

# CUESTIONES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COLONIAL

PILAR GONZALBO AIZPURU  
*Centro de Estudios Históricos  
El Colegio de México*

Los hombres no se hacen en el silencio,  
sino en la palabra, en el trabajo, en la acción,  
en la reflexión<sup>1</sup>.

Quienes vivimos en esta época de contradicciones y en este continente al que alguna vez llamaron nuevo, no podemos contemplar los temas de la historia de la educación sin considerar las peculiaridades del mundo iberoamericano, la huella de un pasado colonial y la experiencia de unas instituciones que influyeron decisivamente en la educación, sin necesidad de recurrir a libros de texto, aulas ni horarios de clase.

Hay cuestiones esenciales que surgen al primer plano, a medida que logramos identificar la existencia de antiguos problemas y el fracaso de reiterados intentos de solución.

Resulta evidente que no podemos limitarnos a la revisión de la trayectoria de ciertas instituciones, al elogio de prudentes iniciativas o la lamentación de fracasados proyectos bien intencionados. Nos inquieta la necesidad de integrar la historia de la educación en la historia general y queremos terminar con el olvido de la educación informal, de profunda influencia en la formación de cualquier sociedad, pero ausente en la mayor parte de los textos sobre historia de la educación. Debemos de señalar el espacio de mutuas influencias entre educación y vida cotidiana, la importancia de los mitos como educadores de los pueblos, y los conflictos surgidos por el desfase entre objetivos, métodos y contenidos educativos.

Hablar de historia de la educación en México, es referirse a un largo proceso en el que han evolucionado los contenidos y han cambiado los sujetos docentes y discentes, al mismo tiempo que cambian las circunstancias sociales, políticas y económicas. Las diferencias entre la Mesoamérica del período prehispánico, la Nueva España del colonial y el México moderno, durante sus casi dos siglos de independencia, son tan obvias y notorias que acaso nos impidan ver la delicada relación de permanencias y

<sup>1</sup> PAULO FREIRE: *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, Montevideo, Uruguay, 1970, p. 100.

cambios producidos en el discurso pedagógico oficial, en los hábitos de la vida cotidiana y en la precaria organización del sistema educativo.

Existen ya publicaciones que integran los temas de historia de la educación dentro de los problemas de la historia social. Cultura y educación no se ven aisladas del contexto político y económico. La consideración de la influencia de cambios administrativos, de la acción de grupos de poder, de consideración de calidades étnicas y de antagonismos regionales, forma parte, desde hace unos años, del marco de los estudios sobre instituciones educativas y métodos pedagógicos<sup>2</sup>. Queda, sin embargo, mucho por hacer para que podamos explicar la forma en que los procesos educativos determinaron cambios masivos de actitudes y los cauces por los que imperativos del orden social llegaron a constituir parte del discurso pedagógico.

#### ESCUELA Y VIDA PRIVADA

Uno de los retos que se plantean al historiador, es el de encontrar en la educación la explicación de las formas de comportamiento y de la participación de los individuos en la sociedad. De acuerdo con ello tenemos que preguntarnos por aquellos elementos determinantes del comportamiento individual y colectivo, por cuanto constituye el sutil entramado de las mentalidades y los sentimientos y por la forma en que estos ideales de conducta se difunden al margen de la vida escolar.

Al menos para el estudio de las primeras etapas de la vida colonial (los siglos XVI y XVII) no es tan importante conocer con mayor precisión hasta qué punto la población estaba o no alfabetizada, mientras que se manifiesta la importancia de las creencias religiosas, los hábitos de alimentación y trabajo y la forma en que se disfrutaba el tiempo libre.

Como lazo de unión entre instituciones escolares y vida doméstica, los valores y las normas religiosas permeaban todas las formas de educación. Los sermones, las misiones circulares y ejercicios espirituales, el confesionario y las lecturas piadosas, eran formas de penetración en las conciencias y de difusión de las normas de conducta.

Así como en la época prehispánica todas las actividades estaban encaminadas al doble fin de la sustentación del Estado y la cohesión de la comunidad, en la etapa de vida colonial se fue imponiendo una concepción individualista de la responsabilidad moral y del compromiso personal con la sociedad. La cosmovisión indígena fomentó aquella actitud, al igual que el dogma y la moral del cristianismo imponían esta última. Desde la recitación del Credo hasta el examen de conciencia previo a la confesión, pasando por los sermones morales, las palabras del catecismo y los ejemplos de vida cristiana, todo contribuía a reforzar el mensaje docente que los evangelizadores difundían. No sólo se imponían nuevas creencias sino que se estimulaba la interiorización de sentimientos y la adquisición de hábitos correspondientes a un diferente modo de vida.

