



ESTADO DE MÉXICO
BICENTENARIO

José Bustamante Vismara

El temprano periodo posindependiente y la educación elemental en el Estado de México





Dr. Raymundo César Martínez García
Presidente

Dr. Miguel Adolfo Guajardo Mendoza
Secretario General

Dra. R. Margarita Vasquez Montaña
Coordinadora de Investigación



ESTADO DE MÉXICO
B I C E N T E N A R I O

María del Carmen Salinas Sandoval
Coordinadora general de la obra

José Bustamante Vismara

El temprano periodo posindependiente y la educación elemental en el Estado de México



Edición y corrección: Trilce Piña Mendoza

Diseño, formación, tipografía y cuidado de la edición: Luis Alberto Martínez López

Primera edición electrónica 2024

DR © El Colegio Mexiquense, A.C.
Ex hacienda Santa Cruz de los Patos s/n,
colonia Cerro del Murciélago,
C.P. 51350, Zinacantepec,
Estado de México.
www.cmq.edu.mx

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación académica bajo el principio de doble ciego, tal y como se señala en los puntos 31 y 32 del apartado V, de los Lineamientos Normativos del Comité Editorial de El Colegio Mexiquense, A. C.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los titulares de los derechos de esta edición, en términos de la Ley Federal de Derecho de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables. La persona que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

Nota: las imágenes aquí presentadas son de carácter ilustrativo y no persiguen fines de lucro.

Hecho en México / *Made in Mexico*

ISBN: 978-607-8836-84-0 (volumen 13)

ISBN: 978-607-8836-70-3 (obra completa)



Esta obra está licenciada bajo CC BY-NC-SA 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Índice

<i>Para saber más...</i>	19
Iconografía	20

¿QUÉ CAMBIÓ CON la creación del Estado de México en la educación elemental? ¿En qué sentidos la reorganización institucional derivada del derrumbe de la monarquía española y la apuesta por el gobierno republicano repercutieron en estos ámbitos? Los contenidos enseñados, las características de las escuelas, sus maestros, el carácter con que eran reconocidos los niños o las niñas o las tasas de alfabetización no encontraron modulaciones profundas entre el periodo virreinal y el temprano siglo XIX. La cosmovisión afirmada en el catolicismo y su noción sobre el orden natural se sostuvieron y cualquier actitud que significase una alteración era sancionada.

Pero no todo fueron continuidades; las primeras novedades que se advierten se relacionaron con aspectos retóricos. Formar ciudadanos que conocieran las leyes y pudieran responder a las necesidades republicanas fue una reiterada consigna. Junto a esta modulación relacionada con los discursos se desarrollaron cambios en la gestión institucional y administrativa. Así, al calor de la emergencia de ayuntamientos derivada de Cádiz y de los reacomodos institucionales posindependientes se conocerían nuevos escenarios de gestión en el ramo educativo. Aunque el financiamiento fue precario y no se consolidó un método de enseñanza para los educadores –a pesar de los esfuerzos ligados al método lancasteriano–, la escuela paulatinamente se transformó en un punto de referencia de la política estatal posindependiente.

En consonancia con los párrafos anteriores, en este texto se exploran los cambios y las continuidades que sucedieron durante el periodo en relación con escuelas ligadas al Estado y los ayuntamientos. Para dar cuenta del proceso se describen aspectos normativos, pero también se intenta referir lo sucedido en casos concretos; se mencionan rasgos del periodo tardo colonial, así como algunos sucesos hacia

mediados del siglo XIX, un lapso que usualmente es opacado a partir de miradas que suelen enhebrar lo sucedido entre las políticas ilustradas del siglo XVIII y los ensayos en vistas a la conformación de un sistema educativo hacia fines del siglo XIX.

Las escuelas elementales de fines del periodo virreinal estaban adscriptas a diversas corporaciones. Ayuntamientos, conventos, órdenes religiosas o pueblos de indios podían regentarlas en complemento a la educación doméstica o particular. Sus contenidos y actividades giraban en torno a la lectura, la escritura y la aritmética, todo ello articulado por contenidos y saberes religiosos. A estas instituciones asistían niños varones de entre seis y 13 años, aunque es difícil precisar el rango etario de los asistentes. Además, con el nombre de Amigas se designó a las escuelas para niñas que solo ocasionalmente tenían entre sus asistentes a varones pequeños (de hasta unos ocho años). Aquí la enseñanza elemental privilegiaba la lectura, la doctrina cristiana y labores consideradas propias del género femenino, tales como la costura o el bordado; la escritura y las operaciones aritméticas tenían en este ámbito un lugar más relegado.

