

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX EN MÉXICO

MARÍA ADELINA ARREDONDO LÓPEZ

Resumen:

Este trabajo sintetiza la trayectoria de la educación secundaria en México durante la primera mitad del siglo XIX explicando, a grandes rasgos, sus transformaciones y permanencias como parte del proceso de conformación del sistema educativo mexicano, desde la perspectiva de las políticas impulsadas por los gobiernos de la época. El texto parte de la revisión del concepto de educación secundaria históricamente determinado y revisa las etapas en el trayecto de su institucionalización como parte del sector público. Para ello se consideran los antecedentes coloniales de este nivel de estudios, las reformas ilustradas, las transformaciones generadas por la Independencia y los cambios impulsados por los sistemas de gobierno centralistas y federalistas.

Abstract:

This article synthesizes the trajectory of secondary education in Mexico during the first half of the 19th century, from the perspective of the government policies of the times. A broad explanation is given of the transformations and customs of secondary education as part of the process of conformation of the Mexican educational system. The paper is based on a review of the historically determined concept of secondary education, and studies the stages of the institutionalization of secondary school in the public sector. Consideration is given to colonial precedents, illustrated reforms, the changes generated by the Independence, and modifications promoted by central and federalist systems of government.

Palabras clave: historia de la educación, política educativa, educación media, educación media superior, federalismo, México.

Key words: history of education, educational policy, secondary education, high school education, federalism, Mexico.

María Adelina Arredondo López es investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, CP 62210, Cuernavaca, Morelos. CE: adelinaarredondo@yahoo.com

Introducción

Por su función social, la escuela secundaria, tal como la conocemos hoy, es un fenómeno del siglo XIX, una más de las instituciones derivadas del surgimiento de la sociedad organizada sobre la base del trabajo asalariado, la creación del Estado de derecho, el proceso de industrialización acelerada, el desarrollo del comercio, la urbanización y la modernización de las mentalidades. Sin embargo, si entendemos los estudios secundarios como un nivel intermedio entre la enseñanza primaria y la superior, o sea un escaño previo a los estudios universitarios, la secundaria hunde sus raíces en las instituciones de la sociedad preindustrial y, en el caso de México, en la época de la Colonia.

Este trabajo intenta recuperar –en un primer esbozo– la trayectoria de la enseñanza secundaria en nuestro país, durante el siglo XIX, trazando a grandes rasgos las transformaciones y permanencias desde la perspectiva de las políticas educativas impulsada por los distintos gobiernos de la época. Se presenta aquí el comienzo de su institucionalización como parte de la conformación del sistema educativo mexicano, considerando los antecedentes coloniales, las reformas ilustradas, la Independencia y los cambios en los sistemas de gobierno hasta la instauración de la tercera república centralista (1855).

De la multiplicidad de aspectos desde los cuales se puede asir el objeto de estudio, este trabajo se centra en el enfoque a la educación posterior a la primaria, desde la perspectiva de las políticas educativas derivadas de los cambios en el sistema de gobierno. Se presentan primero tres apartados sobre reflexiones generales y teórico-metodológicas y luego otros tres que relatan la génesis de los estudios de segunda enseñanza en la historia de México. El primero de esos tres apartados trata del Estado moderno y de sus funciones educativas, bajo el supuesto de que es precisamente sobre esta base que pueden comprenderse los cambios identitarios de la escuela secundaria y su diferencia esencial con los estudios tradicionales de segunda enseñanza. En el segundo apartado se exponen algunas ideas en torno a la política educativa y los sistemas de gobierno, tratando de mostrar que las líneas generales de política educativa se mantuvieron a pesar de los cambios de república federal a centralista y viceversa, en tanto que esas líneas de política educativa respondían esencialmente al trazado inicial de las funciones del Estado moderno en la educación, y no a la circunstancia de que ese Estado estuviera organizado en forma de república centralista o

federal. En el tercer apartado se problematiza a la educación secundaria, tratando de mostrar que lo que cambió en el periodo de estudio no fue la palabra “secundaria” o “preparatoria”, ni su ubicación intermedia en un esquema de tres niveles de enseñanza, sino el para qué y el cómo de este nivel de estudios. Una vez explorados los problemas teóricos e históricos señalados en los primeros ítems, a partir del cuarto se retoma la herencia histórica de la que se partió, es decir los colegios y seminarios de la época colonial; en el siguiente se intenta explicar el cambio de sustancia que se dio con la fundación de los institutos literarios, como iniciativa de los propios gobiernos de las entidades federativas; y el sexto apartado trata de los intentos del gobierno centralista de uniformar los estudios de todas las instituciones de este nivel, anulando también sus diferencias, e instrumentando los mecanismos para que el gobierno centralista controlara todas las instituciones educativas de ese nivel de estudios y sentara las premisas de una centralización efectiva posterior, paradójicamente dentro del sistema federal de gobierno. Finalmente se exponen algunas reflexiones finales que invitan a seguir investigando sobre el tema.

El estado y la política educativa

Fue a fines del siglo XVIII y principios del XIX cuando se fortaleció 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. La escuela era concebida por los ilustrados como el sitio idóneo para enseñar a los niños a comportarse debidamente en la sociedad, fundamentalmente urbana, de acuerdo con el lugar que le correspondiese a cada uno; la instrucción pública era para ellos el medio de aprender a respetar las normas, a obedecer y a amar a la patria; consideraban que a través de la educación institucionalizada sería posible mantener la paz y alcanzar el progreso social. Los ilustrados que habían sido testigos de los excesos de la Revolución Francesa concebían la violencia como resultado de la ignorancia, volcando sus esperanzas en la educación como puntal de la seguridad pública y del cumplimiento de las leyes en un Estado de derecho. Fue así como se robusteció la idea de la educación universal, para todos y en todo lugar, que requería la conformación de un sistema de instrucción pública, uniforme, gratuita y obligatoria, sistema controlado y administrado por el Estado, y financiado por la sociedad en su conjunto

(Jovellanos, 1985:63-71; Sarailh, 1974:192, Tanck, 1994:111-119). Ésta fue la convicción que guió a la política educativa de la monarquía española en el umbral del siglo XIX y que fue heredada y compartida por los mexicanos ilustrados después de la Independencia.

Recogiendo esa herencia, los arquitectos del Estado mexicano aspiraban a contar con un sistema de enseñanza pública, que formara a los ciudadanos del país con la conciencia de los derechos y obligaciones que tenían en la sociedad, con lealtad al Estado y fidelidad incuestionable a sus leyes, ciudadanos convencidos de que comportándose de la manera adecuada podrían alcanzar su propia felicidad y el progreso económico (Mora, 1837:111-117; Alamán, 1985:26; Zavala, 1985:48-49; Staples, 2005:35-39). Al mismo tiempo 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 otra 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, a la vez que fuera tamiz para seleccionar a aquellos que servirían en las altas jerarquías de la administración pública, la Iglesia, el Ejército y los distintos ramos.

Desde la perspectiva del pensamiento ilustrado, sólo el Estado podría tener la legitimidad, las facultades y posibilidades para construir, sostener y controlar ese complejo sistema de instituciones de enseñanza a través de una política específica congruente.

