaquín Calvo, quien donara su sueldo para la educación, renunció en abril de 1837.⁵⁴⁴ En junio el profesor Gignour renunció a la escuela pública y pasó a ser parte de otro proyecto educativo, el que serviría directamente a las élites locales.

Para entonces, los propietarios de minas, tierras y grandes comercios habían consolidado su relativa autonomía y su poder político en la región. En los primeros años de la Independencia, los niños “pudientes” y los “pobres de solemnidad” asistían a la misma escuela, como resultado de las prácticas sociales y el discurso ilustrado republicano. Al finalizar la tercera década del siglo se tendía a subrayar las diferencias basadas en la capacidad económica, que por otra parte se había venido polarizando cada vez más, como consecuencia de las oportunidades de acumulación generadas con el rompimiento de los lazos coloniales y la apertura hacia otros mercados. Las diferencias se hacían más ostensibles no sólo por el uso de los excedentes en el consumo suntuario, sino sobre todo a través de la apropiación de una cultura diferencial, accesible mediante una instrucción escolar más compleja y elitista de carácter privado.

En ese contexto se estableció en la ciudad de Chihuahua la Sociedad de Amigos de los Niños, sociedad por acciones que tenía por finalidad sostener una escuela para los hijos e hijas de los accionistas.⁵⁴⁵ Estaba

⁵⁴⁴ Con el cambio de sistema de gobierno, los estados de la república habían pasado a ser departamentos, cuyo gobernante ya no era electo, sino nombrado por el presidente. Sin embargo, Calvo había sido mantenido en su posición, debido a que era también el comandante militar de la zona, quien tenía entre sus principales funciones someter a las tribus rebeldes. La dimisión tuvo que ver con su protesta abierta a dos medidas que tomó el gobierno general centralista que afectaron las finanzas públicas y la economía de Chihuahua: la ley del 17 de febrero de 1837, que reducía a la mitad el valor de la moneda del cobre (la de mayor circulación en la localidad), y la ley general, que dejaba las utilidades del tabaco al Banco Nacional de Avío, pues estos recursos habían sido manejados por el gobierno departamental. Almada, *Diccionario de historia...*, pp. 81-82.

⁵⁴⁵ Esta sociedad tuvo como antecedente la Sociedad Económico-Práctica de Amigos de la Moral, fundada por prominentes hombres de negocios de la región, en 1836, en la villa de Allende, población a varias jornadas hacia el sur de la capital. Esta sociedad tenía por objetivo “proponer los medios de mejorar y difundir la educación hasta los más infelices de nuestros compatriotas, plantear escuelas de artes y oficios, establecer bibliotecas públicas, cátedra en donde se enseñe economía política, idiomas muertos, filosofía, matemáticas

dirigida por José Artalejo, José María Irigoyen y Ángel Trías, ilustrados con influencia política en la región. Entre sus propósitos se planteaba destinar el 20% de su inscripción a niños de escasos recursos y fomentar las obras educativas en la entidad. Bernardo Gignour dirigió la nueva institución, impartiendo las materias que enseñaba en la escuela lancasteriana, pero seguramente con los medios de enseñanza necesarios y, desde luego, a grupos reducidos, lo que le permitió una mejor atención por alumno. Sin embargo, no permaneció mucho tiempo ahí.

En 1842 el profesor Gignour dejó la escuela y posiblemente la comarca de Chihuahua. Se trató de convencer a otro francés, Pedro de Lille, que entonces trabajaba como preceptor en Parral, para que lo sustituyera. Finalmente la dirección fue ocupada por Guillermo Roussy, otro preceptor francés que tenía poco de haber llegado a la región.⁵⁴⁶

• • •

En la década de los treinta, Guillermo Roussy se encontraba en la ciudad de México, donde estableció una “casa de educación francesa”. Su método era innovador y, al parecer, muy efectivo, pues en mes y medio aseguraba que podía enseñar a los niños mayores de diez años las primeras letras. Octaviano Chouzal y Manuel Calderón de Somohano lo atestiguan en un certificado que exhibía el preceptor francés. En 1836 el cabildo de la capital del país le aprobó un folleto en el que ofrecía a los maestros ejercicios prácticos para enseñar a los niños a leer, escribir con “ortografía natural” y aritmética en pocas lecciones. Su librito se titulaba

y otras ciencias interesantes”. Se inició con una escuela para atender a los hijos de los accionistas. Se informó que se contrataba a Juan María Murguía y Eduardo Turreau de Limers, otro profesor francés, como maestros de la escuela. (*El Noticioso*, número 80, Chihuahua, Chih., 7 de octubre de 1836, y número 81, del 14 de octubre del mismo año). Parece ser que la escuela no prosperó porque no se consolidó el fondo financiero para sostenerla. La Sociedad de Amigos de los Niños, establecida en la ciudad de Chihuahua, heredó parte de los propósitos de aquella sociedad.

⁵⁴⁶ *La Luna*, número 32, Chihuahua, Chih., 4 de marzo de 1842.

Guía para las escuelas primarias, y en un año ya llevaba tres ediciones. Lo ofrecía a los ayuntamientos a treinta pesos por 106 ejemplares.⁵⁴⁷

Quizás no le fue muy bien en la ciudad de México, a pesar de todo, pues un año después se encontraba dirigiendo una escuela particular en San Jerónimo, hoy Aldama, pequeña población a pocos kilómetros hacia el oriente de la ciudad de Chihuahua. Ahí fue contactado por el gobierno del departamento para que se hiciera cargo de la escuela que Gignour había dejado.

La presencia de Guillermo Roussy motivó a los gobernantes a reanudar el proyecto de la escuela normal recogido en la ley de 1833, aunque sobre bases distintas. Con el supuesto de impulsar la escuela de la Sociedad de Amigos de los Niños y darle un carácter regional, se emitieron acciones de cien pesos, con la idea de que cada ayuntamiento comprase una o dos y el gobierno departamental varias más, a cambio de las cuales cada municipalidad podría enviar a un alumno a formarse en ella “de los más expertos de la clase de jornaleros”, a quienes se les ofrecía “pupilage”.⁵⁴⁸ Con el dinero que se logró reunir se adquirieron muebles y cartillas para equipar la escuela, pero era insuficiente para mantenerla, de manera que las colegiaturas de los niños “pudientes” constituían la base para su sostén.⁵⁴⁹

El profesor Roussy incorporó nuevas asignaturas al currículum. Además de las materias básicas ya mencionadas, se estudiaba francés, inglés, geometría, geografía, historia natural, astronomía y el catecismo religioso de Fleury. Se conferían espacios importantes a las materias útiles para las actividades económicas propias de la población, como eran el comercio, la minería y la producción artesanal, puesto que se impartía aritmética

⁵⁴⁷ Guillermo Roussy, folleto encontrado en el Archivo Municipal de Chihuahua, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 13 de la caja 10, autorizado por el cabildo de la ciudad de México el 13 de julio de 1836.

⁵⁴⁸ Decreto del 23 de enero de 1843, en Archivo General de la Nación, Justicia e Instrucción Pública, volumen 92, expediente 32, fojas 50 y 51.

⁵⁴⁹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 4 de la caja 11, documento del 21 de junio de 1842, y expediente 13 de la caja 11, del 31 de enero de 1843. *Revista Oficial*, número 8, Chihuahua, Chih., el 7 de febrero de 1843.

comercial, geología, y topografía y se tenían muchos y variados utensilios para la práctica del dibujo y la pintura (caras, cuerpos, paisaje).⁵⁵⁰ También daba cursos nocturnos y dominicales a los adultos, de lectura, escritura, teneduría de libros e idiomas.⁵⁵¹

La aportación del nuevo profesor no se limitó a la suma de materias útiles. Roussy era innovador en su enfoque pedagógico; aunque decía perseguir los fines de la enseñanza mutua de “mantener a los alumnos en una aplicación constante”, no concebía al docente en el mero papel de instructor o de transmisor de información. Afirmaba que el maestro requería más prudencia que conocimientos, que debía cultivar, a la vez, la memoria, la imaginación, el entendimiento y el corazón de los niños.

La pretensión de Roussy era motivar a los alumnos para aprender mediante su participación activa. Concebía al docente como un facilitador del aprendizaje, un instrumento que hiciese trabajar a los niños para que pudieran ejercitarse y aprender por sí mismos. Afirmaba que “la educación es una serie de repetidas experiencias, un conjunto de hábitos”.⁵⁵² En cuanto a los castigos, tan socorridos como medio de enseñanza, decía: “no los admitimos de ninguna clase”. Sus planteamientos divergen de las ideas que al mismo tiempo sostenían los maestros de la escuela pública.

En efecto, en 1839 ingresó como director de la Escuela Normal Lancasteriana, que Gignour había dejado dos años atrás, el joven catedrático del Instituto Literario de Chihuahua y presbítero, Luis Rubio. Su hermano Inocente se incorporó a la misma en 1841. Ambos habían sido educados por Antonio Cipriano Irigoyen, quien introdujera el método lancasteriano a esa escuela en 1825. Ante los reclamos que recibiera el ayuntamiento

⁵⁵⁰ Las materias que daban se deducen de la cantidad y el desgaste de los útiles que se cedieron a la escuela pública posteriormente. Véase “Escuela Pública. Inventario de útiles y enseres existentes en este establecimiento hasta hoy 10 de agosto de 1850”, en AMCH, fondo Invasión Norteamericana, sección Secretaría, caja 2, expediente 19.

⁵⁵¹ *Revista Oficial*, Chihuahua, Chih., número 65, 16 de agosto de 1842, y número 72, del 11 de octubre de 1842; así como los números 26 y 28 del tomo II, del 13 y el 27 de junio de 1843, respectivamente.

⁵⁵² Roussy, op. cit., y discurso reproducido en *Revista Oficial*, tomo I, número 28, Chihuahua, Chih., 27 de junio de 1843.

por el maltrato que daba el preceptor a los niños, Luis Rubio expuso sus ideas sobre ellos. Opinaba que a los alumnos “les faltaba honradez e instrucción, que eran mimados por sus padres y de corazón corrompido”. Decía que “la juventud de tan diversa índole cuantas cabezas, no puede regenerarse con dulzura y afabilidad, cuando de ello resulta convertir la escuela de cultura en local de desmoralización.” El maestro aceptaba haber dado azotes a los niños para castigar su conducta “criminosa”, y declaraba que lo habían acusado de romper la cabeza a uno, cuando ya estaba descalabrado de antemano.⁵⁵³ El padre Rubio concedía mucha importancia al estudio del catecismo religioso, al grado de que adquirió cincuenta catecismos para la escuela pública de su propia bolsa, pero en el ayuntamiento se decía que tenía la escuela descuidada, que no quería presentar exámenes públicos y se temía que no estuviese enseñando gran cosa.⁵⁵⁴

La riqueza de conceptos que manejaba en la teoría y en la práctica Guillermo Roussy, destaca también en relación con la pobreza manifestada por su antecesor y paisano Bernardo Gignour. En Chihuahua fue Antonio Cipriano Irigoyen quien introdujo el método lancasteriano, y con Gignour se intentó perfeccionarlo. Su papel, al parecer, se limitó a seguir fielmente las instrucciones que habían sido reglamentadas por la Compañía Lancasteriana fundada en la ciudad de México en 1822, que a su vez se basaban en los métodos descritos por Andrés Bell y José Lancaster a fines del siglo XVIII. Cuando dejó la escuela pública lancasteriana para dirigir la de la Sociedad de Amigos de los Niños, en uno de sus discursos en la ceremonia de premiación de los más aplicados, dejó explícito que de sus alumnos exigía “su celo, su aplicación, exactitud y docilidad”, o de otra forma se veía obligado a “imponer penas para ensayar de combatir las culpas y los errores reiterados”. Lo que le preo-

⁵⁵³ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 24 de la caja 11, documentos del 21, 29 y 31 de mayo, del 7 y 21 de junio y del 31 de julio de 1841.

⁵⁵⁴ Archivo del Arzobispado de Chihuahua, Cordilleras, 12 de noviembre de 1840. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 4 de la caja 11, documento del 14 de noviembre de 1840.

cupaba principalmente era inculcarles el amor al trabajo y a la religión. Su objetivo era lograr de ellos “una conducta sumisa, más regular y conforme a los deseos de sus padres”.⁵⁵⁵

Así pues, en contraste con las prácticas escolares usuales, los conceptos de Roussy en torno a la docencia eran un manantial de agua fresca en la árida localidad. Y no sólo por el trato que daba a los niños, sino por la manera en que entendía el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo su distancia frente a los usos tradicionales. Y esto era así, tanto en la interrelación en el aula, como en los principios de la enseñanza del lenguaje oral y escrito, las matemáticas, la historia y las ciencias naturales. En sus palabras:

En el antiguo sistema se hace comenzar a los alumnos por donde nosotros hemos acabado. Queremos que hablen cuando no piensan todavía; que hablen retórica cuando no poseen el lenguaje vulgar; que hablen historia cuando no dan razón de los hechos que pasan a su vista; que hablen matemáticas cuando no saben hablar nada. Estorbamos la marcha de la naturaleza, desalentamos a los alumnos, y cegamos su entendimiento, las más veces para siempre...