Otro renglón destacado se vincula con los emprendimientos educativos gestionados por las órdenes religiosas y por el clero secular. Además de la enseñanza de la doctrina religiosa —por ejemplo, llevada adelante por los franciscanos durante los domingos antes de la misa a los indios y en las tardes a los españoles, según describe Karen Mejía Torres—, las escuelas ligadas a parroquias o conventos tuvieron un lugar.

Los contenidos que se enseñaban y las características de la educación no tuvieron cambios profundos entre el periodo virreinal y el de principios del siglo XIX.



Sucedida la independencia, se reconfiguró ese heterogéneo marco. La erección de los Estados de la Federación ocasionó un reajuste en diversos sentidos. Un impacto muy fuerte se dio en las escuelas que anteriormente habían sido administradas y sostenidas por las cajas de comunidad de los pueblos de indios. Dorothy Tanck ha mostrado cómo estas corporaciones habían financiado maestros. Con el argumento de generar ahorros y tener potenciales paliativos en caso de catástrofe o epidemia, los gastos de los pueblos de indios de toda Nueva España fueron acotados a determinados rubros y, entre ellos, se incluyó el pago a maestros. En el año 1803 la subdelegación de México tenía 1 245 pueblos de indios, de los cuales 467 contaban con escuelas. Es decir, 37%. Ese número es muy significativo: evidencia un amplio horizonte institucional. Efectivamente, fueron instituciones con bajo nivel de inversión y con maestros que apenas sabían las artes del oficio. Pero fueron muchas escuelas. Incluso ese porcentaje ha sido un poco más elevado en algunas zonas del valle de Toluca para las cuales se ha podido ajustar la cantidad de establecimientos.

En lo que respecta a las corporaciones y estructuras administrativas, en el territorio que luego pasaría a formar parte del Estado de México entre 1820 y 1823 se abolieron las jurisdicciones señoriales —como el marquesado del Estado del Valle en manos de descendientes de Hernán Cortes— y se reestructuró la administración. Con la sanción la Constitución del Estado de México, en febrero de 1827, y la disposición para la organización del territorio, se instauraron distritos o prefecturas, partidos o subprefecturas y ayuntamientos. Estos últimos son los que interesan para este trabajo, pues en sus manos estaba el arreglo de las casas de educación. Allí se anuda un punto clave de todo el periodo: la educación elemental estaría, en buena medida, atada al devenir de los gobiernos locales. Y ello recién sería alterado con el decreto sobre la manera de establecer la Instrucción Primaria Pública de mayo de 1874. Fruto de esa ley, el Estado se abrogaría la administración de la instrucción que, entonces, pasaba a ser obligatoria y gratuita.



Las escuelas creadas en las parroquias tuvieron importancia en la sociedad.

En el temprano periodo posindependiente, los ayuntamientos organizaron Juntas de Instrucción Pública que, en forma colegiada, arbitraron aspectos ligados a las escuelas. Este tipo de gestión fue generalizado y relativamente uniforme, pero se acompañó con una sugerente diversidad: no todas las regiones contaban con los mismos recursos y posibilidades de sostener escuelas. Puede advertirse, por ejemplo, la diferencia entre la capital del estado y el resto de los municipios; y, sobre todo, en el seno de los propios ayuntamientos. Sus cabeceras absorbieron recursos en perjuicio de pueblos o ranche-rías. Predeciblemente, los escasos fondos que se recolectaban se volcaban en las zonas urbanas, en detrimento, por ejemplo, de los otrora pueblos de indios (que en el periodo tardo-virreinal habían contado con maestros o escuelas). Este negativo impacto del proceso de independencia puede advertirse con la designación de maestros, el alquiler de locales o en la administración de lo recaudado con la contribución directa.