Los religiosos se ocupaban de la instrucción catequística de los niños, del fomento de la piedad de los jóvenes, de la corrección de los pecadores de cualquier edad, de la

<sup>2</sup> Entre otros meritorios trabajos, merecen destacarse las obras de KOBAYASHI, JOSÉ MARÍA: *La educación como conquista*, El Colegio de México, México, 1974, y de TANCK DE ESTRADA, DOROTHY: *La educación ilustrada*, El Colegio de México, México, 1977.

asistencia a enfermos y moribundos, de la obtención del arrepentimiento de los con-  
demandos a muerte y de la tutela complaciente de aquellos de sus fieles que tenían la  
fortuna de ser simultáneamente ricos y virtuosos, circunstancia que, por cierto, no era  
enteramente fortuita.

Tantos esfuerzos se encaminaban a un objetivo mucho más ambicioso que lograr  
la forzada sumisión de los indios y su aceptación del bautismo. La misión de los reli-  
giosos era educar, no sólo instruir, formar más que aleccionar. Para ello, recurrieron a  
métodos que sólo en mínima parte fueron los tradicionales en escuelas y colegios.

Cuando se atribuye a la educación gran parte de los males que aquejan a los países  
menos desarrollados, se está haciendo una declaración de fe en la virtud liberadora de  
la escuela. No se reprocharía haber logrado mezquinos resultados a una institución de  
la que nos se esperasen grandes logros. La reacción de rechazo y desconfianza, justifi-  
cada por un pasado reciente de opresión e injusticia, ha llevado a afirmar que:

El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad  
(...) porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países impe-  
riales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción y del  
poder político<sup>3</sup>.

Este razonamiento, aparentemente válido y políticamente eficaz, padece de la  
debilidad de considerar a «la escuela» como una sólida institución universal, siempre  
igual a sí misma y movida por oscuros designios de dominio, gestados en la mente de  
los gobernantes. La realidad es mucho más compleja, al menos en lo que se refiere a la  
historia de la educación en la época colonial. Es un mito que la educación estuviera  
abandonada y que el atraso en la instrucción fuera voluntariamente fomentado para  
asegurar la sumisión. Es, sobre todo, una incongruencia pretender asimilar nuestros  
conceptos de educación e instrucción a los que imperaron a lo largo de más de dos-  
cientos años. Y es una notoria exageración el considerar que sólo los ricos criollos o  
españoles tenían acceso a los colegios y a la universidad.

La escuela de la época colonial nunca estuvo directamente sometida a las decisio-  
nes de la Corona, ni siquiera fue controlada por la jerarquía eclesiástica como repre-  
sentante de una poderosa institución provista de recursos materiales y espirituales. La  
popular expresión de que la Iglesia católica tuvo el monopolio de la educación es un  
anacronismo.

Ciertamente, la educación formal institucionalizada estuvo dedicada a un pequeño  
número de niños del medio urbano y de grupos socialmente respetados. Desde luego  
que tampoco puede establecerse una relación directa entre situación económica, cali-  
dad étnica y nivel de escolaridad, puesto que la instrucción siempre fue gratuita en las  
instituciones religiosas, pero sí podemos asegurar que los más miserables no pisaron la  
escuela y que los más acomodados tuvieron la opción de seguir estudios superiores,  
aunque no muchos se interesaron por ello<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> CARNOY, MARTIN: *La educación como imperialismo cultural*, Editorial Siglo XXI. 5ª edición,  
México, 1985, p. 15.

<sup>4</sup> Los jesuitas, aunque seguían las ideas renacentistas de la educación de los selectos y de la difusión de  
las normas de conducta por medio del ejemplo, recibieron en algunas de sus escuelas a niños indios y  
mulatos. En el colegio de Pátzcuaro se estableció como norma la igualdad, en el de Veracruz tuvieron que  
justificar la admisión de niños «de color» asegurando que dentro de las clases cuidaban la «debida separa-

El medio académico no ofrecía un brillante porvenir ni unas ganancias jugosas, sino más bien una vida de sacrificio a cambio del respeto y aprecio de la sociedad. Quizá por ello, rara vez fueron los más ricos quienes más estudiaron, mientras que ocuparon las aulas universitarias los hijos de funcionarios, de pequeños propietarios y de comerciantes y los descendientes de viejas familias empobrecidas. Era común la solicitud de becas o capellanías para completar los estudios, y la elección de determinadas carreras o maestros estaba determinada por las oportunidades de acomodo que se vislumbraban. El Estado no interfería con el régimen de enseñanza ni con la frecuente irregularidad en la asistencia a las aulas. Nadie exigía diplomas ni programas y a nadie interesaba el mayor o menor nivel de escolaridad de la mayor parte de la población.