La política educativa y el sistema de gobierno

Una de las cuestiones más fuertemente debatidas frente a la construcción formal de un nuevo país, al consumarse la Independencia, fue la referida al sistema de gobierno. En un principio la discusión parecía centrarse en el dilema entre una monarquía y una república, pero después se desplazó hacia la organización política republicana centralizada o federalizada. Las reformas administrativas borbónicas, tratando de centralizar el poder en manos de la Corona, restando influencia política al virrey, habían permitido una relativa autonomía a las provincias, alimentando sus aspiraciones de una administración pública no centralizada que se fortaleció cuando, durante el Imperio de Iturbide, se mostraron las contradictorias implicaciones de un régimen centralizado. Así, conforme a sus intereses económicos y a sus convicciones ideológicas,

las élites se dividían entre esas dos posibilidades de sistema de gobierno, apoyadas en las experiencias locales y las de otros países, identificándose en torno a los términos “centralistas” y “federalistas”. Posteriormente los términos federalistas y liberales tendieron a enmarañarse, así como los de centralistas y conservadores, si bien los grupos que apoyaban una u otra posición no eran homogéneos y con frecuencia se movían desde una hacia otra vertiente, por diversas circunstancias.

No obstante sus diferencias, las ideas y las prácticas de federalistas y centralistas compartían por igual los planteamientos esenciales del pensamiento ilustrado de la época: un Estado de derecho en el cual el orden constitucional emanado de la soberanía popular fuera la base de la organización social, logrando el consenso mediante una educación republicana accesible a la mayoría de la población, lo cual era un requisito para el desarrollo económico, la obtención de la hegemonía política y el logro de la estabilidad social. Así, para monarquistas o republicanos, federalistas o centralistas, liberales o conservadores, la política educativa era parte sustancial de sus programas de gobierno. Todos coincidían en la necesidad de impulsar un sistema de instrucción pública en tres niveles de enseñanza, pero las discrepancias se manifestaban en la manera de instrumentarlos y administrarlos, cuestión que estaba necesariamente ligada con la organización política del país. Había acuerdo en que era competencia del Estado el control de la educación, que había que promover la apertura de escuelas de primeras letras en todos los pueblos, que fueran públicas y gratuitas, y escuelas secundarias en todas las entidades. Lo que variaba en sus planteamientos era a qué sector de gobierno le correspondía controlar la educación y, para el caso de los estudios secundarios y superiores, qué currícula favorecer, de conformidad con el proyecto de nación que sustentaba cada uno de los grupos en pugna.

Tanto para rescatar la historia de la política educativa en general, como de la educación secundaria en particular, es preciso considerar cómo estos procesos se llevaron a cabo en los estados o departamentos, según el caso, de qué manera los cambios en el sistema de gobierno influyeron en la política educativa y en las instituciones y si los actores políticos que actuaban a través de las instituciones educativas tuvieron o no poder para influir en los cambios de gobierno. Durante el periodo que se aborda aquí, tres niveles de gobierno intervenían en la educación: *a) el nacional (la Corona, el gobierno central o general o el federal, según se tratase de la Colonia, las repúblicas*

centralistas o las federales), *b)* el regional (provincial, departamental o estatal, según el caso), y *c)* el de los pueblos (cabildo, ayuntamiento o gobierno municipal, según el sistema de gobierno) (Arredondo, 2004:78-79).

El lugar de la segunda enseñanza

Puede decirse que a principios del siglo XIX existían tres niveles de enseñanza formal; que fueron reconocidos oficialmente en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, promulgado por las Cortes de Cádiz, punto de partida de la legislación educativa mexicana, en tanto que se decretó la vigencia de las leyes españolas mientras se emitieran las mexicanas. Los conceptos utilizados por ese reglamento para esos tres niveles eran los de primera, segunda y tercera enseñanza (Tanck, 1979:3-34; Arredondo, 1996:8-9).

La **primera enseñanza** correspondía a los estudios de las primeras letras que comprendían, básicamente, la enseñanza del catecismo religioso, la lectura, la escritura y las operaciones básicas de aritmética. Estos estudios podían efectuarse de manera doméstica, a través de maestros particulares, en las casas de las llamadas amigas, en escuelas privadas dirigidas por maestros agremiados, en escuelas parroquiales y en las municipales sostenidas por los fondos comunes, las donaciones o las cuotas de los vecinos. En ocasiones también los conventos y algunos colegios religiosos proporcionaban esta primera base de conocimientos. Los ilustrados de la época aspiraban a que este primer nivel de enseñanza se generalizase a toda la población, incluyendo los niños y las niñas.

La **segunda enseñanza** originalmente estaba destinada a preparar a los jóvenes para los estudios universitarios; era por tanto un nivel restringido a los hombres (incluso de una manera más exclusiva que en siglos anteriores) y a los sectores acomodados de la población; es decir, estaba dirigido a las familias de los grandes y medianos propietarios, profesionistas liberales y artesanos ricos, funcionarios del gobierno, la milicia y el clero. En la época de la independencia mexicana la enseñanza secundaria consistía en las cátedras menores, medianas y mayores. Las cátedras menores, a las que ingresaban niños de 11 a 15 años, comprendían fundamentalmente los estudios de latín, que se realizaban usualmente en dos años. Una vez concluidas las de latín, los jóvenes continuaban estudiando en las cátedras de filosofía, llamadas de artes, durante dos o tres años más. En el caso de México, este nivel de estudios se ubicaba en los colegios, generalmente manejados por

las órdenes religiosas, y en los seminarios establecidos por el clero secular; ya más entrado el siglo, asumirían también esta tarea los institutos literarios y otros colegios de carácter civil establecidos por los gobiernos departamentales o estatales o por iniciativa de particulares.

La **tercera enseñanza** se realizaba en las universidades. Concluidas las cátedras mayores los jóvenes ingresaban a las cátedras superiores o universitarias, en las especialidades de teología, jurisprudencia, medicina, farmacia o ingeniería. En ocasiones estas cátedras podían ser impartidas en los colegios o institutos, pero tenían que ser acreditadas exclusivamente por las universidades, que en el caso de nuestro país eran dos: la de México y la de Guadalajara.

Hasta entonces los estudios del segundo nivel de enseñanza habían sido concebidos para introducir a los jóvenes en los hábitos, conocimientos y habilidades propios de la educación superior; en ese sentido, tenían un carácter propiamente de **estudios preparatorios** y es así como son mencionados en el Reglamento General para Sistemar (*sic*) la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1834, reglamento que recogió las experiencias de las entidades federativas que ya se habían iniciado en la legislación educativa y que también sirvió como modelo para otros estados. Por esa época se comenzaba a difundir una concepción distinta sobre el sentido de la segunda enseñanza.

Bajo el impulso modernizador de los gobiernos postindependientes se comenzó a conferir otro sentido a los estudios secundarios, de manera que no se orientasen únicamente a la preparación universitaria, sino que sirvieran como complemento de los primarios. En otras palabras, en el México independiente la enseñanza secundaria se comenzó a perfilar, tanto en el discurso como en las prácticas educativas, como un nivel escolar importante por sí mismo, apreciable tanto en su calidad de estudios terminales como preparatorios; útil para proporcionar herramientas para el trabajo y valioso para dar continuidad a los rudimentos adquiridos en el nivel primario y con ello mayor solidez a la formación de los ciudadanos, al mismo tiempo que conservaba su carácter de formación inicial para la universidad.¹ Estas distintas intenciones para los estudios secundarios se entrelazaban, traslaparían, confundirían o diferenciarían en los distintos proyectos educativos de la época.