Veamos este impuesto en detalle. Tras la derogación de los tributos coloniales, al calor de la lucha armada con la insurgencia, se pusieron en marcha diferentes esquemas de captación de recursos. La contribución directa fue uno de ellos. En 1821 se expresa, por ejemplo, que ese dinero se destinaba “desde el comienzo de la insurrección” (Tanck, 1999: 572) a un escuadrón urbano. En 1823, ya caído Iturbide, el Soberano Congreso Mexicano, “conciliando las necesidades del erario con la suma escases de la nación” (*Colección de los Decretos y Órdenes*, 1825: 148-150), decretó que todo individuo de cualquier sexo o edad que tuviese ingresos debería contribuir con la utilidad que le correspondiese a tres días en el año. Al determinar quiénes pagarían se indicó que debían hacerlo “todos aquellos que tuvieran actividad productiva” (y se dio por descontado que solo lo harían los hombres) (*Colección de los Decretos y Órdenes*, 1825: 148-150). Lo recolectado por esta recaudación fue escaso y, ante tales resultados, la legislatura del recientemente creado Estado de México, en febrero de 1827, redefinió el propósito de estas contribuciones. A partir de entonces el producto de la contribución directa sería administrado por los ayuntamientos y se aplicaría al arreglo y mejora de escuelas.

La contribución debían pagarla todos los varones en edad activa, pero no faltaron dispensados. En reiteradas oportunidades jornaleros o campesinos fueron exceptuados del gravamen, más las excepciones, notablemente, no solo ocurrieron con los sectores menos desarrollados económicamente. Además, a mediados del siglo XIX había, al menos, dos grupos que no pagaban ese gravamen: los diputados de

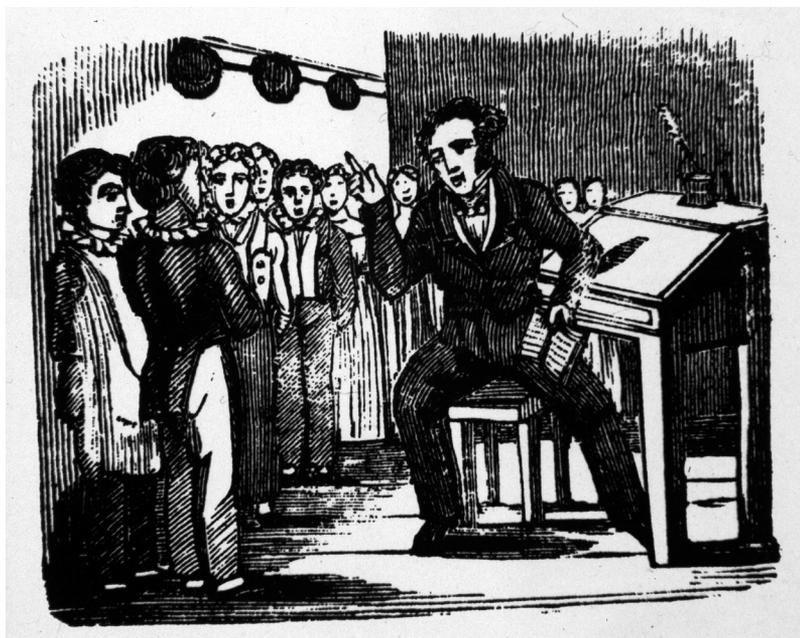
la legislatura y los vecinos de sitios que tuvieran fundaciones particulares u obras pías con las que sostener escuelas (tales como, por ejemplo, los residentes del casco urbano de la capital estatal). Reafirmando la asimetría y jerarquía que apuntaba párrafos atrás, estas eximiciones lo refuerzan.

La metodología del cobro y lo escaso de lo recolectado se encadenan con el perfil de los maestros. Aunque con el correr del siglo XIX la enseñanza llegaría a constituirse en una de las primeras vías de profesionalización para sectores populares, en estas primeras décadas aún no lo era. En cuanto a los docentes, sobresale la irregularidad con que estos se dedicaron a la actividad. A pesar de que hubo algunos preceptores que perduraron a lo largo de décadas en la tarea, abundaron aquellos que permanecieron en una escuela o en el oficio durante menos de un año. No era una labor atractiva, y ello fue coherente con el salario recibido: muchos maestros apenas sobrevivían. De hecho, en la gestión de estas escuelas, hay un proceso frecuente. Un maestro toma el cargo y, a los pocos meses inician sus protestas por el retraso de su salario (ya de por sí escaso). Al tiempo el preceptor renuncia; otro candidato toma el puesto y, a los pocos meses, también debe renunciar. A partir de lo conocido para determinadas zonas de la región, es posible afirmar que fueron pocos los educadores que permanecieron en una escuela durante más de un año.