La falta de un sistema educativo no implicó abandono de la educación popular; antes bien, la primera preocupación de las autoridades españolas fue asegurar que los naturales de las Indias tendrían una formación cristiana y un entrenamiento para el trabajo, que les permitiese integrarse a la cultura propia de la cristiandad occidental, a la vez que cubrir las necesidades materiales mínimas para sustentar a la población española.

Estas afirmaciones, que pueden parecer a simple vista irreconciliables, nos llevan a lo que considero la clave para entender el éxito de la educación colonial y la huella indeleble que dejó en el mundo moderno. Se trata de algo tan simple como la identificación de educación y evangelización, que nos permite asignar a la educación religiosa de la época virreinal el papel decisivo en la formación de costumbres y normas de comportamiento colectivo. Al mismo tiempo hay que advertir que el entrenamiento para el trabajo debe de considerarse como una forma complementaria de educación.

Aún falta resaltar otro aspecto fundamental, que es el de la armonía de ideales y métodos de la educación escolarizada con los de la informal y asistemática. Así nos encontramos frente a la cuestión fundamental de la interacción de los procesos educativos escolares y extraescolares. Y la respuesta nos conduce a la consideración de la vida cotidiana, como fruto de la interiorización de leyes de conducta y como resultado de la repetición de actitudes impuestas externamente<sup>5</sup>. No podemos olvidar que durante los trescientos años de vida colonial, la inmensa mayoría de la población quedó al margen de la instrucción en escuelas o colegios y, sin embargo, a todos o a casi todos los habitantes de la Nueva España alcanzó de algún modo el mensaje educativo.

Esta población que no tuvo maestros ni aprendió a leer, que en muchos casos ni siquiera conoció la lengua castellana y en otros la aprendió espontáneamente, por contacto con quienes la hablaban, en minas, haciendas, obrajes, mercados y caminos, pudo, sin embargo, hacer suyos valores esenciales de la civilización occidental al mismo tiempo que conservar hábitos ancestrales de su propia cultura. Pudo obrar de acuerdo con las normas, cuando ni siquiera se había planteado la existencia de tales normas. Y, además, alcanzó el grado de madurez suficiente para crear sus propios

ción» y en otros, como San Luis de la Paz, la población española era prácticamente inapreciable. Ordenanzas del visitador padre Diego de Avellaneda, en 1592, en ZUBILLAGA, FÉLIX: *Monumenta Mexicana*, Archivum Historicum Societatis Jesu, Roma, 6 vols., vol. IV, p. 499; Carta annua de la provincia de la Compañía de Jesús, año 1636, en Archivo General de la Nación, Jesuitas III/15.

<sup>5</sup> Se trata, pues, de identificar la influencia de la educación en los actos humanos, de acuerdo con la clasificación weberiana de actos racionales, afectivos y tradicionales.

patrones de comportamiento, según los cuales se regía la vida de la comunidad dentro de un marco de prejuicios comúnmente aceptados<sup>6</sup>. Estos prejuicios, que se forjan en el seno de una determinada sociedad y se imponen por la acción de grupos con capacidad coactiva o persuasiva<sup>7</sup>, sólo están vigentes mientras se mantengan los valores que les dieron origen. Valores y prejuicios, conceptos dispares que deben de estar en relación, constituyeron el conjunto de las directrices rectoras de la comunidad.

Para que grupos numerosos asimilen determinadas formas de comportamiento, se requiere de una intensa y profunda labor educativa. Para que lo hagan en un breve espacio de tiempo hay que contar con la labor de agentes con enorme capacidad de movilización de las conciencias. Y para que ello se produzca actuando sobre pueblos con una cosmovisión totalmente diferente, habría que disponer de un sistema armónico de educación formal e informal, a la vez que de mecanismos de ejemplaridad, de disponibilidad de medios represivos y todo ello dentro de un sistema social que acredite la legitimidad y la utilidad de tales enseñanzas.