La utilización de los conceptos de “secundaria” y “preparatoria” no sería un mero recurso retórico, sino el resultado de esas distintas concepciones

sobre la función de la educación secundaria en la sociedad, no sólo como reflejo de la idea de la democracia llevada a este nivel de estudios sino, sobre todo, como resultado de la sofisticación de los procesos productivos, la expansión de los mercados, el crecimiento de las ciudades, la diferenciación de los servicios y la burocratización de la administración pública, lo que exigía cada vez más trabajadores con habilidades superiores a las adquiridas en la primaria, pero sin el grado de calificación, ni las demandas de ingresos económicos y estatus social de los universitarios.

La herencia recibida: colegios y seminarios

Desde los primeros años de la Colonia las órdenes religiosas establecieron colegios para ofrecer cursos de latín y filosofía a hijos de españoles e indios “ilustres”. El primero que hubo en la Nueva España fue el Colegio de Santa Cruz de Tlaltelolco (Gonzalbo, 1999:111 y ss). La Universidad de México fue fundada en 1551 asegurando la oferta de estudios superiores para los jóvenes colegiales; los colegios del clero regular fueron multiplicándose y esparciéndose en diferentes partes del territorio novohispano, entre los que se destacaban los manejados por los jesuitas. Éstos se orientaban a los estudios preparatorios para el sacerdocio, la jurisprudencia o la medicina. Posteriormente el clero secular abrió seminarios, a través de las diócesis, deseando con ello contrarrestar la influencia de las órdenes religiosas y educar a sus futuros sacerdotes, demandados en número cada vez mayor. Al ser expulsados los jesuitas, en 1767, sus colegios fueron cerrados y muchos de ellos no pudieron volver a abrirse debido a la sustracción gubernamental de los fondos para otros fines y a la falta de personas preparadas para hacerse cargo de las cátedras (Sarrahil, 1974:204-205; Benedict, 1970:17). En algunas entidades no volvió a operar ningún colegio que atendiera los estudios intermedios entre las primeras letras y la universidad sino hasta después de la Independencia (Arredondo, 2001:45-46). En ciertos casos, los aspirantes a estudios superiores tuvieron que migrar a otras regiones; en otros, los maestros particulares ofrecieron cátedras de latín y, en otros más, los seminarios y noviciados de las órdenes religiosas, presionados por las familias, abrieron sus cátedras también a los jóvenes que no deseaban seguir la carrera eclesiástica.

Podría decirse que la política ilustrada de la Corona en materia educativa tuvo una de sus primeras manifestaciones, precisamente, en la expul-

sión de los jesuitas y el cierre de sus establecimientos educativos, pues mientras que las otras órdenes religiosas y el clero secular dependían del Rey y a él debían su lealtad y obediencia, los jesuitas dependían del Papa, y debían su obediencia a Roma, a pesar de recibir financiamiento de la corona española. Además, a través de su pensamiento filosófico (básicamente espinosista) y sus enseñanzas, cuestionaban –implícita o explícitamente– la política absolutista del monarca, y a través de sus colegios, especializados precisamente en la educación preuniversitaria, habían contribuido al crecimiento intelectual de las élites criollas y cobrado gran influencia sobre sus educandos, líderes potenciales en las diferentes esferas sociales. Este poder constituía una amenaza para las élites ligadas al gobierno central, sin hablar de la riqueza acumulada por la orden, que con la expulsión pasó a las arcas de la Corona. El vacío dejado por los jesuitas prometía ser llenado con adeptos al Rey, lo que contribuiría a la concentración del poder absolutista; un paso más hacia la monopolización estatal de la enseñanza.

En última instancia, el poder sobre los establecimientos educativos recaía en la Corona, desde donde se impulsaba la apertura de las escuelas de primeras letras, dejando su administración en manos de los ayuntamientos y parroquias, restando poder al gremio de San Casiano que había controlado la enseñanza en este nivel. Las instancias que intervenían en el nivel intermedio o secundario –como las congregaciones y las diócesis religiosas– así como las asociaciones civiles que comenzaron a formarse a fines del siglo XVIII también rendían cuentas al rey. Y, finalmente, las universidades de México y de Guadalajara dependían también del favor real. Las Cortes de Cádiz promovieron el proyecto ilustrado de un plan general de instrucción pública que, en México, se vio interrumpido con la Independencia. La idea de un sistema de instrucción pública, uniforme, centralizado y graduado en tres niveles educativos, se canceló con la primera república federal y cada entidad tomó su propio rumbo retomando, muchas de ellas, en sus ordenamientos internos el legado dejado por las Cortes.

Así fuera en los colegios, los seminarios o los salones privados, hasta el momento de la Independencia, en términos generales, las cátedras continuaron impariéndose conforme al modelo iniciado y desarrollado por los jesuitas. Para la enseñanza de latín se seguía en buena parte el modelo de Nadal, diseñado para aplicarse en los colegios del siglo XVI (Nadal,

1985:149-150). Las cátedras de latín solían dividirse en dos niveles de estudios; el primero, conocido como Mínimos y menores, comprendía básicamente la gramática latina, generalmente utilizando a Nebrija, los diálogos de Luis Vives y nociones de religión. En el segundo curso, conocido como de Medianos y mayores, se estudiaba la sintaxis, la ortografía y la prosodia latina, la poesía a través de Virgilio, la retórica por Homero y la oratoria sobre la base de Cicerón, así como la historia religiosa. En ocasiones estos cursos se alargaban por tres años. Los jóvenes que lograban pasar estas clases podían ingresar a las cátedras de filosofía, de tres años, en las que se estudiaba lógica, metafísica, ética, filosofía, matemáticas, física, cosmografía y geografía, aunque estos contenidos variaban según las posibilidades de la congregación, del colegio, y de los catedráticos (Herrejón, 1992:140).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se partía de un plan que estaba determinado por el destino final de estudios, es decir, se elegía una carrera, por ejemplo teología, jurisprudencia o medicina, y con esa meta se cursaban los estudios preparatorios; el latín o la filosofía se estudiaban para adquirir los medios para continuar los universitarios. No había obligación de cursar las materias ni en un número determinado ni en un orden sucesivo, lo importante era adquirir los conocimientos y habilidades exigidos para ingresar a las cátedras superiores y acreditarlos en su oportunidad, no importando si era en el domicilio particular, la casa de un maestro o en un colegio o seminario.

La ola de modernización introducida por los ilustrados de fines del siglo XVIII –bajo la influencia de la Sociedad Bascongada de Amigos del País– introdujo cambios en los contenidos y métodos de la enseñanza secundaria y favoreció la apertura de nuevas instituciones, como el caso de la Escuela Patriótica fundada en Veracruz en 1784 con profesores laicos –en donde además de los cursos clásicos de gramática y filosofía, se enseñaba geografía, música y dibujo técnico–; la Academia de Bellas Artes, que ofrecía cátedras de dibujo y matemáticas, así como el Colegio de Minería, que incluía tanto cátedras que podrían considerarse de estudios preparatorios como las superiores (Tabulse, 1993, Tanck, 2002:9-10, 1985:27 y ss, Cueva, 1997:41).

