



iiisue

ISBN: 978-607-30-5044-9

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Bello, K. (2021). Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en las escuelas de primeras letras de la ciudad de México (1786-1867). En R. Castañeda García (Coord.), *La educación pública en la transición al México independiente: escuelas de primeras letras y colegios* (pp. 17-40). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

**NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN
EN LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS
DE LA CIUDAD DE MÉXICO (1786-1867)**

Kenya Bello

Leer y escribir son actividades que cambian en el tiempo y en el espacio. Quienes pensamos ambas habilidades desde la historia tratamos de entender cómo fueron en otros momentos, cómo se han transformado sus gestos, al igual que las diferencias entre lo que se leyó y escribió. Como toda reflexión historiográfica, ésta posee una historia. Los estudios sobre alfabetización no son nuevos, aunque en realidad no han sido muy abundantes en la academia mexicana, donde los historiadores de la educación tuvieron un lugar protagónico en las décadas de los ochenta y noventa del siglo xx.

Si bien sus investigaciones ofrecen un punto de partida para el estudio de la alfabetización, como es natural, al pasar el tiempo se han propuesto nuevos enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, provenientes de otros campos historiográficos. Se trata de planteamientos teóricos y metodológicos que, en diálogo con la historia de la educación, permiten detectar lagunas, al tiempo que ayudan a reconstruir e interpretar con mayor precisión las formas de difusión de la lectura y la escritura, es decir de lo que aquí se entiende por alfabetización, dentro de las escuelas de primeras letras.

Uno de esos enfoques se basa en los principales planteamientos de la historia de la edición y de la lectura, pues ambas analizan las prácticas de lectura y de escritura atendiendo a la materialidad de los soportes textuales utilizados en la enseñanza. A partir de sus postulados puede asumirse que no es posible comprender los procesos de alfabetización simplemente analizando las ideas y los valores a los que se asocia en una época determinada, que lo decisivo es cómo éstos se

articulan con prácticas concretas de difusión de la cultura escrita y cómo dichas prácticas están mediadas por objetos (escritos o impresos) a través de los cuales los individuos interactúan con dicha cultura. El énfasis en la materialidad de los textos —que marcó el paso de la historia del libro a las historias de la edición y de la lectura— supone que los lectores no se enfrentan a textos abstractos, sino a soportes que producen sentido y que influyen en la manera en que se lee o se escribe.¹

A partir de dicha perspectiva es posible plantear una serie de interrogantes: ¿cómo reconstruir las prácticas de lectura, escolar o de cualquier tipo, sin saber con exactitud cuáles eran los textos que se leían? ¿Cómo se usaban? ¿Quién y por qué los seleccionó? ¿Quién los produjo y de qué manera? ¿Cuál fue su periodo de circulación? ¿Qué significaba leer? En cuanto a la escritura, cabría hacerse preguntas similares: ¿cuáles fueron sus métodos y soportes?, ¿qué significaba escribir?

Con objeto de responder estas cuestiones e ilustrar algunos de sus aportes a la comprensión de las prácticas escolares de difusión de la cultura escrita, este capítulo se pensó en cuatro partes. En la primera doy cuenta, sin realizar un balance exhaustivo, de los debates historiográficos que han definido el estudio de la alfabetización. A su vez, en la segunda explico cuáles fueron los principales rasgos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el periodo 1786-1867; la tercera parte expone cómo funcionaban las clases de lectura y de escritura en las escuelas de la ciudad de México, mientras que la cuarta presenta unas reflexiones finales.

1 Un panorama bastante completo de los principales planteamientos de ambos campos y de sus objetos de estudio se encuentra en los siguientes textos: Martin y Chartier, 1982-1986; Chartier y Cavallo, 1988; Chartier, 2005; McKenzie, 2005. Utilicé las propuestas de Chartier y de McKenzie para estudiar los soportes de la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas de primeras letras de la ciudad de México en Bello, 2014. Buena parte de lo que aquí se plantea se sustenta en dicha investigación.