Estas complejas circunstancias se dieron precisamente en la Nueva España del siglo XVI, se mantuvieron vigentes durante poco más de una centuria, y entraron en decadencia cuando el régimen colonial sufrió las consecuencias del fortalecimiento de la metrópoli, del endurecimiento de la administración central y de las nuevas concepciones ilustradas de instrucción pública al servicio de la prosperidad nacional.

#### LA LEGITIMACIÓN DE LA CONQUISTA Y LA MISIÓN DOCENTE DE LA IGLESIA NOVOHISPANA

La educación de la población indígena fue imperativo legitimador de la conquista, conveniencia de encomenderos y conquistadores y tarea apostólica de los frailes misioneros. La educación se convirtió en instrumento insustituible de coacción pacífica en manos de los conquistadores al mismo tiempo que para los indios representó el vehículo que les permitió el acceso a la comprensión del nuevo orden. Por conveniencia y por convicción, la conquista espiritual fue inseparable de la militar, y la evangelización fue, durante muchos años, la forma generalizada de impartir educación.

Los indios no tuvieron dificultad para apropiarse de los elementos materiales que la conquista española puso a su alcance: ropas, muebles, instrumentos de trabajo y objetos de ornato y culto, se elaboraron con técnicas que los artesanos locales aprendieron en poco tiempo. Incluso en comunidades relativamente aisladas de la influencia española, se adoptaron herramientas metálicas para el cultivo, carros o carretas para el transporte y algunas prendas de vestir, como los pantalones de los hombres.

Los españoles, cualquiera que fuera su origen, gustosamente asumieron su nueva posición de señores, y tardaron poco en lograr que sus hijos y descendientes tuvieran una educación esmerada. Para mantener el orden era necesario que indios y españoles, negros, mestizos y miembros de las castas, conocieran sus respectivas posiciones y

<sup>6</sup> Los impulsos inconscientes que dirigen los actos tradicionales son guiados, casi siempre, por lo que Agnes Heller define como prejuicios. HELLER, AGNES: «El saber cotidiano», en *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona, 1977, pp. 317-357.

<sup>7</sup> HELLER, AGNES: *Historia y vida cotidiana*, Enlace-Grijalbo, México, 1985.

aceptaran el designio supremo que había hecho a unos amos y a otros esclavos. La filosofía aportaba argumentos en apoyo de esta diferencia y la vida cotidiana prodigaba oportunidades de hacerla evidente. Lo que en el siglo XVI se exponía desde las cátedras y desde los púlpitos, era que el mismo orden universal adjudicaba lugares diferentes a los individuos y que cada uno estaba obligado a asumir su destino como parte de la armonía general. Esta concepción providencialista legitimaba la organización monárquica y patrimonialista de la sociedad.

Desde los primeros momentos de la dominación española, cuando sólo se pensaba en la urgente evangelización de los indios y en los medios de lograr su sumisión e incorporación al proyecto de colonización, los frailes misioneros asumieron el compromiso de atraer a aquellos infieles que habrían de convertirse en buenos cristianos y vasallos sumisos. La enseñanza del catecismo en los atrios y aposentos de los conventos constituía la parte de instrucción formal y sistemática, realizada cotidianamente, en lugares destinados a ello y dentro de horarios fijos. Las restantes actividades relacionadas con la vida religiosa, tales como la organización de cofradías y congregaciones, el aprendizaje de tareas artesanales y la asimilación de las normas morales mediante los recursos del púlpito y el confesionario, constituyeron los recursos más aptos y más profusamente empleados de la educación extraescolar.

La asistencia a las escuelas estaba restringida en razón de la escasez de centros educativos, de la dispersión de la población indígena y de la indigencia de las familias que requerían del trabajo de los menores. En todo caso a nadie alarmaba la falta de instrucción, siempre que la formación religiosa estuviera asegurada por los clérigos regulares y seculares encargados de doctrinas y parroquias. Incluso un primer intento de multiplicar las escuelas conventuales, quedó cancelado cuando el primer virrey, don Antonio de Mendoza, más preocupado por el buen orden y la ortodoxia que por la instrucción, ordenó su clausura: «conviene que solamente se enseñe y declare la doctrina christiana en quatro o cinco Yglesias y que no aya tantas como ay»<sup>8</sup>. La decisión del virrey fue refrendada por el Primer Concilio Provincial Mexicano, en el que se dispuso que no hubiera escuela donde no pudiera dirigirla personalmente un clérigo. Se mantenía, sin embargo, la función vigilante de los *calpixques* o fiscales, beneficiados con ciertas prerrogativas a cambio de asegurar la instrucción religiosa de los vecinos a su cargo<sup>9</sup>. Las atribuciones de estos auxiliares se redujeron al tiempo que los frailes disminuían la presión ejercida sobre los fieles, pero en muchos lugares quedó la costumbre de designar a un maestro de doctrina o *temachtiani*, que aún en el siglo XVIII era la persona encargada de la instrucción de los miembros de la comunidad en pequeñas poblaciones rurales.