El antiguo sistema tiene por adagio que es necesario aprender mil cosas para saber bien una, en el nuevo se aprende bien una cosa para saber mil. En el antiguo sistema el maestro comunica o quiere comunicar los conocimientos a un ente pasivo; en el nuevo se hacen adquirir activamente por el educando... Todo es acción en la educación... el uso, la práctica, la experiencia, el interés personal, son sus únicos maestros.⁵⁵⁶

⁵⁵⁵ “Discurso que el director del colegio de la Sociedad de Amigos de los Niños pronunció en el seno de sus alumnos (*sic*) antes de la distribución de premios hecha entre ellos”, en *El Noticioso*, año iv, número 185, 18 de octubre de 1838, Chihuahua, Chih.

⁵⁵⁶ Discurso reproducido en *Revista Oficial*, citado arriba. Véase también en el apartado “¿Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua?”, de este libro.

En sus concepciones se percibe el principio educativo de considerar las etapas del desarrollo natural de los niños que propusiera Rousseau, el cultivo a la afectividad como medio de enseñanza de Pestalozzi, y la consideración de los fundamentos naturales en la enseñanza del lenguaje defendido por Jacotot. Guillermo Roussy reiteraba la necesidad de aprender la gramática por el uso de la lengua y no la lengua por la gramática; afirmaba que la gramática no puede enseñar a pensar, sino el ejercicio de las facultades lingüísticas; abordaba el aprendizaje de otras lenguas por el discurso y no en voces sueltas o mediante el diccionario, y criticaba los lentísimos métodos de aprendizaje del latín basados en Iriarte.

Por la cantidad de libros en francés, especialmente el *Telémaco*, que se encontraban en los inventarios, se presume que los chicos habían adelantado bastante. El mismo Roussy reconocía la influencia de “Condillac, Desmarsais, Locke, Lemare, Pluche, Rollin y Rousseau”⁵⁵⁷ en su pensamiento educativo.

Sin embargo, Roussy dejó muy pronto las tierras de Chihuahua; en 1844 renunció a la dirección de la escuela. Para entonces se habían promulgado las bases orgánicas de la república, que formalizaban el sistema centralista. Mientras se fortalecía el conservadurismo en el país, en Chihuahua se fundó por esa época el Partido Liberal, que llevó a la gubernatura a Ángel Trías en 1845, quien manifestó sus intenciones de promover la educación en la entidad, vuelta a ser estado de la república.

La invasión norteamericana a México en 1846, distrajo todos los proyectos. Los tratados que amputaron al joven país más de la mitad de su territorio, no impidieron que los norteamericanos ocupasen Chihuahua más allá de esa fecha. Como consecuencia, Chihuahua se convirtió en estado fronterizo y los estadounidenses intensificaron la colonización en las comarcas del norte. Los intercambios económicos y culturales entre

⁵⁵⁷ Los nombres se tomaron de manera textual de diversos fragmentos del discurso de Guillermo Roussy citado. Algunos de ellos son fácilmente identificables, como Condillac, Locke y Rousseau. Pero los otros no, como “Desmarsais” o “Plouche”, si bien podría estarse refiriendo a Fouche. Como “Lemare” es posible que se trate de Lemaire de Belges y como “Rollin” quizás se refiera a Roland de la Platiere.

chihuahuenses y norteamericanos se hicieron más frecuentes, mientras “lo francés” perdió peso relativo durante algunas décadas.

• • •

Otros preceptores franceses dejaron su influencia en esta región, escasa de por sí de docentes. Sin embargo, Gignour y Roussy resultan los más representativos. El primero, fue un hombre minucioso, muy ordenado, seguidor del método lancasteriano con todas sus reglas, ritos y control disciplinario, que omitió contenidos políticos, cívicos o históricos en su currículum, y que asistía a misa todos los domingos con sus alumnos. Roussy era distinto; hombre innovador de pensamiento y actitudes progresistas, fue un educador de las élites. Ambos eran hijos de Francia, pero en Francia se propagaban con mucha fuerza y a un tiempo el liberalismo político y el conservadurismo contrarrevolucionario. ¿En qué instituciones se habían educado estos hombres? ¿Qué era significativo en sus historias de vida? ¿Por qué habían decidido migrar hacia la América criolla? ¿Qué los motivó a correr el riesgo de internarse al norte de México?⁵⁵⁸ ¿Hacia dónde se dirigieron después de su experiencia en Chihuahua, que finalmente no los satisfizo?

Es indudable que dejaron su huella. Por mencionar alguna, José María Mari, discípulo de Gignour, dirigió la Escuela Normal Lancasteriana, siguiendo rutinariamente el sistema lancasteriano durante cuatro déca-

⁵⁵⁸ Refiriéndose a los viajeros que relataron sus vivencias en México entre 1821 y 1862, Chantal Cramaussel menciona las rutas más frecuentadas, las recorridas por Humboldt en la Mesa Central, la zona maya, las regiones ístmica y costera. “En cambio, en dirección del norte, los viajes fueron excepcionales; sólo franceses dotados de un fuerte espíritu aventurero, o que habían adquirido intereses en el septentrión, llegaron a adentrarse en aquellas inmensidades desérticas, reputadas por ser el hogar de los peligrosos apaches y de los comanches enemigos.” Añade que hubo quien entró a territorio mexicano por el norte, por California y Nuevo Orleans, pero “pocos fueron, en realidad, los que salieron de la capital de la república para llegar al septentrión”. Chantal Cramaussel, “Imagen de México en los relatos de viaje franceses: 1821-1862”, en Javier Pérez Siller (coordinador), *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio De San Luis/CEMCA, 1998, p. 338.

das (1846-1885), desde la cual formó a muchos de los preceptores que se desempeñaron en los pueblos de la entidad. Su escuela fue modelo de las demás, a las que supervisó desde su puesto como presidente de la Junta de Instrucción Pública. En un hombre tan disciplinado y metódico recayó también la función de ser el responsable del reloj público que se puso en la ciudad.⁵⁵⁹

Felipe López y López, quien fuera ayudante de Guillermo Roussy, estableció en 1844 una escuela particular donde afirmaba que enseñaría “los mismos ramos de instrucción y... el mismo método de su digno predecesor”.⁵⁶⁰ El joven maestro cerró su establecimiento para alistarse a la guardia nacional contra los invasores norteamericanos. Posteriormente abrió el Colegio Mexicano, que fue la institución más prestigiosa de la localidad hasta 1855, año en que se trasladó a la ciudad de México, donde refundó su colegio y fue director de la normal de profesores de la capital del país.⁵⁶¹

El paso de los preceptores franceses por la entidad no sólo se manifestó en las escuelas, también influyó en los modos de pensar y de hacer, en las aspiraciones y en las prácticas sociales. A través de su docencia y de las relaciones cotidianas influyeron con sus ideas y sus costumbres, ocupando parcialmente el lugar de los españoles ilustrados como fuente privilegiada de saberes y haceres propios de la modernidad. Este lugar no podía ser asumido de la misma forma por anglosajones y norteamericanos por razones de cultura, y particularmente de creencias. Si bien se intensificaron las relaciones interfronterizas durante la segunda mitad del siglo, las élites fueron identificando cada vez más lo francés con lo cosmopolita y distinguido, preparándose así el terreno propicio para el afrancesamiento que caracterizó a las últimas décadas del siglo.

⁵⁵⁹ AMCH, fondo Reforma e Intervención Francesa, sección Secretaría, caja 6, expediente 35, varios documentos. Almada, *Diccionario de historia...*, p. 322.

⁵⁶⁰ *Revista Oficial*, tomo II, número 46, Chihuahua, Chih., 12 de noviembre de 1844.

⁵⁶¹ *El Faro*, número 2, Chihuahua, Chih., 1 de junio de 1847. Almada, *Diccionario de historia...*, p. 312.

Después de la guerra con Estados Unidos, otros franceses vinieron a Chihuahua y establecieron escuelas —como la secundaria de Dionisio Jourdant y Eduardo Guibault, en 1851; o la escuela para niñas abierta por María Luisa Maulía de Capoulade en 1862—, o bien dieron clases particulares de pintura, manualidades, teneduría de libros, idiomas o esgrima, pero ya no dirigieron escuelas de tanta importancia en la capital del estado como las que hemos mencionado arriba o como sucedió en otras partes del país.⁵⁶² Esa ausencia no impidió que los hijos de familias privilegiadas fueran enviados a Francia a continuar sus estudios superiores, como fue el caso de Ángel Trías (hijo) o de Porfirio Parra.

De cualquier forma, a medida que la recomposición de las relaciones sociales posibilitó la acumulación y concentración de capital en los grupos de propietarios de la región, y se acrecentó en ellos la necesidad de diferenciarse no sólo por sus bienes, sino también por sus patrones de consumo y comportamiento, las escuelas de primeras letras fueron también diferenciándose. La brecha entre las escuelas públicas y las privadas se fue haciendo cada vez más amplia. Las niñas, con muy pocas excepciones, continuaron sin escuela por muchos años más. Los contenidos de los establecimientos privados fueron enriqueciéndose y se buscaron innovaciones en sus métodos. En las públicas se pugnó más por elevar el número de alumnos que por mejorar la calidad de la enseñanza. Desde ambos frentes, el público y el privado, la escuela primaria contribuyó al desarrollo de una sociedad que se industrializaba y urbanizaba aceleradamente. Por una parte se promovió la formación de saberes, actitudes y destrezas para el trabajo asalariado, y por la otra se impulsó la transmisión de conocimientos especializados y la formación de concepciones, actitudes y sentido de pertenencia a las clases privilegiadas. Los preceptores franceses de los que hablamos aquí, contribuyeron a esa realización.

⁵⁶² *El Correo de Chihuahua*, tomo I, número 33, Chihuahua, Chih., 15 de marzo de 1851; *La Alianza de la Frontera*, tomo III, número 77, Chihuahua, Chih., 27 de marzo de 1862.

QUINTA PARTE:
PRIVILEGIADOS Y EXCLUIDOS EN LA REPÚBLICA

LA FORMACIÓN DE LAS ÉLITES REPUBLICANAS

El proyecto educativo del gobierno independiente de Chihuahua

Los ideólogos del Estado mexicano, herederos de la ilustración española, consideraban que la instrucción de la infancia era un deber público, y que las instituciones educativas tenían como finalidad inculcar en las nuevas generaciones el sentido de pertenencia nacional y la fidelidad al Estado, privilegiando a la religión como una mediación para ese objetivo; la escuela era concebida como el medio idóneo para formar los ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones, respetuosos de las normas y de las jerarquías sociales, para lo cual era preciso organizar un sistema de instrucción pública, uniforme, gratuita y obligatoria, controlado y administrado por el Estado, y financiado por la sociedad en su conjunto.

Al mismo tiempo que formase a los ciudadanos mexicanos, se deseaba que ese sistema escolar proporcionase enseñanzas útiles en los distintos grados de calificación y especialización que la sociedad requería; consecuentemente, debía existir una instrucción básica accesible a toda la población infantil, y una instrucción universitaria especializada para los “de mayor talento”, como se decía en aquella época, siendo necesario que hubiese entre ambas un nivel de enseñanza que preparase a los jóvenes para el ingreso a las instituciones superiores.⁵⁶³ No era necesario señalar que entre la educación primaria que debía abrirse en principio a todos los niños y niñas, y la educación secundaria, habría mecanismos para seleccionar a aquellos varones que servirían en las altas jerarquías de la administración pública, la Iglesia, el ejército y los distintos ramos económicos.

⁵⁶³ Véase Arredondo, “El pensamiento pedagógico y la política educativa en España...”, en este mismo volumen.

En la primera Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1824, se estableció una república federal en que cada estado era libre y soberano y se regía por sus propias leyes. Chihuahua fue declarado estado independiente poco después. En su primera Constitución, de 1825, se reiteró como competencia del Congreso “promover la educación pública y el aumento de todos los ramos de prosperidad”. Los legisladores enfatizaron, en la introducción de ese documento, que una de las dificultades más grandes que tuvieron para elaborar la Constitución fue la falta de personas preparadas en la entidad, lo que los obligó a acudir a otros estados en busca de personas letradas, a quienes tuvieron que ofrecérseles importantes emolumentos, y aun así se resistieron a venir.⁵⁶⁴ Era evidente para ellos que su proyecto político requería de la formación de profesionistas en la propia localidad.