Las escuelas en cuestión fueron, generalizadamente, para niños, aunque con algunas excepciones dado que algunos de los municipios que gozaron de mayor cantidad de fondos contaron, en algunos casos, con escuelas para niñas. Y solo excepcionalmente se han encontrado establecimientos para ambos sexos, y cuando fueron registrados se identificaron como algo inconveniente. Así sucedió en pueblos de la municipalidad de Lerma. En un informe del ayuntamiento se observó la concurrencia de niños y niñas y se señaló como una “costumbre que ha visto con mucho desagrado porque se teme que se presenten casos o acciones que lastimen la inocencia de la Juventud por cuya razón se dispuso no concurriese el sexo femenino”.¹ Y aunque las finanzas no permitían abrir una amiga, se prefirió que las niñas no concurriesen antes que continuasen junto a los varones. Algo similar se desprende de una solicitud formulada en el ayuntamiento de San Antonio la Isla. El maestro indicaba los beneficios que implicaría separar ambos sexos del seno de la institución. Oportunamente refería que había una maestra capacitada y en disponibilidad para hacerse cargo de estas niñas, con lo que se resolvería “el peligro en que hoy en el día se ven expuestas con tenerlas yo reunidas

¹ Archivo Histórico Municipal de Lerma, Sección Educación Pública, volumen 1.

El profesor indicaba los beneficios educativos que tenía separar los niños de las niñas en el aprovechamiento escolar.



con los hombres en solo una pequeña pieza, y por dedicarme a ellas pierdo el tiempo para con los niños”.²

Si estas diferencias de género fueron marcadas y sostenidas, las distinciones étnicas –claves en el periodo virreinal– pasaron a un sugerente segundo plano en el periodo republicano. Son poco frecuentes las alusiones a lo étnico en el seno de las escuelas, aunque aparecen algunas alusiones al idioma mexicano, otomí o mazahua. Así por caso, desde Huejutla en 1833, se informó al gobierno estatal sobre las escuelas sostenidas por fondos públicos y se indicó que, debido a que en estos sitios solo había “puros indígenas”, se limitan a un maestro que enseña a los niños de ambos sexos la doctrina cristiana. Con ellos se presentaba un obstáculo “insuperable” por “no versarse más que en su dialecto mejicano, pues aún la doctrina se les enseñan en este lenguaje”.³ Otra referencia a lo étnico aparece en San Buenaventura, Toluca, donde hubo un oficio en que se consignó que “los indígenas naturales del Pueblo de San Buenaventura unidos entre sí, han sostenido un maestro para la instrucción de los niños en las primeras letras, desde el mes de febrero de 1845 hasta enero de 1846 dotado dicho maestro [Juan Espinosa y Lascano] con el honorario de \$4 cuya cortísima cantidad no fue suficiente para sostener la mantención”.⁴ Tras la salida de Espinosa y Lascano, buscaron otro educador, al que le aumentaron el salario a \$7. No obstante estos

² Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 8.

³ Biblioteca del Congreso del Estado de México “José María Luis Mora”, tomo 71, Cuarta Legislatura, 1833.

⁴ Archivo Histórico Municipal de Toluca, R-10, S-1, c-1, expedientes 17 y 38.

casos, en general, las expresiones acerca de lo étnico o lingüístico no tuvieron un lugar enfático. ¿Por qué? Parece sensato considerar que fueron deliberadamente omitidas.

Una nota adicional se deriva del caso referido de Huejutla: la relación entre doctrineros y maestros, así como la conexión entre enseñanza de doctrina cristiana y educación elemental. Este vínculo, que durante el siglo XVIII aparece en muchas escuelas articulado, con el correr del siglo XIX se iría distinguiendo. Las referencias a “doctrineros”, por ejemplo, fueron poco frecuentes en las escuelas posindependientes y se generalizó la alusión a maestros o preceptores. Así, aunque las escuelas continuaran impartiendo doctrina cristiana, adquirieron características que las diferenciarían de los establecimientos educativos virreinales.