El sistema federal y los institutos literarios

En 1821, consumada la Independencia, el gobierno mexicano asumió los principios educativos de las Cortes de Cádiz y del Reglamento General de

Estudios decretado en España ese mismo año. Después del fracaso de la monarquía encabezada por Agustín de Iturbide, la constitución nacional de 1824 estableció normativamente una república federal y cada entidad federativa se hizo cargo de los asuntos relacionados con la educación. De ahí en adelante, cada estado siguió su propia política en materia de educación, promoviendo –unos más otros menos– los marcos normativos, los lineamientos administrativos, la creación de mecanismos de financiamiento y el establecimiento de escuelas públicas de primera y segunda enseñanza (Secretaría de Gobernación, 1902). Unos continuaron dejando en los municipios el asunto de las escuelas, otros comenzaron a centralizar el control administrativo en las manos del gobierno estatal, a veces con la complacencia de los ayuntamientos, otras veces con resistencias. La mayor parte dio un tratamiento normativo y administrativo distinto a las instituciones de primera y de segunda enseñanza.

Muchos de los estados de la república iniciaron su régimen constitucional con leyes y decretos que dispusieron la fundación de instituciones para la enseñanza de la gramática, las ciencias y las artes; sin embargo en varios casos el discurso no se llevó a la práctica.² Las memorias de gobierno muestran la situación de esos establecimientos durante los primeros años de régimen federal; por ejemplo, la de 1831 reporta que había 586 alumnos en todo el país estudiando en colegios y seminarios, y que 106 de ellos eran internos, si bien pareciera ser que no todos los estados enviaron al ministerio la información que se les solicitó, y que el número de estudiantes en ese momento posiblemente era superior al reportado.³

Por lo que respecta a la segunda enseñanza, el cambio notable introducido por los gobiernos independientes fue la fundación de los institutos literarios en algunas entidades mexicanas, en ocasiones al lado de los tradicionales colegios administrados por las congregaciones religiosas, otras veces en sustitución de ellos, y unas más en ausencia de ellos, llenando el vacío preexistente en ese nivel de estudios. Las nuevas fundaciones albergaron las cátedras menores y medianas, lo que equivaldría a la enseñanza media y media superior en nuestros días, con todas las distancias que el caso requiere.

Las notas distintivas de estas nuevas instituciones eran el que hubieran sido establecidas por los gobiernos de los estados federales, por iniciativa de grupos de ciudadanos, generalmente profesionistas liberales, de mentalidad progresista, con la finalidad manifiesta de ampliar las oportunidades

de estudios para los jóvenes de las localidades, al margen de las congregaciones religiosas. A la vez, a través de su labor en la educación de los jóvenes, estos grupos fortalecían su influencia política y generaban fuentes de ingreso para las mismas capas de profesionistas, aun en el caso de que muchas de estas iniciativas fructificaran sobre la base de la prestación gratuita de servicios docentes. Al promover la creación de los institutos literarios, las élites locales aseguraban, sobre todo, la posibilidad de reproducir y ampliar sus condiciones de poder en la localidad, formando sus propios cuadros.

Subyacía en la fundación de estas instituciones la necesidad de reformar la segunda enseñanza, lo que se expresaba en el hecho de llamarlos institutos literarios. El concepto de instituto, como lo ha señalado Carlos Herrejón, hacía alusión a una institución moderna, de connotación liberal y republicana, diferente a los colegios tradicionales de vinculación eclesiástica; y el término literario aludía a los contenidos de enseñanza, que abarcaban el conocimiento enciclopédico, en su acepción ilustrada, es decir, englobando las ciencias y las artes, la técnica y la cultura, la teoría y la práctica del saber (Herrejón, 1978:26).

La diferencia fundamental entre los viejos colegios y los nuevos institutos se centraba en que éstos últimos eran entidades públicas, controlados por los gobiernos estatales, financiados con fondos públicos u otras fuentes complementarias, pero siempre administrados por el gobierno. También se intentaba marcar diferencias en la forma en que se administraban internamente a estas instituciones, si bien tratándose de las primeras experiencias, no se alejaban mucho de los procedimientos aprendidos en los colegios tradicionales. En términos generales, los institutos literarios fueron la institución educativa representativa del gobierno federal que, junto con los colegios, seminarios y los establecimientos privados que se comenzaron a abrir por entonces, transitaron entre la formación complementaria de los estudios primarios y la preparatoria para las universidades.

En mayor o menor medida, los institutos literarios fueron portadores del ímpetu democratizador que permeaba las instituciones educativas de corte republicano, particularmente en Norteamérica, donde se discutía la necesidad de establecer un nivel de estudios posterior a la primaria para dar continuidad a la formación de los jóvenes y no sólo para prepararlos para continuar sus estudios superiores (Kaestle, 1982; Ross, 1975) y para acoger a jóvenes talentosos cuyos padres no tuvieran medios para sostener

colegiaturas onerosas, además de liberarlos del trabajo por un buen número de años. De ahí que en varias entidades de la república se legisló y promovió la dotación de becas para los estudiantes, además de que se defendió la gratuidad de las cátedras (Ríos, 1994:300; Arredondo, 1998:414; Ruiz Cervantes, 2001:56; Márquez, 2002:110; Padilla, 2004:87).

Así pues, se pretendía que las puertas de estas instituciones de segunda enseñanza estuvieran abiertas a la población en general y especialmente a los jóvenes de “talento”. La palabra “talento” no era un mero eufemismo para distinguir entre los miembros de las élites y los que no lo eran, sino que tenía la seria intención de impulsar a los jóvenes de los sectores medios hacia las carreras universitarias, para que la mismas familias de la localidad tuvieran acceso a los puestos políticos, militares y religiosos que se abrían, por una parte, como consecuencia de la descentralización política-administrativa y la burocratización de la vida social y, por otra, como efecto del propio crecimiento absoluto de la población y de sus actividades en todas las áreas. Si bien es cierto que sólo aquellos jóvenes provistos de los recursos culturales y económicos necesarios podrían aprovechar esa apertura.

Mientras en las entidades federativas se exploraban diversos proyectos para difundir los estudios de segunda enseñanza entre los jóvenes “de talento” de su demarcación (desde luego con la exclusión absoluta de los jóvenes), en el Distrito Federal, Valentín Gómez Farías intentó agrupar y reorganizar bajo la tutela del gobierno federal las instituciones de enseñanza media y superior sostenidas con fondos públicos que ya existían en la ciudad de México, las cuales –seis según el reglamento de 1833– debían quedar de la siguiente manera: “1º De estudios preparatorios; 2º De estudios ideológicos y humanidades; 3º De estudios físicos y matemáticos; 4º De estudios médicos; 5º De estudios de jurisprudencia; 6º De estudios sagrados”.⁴ A pesar de que este proyecto de reforma fue cancelado un año después, la estructura propuesta (fundamentada en la manera en que se distribuían las cátedras en las instituciones vigentes) sirvió de base para las propuestas ulteriores, ya realizadas dentro de una organización política centralista.