La fe en el papel transformador de la instrucción pública se plasmó en los once decretos promulgados desde 1826 por el primer Congreso, en los cuales quedó establecido que la educación era una función pública y que tendría un carácter gratuito y obligatorio; de acuerdo a éstos, el sostenimiento y la administración de las escuelas quedaba en manos de los ayuntamientos y de las juntas municipales,⁵⁶⁵ aunque la tendencia legislativa en los años que siguieron fue la de conferir al gobierno estatal cada vez más facultades en la materia. De manera directa, el gobierno estatal fue haciéndose cargo de un creciente número de escuelas dispersas en los municipios y fundando otras. En la memoria presentada por el secretario de gobierno en 1827, se expresó el concepto sobre las funciones educativas que el Estado, como entidad política, debía asumir

⁵⁶⁴ “Manifiesto”, en Almada, *Legislación constitucional...*, pp. 63 y ss. Colocar la vida de los ciudadanos en segundo término de importancia que a las propiedades, era resultado del carácter de la sociedad que se estaba formando, basada en la socialización de los procesos de producción pero bajo un sistema de propiedad privada.

⁵⁶⁵ El consejo de gobierno estaba integrado por un vicegobernador, un administrador de rentas, un abogado y un eclesiástico nombrados por el Congreso en sus sesiones ordinarias, constituía también la diputación permanente, que debía reunirse en los recesos del Congreso. Véase Constitución de 1825, en Almada, *Legislación constitucional...*, pp. 75-80.

en la materia: “La educación del hombre es (...) una de las materias más importantes, que exige la atención del gobierno. No debe fiarse absolutamente en los padres de familia; sino fundar establecimientos de educación pública con maestros inteligentes... Este es el camino más seguro para formar excelentes ciudadanos”. Setenta escuelas de primeras letras fueron dotadas con fondos del gobierno estatal, beneficiando a 2,532 niños, destinándose también los fondos necesarios para iniciar el segundo nivel de estudios en la capital del estado.⁵⁶⁶

La enseñanza secundaria

Después de la expulsión de los jesuitas de la Nueva España en 1767 y el cierre de sus colegios de Parral y Chihuahua, no hubo en esta lejana comarca del norte de México una institución de enseñanza secundaria, o cátedras de gramática, a no ser por la cátedra de gramática latina y castellana que el capellán del ejército Joaquín Arenas mantuvo entre 1815 y 1817.⁵⁶⁷ Los gobernantes del recién creado estado de Chihuahua tenían mucho interés en establecer una institución para la formación de los jóvenes; así, en 1826 el Congreso de la entidad decretó la apertura de dos cátedras de gramática castellana y latina, a las que se les asignó una renta mensual proveniente del gobierno estatal y dos habitaciones que pertenecían al ayuntamiento. Los requisitos para la inscripción de los alumnos eran un informe sobre su desempeño escolar, emitido por el ayuntamiento de su lugar de origen, la certificación de primeras letras extendida por su preceptor, y el permiso de sus padres o tutores para estudiar.⁵⁶⁸ No había, por tanto, ninguna restricción debida a la raza, la etnia, o el nivel socioeconómico; pero sí había una limitante que ni

⁵⁶⁶ Almada, Memoria de gobierno de 1831, en *Discursos e informes que los...*, s/p.

⁵⁶⁷ Joaquín Arenas fue el mismo que en 1827 dirigió la llamada “conspiración del padre Arenas”, en favor del restablecimiento del dominio hispano. Almada, *Resumen de historia...*, p. 98; y *Diccionario de historia...*, pp. 104 y 177.

⁵⁶⁸ Decretos del 16 de marzo y 11 de septiembre de 1826, *Colección de los decretos y órdenes...*, 1827.

siquiera tenía que ser expresada de tan obvia que era, y era el acceso a las mujeres.

Había otra restricción no tan evidente, y era la debida a la cultura de los aspirantes, pues si no se probaba ser portador de la cultura dominante, a través de las certificaciones tanto del ayuntamiento como de su preceptor, no se podía acceder a esta institución; por tanto, difícilmente los habitantes hispanizados de las zonas rurales o los indígenas tendrían posibilidad alguna de estudiar en esta institución, como sí la habían tenido en los colegios de jesuitas, que además fueron fundados específicamente para atender a la población indígena. Aun con estas limitaciones propias de la época, esta institución favorecía a jóvenes que de otra manera hubieran sido excluidos de la educación secundaria, principalmente por no tener los medios (económicos o afectivos) para trasladarse a otro sitio a continuar sus estudios postprimarios, quienes todavía tenían que pasar por un filtro más.

En efecto, el presbítero Antonio de Irigoyen, quien había sido el preceptor de la escuela primaria, donde introdujo el método lancasteriano, era entonces miembro del consejo de gobierno e iba a ser el director de las cátedras, propuso –y le fue aceptado– examinar a los niños egresados de primeras letras que aspiraran a continuar sus estudios en las cátedras. Es de esperarse que en el tamiz se quedaran aquellos que no tenían capital cultural y/o social suficiente.⁵⁶⁹

La escuela de primeras letras de la capital del estado contaba con 217 niños, donde estudiaban “política, religión, moral, conocimientos del idioma, urbanidad, ortología, caligrafía, ortografía, ideas que inspiren amor a la patria y otros ramos bien útiles”.⁵⁷⁰ Su preceptor, Cipriano Irigoyen, comunicó que diez niños estaban listos para ingresar a las cátedras

⁵⁶⁹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 3, expediente 55, documentos fechados en junio 9, 10, 11, 12 y 16, y en octubre 11, 17 y 18 de 1827; además, sección Tesorería, caja 3, expediente 52, 6/16/27.

⁵⁷⁰ Memoria 1827, en Almada, *Documentos para la historia...* Véase también anexo número 10 de la Memoria de gobierno de 1831, loc. cit.

y que habría otros aspirantes de los pueblos.⁵⁷¹ ¡Sólo diez de 101 niños que entraron juntos a la escuela elemental podían continuar estudiando! Así pues, la escuela de primeras letras estaba formando dos grupos de estudiantes: una gran mayoría que recibía los rudimentos para integrarse a la vida productiva, y un grupo minoritario que lograba trascender las primeras letras e ingresar al siguiente nivel de estudios (los últimos representaban el 0.9% con respecto al total de estudiantes que ingresaron juntos a la escuela elemental).⁵⁷² Según los cálculos hechos en función de las estadísticas de población disponibles, uno de cada cuatro niños en edad escolar estaba asistiendo a la escuela elemental, lo que significa que, contando a las niñas, sólo uno de cada mil infantes podría aspirar a ingresar a la enseñanza secundaria.

¿El sistema escolar estaba organizándose desde el principio para producir y reproducir la inequidad? Pero a la vez, ¿no representaba la apertura de nuevas oportunidades para un puñado de niños que de otra forma hubieran sido excluidos del siguiente nivel de estudios? Y así, tan sólo por ese hecho, ¿el sistema escolar en esta localidad no estaba produciendo mayores condiciones de equidad que las preexistentes?

Veamos quiénes eran los primeros estudiantes que lograron ingresar al segundo nivel de estudios.

Los estudiantes de las cátedras

¿Quiénes eran esos primeros jóvenes que iniciaron los estudios secundarios en el lejano estado de la Aridoamérica? ¿Quiénes llegaron a ser con los años? ¿Qué posiciones representaron en la política, la economía, la sociedad chihuahuense? ¿Quiénes eran los jóvenes que no continuaban estudiando?

⁵⁷¹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 1, caja 2, 6/10/27; y caja 3, expediente 55, 6/16/27.

⁵⁷² AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 11, caja 1; expediente 28, caja 1; expediente 46, caja 1; expediente 61, caja 1; además, sección Tesorería, caja 6, 10/8/25 y 7/14/25.

La cátedra de latín se inició en diciembre de 1827;⁵⁷³ se inscribieron veintiún alumnos, de los cuales veinte presentaron y aprobaron los exámenes finales. Se trataba de un grupo heterogéneo por sus edades, desde 11 hasta 17 años, con un promedio de 14 años de edad.

Los estudiantes de estas cátedras eran miembros de las familias de los sectores medios y acomodados de la población lugareña: comerciantes, artesanos, propietarios de minas y haciendas, militares y funcionarios del antiguo gobierno virreinal avecindados en la localidad; eran de ascendencia española, católicos y, por supuesto, todos de sexo masculino.⁵⁷⁴

Para el año siguiente se abrió la segunda cátedra de latín. La primera cátedra quedó a cargo de Antonio de Irigoyen y la segunda de su hermano menor, José María de Irigoyen, pasante de jurisprudencia. Para 1829 había 35 alumnos, y 37 en 1830; sin embargo, sólo se examinaron once y diecinueve, respectivamente, pues el proceso escolarizado mismo constituían otro tamiz que iba dejando sólo a los más competentes, a los más interesados o a los que se adaptaban mejor a la vida escolar, teniendo en común un bagaje de instrumentos, hábitos y costumbres que ya les eran dados por su posición social.

Los contenidos de las cátedras constituían la llave de acceso al estudio de otras disciplinas; una prueba que no todos podían superar, por razones personales o sociales, funcionando como otro tamiz que permitía seleccionar los cuadros para el siguiente nivel de escolaridad. De esta forma, mientras discursivamente se ofrecía la igualdad de oportunidades de estudios para todos a través de una escuela pública y gratuita, en los hechos se limitaba sólo a los que poseían “talento”, y aunque el capital cultural era decisivo, de todas formas podrían abrirse vestigios por los que se lograron colar miembros de los sectores medios urbanos, y con

⁵⁷³ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaria, caja 3, expediente 55, documentos fechados en junio 9, 10, 11, 12 y 16, y en octubre 11, 17 y 18 de 1827. Véase en la sección Tesorería, caja 3, expediente 52, documento del 16 de junio de 1827.

⁵⁷⁴ Para una descripción detallada de las cátedras, véase Adelina Arredondo, *En la senda de la modernidad, un siglo de educación en Chihuahua. 1767-1867*, volumen 2, México, El Colegio de Michoacán, 2011.

ello alimentar sueños y realidades en torno a la escolaridad como vehículo de movilidad social.

Los jóvenes tenían que dedicar dos años de su vida, al menos, sólo al aprendizaje del latín, y por tanto, aun siendo gratuita su enseñanza, tenían que contar con los recursos y las actitudes familiares para dedicarse sólo a ello. El estudio del currículum formal podía ser completamente irrelevante para quienes no tenían como mira hacer una carrera universitaria, y si lo intentaban y fallaban, los conocimientos que adquirirían no parecían tener alguna utilidad práctica para ellos. Pero sí la tenía, pues más allá del currículum formal los jóvenes eran entrenados para conducirse con propiedad en la sociedad urbana, en la competencia y el establecimiento de redes sociales que serían útiles en su vida adulta. Varios de los preceptores de primeras letras tuvieron como antecedente el haber cursado las cátedras, de manera que aunque el latín no les ayudara a enseñar a otros a leer y escribir, les daba un estatus social que se traducía en mejores oportunidades para una colocación laboral, y de alguna forma, al no haber otra formación específica para la docencia, desde su formación secundaria estos jóvenes multiplicaban sus saberes rudimentarios a través de las escuelas públicas.

Encontré datos biográficos sobre nueve de los veintiún estudiantes que concluyeron satisfactoriamente la primera cátedra de latín; los nueve prosiguieron estudios superiores fuera del estado, y siete ahí mismo en la localidad. Catorce de veintiuno —es decir, 67%— continuaron estudiando, y 38% de ellos (cuando menos, por los datos que obtuve) concluyeron una carrera superior: uno fue presbítero, cuatro abogados y un profesor de farmacia (químico), además de un educador, un topógrafo y ensayador. Los nueve destacaron en el servicio público, siendo esa la razón por la que hay evidencias documentales de su trayectoria; de ellos, ocho fueron de tendencia liberal y uno conservador. Dos fueron gobernadores, seis diputados locales, dos fueron diputados federales, seis magistrados y dos combatieron con las armas durante las invasiones americana y francesa. Siete de esos nueve participaron en la educación: dos en el nivel básico

y cinco en el superior; cuatro fueron directores del Instituto Literario y dos tuvieron cargos de gobierno relacionados con la educación.⁵⁷⁵

Sólo cuatro de los veintiún estudiantes que ingresaron a la primera cátedra continuaron estudiando ahí el siguiente año. La alta proporción de estudiantes que no siguieron en las cátedras permite suponer que no correspondían a sus expectativas o las de sus padres, pues el propio gobernador señaló que había caído el entusiasmo del catedrático, empujando a los estudiantes más prometedores hacia otras tierras. Los catedráticos argumentaron que la falla estaba en permitir salir a los alumnos de la escuela cotidianamente, y que un sistema de internado permitiría un mejor aprovechamiento a los alumnos.⁵⁷⁶ Y no obstante la salida de diecisiete de esos veintiún primeros estudiantes, la matrícula continuó creciendo.