Para la formación de los indios, mestizos, negros y gente de las castas, que no tenían acceso a formas de instrucción formal y sistemática, parecía suficiente la catequesis dominical en los claustros conventuales o la recitación callejera de la doctrina, a cargo de niños y maestros particulares, o más comúnmente de las escuelas de la Compañía de Jesús. En palabras sencillas, que todos debían aprender de memoria, se impartían

<sup>8</sup> Carta de don Antonio de Mendoza a fray Alonso de la Veracruz, en México, a 27 de abril de 1542, en Archivo General de la Nación, México, ramo Mercedes, vol. 1/expediente 52, f. 25.

<sup>9</sup> LORENZANA, FRANCISCO ANTONIO DE: *Concilios Provinciales celebrados en la muy noble y muy leal ciudad de México, presidiendo el Ilmo. y Revmo. Sr. D. Alonso de Montúfar, en los años 1555 y 1565*. Imprenta de Joseph Antonio de Hoyal, México, 1770, p. 140.

nociones elementales del dogma cristiano y normas concretas de comportamiento. El catecismo exaltaba la laboriosidad, la mansedumbre, la docilidad, la modestia, el desprendimiento, la paciencia y la templanza; estas enseñanzas se completaban con actividades de la vida diaria, igualmente orientadas por los frailes. En la Nueva España existió una sola escuela para enseñanzas artesanales, la de San José de los Naturales, que estuvo a cargo de los franciscanos y duró algunos años del siglo XVI. Pero todos los conventos de las órdenes mendicantes y los colegios y residencias de los jesuitas, contaron con indios sirvientes, que aprendían a realizar trabajos artesanales, tareas agrícolas y servicios domésticos. El ejercicio de estas labores constituía la más eficaz forma de aprendizaje de la laboriosidad y la sumisión.

Los sermones morales, los textos catequísticos, las preguntas de los confesionarios y las recomendaciones devotas, se dirigían especialmente a los vicios más arraigados y a las virtudes más recomendables entre unos y otros grupos. A los indios caciques se les exigía que trataran con caridad a sus subordinados y a los más modestos plebeyos se les encomiaban los méritos del trabajo y de la obediencia<sup>10</sup>. La templanza era virtud de los pobres, la fortaleza correspondía especialmente a los religiosos, la prudencia, aunque propia de la edad adulta, podía fomentarse en los jóvenes mediante una adecuada educación, y la justicia, difícil de defender en una sociedad sustancialmente injusta, se transformaba en caridad, entendida como ejercicio de la limosna.

Junto a las normas de carácter general, los religiosos recomendaban los medios precisos para ejercitarse en la virtud. No bastaba ser sobrio, honesto y trabajador, sino que era oportuno apartarse de los vagos, bebedores y de malas costumbres; tampoco era fácil seguir el camino del bien si la impaciencia, la ambición o la pereza vencían los buenos propósitos originales. Muy representativo de este afán didáctico de los religiosos, es el texto de las fábulas de Esopo traducidas a la lengua náhuatl, quizá para lectura de algunos indios y acaso también para apoyo de pláticas y sermones de sus doctrineros. Las selecciones de fábulas y la exposición de las moralejas correspondientes proporcionan, en forma amena, una secuencia de normas acerca de las virtudes y de las actitudes recomendadas como norma de vida<sup>11</sup>. Estos relatos, en los que los protagonistas son animales, debieron de ser bien acogidos por un público indígena aficionado a los cuentos, familiarizado con la vida del campo y particularmente capacitado para comprender el simbolismo implícito en cada historia<sup>12</sup>.

A mediados del siglo XVII, el obispo de Puebla de los Angeles, don Juan de Palafox y Mendoza, realizó la visita pastoral de su diócesis y quedó admirado de la urbani-

<sup>10</sup> Esta diferencia se aprecia con especial claridad en los cuestionarios destinados al sacramento de la penitencia. MOLINA, ALONSO DE: *Confesionario mayor en la lengua mexicana y castellana*, 1569. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1972. JUAN BAUTISMA, O.F.M.: *Confesionario en lengua mexicana y castellana, con muchas advertencias muy necesarias a los confesores*, México, Santiago de Tlatilulco, Imprenta de Melchor Ocharte, 1599.