El sistema centralista y la uniformidad en los estudios

El sistema de república centralizada se estableció en México entre 1835 y 1847 y entre 1853 y 1855. Entonces se impulsó una política educativa

tendiente a centralizar académica y financieramente las cuestiones relativas a la educación en todo el país; los estados pasaron a ser departamentos, los gobernadores fueron nombrados por el presidente de la república y luego ellos acreditaban a los miembros de las juntas departamentales, las cuales asumieron muchas de las funciones que correspondían al congreso electo durante las repúblicas federales. Como no había poderes elegidos localmente, en ciertos aspectos las élites regionales perdieron capacidad de gestión, ya que desde la capital nacional se tomaban las decisiones fundamentales, sobre todo en materia normativa y financiera.

Durante la segunda república centralista (1843-1846), Manuel Baranda fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública, quien después de recopilar información y evaluar la situación de la educación en el país en materia de establecimientos, intentó realizar un proyecto para consolidar un sistema nacional de enseñanza. En 1842 se había expedido 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.⁵ Al parecer, ésta fue la primera vez en la historia de la república mexicana que una legislación de carácter nacional definió los principios básicos que caracterizan al actual sistema educativo. Los establecimientos de educación secundaria fueron declarados “nacionales” y pasaron a depender directamente del presidente de la república,⁶ y esta disposición se aplicaba tanto a los colegios tradicionales como a los recién creados institutos.

En 1843 las Bases Orgánicas facultaron a las asambleas departamentales para crear fondos y fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos, sujetándola a los fundamentos que daría el Congreso. En agosto de ese año, el ministro Manuel Baranda solicitó información a todos los departamentos para realizar una evaluación general de la situación educativa en el país. Los resultados de ese informe quedaron plasmados en la memoria de gobierno, donde además de las instituciones tradicionales del Distrito Federal –San Ildefonso, San Gregorio y San Fernando– se dio a conocer valiosa información sobre los colegios en Pachuca, Guanajuato, Guadalajara, San Luis Potosí, Querétaro y Jalapa, así como de los seminarios, conventos y colegios eclesiásticos de San Cristóbal de las Casas, Guadalajara, México,

Monterrey, Puebla, Campeche, Morelia, Comitán, Tecpatán (*sic*), Oaxaca, Santo Domingo y San Luis en Puebla, de Santiago en México, de Guadalupe en Jalisco y de los colegios franciscanos de San Luis Potosí y Durango. Sólo se registraron como institutos literarios los de Chihuahua, Oaxaca y Zacatecas y como “colegio nacional” el de Jalapa.

Entre todas las instituciones que enviaron sus reportes al ministro atendían 4 mil 401 estudiantes: mil 454 inscritos en latín, mil 15 en filosofía, 554 en idiomas, 592 en dibujo, 92 en música 48 en humanidades, 363 en jurisprudencia, 240 en teología y 43 en medicina. Por ejemplo, en Guadalajara había cátedras de latín, filosofía, jurisprudencia y humanidades; en Morelia, de gramática castellana y latina, griego, filosofía y jurisprudencia; el Instituto de Chihuahua reportaba las cátedras de gramática latina, filosofía y teología, haciendo notar que las de inglés, frances, jurisprudencia y matemáticas no estaban funcionando por el momento “por falta de alumnos” (Baranda, 1973:59-62); sólo se registraban cátedras de medicina en Oaxaca y Zacatecas. Los datos aportados en la memoria son incompletos, sin embargo reflejan la situación de los estudios de segunda y tercera enseñanza en el país. En términos generales, en la república había un cursante de estudios del nivel medio y medio superior por cada diez mil habitantes.⁷

Según su informe, Baranda encontró condiciones de atraso en los contenidos y métodos de enseñanza, que calificaba como herencia viva de la Colonia. Frente a la anarquía, desintegración y aislamiento de los cursos que se impartían en los institutos y colegios del país, Baranda propuso un sistema uniforme, integrado jerárquicamente, unificado y coherente, y contra la concepción en boga de que ser ilustrado tenía que ver más con la acumulación de información, el ministro propuso un currículum teórico y práctico (Baranda, 1973:73-76). La reforma pretendía homogeneizar un sistema completo de cursos hilados entre sí, para cada carrera, empezando por los preparatorios. Baranda insistió en un sistema flexible, adaptable a los progresos de la ciencia y a las circunstancias de la época.

Para dirigir la renovación educativa se estableció una junta directiva de estudios que tenía la obligación de mantener relaciones permanentes con las instituciones académicas europeas y de producir una memoria anual donde se señalasen los progresos científicos, los autores recomendables y los avances que debían adoptar los programas de estudio, sin llegar a depender del exterior, sino procurando recoger también las producciones

internas. Intentaba también fundamentar esta reforma en una base financiera sólida, con salarios “decentes” para los profesores, brindando facilidades a los estudiantes de pocos recursos; se pretendía garantizar que cada departamento tuviese su propio establecimiento de estudios preparatorios y superiores. En los departamentos donde ya existían instituciones de enseñanza secundaria se intentó realizar estas reformas, pero estudios más detallados, a partir de fuentes de la historia regional, muestran que la toma de decisiones se diluyó en una maraña de instancias burocráticas que obstaculizaron seriamente la marcha de las instituciones, y que el fortalecimiento o decadencia de éstas dependió mucho de la correlación de fuerzas políticas, del grado de identidad entre quienes administraban las instituciones educativas y quienes administraban los gobiernos departamentales y de la voluntad de los propios actores educativos por continuar sus labores a pesar de circunstancias adversas.⁸

Entre 1846 y 1853, con el restablecimiento del federalismo, el control de la educación estuvo brevemente en manos de los estados, pero la invasión norteamericana y la guerra con este país dejaron poco margen para intentar reformas educativas distintas. 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 de las escuelas debían atenderse con las rentas municipales, esta vez controladas por el Ministerio de Gobernación.

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;⁹ era entonces ministro de Relaciones Exteriores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, Teodosio Lares, que había dirigido el Instituto de Zacatecas. El reglamento de 1854 y los que se derivaron de él definieron la normatividad y los contenidos de cada nivel de estudios y de cada carrera universitaria. Asimismo, los seminarios quedaban bajo el control del Estado, al igual que 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 de la república; los

gobernadores de los departamentos se limitarían a elaborar propuestas al Presidente y a vigilar el cumplimiento de las leyes.

El plan de estudios para la enseñanza secundaria quedó dividido en seis años: tres para las cátedras de latinidad y tres más para las de filosofía.¹⁰ Los contenidos de los tres primeros años se orientaban hacia una formación general básica, centrada en los estudios del latín, del castellano y de la historia. Los tres últimos años se dirigían más hacia los estudios de filosofía, matemáticas, física, química, geografía y lenguas modernas. El latín continuaba siendo el eje del plan de estudios durante los tres primeros años porque –tal como había aseverado el diseñador del plan de 1845, antecedente inmediato de este proyecto– servía para “hormar la inteligencia”, modelar el gusto así como introducirse al estudio de los clásicos (Lares, 1845:9). Los estudios filosóficos y disciplinarios de los últimos tres años se relacionaban más con la preparación hacia los estudios superiores.