Es de hacerse notar que precisamente la mayoría de ese primer grupo, que tuvieron algún papel relevante en la historia de Chihuahua, fueron los que no continuaron sus estudios ahí; terminando su primer curso se trasladaron a Durango o a la ciudad de México a proseguir su carrera académica. Estos muchachos no eran hijos de los propietarios más ricos; aun así, la razón de que no siguiesen con las cátedras en Chihuahua tiene más que ver con la posición económica y las relaciones familiares, mismas que al igual que les posibilitaron sostener una costosa y lejana formación profesional, también propiciaron su ascenso político y social en la localidad. Este ascenso quizás no hubiese sido posible sin la carrera universitaria que estudiaron. Tal fue el caso de José María Jaurrieta, Laureano y Manuel Muñoz, Rodrigo García, Inocente Rubio, Cesáreo Irigoyen y Eleuterio Bencomo.

⁵⁷⁵ Los datos se obtuvieron comparando las listas de escolares encontradas en el archivo municipal y “Libro número 1. Resumen de los exámenes 1828-1857”, en Archivo de Rectoría, UACH. Los datos biográficos se obtuvieron de Almada, *Diccionario de historia...*, cotejados con las referencias encontradas en otros archivos y los periódicos oficiales.

⁵⁷⁶ A pesar de dos convocatorias en las cabeceras de los partidos. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, documentos sueltos del 25 de noviembre de 1830 y del 4 de enero de 1831. Informe de gobierno del 30 de junio de 1831, en Almada, *Documentos para la historia...*, s/f, s/p.

La mayoría de esos estudiantes se trasladaron a Durango a proseguir sus estudios, y los menos a la ciudad de México. Durango había sido la capital de la provincia colonial y continuaba siendo la sede episcopal. No era tan cercana, pues hacían falta entre quince y veinte jornadas de viaje a buen paso, pero era la más cercana de las poblaciones en la que los jóvenes de Chihuahua podían proseguir su formación académica. En el seminario de Durango se impartían las cátedras de teología, de derecho natural y civil, filosofía, gramática castellana, geografía y, desde luego, latinidad. En 1831 tenía 63 colegiales (internos) y 106 estudiantes externos.⁵⁷⁷

Los alumnos que permanecieron en las cátedras y que continuaron inscribiéndose a ellas pertenecían a los sectores de medianos ingresos. La institución estaba permitiendo a muchos de esos niños la posibilidad de ascender en la escala social a través de sus estudios, o al menos aspirar a mejores posiciones laborales, como fue el caso de Inocente Rubio, quien fue preceptor de la escuela y estudió jurisprudencia. Los miembros de los sectores más favorecidos ni siquiera se quedaban a estudiar en la localidad, como fue el caso de Ángel Trías, miembro de una familia acomodada, quien fue enviado a estudiar a Europa.

Para esos jóvenes que se quedaron estudiando en la localidad, en 1833 se inició la cátedra de filosofía, llamada también cátedra de artes, sostenida por las rentas gubernamentales, aunque se abrió tres años después de anunciada su apertura, debido a la falta de un catedrático para atenderla fue clausurada.⁵⁷⁸ La cátedra de filosofía podría equipararse al actual nivel de estudios preparatorios o medio superior, en el caso de México. Comprendía la lógica, la física y la metafísica, aportando a los alumnos una formación general básica para continuar sus estudios profesionales.

⁵⁷⁷ Gobierno supremo, apéndice a la memoria de 1831.

⁵⁷⁸ A pesar de dos convocatorias en las cabeceras de los partidos. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, documentos sueltos del 25 de noviembre de 1830 y del 4 de enero de 1831. Informe de gobierno del 30 de junio de 1831, en Almada, *Documentos para la historia...*, s/f, s/p.

Con estas cátedras como base, el gobierno estatal se propuso establecer un Instituto Literario.

Como en el caso del estado de Chihuahua, otros de los estados de la república habían iniciado su régimen constitucional disponiendo que se fundasen establecimientos para la enseñanza de la gramática, las ciencias y las artes, destacando las tendencias utilitaristas y enciclopedistas.⁵⁷⁹ En otros estados continuaron trabajando los colegios y seminarios que ya había, además de los colegios sostenidos por el gobierno central, que se encontraban en el Distrito Federal. Según la memoria del Ministerio de Justicia, en 1831 había 586 colegiales en todo el país; 106 de ellos eran internos, y la mayor parte estudiaba en colegios y seminarios.⁵⁸⁰

El Instituto Literario y sus profesores

En 1835 se fundó el Instituto Literario en Chihuahua, financiado y administrado por el gobierno del estado.⁵⁸¹ La élite en el poder aseguraba el control político de la institución educativa, con la atribución del gobernador de nombrar al rector y a los catedráticos, cuyas funciones fueron reglamentadas minuciosamente. Dada la difícil situación de las finanzas públicas, todos los catedráticos acordaron prestar sus servicios sin gratificación alguna, a excepción del profesor francés Capoulade,

⁵⁷⁹ En sus primeras constituciones, “Chiapas, Coahuila y Tejas, Jalisco y Tamaulipas, coinciden al determinar que en los establecimientos se aprendan ‘ciencias y artes útiles’. Michoacán sólo menciona ‘artes y ciencias’. Oaxaca especifica: ‘ciencias eclesiásticas y naturales, bellas letras y artes útiles’. Para los yucatecos lo dicho es poco: ‘todas las ciencias, literatura y bellas artes’. El estado de Occidente y Zacatecas definen: ‘ciencias físicas, exactas, morales y políticas’. Guanajuato destina los establecimientos ‘para la general instrucción’, cuyo primer objeto sea ‘formar ciudadanos religiosos, amantes de la nación y útiles al estado’; con respecto al estado de México “sólo se indica que ha de servir para todos los ramos de la instrucción pública”. Herrejón, *Fundación del Instituto Literario...*, p. 29. Durango, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Tabasco y Veracruz no mencionan las instituciones de segunda enseñanza en sus constituciones; pero quizás, como en el caso de Chihuahua, lo asuman en ordenamientos derivados.

⁵⁸⁰ Véase Gobierno supremo, memorias del secretario de estado y despacho universal de justicia y negocios eclesiásticos, 1828, 1829 y 1830, y especialmente apéndices de 1831.

⁵⁸¹ AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, caja 9 bis, expediente 14.

porque no tenía otro ingreso del cual vivir, según él mismo señaló.⁵⁸² El espíritu de servicio sin retribución iba con la época, y en muchas otras partes del país los catedráticos ofrecieron sus servicios gratuitamente en los institutos que comenzaban a establecerse.

¿Quiénes eran estos hombres dispuestos a compartir sus conocimientos, experiencia y esfuerzo a través de la formación de nuevas generaciones de profesionistas? Antonio de Irigoyen, de 35 años, el preceptor de la escuela e impulsor de las primeras cátedras, era hijo de un teniente originario de Santa Fe; entonces vicario de Chihuahua, se encargaría de la cátedra de teología. Miguel Mier y Altamirano, joven abogado de la ciudad de México, era el fiscal del estado y se comprometió a impartir la cátedra de cánones y derecho natural. José María Bear, de 33 años, abogado originario del estado de México —sería más adelante magistrado—, se ofreció a impartir las cátedras de jurisprudencia y derecho público.⁵⁸³ Juan Vivar y Balderrama, joven médico originario de la ciudad de México, cofundador del periódico oficial, que ocuparía luego la dirección del hospital militar de la localidad, impartiría anatomía y fisiología. Juan José Capoulade, de origen francés, atendería las cátedras de matemáticas, inglés y francés. Las cátedras de latín y filosofía quedaron a cargo de Francisco Terrazas y Mónico Ruiz.

No se encontró información para determinar cuántos alumnos se inscribieron y asistieron a los cursos en el primer año escolar, y ni siquiera si todas las cátedras se abrieron; la única evidencia encontrada son las listas de exámenes acreditados, básicamente en latín, artes, teología, matemáticas, francés y, hasta 1850, jurisprudencia e inglés. Pero no están todos los libros ni registros que podría haber, ya que se extraviaron durante la invasión norteamericana a la ciudad, por lo que no puede inferirse que no se hayan impartido las otras cátedras.

Al ser pública y gratuita y encontrarse en la misma localidad, esta institución abría la oportunidad a que cualquier joven, habiéndose aplicado

⁵⁸² Véase memoria de 1835, en compilación de Almada. AMCH, fondo Independencia, sección Secretaría, expediente 1, caja 2, 4/28/35.

⁵⁸³ Según Almada, *Diccionario de historia...*, p. 67.

en las primeras letras, pudiera acceder a estudios superiores, y desde ahí, como de hecho sucedió, formar parte de los cuadros dirigentes de la política, la economía e incluso de la Iglesia católica (que había sido declarada oficial), aun sin ser parte de las familias más acomodadas. Incluso para los jóvenes de los pueblos era más fácil trasladarse a Chihuahua, donde recibían acogida de algunas familias (además de que el gobierno estatal estableció una beca de manutención por cada partido); sin embargo, en los hechos, sin un capital cultural sólido, sin una red de apoyo social, sin medios económicos para sobrevivir por varios años sin trabajar y sin aportar dinero a sus familias, no tenían oportunidades de proseguir estudios más allá de las primeras letras. En otras palabras, no ingresaban al Instituto los jóvenes chihuahuenses que no pertenecían a las familias acomodadas o que no estaban protegidos por ellas.

Igualdad liberal y desigualdad social

Cuando nació el estado de Chihuahua como entidad política, la mayor parte de los miembros de su primer Congreso constituyente y del equipo de gobierno (1824) eran sacerdotes, militares o propietarios de tierras sin estudios superiores, y muchos de ellos “de fuera”. En tan sólo una generación se dio un salto cualitativo; para 1847, la mayoría de los miembros del segundo Congreso constituyente y buena parte de la burocracia estatal, y además los catedráticos del Instituto Literario, eran profesionistas liberales que habían crecido y se habían educado en la localidad, precisamente en el Instituto Literario. Así pues, a partir de un puñado de hombres ilustrados que multiplicaron sus saberes a través de la enseñanza, se fue produciendo la expansión de las oportunidades educativas para otros. Sin embargo, ¿contribuyó esa expansión del segundo nivel de escolarización al logro de mayor igualdad? O por el contrario, ¿la educación secundaria y terciaria o superior estuvo dirigida hacia la formación de élites y la reproducción de la estructura de poder?

Los datos para mediados del siglo XIX permiten constatar que el Instituto Literario desempeñó un importante papel en la conformación de los grupos de poder y su reproducción. Esto fue así principalmente para

los catedráticos y alumnos del Instituto, pues al lado de sus funciones académicas sumaban otras funciones que impactaban directamente a la comunidad (eran también los principales dirigentes y escritores de los periódicos, y quienes pronunciaban los discursos en las fiestas cívicas y conmemoraciones populares, o se lucían en los exámenes públicos).⁵⁸⁴

Ser miembro del Instituto y participar en estas festividades servía comúnmente de plataforma para la promoción política, pero otras veces la pertenencia a la institución fue percibida como una carga, sobre todo cuando los catedráticos tenían que mantenerse en sus puestos sin salario alguno y bajo la mira del ataque político del grupo opositor.⁵⁸⁵ El instituto sirvió también, coyunturalmente, como un espacio para sostener la disidencia liberal y federalista frente a los gobiernos centralistas.

El cambio en las relaciones entre el Estado y la sociedad se reflejó en los programas académicos del Instituto; los presbíteros fueron teniendo menos espacios en el Instituto, y a la vez que se multiplicaban los alumnos de las cátedras de jurisprudencia, iba disminuyendo la matrícula en la cátedra de teología, que dejó de impartirse en 1865, cuando al mismo tiempo se fortalecían las cátedras de topografía e higromensura (*sic*).