<sup>11</sup> En la sección de manuscritos de la Biblioteca Nacional se encuentra una curiosa versión en náhuatl de las fábulas de Esopo. Un reciente trabajo ha llamado la atención sobre ella. VOLLMER, GUNTER: «Esopo para mexicanos o el intento de enseñar a indígenas una vida prudente», en *América: encuentro y asimilación*. Diputación Provincial de Granada, Granada, 1989, pp. 97-108.

<sup>12</sup> Incluso modernamente se han realizado recopilaciones de este tipo de cuentos en varias lenguas indígenas. Hay ejemplos en varios volúmenes de *Estudios de cultura náhuatl y Tlalocan*, además de las colecciones publicadas por la SEP y el Instituto Lingüístico de Verano.

dad del trato de los fieles de los más remotos rincones. No sólo apreció las virtudes naturales y el espíritu religioso, sino también, y muy en particular, aquellas prácticas de cortesía y respeto que sólo se aprenden con la acción simultánea del ejemplo y la instrucción cotidiana. Trataba, sobre todo, de aquellos hábitos de conducta adquiridos mediante un proceso educativo, ajeno sí a instituciones formales, pero igualmente efectivo y permanente. Cuando se refería a las actitudes corporales de corrección y modestia, a la pausa en el comer, a la suavidad en la expresión, a la docilidad en las respuestas y a la elegante retórica en la expresión, no cabe duda de que se estaba refiriendo a formas elementales de educación familiar y comunitaria. Entre las «virtudes del indio» señalaba el prelado:

Son despiertos al discurrir y muy elegantes en el hablar. Y cierto, Señor, que andando por la Nueva España visitando, he llegado a algunos lugares donde los indios me han dado la bienvenida con unas pláticas, no sólo tan bien concertadas, sino tan elegantes y persuasivas y bien concertadas razones que me dejaban admirado<sup>13</sup>.

En el mismo documento y en numerosas cartas pastorales, se refirió, en cambio, al descuido de los párrocos y a la poca atención que prestaban a sus feligreses. La escasa instrucción religiosa impartida así a los indígenas de zonas rurales, como la no menos exigua de los vecinos de barrios y parcialidades de las ciudades causó preocupación de algunos prelados, a partir de las primeras décadas del siglo XVIII.

El arzobispo de México fray José de Lanciego y Eguilaz, en 1717, expresaba su desconsuelo ante la ignorancia predominante en su grey después de 200 años de evangelización, lo cual achacaba a «la flogedad de los ministros, que por la mayor parte se contenta con ir a decir misa a los pueblos, sin explicar la Doctrina Christiana ni trabajar con los indios»<sup>14</sup>. No se engañaba don José al mencionar que los indios recitaban las oraciones sin comprender su significado, pero no apreció el hecho de que la esencia del mensaje cristiano se había integrado a su cosmovisión hasta el punto de hacerles confiar en la virtud redentora de los sacramentos y devociones.

La iglesia novohispana, a través de la predicación, la catequesis y la doctrina, recomendaba a los fieles que acudiesen a la mediación de los santos para mantenerse en gracia y que participasen en los actos piadosos comunitarios, para su aprovechamiento espiritual. Entre las devociones que debían practicar se encontraba la veneración de imágenes y reliquias, el rezo de novenas, triduos y jaculatorias, la asistencia a procesiones y funciones litúrgicas, la meditación personal y el rezo del rosario en familia. Un oportuno acto de arrepentimiento podía liberar a toda una comunidad de un merecido castigo, como sucedió cuando un grupo de indios de Michoacán acudió al colegio de jesuitas de Pátzcuaro para pedir ayuda contra una plaga de ratones que devoraban sus milpas. Con una buena confesión, arrepentimiento sincero de sus faltas y unos chorritos de agua bendita, los ratones abandonaron los campos<sup>15</sup>. La confesión tam-

<sup>13</sup> PALAFOX Y MENDOZA, JUAN DE: «Memorial al Rey... de la naturaleza y virtudes del indio», en *Tratados Mexicanos*, 2 vols., Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, Rivadeneyra, 1968, vol. II, p. 109.

<sup>14</sup> Carta de Fray Joseph de Lanciego y Eguilaz, O.S.B., al Consejo de Indias, en 15 de julio de 1717, recibida en Madrid en 25 de enero de 1718, en Archivo General de Indias, estante 62, cajón 4, legajo 39.