DE CUÁNTOS ERAN A CÓMO APRENDIERON

Antes de caracterizar cómo se ha estudiado la alfabetización en el contexto nacional, es necesaria una visión de conjunto: en la segunda mitad de los años ochenta la historiografía occidental sobre la alfabetización registró un debate crucial sobre las maneras en que se había definido y medido el acceso a la cultura escrita. Durante las dos décadas previas los historiadores, fundamentalmente europeos, se habían interesado por establecer los porcentajes de analfabetismo entre las poblaciones que estudiaban, apoyados en fuentes como los testamentos, las compraventas, las declaraciones de pobreza, los registros parroquiales, los procesos inquisitoriales e incluso las listas de concriptos.

Gracias a sus estudios se pudo llegar a la conclusión de que los procesos de alfabetización no son lineales; a lo largo del tiempo pueden registrarse tanto aumentos como disminuciones en las tasas de población que sabe leer, escribir o ambos.² No sobra aclarar que hasta muy entrado el siglo XIX estas habilidades se enseñaban de forma separada y que por eso resulta difícil equipararlas; a pesar de que hubieran ido a la escuela no todas las personas que sabían leer escribían, o viceversa. Esto se debía a que los aprendices primero se entrenaban en la lectura y tras años de aprendizaje podían pasar a la escritura o simplemente no hacerlo; si bien uno de los grandes logros de las sociedades decimonónicas occidentales fue que se empezaron a enseñar ambas habilidades en la misma jornada escolar, aunque todavía en clases separadas.

La historiografía serial también mostró que a finales del siglo XIX al menos el 90% de la población masculina estaba alfabetizada en el norte de Europa y en Estados Unidos. El caso de los hispanistas fue distinto pues, como se sabe, el sur de Europa no vivió el proceso al mismo ritmo. Sus estudios cuantitativos les permitieron discutir la visión simplista del atraso español en la materia, que lo atribuía al catolicismo y a la Inquisición.³ Demostraron que las tasas de alfabe-

2 Dos ejemplos emblemáticos se encuentran en Stone, 1969, pp. 69-139, al igual que en Furet y Ozouf, 1977.

3 Bennassar y Rodríguez, 1978; López, 1981; Larquié, 1981, 1982; Botrel, 1987, pp. 106-119. Posteriormente se publicaron los artículos de Soubeyroux, 1998 y Viñao, 1998.

tización entre los siglos XVI y XVIII aumentaron de forma clara en este último, pero que fue precisamente en el XIX cuando decayeron por las transformaciones profundas que vivió la sociedad española del periodo (Viñao, 1985 y 1998).

El uso de fuentes y metodologías cuantitativas también permitió conocer los rasgos de la alfabetización española en función del género, la ocupación o profesión, el nivel de riqueza, la zona de residencia o de procedencia. Desde entonces se identificaron las desigualdades regionales que caracterizaron a la Península, pues la ciudad se comportó de manera muy distinta al campo; el norte al sur, además de que entre hombres y mujeres hubo diferencias muy marcadas que las afectaron a ellas (Viñao, 1985: 178).

Con todo y los enormes avances que registró dicha historiografía, su punto de partida era problemático en sí mismo. Al menos así se percibió desde un enfoque diferente, que se preguntó: si la alfabetización masiva o universal se concretó a finales del siglo XIX en el mundo occidental, ¿no sería mejor entender cómo se produjo esa transformación antropológica en lugar de medirla cuando realmente no se había producido? En consecuencia, el analfabetismo dejó de ser lo relevante y empezó a considerarse central la comprensión cualitativa de la alfabetización como proceso. De ahí que hayan surgido nuevas preguntas, al igual que opciones para responderlas. Se recurrió a evidencias indirectas, como el estudio de la demanda de enseñanza elemental, de la producción impresa, de la posesión y acceso a los libros y de la difusión de la lectura (Viñao, 1985: 154, 177, 179).