En las aulas del Instituto se fueron formando la mayor parte de quienes asumirían las posiciones directivas del gobierno, la Iglesia y los sectores productivos en las próximas décadas. El bloque gobernante de la segunda mitad del siglo XIX, compuesto por un intrincado tejido de propietarios de haciendas agropecuarias, minas, establecimientos comerciales y financieros, asociados con capitalistas extranjeros, debió su educación y buena parte de la hegemonía detentada al Instituto Literario. Y en efecto, en esta institución se educaron buena parte de las élites de Chihuahua,

⁵⁸⁴ Véanse los nombres de las personas seleccionadas para pronunciar los discursos, en Archivo de Rectoría, “Minutas de la dirección”, por ejemplo en las actas del 30 de agosto de 1858, 14 de agosto de 1863, 17 de agosto de 1873, 22 de septiembre de 1873, 18 de agosto de 1874, y 31 de agosto de 1879. Con respecto a la difusión pública de los exámenes, véase por ejemplo *La Coalición*, número 31, Chihuahua, Chih., 11 de septiembre de 1858, y *La Alianza de la Frontera*, núm. 52, Chihuahua, Chih., 28 de noviembre de 1861.

⁵⁸⁵ Véase, por ejemplo, la correspondencia emitida por el rector José María Gómez del Campo durante 1861, en UACH, Archivo de Rectoría, “Minutas de la dirección”.

favoreciendo principalmente a los habitantes de la capital, y mediante una transferencia de las rentas estatales provenientes de toda la población hacia los sectores que de por sí tenían mayor capital cultural y económico.

El Instituto posibilitó una mayor igualdad de oportunidades de ascenso social para los jóvenes de los sectores medios urbanos, contribuyendo a la recomposición del poder político y al desarrollo de una economía de mercado favorable a los propietarios locales. Quienes detentaban el poder político en las tres últimas décadas del siglo XIX, eran los herederos de los sectores sociales acomodados que habían estado marginados del poder durante las tres primeras décadas de ese mismo siglo. La generación intermedia construyó y consolidó las condiciones para la transferencia de ese poder, utilizando como instrumentos las redes sociales construidas a través de los años de estudio y la legitimidad otorgada por las carreras profesionales. Pero, a la vez, precisamente la posesión de mayor escolaridad se impuso como un símbolo de distinción, como otra forma de desigualdad social, fundamentada menos en los bienes económicos, la clase estamental, la raza o la etnia, y más en la posesión de bienes culturales, fuente de un nuevo estatus social. De esta forma pudimos observar que, por ejemplo, los hermanos Muñoz destacaron como estudiantes del Instituto, luego como catedráticos y como miembros del grupo gobernante, llegando a ser finalmente los padres de grandes hacendados, mineros y banqueros; en suma, de los hombres más ricos de la región en tan sólo dos generaciones.

Por otra parte, esa institución republicana y liberal, con carácter público, gratuito y laico, con la pretensión de brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes (insisto, varones), dio acogida a muchos jóvenes de los sectores medios urbanos, contribuyendo a una democratización relativa de los bienes culturales y generando un efecto en cascada. Pero hubo un momento en que las puertas se hicieron más estrechas para ellos, después de haber estado totalmente abiertas. En efecto, los liberales progresistas de la primera mitad del siglo fueron los conservadores de las últimas décadas; el fomento y la expansión de la instrucción pública no era para ellos una prioridad como lo había sido

para sus abuelos. En 1892, a pesar de que las condiciones económicas y las finanzas públicas eran mejores, se suspendió toda enseñanza profesional en Chihuahua, estableciendo en su lugar la Escuela Preparatoria y la Normal de Profesores, con la excusa de que lo que se gastaba en la institución no correspondía a los resultados, considerando más importante canalizar hacia la educación primaria esos recursos. Tuvieron que transcurrir varios años antes de que los chihuahuenses rescataran al Instituto Literario, que con el tiempo se convirtió en la Universidad Autónoma del estado de Chihuahua.

ENSEÑANDO A DIFERENCIAR ENTRE CIVILIZADOS Y BÁRBAROS: EDUCACIÓN E INTOLERANCIA⁵⁸⁶

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo aproximarse al estudio de cómo se ha educado a las nuevas generaciones para la homogenización y la intolerancia cultural, a través de un caso.⁵⁸⁷ El caso está delimitado por la primera mitad del siglo XIX, por el territorio del estado de Chihuahua, y por una situación coyuntural: la guerra contra los indios.

Utilizo la palabra “frontera”, en el sentido definido por Ana María Alonso:

(...) como un espacio liminal, entre el estado salvaje y la civilización, un lugar donde la lucha de los seres humanos contra lo salvaje asume una forma particularmente implacable, donde la domesticación de la naturaleza por la sociedad es siempre azarosa y amenazante. Como un lugar fuera de la *polis* civilizada, la frontera es vista como algo que se mantiene en los márgenes del poder estatal, entre las leyes de la sociedad y la libertad de la naturaleza, entre los imperativos de la

⁵⁸⁶ Una versión en inglés de este artículo de Adelina Arredondo, “Ilustrados and Bárbaros: Diversity, Intolerance and Educational Values in Northern Mexico (1831-1854)”, fue publicada en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, volumen XLIII, número 1, febrero de 2007.

⁵⁸⁷ Asumo aquí, para un estudio de carácter histórico, la distinción señalada por María Bertely entre estudios etnográficos en casos y estudios de caso. Los primeros examinan los problemas educativos estructurales y macroestructurales en casos específicos, y los segundos se caracterizan por el examen detallado del objeto de interés. (María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000, p. 33).

obediencia y las resistencias del desafío. La liminalidad de la frontera, su localización sobre el margen creativo entre lo salvaje y lo social, la hace el foco de la libertad y la posibilidad.⁵⁸⁸

Empleo el término “intolerancia” en el sentido en que era usada en la misma época que estoy estudiando aquí; es decir, para indicar que no se admitían las creencias y conductas distintas a las señaladas como “buenas” por el discurso jurídico, político y religioso. Consecuentemente, los portadores de las “malas” creencias y conductas serían marginados, castigados o desterrados, según el caso. Por ejemplo, se condenaba la desnudez, la vagancia (que se definía por la falta de un trabajo fijo), el vicio (consumo de alcohol o apetencia por los juegos sancionados), la prostitución y el que no se enviara a los hijos a la escuela cuando había, todo ello definido arbitrariamente.

En particular, me interesa examinar las funciones que la educación ilustrada estaba desempeñado frente a la diversidad cultural. Esto me plantea la búsqueda de los siguientes aspectos: 1) las propuestas educativas que se diseñaban frente al choque de valores y estilos de vida diversos, y el grado de coherencia entre el discurso y las prácticas educativas al respecto; 2) la manera como las nuevas generaciones aprendían a ser intolerantes o a vivir en la diversidad a través de las agencias educativas formales e informales; 3) cómo los portadores de diversas culturas aprendían a asimilarse forzosamente o no a una cultura dominante; y 4) cómo es que tanto los miembros de las élites como de los sectores subalternos llegaron a coincidir en que la homogeneidad, la uniformidad y la intolerancia eran requisitos para alcanzar el progreso económico, la paz política y el bienestar social.

En las siguientes páginas me propongo explicar el contexto sociopolítico de Chihuahua y el proyecto educativo apuntalado por el gobierno, contrastar los valores educativos que se manejaban en el currículum formal y en las prácticas cotidianas, y, sobre todo, examinar la políticas

⁵⁸⁸ Ana María Alonso, *Thread of Blood: Colonialism, Revolution and Gender on Mexico's Northern Frontier*, University of Arizona Press, 1955, p. 15. (Traducción de A. Arredondo.)

públicas y las prácticas sociales en relación con las tribus nómadas en pie de guerra con los asentamientos hispanos. Las fuentes son de carácter primario y secundario.

Antecedentes coloniales

A principios del siglo xvi, numerosos pueblos de cultivadores habitaban la meseta central de lo que hoy es México, mientras que al norte, un puñado de pueblos sedentarios y multitud de tribus nómadas deambulaban por la zona árida y semiárida. Ese y el siguiente siglo fueron de conquista y colonización por parte de los españoles, asimilando a los diversos pueblos mesoamericanos a la cultura ibérica a través de alianzas y mecanismos de violencia simbólica y abierta, que giraban en torno a un intenso proceso de castellanización y cristianización. Paradójicamente, lo que hizo posible la asimilación de los pueblos mesoamericanos a la cultura occidental, fue el grado de organización política y social que tenían, de manera que, en términos simples, se impuso una dominación sobre otra dominación.

A principios del siglo xvii, los conquistadores hispanos pretendieron extender su frontera hacia el norte, encontrándose con una tenaz resistencia por parte de los indígenas, que los obligó a limitar su dominio a unos cuantos enclaves mineros fuertemente militarizados, y aun así acosados permanentemente por la ofensiva de los indígenas. Durante ese siglo, mientras se consolidaba el dominio español sobre la Nueva España, las llamadas provincias del norte eran tierra de indios, no sólo como resistencia sino como dominio. Durante el siglo xviii, la colonización hispana en el norte se expandió lentamente, y para fines de ese siglo y principios del xix los invasores habían logrado un dominio sobre esas tierras, todavía disputadas por los indígenas en permanente estado de guerra.

Las estrategias de dominación de la Corona sobre las tierras nuevas fueron militares y educativas; los soldados y los presidios fueron los medios de violencia abierta, los frailes y las misiones fueron los medios de violencia simbólica (no exenta del uso directo de la fuerza). Los misioneros servían simultáneamente a propósitos militares y religiosos; su tarea estaba junto a la del soldado. No era casual que los gastos para

presidios y misiones se cargaran en la misma cuenta de la Hacienda real, en el ramo de guerra.⁵⁸⁹ El objetivo de las misiones fue consolidar el dominio de los territorios tomados por la fuerza, integrando a los indígenas a la civilización hispana, descalificando y destruyendo su propia cultura. Los franciscanos centraron su trabajo de evangelización en los territorios bajos y los valles, mientras que los jesuitas lograron establecer misiones estratégicas en la sierra de Chihuahua.

Desde la perspectiva de los misioneros, reducir a los indígenas era ayudarlos a superar su estado de salvajismo y contribuir a su salvación. La dominación y la explotación se ocultaban tras la idea de que se les ofrecía una forma de vida más humana, y el objetivo ulterior de la cristianización justificaba los pasos previos. En este proceso de asimilación cultural, los misioneros se convirtieron en maestros, disciplinadores y capacitadores de mano de obra.⁵⁹⁰ Para el siglo XVIII, los jesuitas, por su propia cuenta, intentaron otras modalidades de cristianización: aprendieron las lenguas indígenas, dejaron de reducir a los indios en poblados y obligarlos a vivir conforme a la cultura dominante y los invitaron a acercarse a las misiones sin presionarlos para abandonar sus costumbres tradicionales ni obligarlos a permanecer ahí.⁵⁹¹ Con estos nuevos métodos, los misioneros lograron mitigar la resistencia de los indígenas (principalmente tarahumaras y tepehuanes), y las misiones jesuitas progresaron al grado de que acabaron siendo los proveedores principales de productos agropecuarios y artesanales de las zonas mineras, utilizando sus utilidades para ampliar su ámbito de acción.

⁵⁸⁹ Herbert E. Bolton, “La misión como institución de la frontera en el septentrión de Nueva España”, en David J. Weber, *El México perdido*, México, SepSetentas, número 265, 1976, pp. 38-42.

⁵⁹⁰ Charles W. Polzer, s.j., “Llevando a Cristo al Nuevo Mundo. Reflexiones sobre Colón y la evangelización en América”, en Ysla Campbell (coordinadora), *El contacto entre los españoles e indígenas en el norte de la Nueva España*, ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1992, pp. 102-109.

⁵⁹¹ William M. Merrill, “El catolicismo y la creación de la religión moderna de los rarámuris”, en Ysla Campbell, op. cit., pp. 134-170.

A principios del siglo XVIII, los misioneros de la Compañía de Jesús fundaron dos colegios en las ciudades de Parral y Chihuahua, con el objetivo de preparar a sus misioneros⁵⁹² y a los hijos de los caciques indígenas.⁵⁹³ Para entonces, paradójicamente, en esa provincia los indígenas “de paz” tenían más posibilidades de aprender a leer y escribir que los demás habitantes de la comarca.

Durante el último tercio del siglo XVIII, el régimen borbón impulsó la modernización de las instituciones españolas, propagando la filosofía ilustrada e implementando políticas modernizadoras. Los reformadores ilustrados estaban convencidos de que para hacer de España un gran país y consolidar su posición en el mundo, había que distribuir la razón a todos, combatiendo la ignorancia.⁵⁹⁴ Desde su perspectiva, la manera de obtener la paz, el progreso y la felicidad de los pueblos, era mediante la instrucción a todos los súbditos; alfabeto y catecismo no sólo eran la panacea a todos los males,⁵⁹⁵ sino la manera de homogenizar las conciencias y la cultura.