<sup>15</sup> ALEGRE, FRANCISCO JAVIER: *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús en Nueva España*, edición de Ernest Burrus y Félix Zubillaga, 4 vols. Roma, Institutum Historicum Societatis Jesu, 1956-1960, vol. I, pp. 198-199.



bién era remedio contra algunas enfermedades, una joven paralítica pudo moverse tras un día de oración en la iglesia de la Compañía y un ciego recobró la vista durante la celebración de la misa<sup>16</sup>. Símbolos visibles y ceremonias externas debían satisfacer los impulsos religiosos del hombre común, que en cualquier momento esperaba la presencia del milagro, de lo prodigioso y sobrenatural.

Los monarcas españoles habían puesto gran empeño en lograr la castellanización de los indígenas, sin que pudieran apreciarse grandes progresos antes del último tercio del siglo XVIII. El espíritu ilustrado exigía un mayor esfuerzo dirigido a la instrucción de todos los grupos sociales y la castellanización parecía ser la vía adecuada para lograrlo. En plena «edad de la razón», el arzobispo de México don Manuel Rubio y Salinas decidió apoyar el proyecto de fomento de la lengua castellana, para lo cual contó con la ayuda de los religiosos. El primer paso sería el establecimiento de auténticas escuelas, de castellano y primeras letras, en todos los lugares atendidos por las órdenes regulares. Es significativo el hecho de que en la encuesta realizada en conventos franciscanos, casi todos respondieron que sus feligreses estaban perfectamente instruidos, ya que desde hacía más de cien años se les daba catequesis puntualmente. Al parecer estaban muy lejos de compartir el afán modernista y alfabetizador de su prelado<sup>17</sup>.

#### LA SECULARIZACIÓN Y LA RUPTURA DEL MODELO

En las últimas décadas del dominio español, las tendencias regalistas de la monarquía y las corrientes renovadoras de la pedagogía respondían a un pensamiento modernizador que había expresado su condena, no sólo de los métodos, sino también de los fines del proyecto educativo vigente durante los anteriores doscientos años.

Vale la pena insistir en el hecho de que los cambios profundos en las concepciones educativas comenzaron a producirse durante los últimos años de gobierno español y no precisamente cuando se proclamó la independencia. Por fijar los límites de esta importante crisis con alguna aproximación, podríamos considerar que la mitad del siglo XVIII marcó el inicio de este proceso y que la Iglesia no se limitó a secundar la acción de autoridad civil, sino que en ocasiones tomó la iniciativa. En cuanto al acontecimiento significativo, que sirve de indicador de la aparición de esta nueva posición eclesiástica, podríamos señalar la decisión del arzobispo Rubio y Salinas de establecer escuelas de castellano en todas las parroquias de su arquidiócesis.

Inspirados por una nueva mística de progreso y convencidos de la capacidad transformadora de la educación, los representantes del gobierno colonial en primer término, y los próceres de las jóvenes repúblicas americanas después, iniciaron un proceso de secularización de la enseñanza y de intervención de las autoridades civiles en un campo que había sido responsabilidad de las instituciones religiosas. Los avances del conocimiento científico, el desarrollo de la técnica y la creciente competencia en la

<sup>16</sup> ALEGRE: *op. cit.*, vol. I, pp. 368-369.

<sup>17</sup> Conocemos las respuestas de los doctrieneros de unos treinta pueblos de la archidiócesis. En cuatro de ellos, Teotihuacan, Tetzoco, Tula y Atzompan, se informó que había escuela con enseñanza de castellano. Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Fondo Franciscano, vol. 109.

producción de artículos destinados a la comercialización regional o internacional, exigían que todos los miembros de la sociedad, y no sólo unos cuantos privilegiados, tuvieran acceso a la instrucción, ya fuera ésta elemental, media, superior o artesanal<sup>18</sup>.

Las novedades aportadas por la Ilustración no se limitaron a la imposición de nuevos métodos, al manifiesto interés por temas de utilidad práctica y a la erección de instituciones modernas de enseñanza, sino que afectaron a la concepción misma de la educación. Los ilustrados novohispanos intuyeron oportunamente la trascendencia de los cambios y celebraron el advenimiento de una nueva era en que el conocimiento no estaría reservado a una minoría y los estudios servirían para mejorar las condiciones de vida de la población. José Ignacio Bartolache se refirió especialmente al abandono del latín: «sepan, de paso, por lo que puede importar para excusar motivos de envidia, que el latín sólo es necesario para entender libros latinos, pero no para pensar bien, ni para alcanzar las ciencias, las cuales son tratables en todo idioma»<sup>19</sup>.