De este modo, los historiadores empezaron a reconocer que en el pasado existieron sociedades semialfabetizadas, aquellas en las que no se esperaba, e incluso se evitaba, que todos sus integrantes aprendieran a leer y a escribir, al tiempo que las sociedades de alfabetización generalizada, en las que se espera que todos los individuos puedan aprender a leer y a escribir, aparecieron hasta muy recientemente. En ese contexto, ya no es tan prioritario obtener cifras de población analfabeta como entender las transformaciones civilizatorias y antropológicas que permitieron el paso de las sociedades semialfabetizadas a las sociedades de alfabetización generalizada o universal (Viñao, 1985: 159).

Podría decirse que este replanteamiento historiográfico coincidió con las propias transformaciones que vivió la historia cultural a finales del siglo xx, pues dejó de medir los fenómenos culturales en función de los criterios de la historia socioeconómica y se convirtió en una observación cultural de lo social (Chartier, 2005: 53-56). Así, la alfabetización no puede entenderse sólo como una traducción de la estratificación socioeconómica o socio-ocupacional, sino como un proceso en el que la difusión y apropiación de la cultura escrita por parte de individuos y grupos depende de la circulación de soportes textuales determinados.

Sin embargo, este camino no ha sido compartido por la historiografía mexicana, que ha tenido su propia ruta. De hecho, conocimos aspectos clave sobre las características de la educación ilustrada desde finales de los años setenta. Gracias a las investigaciones de Dorothy Tanck supimos que en el ocaso del siglo xviii las escuelas de primeras letras de la ciudad de México tuvieron una dinámica nueva, especialmente a partir de 1786, fecha en que el ayuntamiento abrió sus dos primeros establecimientos, costeados con sus fondos. Uno de los mayores méritos de Tanck fue que no sólo analizó cómo interactuaron las políticas borbónicas con las distintas realidades escolares dentro de la ciudad, sino que planteó la existencia de un nexo indisoluble entre la realidad educativa novohispana y la del México independiente, al extender su corte a la década de 1830. Asimismo, explicó de forma novedosa la dinámica cotidiana de las clases de lectura y de escritura, dando cuenta de cómo era la jornada escolar y cuáles eran las características de la enseñanza de cada una de estas habilidades en los distintos contextos escolares de la ciudad (parroquial, municipal, lancasteriano y privado) (Tanck, 1977: 304).

Alrededor de 1990 las integrantes del seminario de historia de la educación de El Colegio de México, entre las que se cuenta la propia Tanck, realizaron aportes formales al estudio de la alfabetización en México, conscientes de la escasez de investigaciones sobre el tema e interesadas por comprender cómo fue la educación para adultos en particular.

Así, en una investigación colectiva, articulada en tres volúmenes, propusieron una cronología para abordar dicho fenómeno, que va

de la época prehispánica al siglo xx, en consonancia con los cortes de la historia política. Debido a que es muy difícil abordar cuantitativamente la alfabetización en México antes del siglo xix, por la carencia de fuentes de tipo serial, su propósito común fue “rescatar ideas y vivencias de cada momento histórico” dentro de las etapas que distinguieron, al tiempo que “explicaron cómo se percibía al adulto y cómo la sociedad buscaba modelarlo” para hacer de él un sujeto útil. Definieron la educación en un sentido amplio, como la socialización de las personas adultas en función de ciertos ideales, valores y conceptos. Además, consideraron que ese proceso de socialización puede identificarse con la transmisión formal e informal de la cultura. En consecuencia, su perspectiva sobre la alfabetización tendió a quedarse en el terreno de las ideas, por la importancia que le dieron a personajes e instituciones. Aunque los trabajos de Dorothy Tanck destacan por atender ciertos aspectos de la evolución de los métodos de lectura y escritura.⁴