El perfil de los maestros fue coherente con la heterogeneidad de establecimientos. Hubo algunos más o menos acomodados, pero, en general se trató de trabajadores que compartían la escasez de las comunidades en que se insertaban. ¿Qué hacía falta para postularse como preceptor? Es difícil precisar el grado de instrucción con que debía contar un aspirante. El conocimiento de la doctrina cristiana era fundamental, tan importante como las buenas referencias acerca de su vida y costumbres. La instrucción en la lectura, la escritura o la aritmética eran importantes, pero menos determinantes que los anteriores aspectos. Estas observaciones cobran color al analizar algunos casos concretos. José Tenorio se postuló ante la Junta de Instrucción Pública de San Antonio la Isla y, aunque no fue seleccionado, puede observarse en su candidatura una fuerte carga estamental y religiosa:

me place instruir a mis semejantes con lo que me ilumina mi escasa inteligencia en esencial a la juventud, y sabedor que el establecimiento de este está Vacante ocurro respetuosamente diciendo si fuere del Superior agrado [...] prometiendo desde luego manejar-me bien fiel y legalmente en todas mis operaciones sin desviarme de la rectitud, esto es, ni a la diestra ni a la siniestra, tanto que mis operaciones muy en breve lo justificará, haré también agradar a los ojos de Dios, y a los de los hombres, me afanaré en tanto sea posible hacer fijar de continuo en la Mente de la Juventud el temor de Dios, el de sus santos Mandamientos y los indelebles preceptos de la Moral”.⁵

Entre las características destacadas lo pedagógico tuvo un lugar secundario. Sin embargo, en la evaluación que Camilo Andrade realizó sobre el desempeño de un candidato, Eпитano Bernal, se

⁵ Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 8.



El perfil de los maestros fue coherente con la heterogeneidad de establecimientos.

tro parecen haber variado según la importancia de los establecimientos y el lugar en que se ubicasen. La divulgación oral fue predominante en las escuelas de menor jerarquía. Hubo casos en que se distribuyeron rotulones, los cuales los interesados podían consultar. También se han encontrado referencias a avisos publicados en la prensa periódica, pero ello no fue generalizado.

Existió un proceso bastante difundido para conseguir un cargo: el examen que los maestros ya beneficiados le efectuaban a los candidatos, a partir del cual luego decidiría la Junta de Instrucción Pública o el ayuntamiento. Aunque en el Estado de México no hubo ningún gremio ni control corporativo sobre la actividad de la enseñanza, los maestros en ejercicio tuvieron injerencia en el ingreso a la enseñanza. Estos evaluadores siempre fueron sujetos radicados en establecimientos de las cabeceras municipales. Junto a ellos, los sacerdotes cumplieron un rol relevante. Y aquí cabe hacer una nota sobre el vínculo entre clérigos y educación elemental: estos tuvieron un papel infrecuente al frente de aulas en escuelas públicas (distinto puede haber sido el caso, claro está, en escuelas ligadas a órdenes o parroquias). Pero en forma generalizada participaron supervisando el desempeño de los alumnos y el comportamiento de los maestros. Eran, junto a algún miembro de los ayuntamientos, una pieza clave de la gestión administrativa de estas instituciones estatales.

⁶ *Idem.*

trasluce la necesidad de conocer lo que podría considerarse parte de la cultura escolar. El examinador indicó: “es un escribiente regular, no lee mal, y sabe las 4 reglas de enteros de la Aritmética, pero carece enteramente de los principios con que se adquieren estos conocimientos en las escuelas de primeras letras, necesarios para la enseñanza”.⁶ No obstante los esfuerzos ligados al método de enseñanza mutua, no se consolidó en el temprano periodo posindependiente algún tipo de curso de pedagogía. Pero sí un saber propio de las actividades escolares. Un saber hacer, al decir de Michel de Certeau, que con el tiempo, sería transmitido y reforzado con la propia asistencia a las escuelas.