El proyecto de 1854 confería orden y sistematización a las prácticas educativas que ya se realizaban, pero que seguían teniendo cierta heterogeneidad según las distintas instituciones, las localidades e incluso las coyunturas políticas en una localidad e institución determinada. Su fuerza radicaba no sólo en que constituía una propuesta organizada y coherente que vinculaba y jerarquizaba los contenidos en grados, sino en que estaba diseñada tanto para dar continuidad a los estudios primarios (siempre selectivamente), como para responder a las exigencias de las distintas modalidades de los estudios superiores que se ofrecían. Secuencia y graduación eran características que no se daban necesariamente, y mucho menos se exigían de manera obligatoria, así que la formalización de un plan general de estudios iba a tener vigencia general pues, a diferencia del proyecto de Gómez Farías (en el que sin duda se inspiraba), estaba legitimado por un gobierno de cobertura nacional. El sistema de gobierno era la circunstancia que confería su mayor peso específico a este proyecto, pero había otra más, que era el que ya existieran y siguieran multiplicándose una buena cantidad de escuelas de primeras letras, distribuidas en el territorio nacional, de las que egresarían (en una proporción de uno a diez) los estudiantes del nivel siguiente.

Para efectos prácticos los estudios secundarios y los preparatorios se diferenciaban con nitidez a partir de esta división entre cátedras de latinidad y filosofía, división que se subrayó durante las reformas del imperio

de Maximiliano, con el establecimiento del liceo y el colegio como instituciones independientes.

El proyecto de un sistema educativo centralizado era muy complejo, pero guardaba también muchas imprecisiones; en los hechos las decisiones administrativas se dispersaban en tres ministerios de Estado (Gobernación, Justicia e Instrucción y Fomento) y en las instancias mediadoras de cada departamento, provocándose una contradicción irresoluble entre las intenciones políticas y las mediaciones instrumentales.

Hasta entonces las instituciones públicas de estudios secundarios habían dependido de los gobiernos de los estados y luego de los departamentos, mientras que las privadas y las pertenecientes al clero o a las órdenes religiosas se administraban por su cuenta. A través de la propuesta de 1854, todos estos establecimientos se aglutinaron en un solo término: los colegios nacionales, pasando a depender de la Universidad Nacional de México, aunque sus rectores debían ser nombrados por el propio presidente de la república.

Los intentos por centralizar la administración educativa fueron muy criticados por los diarios, porque se decía que atentaban contra la libertad de la enseñanza al someter a las instituciones privadas a los designios gubernamentales, por impedir la enseñanza doméstica y por ignorar las diferencias individuales de los jóvenes que proseguían sus estudios con diverso ritmo y preferencias. También se le criticaba por poner las instituciones a cargo de la universidad a la que estimaban muy desprestigiada (Meneses, 1983:139-40). En la práctica, las medidas centralizadoras de la educación afectaron el funcionamiento de las instituciones en las diferentes localidades.

Las élites regionales se sintieron directamente afectadas, puesto que ubicaban a los planteles de enseñanza secundaria como sus instituciones específicas de formación y como poderosas emisoras y reproductoras de ideología. Y lo eran: los profesores de estas instituciones podían alternar su trabajo docente con cargos en la burocracia gubernamental o eclesiástica, así como participar activamente en la política partidista; solían ser los oradores principales en las ceremonias públicas, y la comunidad escuchaba sus planteamientos; en ellas se formaban los dirigentes de industrias y comercios, del gobierno, la milicia y la Iglesia y, desde luego, de las propias academias. Para entonces, las diferencias entre los partidos liberal y conservador se profundizaban y esto se expresaba con mayor

claridad en el control del poder dentro de las instituciones de segunda enseñanza. La cuestión de poder se dirimía a través de la distribución de las cátedras. Las normas, las tradiciones, las influencias, las circulares del gobierno central, el salario o la ausencia del mismo, las demandas de los estudiantes o los padres de familia, cualquiera de ellas podían ser esgrimidas como argumento para remover o ratificar a un catedrático en su puesto. Lo que estaba en el fondo de cualquier nombramiento era la lucha de los grupos de poder dentro de la institución y de ahí sus posibilidades de articularse y fortalecer a un grupo de las élites en las posiciones gubernamentales.

Debido precisamente a los intereses de los grupos de poder locales, el gobierno nacional tuvo alcances limitados 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; además, el gobierno centralista no tenía la hegemonía ni disponía los medios para realizar las reformas proyectadas. 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 plasmó en la constitución federal de 1857. Para entonces, como lo revelan algunos estudios regionales, muchas de las escuelas de primera y segunda enseñanza que continuaban funcionando en las localidades lo hacían por el esfuerzo de los municipios y las asociaciones civiles. Incluso el proceso de centralización de las escuelas desde los municipios hacia los gobiernos estatales se vio frenado.

A pesar de su corta duración y su relativa profundidad, es importante retomar esta reforma de 1854, dado que constituye el antecedente de las reformas de 1861 y de 1867. Curiosamente hay, entonces, un redoblado esfuerzo por organizar y sistematizar los estudios de manera centralizada, en el contexto de una república federal. Para entonces, la atención ya no se dirige a la instrucción pública en sus tres niveles de enseñanza sino, sobre todo, a la escuela secundaria. La medida será tomada de otra forma, no como una imposición del gobierno central hacia la periferia, sino con el establecimiento de un modelo: el de la escuela nacional preparatoria.

Reflexiones finales

Las primeras instituciones de segunda enseñanza que han existido en lo que ahora es México son originarias de la Colonia, insertas en las redes de las congregaciones religiosas y el clero secular, las que ofrecían cátedras de latín y filosofía a los jóvenes. En el contexto de las reformas ilustradas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, se establecieron otras instituciones civiles para preparar a los jóvenes hacia el estudio de las profesiones modernas, a la vez que se tomaron medidas para poner las ya existentes bajo la supervisión de la Corona, de una manera centralizada.

Al comienzo del México independiente las cuestiones educativas quedaron al arbitrio de cada entidad federativa, algunas de las cuales establecieron institutos administrados y financiados por los gobiernos de los estados, ofreciendo distintas cátedras, con contenidos, esquemas de organización, duración, jerarquización y modalidades diversos. Los institutos literarios fueron las instituciones emergentes propias de ese momento histórico, impulsados, financiados y administrados por los gobiernos estatales, pretendiendo responder discursivamente a los proyectos de renovación educativa específicos para el nivel de enseñanza secundaria. La aparición de nuevas instituciones de segunda enseñanza y su mayor dispersión geográfica permitió el acceso de familias que, de otro modo, hubieran permanecido marginadas, lo que terminó afectando la movilidad social, la composición de fuerzas políticas y el desplazamiento del poder material y simbólico desde las élites tradicionales hacia la burguesía moderna.