En esa obra colectiva, el periodo que aquí se aborda corresponde precisamente a las contribuciones de Tanck, quien observó cuáles fueron los proyectos que se crearon para educar a los adultos en dos momentos: 1700-1821 y 1821-1840, destinando un capítulo a cada uno. Asimismo, expuso las modificaciones que experimentaron algunos métodos para enseñar a leer y escribir, al tiempo que trató de identificar distintos tipos de impresos que circularon en la época destinados a los adultos. Sin duda esta última labor se vio dificultada por la carencia de estudios sobre la historia del libro y la edición como los que aparecieron en las décadas posteriores a la publicación de sus investigaciones. De ahí la pertinencia de unir ambos campos para generar nuevas preguntas y ángulos de estudio.

Por esas razones, con ayuda de la historia de la lectura, de la edición y de los enfoques que conciben la historia de la alfabetización

4 D. Tanck de Estrada, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, 1994, pp. xxiii y xxiiii. Los volúmenes se distribuyeron de la siguiente manera: 1. Del México prehispánico a la Reforma; 2. De Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular y 3. El México de los grandes cambios: la época contemporánea. Previamente ese mismo seminario publicó el volumen *Historia de la lectura en México*, que evidentemente se enfoca en la lectura y no en la alfabetización, además de que trabaja una noción de las lecturas desprovistas de su materialidad.

como una mutación antropológica, he intentado estudiar aspectos parcialmente conocidos, y en ocasiones desconocidos, de la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas de primeras letras de la ciudad de México. Es el caso de los soportes que sirvieron para enseñar a leer y escribir, que no habían sido plenamente identificados y por eso se desconocía el periodo en el que circularon, así como el impacto que tuvieron sobre las prácticas escolares. Su análisis muestra que un enfoque cualitativo arroja información más detallada sobre la difusión de la cultura escrita en el México de los siglos XVIII y XIX.

LOS CAMBIOS DE LA ALFABETIZACIÓN ESCOLAR, 1786-1867

A partir del último tercio del siglo XVIII se registraron modificaciones significativas en la manera en que se concibió el papel alfabetizador de la escuela de primeras letras dentro de la monarquía hispánica. La Corona dispuso una serie de medidas que además de atraer a un mayor número de niños buscaron controlar lo que ahí se leía y escribía (Bello, 2014: 173-209), al tiempo que corresponsabilizó de la oferta educativa al clero secular y a los particulares. Éstos últimos fundamentalmente a través de la reforma del gremio de maestros de primeras letras y de la creación de las Sociedades de Amigos del País. En efecto, se ha comprobado que el número de escuelas aumentó (Laspalas, 2013: 17-38) y que a partir de 1771 se generalizó el uso de ciertos textos con contenidos que a los representantes del reformismo borbónico les parecían aptos para los escolares. La Nueva España no fue ajena a este proceso, como lo atestiguan los proyectos educativos impulsados en el último tercio del siglo en las principales ciudades del virreinato, preocupados por atraer a cada vez más escolares y por mejorar los materiales de la enseñanza (Tanck, 1997: 143-202; Márquez, 2012: 163-251).

En ese contexto de cambios en la cultura escrita impulsados desde arriba, me aproximé a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura dentro de las escuelas de primeras letras contrastando los reportes de los maestros de la ciudad de México —que contienen información valiosa sobre los textos que utilizaban, sus estrategias

de enseñanza y sus descripciones de los exámenes públicos que organizaban— con ejemplares de dichos textos resguardados en bibliotecas nacionales y extranjeras, y con las listas de textos que se consideraron escolares tanto en catálogos de libreros como en anuncios de periódico del siglo XIX.

De esa forma, más allá de identificar todo lo que se imprimió y circuló en la época, me fue posible establecer cuáles textos sí se utilizaron con regularidad en las escuelas de primeras letras para enseñar a leer, escribir y contar, al igual que para difundir el catecismo, la historia sagrada y los valores morales católicos. Se trata de aproximadamente media docena de textos distintos, que se emplearon con constancia dentro de las escuelas y cuyo número exacto será necesario determinar con investigaciones adicionales.