El esquema de Carlos III subrayó la política de secularización para fortalecer su autoridad sobre el clero y minar la autonomía de las órdenes religiosas. Con respecto a los indígenas americanos, la Corona insistió en la vieja política de las reducciones, que aseguraba mano de obra a los enclaves productivos.

⁵⁹² Guillermo Porras Muñoz, “Los apaches a fines del siglo XVIII”, en *Boletín de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*, volumen 5, números 3 y 4, 1943, pp. 220-221 y 264; Francisco Almada, *Diccionario de historia...*, pp. 104 y 177; Félix Martínez D., *Historia del seminario de Chihuahua*, Chihuahua, Camino, 1986, p. 8; Francisco Almada, *Geografía del estado...*, p. 137.

⁵⁹³ Véase León Barri, “Documentos sobre la fundación del colegio de los jesuitas en Chihuahua”, *Boletín de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*, tomo II, números 2, 3 y 4, 1939, pp. 48-51, 82-86 y 125-129, respectivamente.

⁵⁹⁴ Jean Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974, p. 192.

⁵⁹⁵ Confróntese Anne Staples, “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, en *Historia Mexicana*, número 1, volumen XXIX, México, El Colegio de México, julio-septiembre, pp. 35-58.

Los jesuitas fueron expulsados del reino en 1767.⁵⁹⁶ En la región que estudiamos, los franciscanos intentaron sostener al menos “escuelas de doctrina” en cada una de las misiones; no obstante, sin los bienes y tierras de las misiones, que habían sido sustraídos por la Corona, las misiones acabaron sucumbiendo y las comunidades se dispersaron. La mayor parte de las escuelas que el gobierno de Chihuahua afirmó haber establecido después de la independencia, habían existido antes como misiones jesuitas y franciscanas.

En términos de la educación formal, el siglo XVIII fue de las misiones; el objeto educativo fueron los indígenas, esencialmente; el propósito, integrarlos a la civilización hispana. Con el tiempo, para los pueblos indígenas la disyuntiva pareció volverse cada vez más tajante entre su asimilación o su exterminio. Se calcula que trescientos cincuenta mil indios habitaban las llanuras de Chihuahua antes de la llegada de los españoles; en la época de la independencia sólo eran unos sesenta y dos mil, mientras que los habitantes de origen hispano o mestizo ascendían a unos ciento setenta mil.⁵⁹⁷ La educación dirigida a estos últimos pobladores, que ya constituían la mayoría, no fue objeto de atención de las autoridades públicas hasta que, en el contexto de las reformas ilustradas, se pensó en la educación como instrumento para el establecimiento de un Estado de derecho, para el cual la formación de ciudadanos que conocieran y respetaran las leyes se consideraba indispensable. Entonces se planteó como un objetivo de las políticas públicas enseñar a todos los niños, incluyendo indígenas y mujeres, sus deberes para con el monarca y sus representantes, tanto como para con Dios y sus ministros. El fin último que se decía perseguir mediante la educación ilustrada, era el progreso del reino y la felicidad de los súbditos.

⁵⁹⁶ Almada, *Resumen de historia...*, pp. 115-120.

⁵⁹⁷ Peter Gerhard, *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1968, p. 24. Pedro García Conde, *Ensayo estadístico sobre el estado de Chihuahua*, Chihuahua, Imprenta del Gobierno, a cargo de Cayetano Ramos, 1842, p. 75.

Hasta entonces, desde la perspectiva dominante, la diferenciación cultural primaria se hacía entre descendientes de conquistadores y conquistados.⁵⁹⁸ Para el caso de la Nueva Vizcaya, a esta diferenciación se añadía la de los indios “de paz” y los indios “en pie de guerra”.

El contexto socio político y el proyecto educativo

La independencia de México se consumó en 1821. Tres años después se creó el estado de Chihuahua, en territorio que fuera parte de la Nueva Vizcaya. Chihuahua es el estado más grande de la república mexicana, uno de los estados más alejados de la capital y de los mares, cuya parte norte y occidental constituye un gran desierto y la oriental una sierra arbolada escarpada y densa. Hay valles en la parte central, con pocos ríos y escasa precipitación, donde desde la época colonial se han venido cultivando cereales y criando ganado. En la época de la Independencia, el principal recurso del estado de Chihuahua provenía de la minería.

En 1825 se promulgó la primera Constitución del estado de Chihuahua, delegando en la legislatura local el deber de promover la instrucción pública. En 1826 se expidió el Reglamento para el régimen interior de los pueblos, en el cual se ordenó que cada pueblo estableciera escuelas públicas para niños y niñas con los fondos comunes, y que se sancionase a los padres que no enviaran a sus hijos a las escuelas. En otras palabras, se decretó que se establecieran escuelas públicas, gratuitas y obligatorias. A través de ese reglamento se encargó a los ayuntamientos examinar a los maestros de primeras letras y supervisar las escuelas.⁵⁹⁹ Posteriormente, el gobierno estatal tomó a su cargo, dentro de un proceso de centralización, el establecimiento y administración de esas escuelas. Puede considerar-

⁵⁹⁸ Oakah L. Jones *junior*, señala: “Las condiciones de frontera tienden a borrar las diferencias entre blancos y las mezclas de sangre. No obstante, en los datos estadísticos se cuentan por separado, siendo común clasificar a la gente de acuerdo a dos categorías genéricas: ‘indios’ y ‘no indios’”, en *Los paisanos: Spanish Settlements on the Northern Frontier of New Spain*, University of Oklahoma Press, 1996, p. 95. (Traducción de A. Arredondo.)

⁵⁹⁹ Reglamento para el régimen interior de los pueblos, en *Colección de los decretos y órdenes del primer Congreso constitucional de Chihuahua, desde su instalación el 1° de julio de 1826, hasta el 30 de octubre del mismo año*, Chihuahua, Gobierno del Estado, 1827.

se que el avance fue significativo para una región de frontera cultural, pues al cabo de pocos años el gobierno estatal administraba y financiaba setenta y dos escuelas públicas, y poco después un instituto literario que ofrecía cátedras de gramática y filosofía y algunas cátedras superiores a los jóvenes de la localidad.⁶⁰⁰ A través de los preceptores y de los catedráticos, de los libros y otros medios de enseñanza, se pretendía que los niños y los jóvenes aprendieran a vivir en una sociedad civilizada.

En el contexto republicano, la instrucción pública no tenía ya como objetivo la lealtad de los súbditos de España a la Corona, sino la formación de los ciudadanos mexicanos; si bien, los conceptos de súbdito y ciudadano se confundían, igual en la práctica que en el discurso.⁶⁰¹ El núcleo central de los aprendizajes consistía en la obediencia a los superiores, el acatamiento de las leyes y el respeto a las jerarquías. La distinción básica original entre descendientes de conquistadores y conquistados, que se esfumaba con el proceso de mestizaje, fue dejando paso a la distinción entre quienes iban a la escuela y quienes permanecían fuera, entre quienes eran instruidos y los que no lo eran, entre quienes adquirirían o no una cultura escolar. Así, la escolarización comenzó a perfilarse como un elemento de distinción social en esas tierras de frontera, donde, al parecer, las diferenciaciones por clase social o por estatus económico no eran tan notables como en el centro y el sur de México.

⁶⁰⁰ Memoria que en cumplimiento del artículo 120 de la Constitución federal de los Estados Unidos Mexicanos leyó el secretario de estado y del despacho universal de justicia y negocios eclesiásticos en la cámara de diputados el día 8, y en la de senadores el día 11 de enero de 1831, sobre los ramos del ministerio a su cargo, México, Imprenta del Águila, dirigida por José Ximeno, 1831.

⁶⁰¹ En la memoria presentada en 1827, el secretario de gobierno de Chihuahua expresó que la educación era “el camino más seguro para formar excelentes ciudadanos. Si las personas instruidas no ignoran que la libertad es el patrimonio natural del hombre, conocen también que, para su propio beneficio, es indispensable que esta libertad esté sometida a una autoridad legítima. Incapaces de ser esclavos, son súbditos fieles”. Memoria del 2 de julio de 1827, en Francisco Almada, *Documentos para la historia...*, pp. 60-61.

Los contenidos y los valores escolares que se promovían en el discurso escolar

El gobierno estatal protegía y promovía la religiosidad popular, porque se consideraba que a través de la religión se mantenían y extendían las costumbres civilizadas, se conservaba el orden social y se aceleraba el progreso de la ilustración. El catecismo católico, como durante la Colonia, siguió siendo uno de los ejes fundamentales de los aprendizajes escolares, al que se le añadió un catecismo político que se llamaba *Catecismo de república*. En el discurso escolar se enseñaba a obedecer a los superiores, a respetar el orden jerárquico, a aceptar un lugar subalterno en la sociedad, a ser trabajador, a ser pacífico, a no robar y a no matar.⁶⁰² Algo similar ocurría con las cátedras que se impartían en el Instituto Literario a los jóvenes (sólo hombres, por supuesto), donde el eje curricular era el aprendizaje del latín y de la filosofía clásica. Si bien se promovían los valores de la república y se leía la Constitución local, de corte liberal, como material de estudio, las prácticas escolares seguían siendo las mismas que en la época colonial; estaban reglamentadas cuidadosamente y organizadas en función de un orden jerárquico y autoritario.

Se aprendía también a través de los usos y prácticas de los sectores de élite, que moldeaban un estilo de vida y lo hacían deseable a los otros. Esas prácticas escolares tendían a desacreditar las costumbres rurales y a ponderar un estilo de vida propiamente urbano, que se remarcaba y distinguía a través del impulso de “las buenas maneras” y “el buen decir”. El primero se convirtió más adelante en contenido curricular de la primaria, con el nombre de urbanismo; el segundo era ya parte esencial del currículum de secundaria, con el nombre de “retórica”.⁶⁰³

⁶⁰² Véase, en este mismo volumen: “Aprendiendo a ser ciudadano de la república a través del catecismo político.”

⁶⁰³ Abordo con más profundidad las cuestiones del currículum en ambos niveles de estudio, en el artículo: “¿Qué, cómo y con qué se enseñaba en los primeros años de independencia en Chihuahua?”, en este mismo volumen.

Los niños y niñas indígenas, y también los mestizos que iban a la escuela, tenían que desaprender para aprender; negar su cultura para adquirir otra, que implicaba otros usos del lenguaje, de la vestimenta, de modales de comportamiento, de actitudes para con los otros, del tiempo, del espacio y de los objetos.

Las nuevas generaciones asimilaban la cultura dominante no sólo en las instituciones educativas; la misma configuración del paisaje urbano, los monumentos a los héroes de la independencia, los nombres de las calles, las edificaciones para las oficinas públicas, los periódicos y libros que comenzaban a circular, los relatos de los viajeros, las fiestas patrias y religiosas, los días de campo populares organizados por las autoridades políticas, eran parte de ese dispositivo de formación de ciudadanos respetuosos de las leyes, fieles al Estado de derecho, conformes con su posición subalterna en la sociedad.

Uno de cada cuatro niños en edad escolar iba a la escuela pública, lo que era significativo en esa región, cuando en la capital del país la cifra sería de uno de cada tres. La mayoría eran descendientes de españoles, mestizos e indios castellanizados de generaciones atrás. Las poblaciones que habían surgido de las misiones tenían mayor concentración de habitantes de origen indio, y las que surgieron como presidio o mineral eran básicamente de mestizos.

No había una política de aculturación dirigida específicamente a los indígenas, como la hubo durante la Colonia. Quizás no se tenían o no se orientaban medios para ello, pues con las políticas evangelizadoras españolas se habían integrado a la civilización criolla en suficiente número como para sostener con su trabajo la expansión productiva. Sin embargo, para mantener la hegemonía se intentaba que todos los pueblos de indios contaran con escuela, e incluso los mismos representantes de los indígenas clamaban al gobierno por su establecimiento.⁶⁰⁴ Los indígenas no asimilados a la cultura dominante (entre ellos los rarámuris o tarahumaras,

⁶⁰⁴ Véase Adelina Arredondo, “Escuelas rurales en el México independiente: Chuvíscar, Babonoyaba y Santa Isabel”, en Sonia Comboni (coordinadora), *La investigación educativa en México*, México, UPN, 2000, pp. 111-122.

los tepehuanes y algunos guarojíos) se habían replegado a la sierra y no eran problema ni objeto de la atención pública en ese momento.