Los medios que difundían la existencia de plazas disponibles para el cargo de maes-

¿De qué sectores sociales provenían los niños asistentes a estas escuelas? No se localizaron fuentes que correlacionen explícitamente listados de alumnos y perfil social o económico de sus familias, pero pueden efectuarse algunas suposiciones. Es sensato pensar que algunos padres, en lugar de pagar maestros particulares, hayan enviado a las escuelas de las cabeceras a sus hijos. Pero lo más interesante está dado por la asistencia de niños de sectores sociales menos acomodados. Y esta asistencia se advierte en la regularidad con que el calendario agrícola condicionaba las actividades educativas. Así lo retrató un maestro de Asunción, en San Antonio la Isla: “no ocurriendo niños al establecimiento que es a mi cargo a causa de que todos han salido a los campos a levantar las cosechas, y teniendo necesidad de ver cómo me proporcione algunos recursos para mi subsistencia quiero se me permita licencia mientras las familias concluyen sus quehaceres y vuelven al establecimiento”.⁷ De este modo, recesos o vacaciones eran condicionados por esas tareas. Y si entonces la inasistencia era generalizada, también la irregularidad en la concurrencia se sucedía a lo largo del año. Incluso en algunos de los establecimientos más destacados: Nicolás Trejo, a cargo de una escuela supuestamente acomodada, redactó una detallada nota donde hacía presente al prefecto el perfil de los asistentes a su escuela: “son todos pobres, y frecuentemente abruman mis oídos” con la dificultad de: “hasta ahora ha conseguido mi padre nuestro desayuno; cuando no es la cantinela de: ‘le fui a dejar el almuerzo a mi padre’; o las de: ‘estaba haciendo mandados; estaba echando agua [...]’ ¿Qué culpa puedo tener yo en la deplorable plaga que persigue a estas infelices familias, y qué arbitrios aconseja la prudencia, sino los mismo que yo he tocado?”⁸ En concurrencia de lo expresado sobre la asistencia, ha llamado la atención un detalle: son frecuentes las listas realizadas por maestros con nombres de los niños “faltistas”. Y, en no pocas ocasiones, estas listas incluyen una cantidad de nombres que excede a la cantidad de estudiantes que sí concurren a la institución.

Esa carta de Trejo detallando la irregularidad en la asistencia de sus alumnos, se relacionó con la imposibilidad de poner en marcha el sistema lancasteriano (que él conocía). Mientras que con el “sistema antiguo” el maestro podía trabajar con unos pocos estudiantes, el sistema lancasteriano suponía una asistencia regular y numerosa. Esa alusión da pie para referir al sistema de enseñanza. Hacia 1820 irrumpió el sistema lancasteriano o de enseñanza mutua como opción

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

metodológica frente al método tradicional. En condiciones ideales este método permitiría a un solo preceptor educar, simultáneamente, a centenas de estudiantes. Pensado para lugares con grandes aglomeraciones poblacionales, fue adaptado a diferentes regiones en las que la urbanización estaba lejos de ser generalizada. Pero allí no finalizaron las modulaciones, como ha señalado Eugenia Roldán Vera, además se transitó de sistemas políticos monárquicos y de religión protestante a ámbitos republicanos y católicos. No obstante estos giros, la propagación del método fue sorprendente. En toda Hispanoamérica, con mayor o menor éxito, fue empleado. Y aunque generalizadamente fue fugaz el intento por utilizarlo, en México se adaptó hasta bien entrado el siglo XIX mediante la Compañía Lancasteriana. Así, hacia 1860 aún había preceptores que en el Estado de México referían utilizarlo.