Fue durante las repúblicas centralistas cuando se ensayaron los primeros esquemas de organización centralizada del México independiente, confiriendo a los estudios de segunda enseñanza una articulación formal con la enseñanza primaria y universitaria, una seriación y gradación jerárquica de las cátedras y una uniformidad de contenidos y textos escolares para cada cátedra. El poder que el gobierno supremo tenía sobre los gobernadores de los departamentos, nombrados por el presidente de la república, permitió que sus medidas de política educativa tuvieran un impacto en las localidades. Las instituciones de enseñanza secundaria se uniformaron bajo el nombre de “colegios nacionales”, pero las reformas en muchas ocasiones no se operaron adecuadamente, no sólo por no disponerse los ordenamientos para brindar los instrumentos operativos y financieros indispensables, sino por sustraerse los fondos propios de los colegios para otras finalidades.

El plan de estudios para la enseñanza secundaria de 1854 consideró dos ciclos, el primero de latinidad, de tres años, y el segundo de filosofía, también de tres años; siendo seriados y con la exigencia de presentar certificado de instrucción primaria para ser inscritos, este plan de estudios favorecía el agrupamiento de los jóvenes por edades y competencias similares, más o menos en la misma forma en que actualmente se agrupan en los tres años de secundaria y los tres del nivel medio superior.

Si bien el proyecto de centralización educativa en su conjunto se vio suspendido con la vuelta a la república federal, paradójicamente fue en este último sistema de gobierno donde el proceso de centralización de las instituciones de enseñanza secundaria continuó y se consolidó. La Escuela Nacional Preparatoria, establecida en 1867, tomó como punto de partida la estructura del plan de estudios de 1854, en cinco años, divididos en dos ciclos (latinidad y filosofía), pero todavía concebidos como un nivel preparatorio a los universitarios.

La formalización de una estructura organizativa de la enseñanza secundaria estuvo acompañada paralelamente por un proceso de laicización. Los cambios en el currículum no fueron tan visibles, puesto que los nombres de las cátedras se mantuvieron a lo largo de las reformas, pero se dieron. Las modificaciones en los contenidos y métodos pedagógicos no dependieron del sistema de gobierno ni del partido en el poder (los llamados conservadores y los liberales), puesto que unos y otros hacían las mismas críticas al currículum tradicional y proponían innovaciones similares. Los cambios notables o las permanencias se dieron más bien al interior de las instituciones, a través de la movilidad de los profesores, de los contenidos y de los libros de texto de las materias y seguramente de las formas de evaluar y promover a los estudiantes, por lo que es a nivel institucional donde podrían constatarse, a través de nuevos estudios, las transformaciones en una dimensión más precisa. Las nuevas instituciones de enseñanza secundaria y las disposiciones gubernamentales que afectaron a las viejas coadyuvaron significativamente al proceso de secularización en México y a la separación entre los intereses del Estado y de la Iglesia en un grado que no sucedió en muchos de los países de mayor desarrollo industrial y urbano.

A pesar de la expansión de la enseñanza secundaria, durante la época que se aborda aquí, se mantuvo como un nivel de estudios altamente excluyente. Ni las mujeres, ni los habitantes de las zonas rurales, ni los sec-

tores indígenas, ni las clases más desfavorecidas tenían acceso a este nivel de escolarización.

Cabe una mención al papel de las instituciones privadas de enseñanza secundaria, las cuales surgieron y se desarrollaron cuando se generalizó la escuela pública y gratuita como una forma tanto de mantener los privilegios de élite como de llenar espacios de formación, que continuaban vacíos en las instituciones públicas, así como con la intención de mantener un rumbo específico extraviado para ellos en los intentos de uniformar la enseñanza en ese nivel de estudios. Este rubro pertenece, más bien, a la segunda parte del siglo XIX, cuando a la vez que se uniforman las instituciones públicas, se diversifican y consolidan las privadas.

Es al final del siglo XIX, cuando partiendo de un solo nivel de enseñanza secundaria, que se perfilarán dos niveles de estudio no sólo diferenciados por la gradación de los contenidos o los grupos etarios, sino por sus funciones y finalidades. La educación secundaria se vinculará cada vez más con la primaria, como su continuación, mientras que la preparatoria –propiamente dicha– subrayará su función como antecedente de los estudios universitarios. El establecimiento de la secundaria federal, en 1923, pondrá fin a la discusión en torno a las dos orientaciones de educación secundaria pública: *a)* una universal para toda la población, pública, gratuita y obligatoria, tendiente a formar ciudadanos y trabajadores calificados para la industria, el comercio y los servicios, y *b)* otra elitista y restringida orientada a sentar las bases de la formación de cuadros especializados y directivos. La función de la educación secundaria de perfeccionar los conocimientos adquiridos en la escuela elemental y con valor social en el mercado de trabajo es ya un producto urbano de la era industrial.

En resumen, el tránsito desde la enseñanza secundaria concebida como nivel de preparación para los estudios universitarios, espacio de una élite sea social o intelectual, y entidad propia de las congregaciones religiosas, hacia la secundaria como nivel posprimario, accesible a todos y controlado por el Estado no fue lineal ni progresivo; fue la síntesis de un conjunto contradictorio y desigual de discursos y prácticas educativas que corrió junto con el siglo XIX y que culminó con las reformas educativas del siglo XX.

Notas

¹ Condorcet afirmaba, en relación con las escuelas secundarias, que “Ce degré d’instruction peut encore, à quelques égard, être envisagé comme universel, ou plutôt comme nécessaire pour établir, dans l’enseignement universel, une égalité plus absolue” (Condorcet, 1999:32). Distinguía en su proyecto cinco grados de instrucción o niveles de estudio: las escuelas primarias, las escuelas secundarias, los institutos, los liceos y “*de société nationale des sciences et des arts*” (p. 30), en donde la secundaria comprende estudios generales que complementan los primarios; los institutos, estudios especializados que capacitan para el trabajo; los liceos, estudios propiamente preparatorios para las universidades, pero todos ellos se adquieren en forma graduada, según la propuesta.

² 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, 1978:29). 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.

³ Gobierno supremo, memorias del Secretario de Estado y Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos, 1828, 1829, 1830 y especialmente apéndices de 1831 (AGN, JNE). Revisando los archivos se encuentran las circulares del secretario a los gobiernos estatales solicitando datos sobre la inscripción en las cátedras, pero son pocos los estados que responden a esa solicitud y, sin embargo, se informa sólo sobre

esa escasa información recabada, como si se supusiera que al no haber respuestas, no había alumnos inscritos. Esta situación contrasta con la que se presenta en 1843, cuando se reportan 4 mil 401 estudiantes en las cátedras a nivel nacional. Examinando la situación en su conjunto, parecería ser que no se trataba de un aumento tan significativo en el número de estudiantes inscritos en tan sólo 12 años, sino que el gobierno general bajo el régimen centralista tenía más posibilidades de obtener respuesta a sus cuestionamientos por parte de los gobiernos departamentales. En otras palabras, las cifras registradas en las memorias no correspondían tanto a los hechos sino a la información reportada. Sólo investigaciones más detalladas para cada uno de los estados y las instituciones podrán arrojar el dato de cuántos estudiantes había, año con año, entre las primeras letras y las cátedras superiores.

⁴ Art. 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 Talavera, 1973:198 y ss.).