El problema lo constituían las tribus de apaches y comanches, las cuales incrementaron sus correrías en los asentamientos mexicanos al desintegrarse la organización española de frontera y el ejército realista. Frente a los niños y jóvenes que asistían a la escuela y a las cátedras para aprender a vivir “civilizadamente”, se libraba una batalla a muerte entre dos culturas: por un lado, la cultura emergente en la localidad, criolla y mestiza, que pugnaba por reproducir y ampliar la cultura occidental; y por el otro lado, la cultura de los llamados “bárbaros”, que luchaba por sobrevivir, acosada por el empuje de la modernidad. Las tribus de apaches y comanches se negaron a ser asimilados, y ante el abatimiento de sus formas tradicionales de vida adoptaron una actitud ofensiva hacia los asentamientos hispanos. Como respuesta, se instrumentó una política de exterminio desde todas las instituciones “civilizadas”, política que emergió de los sectores dominantes y que se reprodujo y fortaleció a través de diversos mecanismos sociales.

La guerra india y los valores que se promovían en la vida cotidiana

La historia oficial señala que en 1831 estalló la guerra india, con lo que se quiere decir que se intensificaron las incursiones de comanches y apaches.⁶⁰⁵ El gobernador del estado declaró formalmente la guerra a

⁶⁰⁵ Para Víctor Orozco:

Durante más de medio siglo y a partir de 1831, Chihuahua vivió el conflicto armado más largo y devastador de su historia. También el que dejó huellas y marcas más profundas. De hecho no hubo esfera en la sociedad donde no se resintieran sus efectos. Las relaciones entre las clases, su organización, el sistema productivo, los vínculos con el régimen central, las invasiones extranjeras, la cultura, las formas de la conciencia colectiva, fueron influidos y penetrados por el prolongado enfrentamiento con las etnias rebeldes a los modelos de desarrollo histórico que vivió el país en la pasada centuria. En suma, las guerras indias constituyen el proceso histórico regional más importante del siglo XIX. (*Las guerras indias en la historia de Chihuahua*, “Primeras fases”, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, p. 12.)

También de Víctor Orozco véase el muy interesante libro *El estado de Chihuahua en el parto por la nación*, Plaza y Valdés/ UACJ, 2007.

los comanches y a los apaches, lo que acabó siendo una campaña social al servicio de los intereses de los hacendados y grandes propietarios de ganado, que involucró a los demás sectores sociales.⁶⁰⁶ Desde entonces y durante más de cinco décadas, el gobierno de Chihuahua sostuvo una guerra contra los indios.⁶⁰⁷

Este estado de guerra permanente, si bien dirigido y auspiciado desde las instituciones políticas, se extendía a todos los ámbitos de la vida social, que fue reorganizada en función de esa guerra. Se decretó que todos los hombres tenían la obligación de mantenerse armados, andar acompañados y recibir adiestramiento militar. Los pueblos tenían que estar organizados y colaborar para la guerra. Se exigieron contribuciones especiales.⁶⁰⁸ La Iglesia apoyaba la guerra con donativos y el obispo or-

Luis Aboites Aguilar percibe la situación de otra forma: “el énfasis en la amenaza india no debe llevar a considerarla como el elemento medular de los procesos sociales en Chihuahua y en general el norte en esa época... los vecinos se daban tiempo para enriquecerse, para pelear por el control del débil aparato político, para enemistarse, para aplastar protestas tarahumaras y hasta para defenderse de texanos y estadounidenses”. (“Poder político y bárbaros en Chihuahua hacia 1845”, en *Secuencia*, número 19, enero-abril, México, 1991, p. 31.)

⁶⁰⁶ “Declaración de guerra a los ‘bárbaros’”, manifiesto del gobernador José J. Calvo, del 16 de octubre de 1831, en Víctor Orozco, *Las guerras indias...*, p. 205.

⁶⁰⁷ Véase *Colección de los decretos y resoluciones del 3er. Congreso Constitucional de Chihuahua en su reunión extraordinaria, verificada el 1º de febrero de 1832*, Chihuahua, Imprenta del Supremo Gobierno del Estado en Palacio, a cargo de J. S. Cano.

⁶⁰⁸ Para ejemplificar esta situación, baste citar los siguientes documentos: decreto de 1 de marzo de 1832, ordenando armar a los vecinos; decreto del 16 de junio de 1832, reglamentando las medidas para el armamento y defensa de las poblaciones; decreto del 29 de agosto de 1832, eximiendo el pago de diezmos en las zonas de guerra; decreto del 1 de septiembre de 1832, formando las fuerzas de seguridad pública; orden del 23 de diciembre de 1833, sobre alistamiento de los individuos entre 18 y 50 años; decreto del 29 de marzo de 1834, obligando al uso de armas; manifiesto del 28 de agosto de 1834, sobre la obligación de los habitantes del estado de contribuir a los gastos de guerra contra los apaches; circular del 7 de julio de 1836, ordenando a todos los habitantes de ranchos, haciendas y pueblos organizarse militarmente para la guerra contra los indios; manifiesto firmado por “un contribuyente”, alentando a los habitantes a defenderse de los indios apaches (1836); proclama del gobernador, del 18 de mayo de 1838, llamando a la organización de la guerra contra los apaches... y así continua la lista de decretos del

denó cambiar la oración *pro pace*, que se decía cotidianamente, por *pro tempore belli*. Se contrataron mercenarios especializados en técnicas de violencia. Como bien señala Ana María Alonso: “Quizás más que otras fronteras en América Latina, Chihuahua atrajo, produjo y sostuvo especialistas en violencia. La organización social y la construcción ideológica de la violencia llegó a ser punto clave para la reproducción de la sociedad fronteriza”.⁶⁰⁹ Las nuevas generaciones se educaban en este ambiente de guerra que contradecía el discurso educativo y religioso. La contradicción tenía que ser resuelta; la violencia tenía que ser explicada; el enemigo, los “bárbaros”, tenía que ser presentado de manera que se justificase la brutalidad con la que se le combatía. En ese contexto, la intolerancia afloraba como un valor emergente. El abuso, el robo, el asesinato y el ejercicio de la violencia eran condenados en el discurso educativo, pero el asolar los aduares de los indios y el genocidio contra mujeres y niños, eran actos no sólo válidos socialmente, sino merecedores de honores y recompensas.⁶¹⁰

Un ejemplo de la manera como se construía la intolerancia en la escuela, se encuentra en los libros de texto. En las escuelas de primeras letras se utilizaban principalmente tres libros de texto: el *Catecismo de la doctrina cristiana*, de Ripalda, el *Catecismo de república* y los *Diálogos de Juan Luis Vives*. También debía leerse la Constitución del estado a los niños, que recogía los derechos del hombre y el ciudadano. En el catecismo de Ripalda se enseñaban los principales postulados de la doctrina cristiana, haciendo énfasis en los deberes, obligaciones y

Congreso del estado, circulares del gobernador y manifiestos de otros actores. Véase la antología de documentos compilada por Víctor Orozco, en *Las guerras indias...*

⁶⁰⁹ Ana María Alonso, *Thread of Blood: Colonialism, Revolution and Gender on Mexico's Northern Frontier*, University of Arizona Press, 1955, p. 21. (Traducción de A. Arredondo.)

⁶¹⁰ Ana María Alonso afirma: “En la frontera, un colono que se apropiara de la propiedad de otro hombre ‘civilizado’ era deshonrado y castigado como un ‘ladrón’, mientras que quien tomara mujeres, caballos y otro tipo de botín de los ‘bárbaros’ era honrado y premiado como el epítome de heroica masculinidad y superioridad étnica. Al concederles o negarles honores a sus sujetos (o súbditos), el Estado era capaz de regular los usos de la fuerza.” *Ibid.*, p. 50. (Traducción de A. Arredondo.)

devociones que los niños debían tener principalmente para con Dios y con sus superiores. El postulado del amor al prójimo quedaba relegado en el mismo texto.⁶¹¹ En el catecismo de república se afirmaba que todos los hombres eran ciudadanos, sin establecer ninguna distinción entre ellos. En ese catecismo se ponderaban los valores de la república, la participación política y la libertad.⁶¹² La Constitución de 1825 reconocía como ciudadanos a todos los hombres mayores de edad, “con un modo honesto de vivir”, que supieran leer y escribir (aunque esta restricción se posponía 24 años). Ni siquiera se tenía que especificar que las mujeres estaban excluidas, pero lo estaban. La diferencia que se hacía entre los hombres era, por tanto, el ser alfabetizado o no (la Constitución posterior incluiría restricciones referidas al nivel de ingresos). En los *Diálogos de Luis Vives*, a través de los diálogos entre un niño y su padre, se pretendía enseñar a los niños y las niñas los valores sociales. Uno de esos valores era la educación escolarizada. Se establecía esa nueva distinción entre los hombres, debida a su atributo de asistir a la escuela o no; en otros términos, de ser culto o no. Esto se ilustra en el siguiente fragmento de la conversación sostenida entre el muchacho (mu) y su padre (pa):

Pa: ¿Este, tu Rucio (su perro) es bestia u hombre?

Mu: Bestia es, según creo.

Pa: ¿Qué tienes tú para ser hombre y no él? Tú comes, bebes, duermes, paseas, corres, juegas: aquél hace todas esas cosas.

Mu: Mas yo hombre soy.

Pa: ¿Cómo sabes eso? ¿Qué tienes tú ahora más que el perro? Pero hay esta diferencia: que aquél no puede hacerse hombre; tú, si quieres, puedes.

Mu: Suplícote, padre mío, que hagas eso cuanto antes.

Pa: Se hará si vas a donde van bestias y vuelven hombres.

⁶¹¹ Véase, en este mismo volumen: “Aprendiendo a vivir en un orden jerárquico a través del catecismo religioso.”

⁶¹² Véase, en este volumen: “Aprendiendo a ser ciudadano de la república a través del catecismo político.”

Mu: Iré de muy buena gana, padre mío; mas ¿a dónde está ese lugar?

Pa: En la escuela.⁶¹³

En el discurso final y concluyente del texto se reafirma: “Cada uno debe procurar cultivar y adornar el entendimiento con el conocimiento de las cosas, ciencia y ejercicio de virtudes: que de otra manera el hombre no es hombre, sino bestia”.⁶¹⁴ Desde esta lógica, si ser civilizado era ser humano, entonces podría inferirse que quien no era habitante de los conglomerados urbanos, no sabía leer y no compartía la misma religión, era algo menos que humano, era un ser incivilizado, un bárbaro, un salvaje, un posible objeto de exterminio. El discurso escolar, distinguiendo entre ilustrados y no ilustrados, reproducía, en otro nivel, la vieja distinción aristotélica entre los hombres y los animales, colocando a los esclavos dentro de la categoría de animales parlantes, diferenciados de los no parlantes. Una distinción similar se efectuaba durante la Edad Media, entre los seres provistos de alma y los que no tenían alma, vieja discusión que se extendió a la consideración de los indígenas americanos.

En el contexto ilustrado, la distinción era entre los instruidos y los ignorantes, lo que podía traducirse en el contexto de la guerra india en Chihuahua, en una distinción entre los ilustrados y los bárbaros. Quizás precisamente por eso, es decir, por la escolarización como signo de distinción entre “bárbaros” y “civilizados”, fuera que los habitantes de los pueblos demandaban al gobierno que se establecieran escuelas y se les dotara de maestros. Es probable que en esta región las comunidades clamaran por escuelas, por ser el único medio en que podían sentirse integrados a la civilidad, una manera de sentirse humanos en entornos que concebían como aislados y salvajes, sobre todo considerando que la Iglesia estaba prácticamente ausente. A medida que fue extendiéndose la instrucción en las primeras letras, la distinción que se hacía entre

⁶¹³ *Diálogos de Juan Luis Vives, traducidos en lengua castellana por el doctor Cristóbal Coret y Peris*, México, Imprenta de Galván, a cargo de Mariana Arévalo, 1827, p. 15.

⁶¹⁴ *Ibíd.*, p. 419.

bárbaros e ilustrados, marcaba en muchos aspectos la vida cotidiana urbana, familiar y escolar.

Desde la mirada de los sectores gubernamentales, expresada en el periódico oficial y los discursos del gobernador, la guerra india devastaba la economía de la región y consumía el tesoro público. Las escuelas de los pueblos se cerraban por falta de fondos. En diez años su número se redujo a un 69% de las que había en 1831. En tanto que las élites locales controlaban el aparato de gobierno, el combate a las tribus nómadas se financiaba con los ingresos públicos, de manera que llegó a consumirse en esta guerra hasta el 52% del tesoro estatal.⁶¹⁵

Quizás una de las acciones más cruentas de esta guerra fue poner precio a las cabelleras de hombres, mujeres y niños indios. El gobierno demandaba de la población, y en particular a sus funcionarios, una contribución económica para este objetivo.⁶¹⁶ Esta situación nos permite presentar un ejemplo más de cómo podía contribuirse a desarrollar la intolerancia.