Algunas pistas sobre las dificultades para aplicar el método se advierten en las posibilidades materiales de contar con los enseres exigidos para este. Si bien el aprovisionamiento de útiles fue generalizadamente acotado, los requerimientos necesarios con el método lancasteriano se tornaron más sofisticados. Así lo refería un maestro al indicar la “falta de míseros útiles y enseres para aplicar el Sistema de enseñanza mutua”.⁹ Hacía tres meses que estaba a cargo del establecimiento y el ayuntamiento no le había mandado, ni siquiera, “clavos necesarios para colgar enseres ligados al sistema”.¹⁰ Más adelante, en 1858, la Junta de Instrucción Pública de Capulhuac recibió una carta de Becerril en la que se postulaba como maestro. Se presentó señalando que era vecino de San Felipe y Santiago Tlalmimilolpan, Metepec. Mediante “voces sueltas” se había enterado de la vacante. Indicó que se encontraba a cargo de una escuela en Tlacotepec, Toluca, pero buscaba un establecimiento en el que pudiese recibir algo más de dinero. Además de su experiencia, pormenorizó algunas de las características de su método de enseñanza:

El sistema en mi enseñanza es por el Lancaster, con algunas adiciones; y los ramos que enseño son los siguientes: Lectura, Escritura española, aritmética por Galván teórica y práctica, Elementos de Caligrafía y trazos de Geometría, Doctrina Cristiana por Ripalda y explicación de los Misterios por Clinet, Gramática Castellana... Ortología y reglas de urbanidad.¹¹

Y al ahondar en los enseres y elementos necesarios para la enseñanza se puede enriquecer la hipótesis que afirma diferencias entre

⁹ Archivo Histórico Municipal de Toluca, R-10, S-1, c-1, expedientes 17 y 38.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Idem.*

escuelas de sitios más o menos acomodados. He aquí un ejemplo entre muchos: en la municipalidad de Capulhuac, hacia 1850, se recolectaban por contribución directa unos 856 pesos en seis asentamientos (Capulhuac, Tlaltizapan, Tlazala, Ranchos de Almaya, San Miguel Almaya y Santa María Cuaxusco). Se pagaban salarios de cuatro maestros: 25 pesos por mes al de la cabecera, 15 pesos al maestro de Tlaltizapan y 6 pesos mensuales a los dos restantes. Además, se disponían \$ 118 pesos para gastos ligados al Instituto Literario y otros tantos pesos dispuestos para los propios recaudadores. Esta asimétrica distribución no suponía que en la cabecera de la municipalidad los maestros disfrutaran de una holgada situación. El maestro de la escuela principal de Capulhuac indicaba que no podría realizar los exámenes previstos por encontrarse enfermo. Atribuía esa situación a la falta de alimentos necesarios para su subsistencia “no contado en mi casa desde ayer ni con grano de maíz, ni con qué alumbrarme en la noche, ni recurso alguno”.¹² Estas penosas condiciones se correspondían, para agravar el escenario, con la irregularidad de la asistencia de los niños: “esto parece juego de niños, pues el que quiere venir viene y el que no no y a la hora que quiere venir”.¹³

Así, los estudiantes solían finalizar sus procesos educativos con el abandono de la escuela. Ni la noción de egreso ni la articulación entre eslabones de instrucción de creciente complejidad (que vinculen educación elemental, media y superior) tuvo destacada importancia en el periodo. ¿Qué aprendían en estas escuelas los asistentes? Las referencias a la repetición memorística son frecuentes, por lo tanto, parece sensato interrogar sobre los resultados de estos procesos escolares. Además de las actividades dentro del aula, los ayuntamientos organizaban, desde la década de 1820, periódicas evaluaciones que son referidas como “certámenes públicos”. Fue en esos años que se dispuso que estas ceremonias se efectuasen en todas las cabeceras de partido dos veces al año, con la presencia de autoridades civiles y eclesiásticas, además del público en general. Eran convocados maestros de la propia cabecera, como de los pueblos cercanos y si bien no se expresaba que pudieran concurrir niñas, lo hicieron. En la medida que el estado de la hacienda lo permitiese, se otorgarían premios a los destacados participantes.

Niños y niñas de distintas edades y establecimientos pudieron compartir estos exámenes. La organización estuvo ligada a las juntas de instrucción pública del ayuntamiento y fueron efectuados en capillas, atrios, plazas o salones de escuela de cabeceras. En el lugar

¹² Archivo Histórico Municipal de Capulhuac, R. Educación Pública, volumen 1, expediente 16. Archivo Histórico Municipal de Capulhuac, Fondo Educación, sección Educación.