⁵ 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*, núm 10, Chihuahua, Chih., 16 de septiembre de 1845.

⁶ Decreto del 24 de enero de 1843, *Revista Oficial* núm. 6, Chihuahua, Chihuahua, febrero de 1843 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.

⁷ Cálculos efectuados a partir de las cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística, publicadas en “Estadística de la República Mexicana”, *Encyclopédia de México*, tomo 11, p. 6519.

⁸ Archivo General de la Nación, ramo Justicia e Instrucción Pública, vol. 83, foja 245 y ss. Sobre la manera en que los asuntos se turnaban de un escritorio a otros y se confundían las com-

petencias y atribuciones de los funcionarios públicos, véase Arredondo, 1998: 437-438.

⁹ Decreto del 19 de diciembre de 1854 (Dublán y Lozano, 1904, t. VII, p. 344 y ss).

¹⁰ El plan de estudios quedó de la siguiente forma: para el primer año de “Latinidad y humanidades” debía llevarse gramática latina, analogía, gramática castellana y elementos de historia sagrada; para el segundo año, sintaxis, ortografía latina y elementos de historia antigua y media; para el tercer año, prosodia lati-

na, literatura, historia moderna y de México. Las cátedras de filosofía para el primer año eran psicología, lógica, metafísica y francés, para el segundo religión y filosofía moral, matemáticas y francés, y para el tercero física experimental, química, cosmografía, geografía e inglés; además se debía llevar dibujo natural y de paisaje durante los cuatro primeros años. Véase en particular la ley del 24 de diciembre de 1954, reglamentando la instrucción secundaria, en Dublán, tomo VII.

Referencias bibliográficas

- Alamán, L. (1980). *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Alamán, L. (1985). “Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores”, en Staples, A., *Educar: panacea del México independiente*, México: SEP-El Caballito.
- Arredondo López, M. A. (1996). “La Ilustración y la política educativa en España en la frontera del siglo XIX”, en *Pedagogía*, revista especializada en educación, núm. 7, vol. 11, tercera época (México: UPN), verano, pp. 4-11.
- Arredondo López, M. A. (1998). *La educación en Chihuahua, 1767-1867*, tesis doctoral, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Arredondo López, M. A. (2001). “Origen del Instituto Literario de Chihuahua”, en David Piñera (coord.) *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo II, Mexicali: SEP-UABC-ANUIES.
- Arredondo López, M. A. (2004). “La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua”, *Perfiles Educativos* (México: CESU/UNAM), núm. 103, tercera época, v. XXVI, pp. 77-94.
- Baranda, M. (1973). “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 A. Talavera, *Liberalismo y educación*, t. 1, SepSetentas, México: SEP.
- Benedict, H. B. (1970). *The distribution of the expropriated Jesuit Properties in México with special reference to Chihuahua (1767-1790)*, tesis de doctorado, Washington: Universidad de Washington.
- Condorcet, M. de (1999). “Rapport et project de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique”, en Philippe Muller (comp.), *Vive l’École républicaine! Textes et discours fondateurs*, París: Librio.
- Cueva Tazzer, M. de L. (1997). “La reorganización del Colegio de la Purísima Concepción de Guanajuato en la etapa independiente”, en Galván, L. E. (coord.) *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE-UdeG.
- Dublán, M. y J. M. Lozano (1904). *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, tomos I a XIV México: (s/e).

- Gonzalbo, P. (1999). *Historia de la educación colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México: El Colegio de México.
- Herrejón Peredo, C. (1978). *Fundación del Instituto Literario del Estado de México: testimonios históricos*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herrejón Peredo, C. (1992). "Formación del zamorano Gamarra", en *Relaciones* (Zamora: El Colegio de Michoacán), núm. 52, verano, pp. 135-166..
- Jovellanos, G. M. de (1985). "El origen de la prosperidad pública", en Frost, E. C. (comp.) *La educación y la ilustración en Europa*, México: SEP/El Caballito.
- Kaestle, C. F. (1982). *Pillars of the Republic. Common Schools and American Society, 1780-1860*, Nueva York: Hill and Wang.
- Lares, T. (1845). *Informe del Instituto Literario al Superior Gobierno del Departamento, Zacatecas*: Aniceto Villagrana.
- Márquez Carrillo, J. (2002). *Siglos son presente. Política, organización y financiamiento de los estudios superiores en Puebla, 1579-1835*, Puebla: Gobierno del Estado de Puebla/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Cuadernos del Archivo Histórico Universitario.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, México: Porrúa.
- Mora, J. M. L. (1837). "Pensamientos sueltos sobre educación pública", en *Obras sueltas*, t. 2, París: Librería de la Rosa, y en Staples, A., *Educar: panacea del México independiente*, México: SEP/El Caballito.
- Nadal, J. (1985). "Reglas para los estudios de los colegios", en Gonzalbo, P., *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México: SEP/El Caballito.
- Padilla, A. (2004). *Tiempos de revuelo: juventud y vida escolar. (El Instituto Científico y Literario del Estado de México) 1910-1920*, México: UAEM/Miguel Ángel Porrúa.
- Ríos Zúñiga R. (1994a). "La secularización de la enseñanza en Zacatecas. Del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1784-1838)", en *Historia Mexicana*, núm. 2, vol. XLIV, (México) El Colegio de México, octubre-diciembre.
- Ríos Zúñiga, R. (1994b). "De Cádiz a México. La cuestión de los institutos literarios (1823-1833)", en *Secuencia* (México: Instituto Mora), num, 30.
- Ross, P. N. (1975). "The Free School Controversy in Toronto 1848-1852", en M. B. Katz y P.H. Mattingly, *Education and Social Change: Themes from Ontario's Past*, Nueva York: University of New York.
- Ruiz Cervantes, F. J. (2001). *La educación oaxaqueña en sus leyes*, col. Voces del Fondo, Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sarrailh, J. (1974). *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México: El Colegio de México.
- Secretaría de Gobernación (1902). *Constituciones políticas de los estados de la República Mexicana*, México: Imprenta del Gobierno Federal en el Ex-Arzobispado.
- Talavera, A. (1973). *Liberalismo y educación*, col. SepSetentas, México: SEP.
- Tanck de Estrada, D. (1979). "Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México", en *Historia Mexicana* (México: El Colegio de México), vol. XXIX, núm. 1, julio-septiembre, pp. 3-34.

- Tanck de Estrada, D. (1985). “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México: El Colegio de México, pp. 27-100.
- Tanck de Estrada, D. (1994). “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*, t. I, México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2002). *The concept, structure and development of secondary education in colonial Mexico*, ponencia presentada al ISCHE XXIV, París.
- Trabulse, E. (1993). “Los científicos. Más socios de la Real Sociedad Bascongada”, en México, *Seminario de historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y Méjico*, tomo II.
- Zavala, L. de (1985). “Conclusiones del ensayo histórico de las revoluciones de México”, en Staples, A., *Educar: panacea del México independiente*, México: SEP/El Caballito.

Artículo recibido: 8 de mayo de 2006
Dictamen: 29 de septiembre de 2006
Segunda versión: 24 octubre de 2006
Aceptado: 27 de octubre de 2006