Por esa época operaban en la capital del estado, la ciudad de Chihuahua, una escuela pública lancasteriana a la que asistían unos doscientos niños (hombres), algunas escuelas particulares pequeñas y el Instituto Literario, institución pública que ofrecía cátedras de gramática y superiores. Los preceptores y catedráticos que enseñaban en esas instituciones estaban inscritos en las listas de personas que contribuían con dinero para “el pago de cabelleras”. De esas listas obtuve dieciséis nombres de educadores residentes en la ciudad de Chihuahua; si bien, no todos estaban precisamente en ese momento desempeñándose como educadores. Estas personas contribuyeron tanto para una obra pública —la construcción de

⁶¹⁵ Porcentaje calculado del estado de las finanzas públicas publicado por el gobierno del estado en *La Luna*, tomo 1, números 15 y 17, del 2 y el 10 de febrero de 1841. Para una información más amplia del tema de las finanzas públicas y la educación, puede consultarse Adelina Arredondo, “El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la independencia en Chihuahua”, en *Relaciones*, número 76, volumen XIX, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1998, pp. 195-218.

⁶¹⁶ Ley número 5, del 14 de agosto de 1834, citada en el “Manifiesto que justifica la obligación de los habitantes del estado de contribuir a los gastos de guerra contra los apaches”, en Víctor Orozco, *Las guerras indias...*, p. 240.

un camino y un puente sobre el Arroyo de la Manteca– como para el pago de las cabelleras de indios. En esas mismas listas, a veces se anotaba el motivo que declarado por el contribuyente para no cooperar. Con fines comparativos, en el cuadro siguiente presento las aportaciones que se dieron para uno y otro concepto.

Cuadro 12. Contribuciones de maestros para el pago de cabelleras de indios

	NOMBRE	PAPEL EN LA EDUCACIÓN FORMAL	CONTRIBUCIÓN PARA EL CAMINO Y EL PUENTE	CONTRIBUCIÓN PARA EL PAGO DE CABELLERAS
1	José María Mari	Director de la escuela pública	1	1
2	José Ángel Larrañaga	Ayudante de la escuela pública	1	0
3	Felipe López y López	Director de una escuela primaria privada y futuro director de la normal de la ciudad de México	3	5
4	Lic. José María Bear (magistrado)	Catedrático del Instituto Literario	15	“que no vende ni para los gastos”
5	Lic. Laureano Muñoz	Rector y catedrático del Instituto Literario	10	“Por sus circunstancias, 0”
6	Lic. José del Avellano	Catedrático del Instituto Literario	10	0
7	Lic. Antonio Jáquez	Catedrático del Instituto	10	4
8	Roque Jacinto Morón	Catedrático del Instituto	10	3
9	Pbro. Pedro Terrazas	Catedrático del Instituto	25	2
10	Rodrigo García	Catedrático del Instituto	10	20
11	Lic. José Eligio Muñoz	Catedrático del Instituto	10	10
12	Lic. José María Revilla	Catedrático del Instituto	3	1
13	Pbro. José de la Luz Corral	Catedrático del Instituto y rector en otro momento	10	3

14	Pbro. José María Anero	Catedrático del Instituto y rector en otro momento	5	0
15	José María Jaurieta	Catedrático del Instituto	5	5
16	Lic. Manuel Revilla	Abogado de pobres	5	“que pugna por esta excitativa con el alcance que se publicó y da nada”

Puede apreciarse en este cuadro que de los dieciséis ciudadanos en la lista, seis no aportaron nada. Tres de ellos explicaron por qué: uno señalando que “no vendía ni para los gastos”, lo que quiere decir que no tenía dinero suficiente; otro, que por sus circunstancias daba cero, sin que explicase cuáles eran, pero se adivina que se refería a circunstancias de carácter económico; el tercero, Manuel Revilla, fue el único que protestó abiertamente contra esta práctica, permitiéndonos saber, además, que publicó su protesta. La actitud de los otros tres que no cooperaron, podría significar una forma de resistencia pasiva, pues no parece haber sido una simple negativa a contribuir, debido a que sí aportaron cantidades significativas para el camino y el puente.

Resulta significativo que diez de los catedráticos y maestros (66.6%) cooperaron para la cacería humana, y dos de ellos dieron más dinero para ese objeto que para la obra de infraestructura urbana. Para dar una idea del monto de la contribución, habría que señalar que el salario de un preceptor de escuela pública era de veinticinco pesos mensuales (excepto para el caso del director de la escuela principal de la capital).

Considérese que las listas de contribuyentes se hacían públicas en el periódico oficial y posiblemente se pegaban en los muros de la casa del ayuntamiento. Por estas listas podemos darnos cuenta de cuán generalizada estaba la aceptación del combate a las tribus nómadas en la manera en que se estaba haciendo. Con su contribución pública, los magistrados, los presbíteros, los profesores de la escuela pública y la privada, los catedráticos, rectores y ex rectores del Instituto Literario no sólo contribuían

al sostenimiento y reproducción de esa forma de violencia legalizada, sino también a la justificación ideológica de la política de exterminio. Siendo quienes eran, su participación no sólo era un acto político, sino que también era un acto educativo.

Después de la invasión norteamericana (1846-1848) al territorio mexicano, la frontera norte de México se corrió hacia el sur y el estado de Chihuahua pasó a ser estado fronterizo. Por esas fechas se estableció la Junta Perpetua de Pacificación para promover la paz con los apaches, considerando que un medio para obtenerla era promoviendo la “conversión, civilización, instrucción, moralidad y mejora de los indios apaches... principalmente por la educación de sus hijos”.⁶¹⁷ Sin embargo, no hay indicios de que estas posibles acciones se hubieran intentado siquiera.⁶¹⁸ Por ese entonces, los ataques de los indios a las rancherías, haciendas y poblados se hicieron más continuos, como consecuencia del avance de los colonizadores anglosajones al oeste y el desplazamiento de los indios de sus territorios. Conseguir la paz costaba mucho más caro que matar a los ofensores, así que la guerra contra los indios se intensificó.

Un complejo proceso educativo subyacía en esta guerra: el entrenamiento militar a las poblaciones civiles, el andar armados, los discursos políticos y cívicos, la organización de los pueblos para la guerra a los indios, las contribuciones económicas, el alistamiento forzoso, la magnificación de las correrías de los indios en los periódicos frente al silencio sobre la inclemencia de los ataques a los adueros de los indios... ¿Qué concepción del mundo y de los otros se formaba en los niños y las niñas frente en un ambiente social como ese? “La gente salía a las calles a hacer valla a los cazadores de indios que llegaban triunfantes de sus campañas a cobrar sus recompensas, exhibiendo en la grupa de sus caballos o en la punta de sus lanzas el sangriento atado de cabelleras. Saltando y gritando jubilosos, los chiquillos seguían a los *campañeros* hasta la caja

⁶¹⁷ *El Faro*, tomo IV, número 40, Chihuahua, 18 de mayo de 1850.

⁶¹⁸ Archivo General de la Nación, ramo Justicia y Negocios Eclesiásticos, volumen 108, fojas 246-262.

de la casa de gobierno donde se les pagaba con el tesoro público y las contribuciones de los ciudadanos.”⁶¹⁹

En estas condiciones, inventar y subrayar distinciones servía al propósito de justificar la violencia. En este caso no cabía ser blanco o moreno, español o indio, rico o pobre, hombre o mujer, propietario o jornalero, pues todos cabían dentro de un mismo bando; entonces la distinción válida era entre ser civilizado o salvaje, y el atributo principal del ser civilizado era el ser ilustrado. En este contexto, las nuevas generaciones aprendían a imaginar la supremacía de una cultura sobre otras; y no sólo eso, sino que también aprendían a imaginar que era una necesidad destruir toda otra cultura que no fuese la dominante. Los que detentaban esa cultura hegemónica, por la lengua y la religión, por los usos y costumbres cotidianos, por el color de la piel y los rasgos étnicos, aprendían a concebirse a sí mismos como seres superiores, detentadores de todos los derechos, ciudadanos por excelencia, a la vez que colocaban a los que carecían de alguno de esos atributos en un lugar de inferioridad, justificando el despojo de sus derechos y posesiones, su sometimiento y su maltrato. Y como contraparte, quienes estaban en situación de desventaja aprendían a aceptar una situación de inferioridad construida socialmente, en cuya construcción el terror ejercido contra otros operaba sobre ellos de manera directa. De esta forma, aun no siendo víctimas directas del terror, los llamados “indios de paz” y otros sectores sociales subalternos quedaban siempre en el lugar de víctimas potenciales, y antes de ser sometidos por la violencia directamente ejercida sobre ellos, se sometían por la violencia ejercida sobre los otros. El miedo se constituía en forma privilegiada de dominación, debido a su efectividad y a su bajo costo.

Conclusiones

La existencia de diversas etnias, culturas y valores, era un obstáculo para el desarrollo de un modo de producción capitalista, pues la producción de autoconsumo, las estrechas relaciones con la tierra y con el medio, y

⁶¹⁹ Datos tomados a partir del *Boletín Oficial*, número 1, del 10 de enero de 1852, al número 42, del 21 de diciembre de 1852.

el escaso aprecio que se tenía por el consumo mercantil, no hacía a los indios buenos prospectos de mano de obra asalariada ni consumidores de mercancías. Así que la otredad cultural fue manejada y percibida como una amenaza para la integridad nacional y la paz social. Para lograr el progreso que anunciaba el modelo social ilustrado, no sólo había que educar a los portadores de diversas culturas en una sola cultura homogénea dominante, basada en la lengua española y la religión católica, sino que había que eliminar los resabios culturales alternativos, con la finalidad de facilitar la dominación política.

La asimilación a la cultura dominante implicaba en muchas ocasiones el abandono y el desprecio a la propia cultura original, pero al mismo tiempo la intolerancia frente a cualquier otra cultura. Mediante dispositivos de formación complejos, la pedagogía de la intolerancia abarcaba poco a poco todas las esferas de la vida social: la religión, la escuela, los medios de comunicación, el paisaje urbano, las costumbres de la vida cotidiana, las fiestas... La homogenización conducía a la liquidación de las culturas diferentes y, en el extremo, a la liquidación de los pueblos que se resistían de manera ofensiva. Esta política de homogenización cultural se asumía como política social bajo el concepto de que fortalecía al Estado y formaba una cultura nacional, que se sostenía como imprescindible para la propia existencia de la nación. Las nuevas generaciones –descendientes de españoles, mestizos e indios– aprendían que la homogeneidad, la uniformidad y la intolerancia eran requisitos para alcanzar el progreso económico, la paz política y el bienestar social. La intolerancia se perfilaba no sólo como una práctica, sino como un valor al que se aspiraba y que se enseñaba. A través de las prácticas escolares, los niños y niñas podían aprender a ser etnocéntricos, a considerarse superiores y a menospreciar a los diferentes; pero también a despreciar, ocultar y renunciar a su propia esencia, a concebirse inferiores por su diferencia, a justificar la dominación, a obedecer sin discusión y a aceptar voluntariamente su marginación política, sólo por el color de su piel, su origen étnico, su sexo, su lengua, su religión, sus valores, su estilo de vida, su identidad cultural...

El discurso escolar trascendía los muros de la escuela y se instalaba en las calles, en los mercados, en los centros de trabajo. Tras el uso reiterado de metáforas, fábulas y ejemplos de la realidad, se justificaba y multiplicaba la exclusión y discriminación cotidiana. Las comunidades distintas percibían el desplazamiento de su cultura y se obligaban a asimilarse, a desprenderse de sus vínculos locales para no ser marginados en la distribución de los bienes sociales. Las identidades comunes se fueron conformando frente a fuertes resistencias que conllevaron la represión, la exclusión, la persecución y el exterminio, como en el caso que hemos abordado en esta ponencia.

La violencia causada por la inequidad social, la pobreza, la usurpación de tierras, el abatimiento de recursos naturales y los conflictos de poder, era explicada por la diferencia de valores y estilos de vida, argumentando la imposibilidad de sostener la paz en la diversidad. Era más barato para el grupo dominante de la época el aniquilamiento de esa diversidad, mediante la asimilación forzada o el exterminio, que la búsqueda de modelos para conciliar los intereses, valores, usos y costumbres diversos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**