¹³ *Idem.*

donde se efectuaron estos actos se advierte un desplazamiento que podría referir al proceso de secularización, mientras que las ceremonias de la década de 1920 fueron llevadas adelante en ámbitos religiosos; con el correr de los años, las plazas y los propios establecimientos escolares pasaron a ocupar un lugar protagónico.

En la preparación de estos certámenes, el maestro seleccionaba a los mejores alumnos. Incluso hubo preceptores que, durante las semanas previas a los actos, desalentaron la asistencia de los restantes niños a fin de poder abocarse con exclusividad a los elegidos. Con el correr de la segunda mitad del siglo XIX comenzó a desarrollarse una renovada forma de llevar adelante estas evaluaciones y fueron efectuadas en forma desdoblada. Por un lado, se realizaba dentro de la escuela una evaluación generalizada de todos los niños y, luego, se efectuaba el certamen en forma pública y restringida a la participación de unos pocos alumnos. A estos actos eran convocados como sinodales los miembros del ayuntamiento, el prefecto del distrito, los curas y religiosos, así como otros vecinos notables. Y, lógicamente, aunque los que respondían eran los estudiantes, la evaluación reflejaba la capacidad y el cumplimiento de las obligaciones por parte de los maestros.

Retomando el conjunto: si durante el periodo virreinal la monarquía no llevó adelante una política educativa de conjunto, con el correr del siglo XIX esto sería atendido como un problema por los nóveles estados posindependientes. Esa panacea, según ha expresado Anne Staples, en limitados contextos funcionó con las expectativas anheladas. Las dificultades se extendieron a diversos obstáculos y condicionamientos. Pero, a pesar de ello, el periodo fue mucho más que un mero paréntesis.

El aspecto educativo tuvo un lugar importante en el periodo, pero fue ambiguamente respaldado tanto por los gobiernos posindependientes como por los sectores sociales que, supuestamente, se beneficiarían de ello. Las escuelas nacidas en la era independiente buscaban que los habitantes conocieran y sostuvieran las leyes de la república. El anhelo recuperaba valores de la Ilustración tales como el afán por morigerar la ociosidad y formar buenos católicos, y procuraba concretarse en el marco de una sociedad que todavía conservaba rasgos culturales propios de su pasado monárquico. Aunque tras la independencia el orden legal de castas coloniales fue suprimido, la noción de libertad de conciencia y la movilidad social no formaban parte del universo ideológico de los protagonistas de aquellos establecimientos educativos. Dicho de otro modo, se trató de escuelas que, comúnmente, aunque en muchos casos de manera

deliberada, buscaron legitimar el orden político y reafirmar las jerarquías del orden social.

Para saber más...

- Bustamante Vismara, José (2014), *Escuelas en tiempos de cambio: Política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*, México, Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México.
- Certeau, Michel de (2010), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana-Departamento de Historia/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Colección de los Decretos y Órdenes* (1825), *Colección de los Decretos y Órdenes del Soberano Congreso Mexicano*, México, Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, en Palacio.
- Jarquín Ortega, María Teresa y Manuel Miño Grijalva (dirs.) (2011), *Historia General Ilustrada del Estado de México*, vol. 4: *Reformas borbónicas, Independencia y Formación del Estado (1760-1869)*, Carmen Salinas Sandoval (coord. del vol.), México, El Colegio Mexiquense, A. C.-Gobierno del Estado de México.
- Mejía Torres, Karen Ivett (2020), *Justicia y orden social en Toluca un régimen corporativo eclesiástico en la integración urbana, 1669-1799*, tesis de doctorado, Ciudad de México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.
- Roldán Vera, Eugenia (1999), "The monitorial system of education and civic culture in early independent Mexico", *Paedagogica historica. International Journal of the History of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 297-331, DOI: <https://doi.org/10.1080/0030923990350202>
- Staples, Anne (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999), *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México.
- Téllez González, Mario A. y Hiram Piña Libián (comps.) (2001), *Colección de Decretos del Congreso del Estado de México, 1824-1910*, con la colaboración de José López Fontes, Toluca, Poder Legislativo/LIV Legislatura/Instituto de Estudios Legislativos-Universidad Autónoma del Estado de México-El Colegio Mexiquense.

Iconografía

El Colegio Mexiquense, A. C.-Gobierno del Estado de México
Págs. 8, 9, 12 y 14.