La innovación de los estudios en lengua castellana iba acompañada del rechazo al principio de autoridad. La preocupación por el conocimiento de las matemáticas y de las ciencias llevaba consigo la marginación de la teología y de la filosofía escolástica. No es sorprendente que la congregación provincial de la Compañía de Jesús del año 1763, en la que algunos jóvenes jesuitas solicitaron cambios profundos en la enseñanza, dejase en suspenso cualquier resolución en vista de las consecuencias que podrían acarrear tales modificaciones<sup>20</sup>.

Ya que las nuevas directrices de la instrucción escolarizada presagiaban fuertes amenazas para el modelo de vida cristiano, los clérigos pretendieron reforzar su influencia desde el púlpito y el confesionario, combinando el llamamiento hacia una vida de virtud con el atractivo del bienestar y la satisfacción de las necesidades materiales<sup>21</sup>. Esta forma de transacción entre los ideales espirituales y el pragmatismo de la vida material contribuyó no poco a la secularización de la sociedad, sin que los mismos religiosos se percatasen de la fragilidad del puente tendido entre el que parecía sólido edificio de la teología y la moral católica y las débiles construcciones, de inquietante atractivo, de la modernidad científica y filosófica. La incorporación a este nuevo estilo de docencia era imperativo para cualquier país que no se resignase a quedar rezagado en el camino de la prosperidad nacional; pero en el caso de las provincias del imperio español, ello aparejaba un conflicto entre tradición y modernidad. Se rompía así la armonía imperante entre la educación escolarizada y la doméstica, entre el régimen de estudios y las normas de comportamiento comúnmente aceptadas, entre las instituciones especializadas en la instrucción y las encargadas de proteger la moral cristiana y defender el dogma.

<sup>18</sup> El carácter utilitario de la enseñanza popular se manifiesta en las escuelas patrióticas de las Reales Sociedades de Amigos del País, destinadas al entrenamiento artesanal tanto como a la enseñanza elemental.

<sup>19</sup> BARTOLACHE, JOSÉ IGNACIO: «Verdadera idea de la buena física y de su grande utilidad», en *Mercurio volante*, número 2, miércoles, 28 de octubre de 1772. Reproducido en la edición UNAM, Coordinación de Humanidades, Biblioteca del estudiante universitario. México, 1979, p. 14.

<sup>20</sup> GONZALBO AIZPURU, PILAR: *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México, El Colegio de México, 1990, p. 249.

<sup>21</sup> Incluso se había llegado a la fórmula de «componer las deudas mediante limosnas tolerables» en aquellos casos en que existía un hurto difícil de reintegrar. GONZALBO, PILAR: *La educación popular de los jesuitas*. México, Universidad Iberoamericana, 1989, p. 164.

Los poderes públicos se habían beneficiado por centurias del viejo sistema y la familia había consolidado gracias a él su posición como órgano insustituible del cuerpo social. Muy poco a poco, casi insensiblemente, los fieles se alejaban del ideal que con tanto esfuerzo se pretendió imponer durante dos siglos. Al mismo tiempo, como consecuencia de la contradicción entre los valores pregonados y los verdaderamente aceptados, las escuelas modificaban sus sistemas a un ritmo lento y las familias aspiraban a que sus hijos aprendiesen de la ciencia moderna tan sólo aquello que les sirviese para el desarrollo de una profesión, pero sin cambiar sustancialmente las formas de comportamiento.

Divorciada de la tradicional formación religiosa, la instrucción intelectual se impartió en instituciones especializadas, sin que se lograra afianzar el vínculo entre la ciencia moderna y la moral laica, preconizada en el siglo XVIII por algunos espíritus fuertes y recomendada en el XIX por la casi totalidad de los pedagogos laicos. Ni existió una consistente voluntad de integración de ambos campos ni se crearon los recursos extraescolares que pudieron haber contribuido a su difusión.

En los albores de la vida independiente, los principios rectores de la instrucción moderna podían ser indiscutidos en las instituciones docentes, pero, al mismo tiempo, la mentalidad de los novohispanos y las costumbres familiares, se mantenían ancladas en un pasado que la escuela no podía borrar. Lo que había constituido un sistema ordenado, capaz de abarcarlo todo, se disgregaba en partes inconexas, condenadas al fracaso en el corto plazo y a una larga y difícil etapa de adaptación y de modernización hacia el futuro.