Además del muy conocido *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana* (1618), del jesuita Jerónimo Ripalda, los escolares por lo regular debían entrar en contacto con ejemplares que servían de libro segundo, son los casos de *Simón de Nantua* (1819),⁵ escrito por el francés Laurent de Jussieu y traducido por el calígrafo Torcuato Torío de la Riva, y del *Tratado de las obligaciones del hombre* (1795), traducido por el preceptor de Fernando VII, Juan de Escoiquiz; con la *Aritmética de niños para uso de las escuelas del reino* (1806), del maestro español José Mariano Vallejo, o quizás el *Catecismo de aritmética comercial* (1825), del también español, exiliado en Londres, José de Urcullu. En las clases de escritura se utilizaban, incluso en las escuelas lancasterianas, muestras caligráficas basadas en los tratados de Francisco Xavier de Santiago Palomares, José de Anduaga, pero sobre todo las del ya mencionado Torío de la Riva.⁶

Un par de textos más completan el cuadro. Ahora bien, debido al trabajo que implica el análisis material de los ejemplares, retomé únicamente esos dos casos de estudio y delimité un *corpus*. El primero es el texto que se utilizó para la enseñanza de la historia sagrada: *El catecismo histórico* (1717), del abad francés Claude Fleury, mien-

5 Para el caso de las traducciones, las fechas corresponden a su publicación en español.

6 Un análisis más detallado sobre la importancia e implicaciones de dichos tratados se encuentra en Kenya Bello, 2016, pp. 8-27.

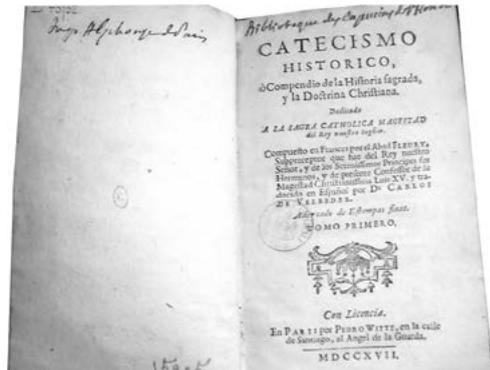
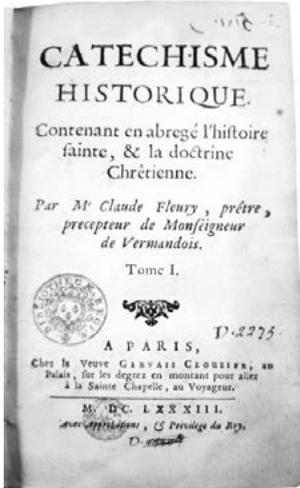
tras que el segundo es uno de los que más se utilizó para que los niños aprendieran valores morales católicos: *El amigo de los niños* (1795), del también abad y francés Joseph Reyre. Revisé 52 ejemplares diferentes en el primer caso y 43 en el segundo. La reconstrucción global de la producción y circulación de este *corpus* permite sostener que se trató de textos ampliamente difundidos, cuyos beneficios económicos atrajeron, como se mencionó anteriormente, a libreros-impresores de ambos lados del Atlántico. Algunos de ellos se lanzaron a la conquista de los mercados hispanoamericanos a principios del siglo XIX, como Frédéric-Guillaume Rosa, a quien más tarde se le unió Auguste Boret; otros ya tenían una posición sólida cuando empezaron a comerciar con la región, como los hermanos Garnier y Hachette (Bello, 2014: 211-268).

¿Cómo eran estos dos textos? *El catecismo* de Fleury, publicado en 1683, se propuso dar a conocer a los fieles los principales pasajes de la historia sagrada. Se dividió originalmente en dos tomos, el pequeño y el grande, distribuidos a su vez en 29 lecciones. Las diferencias entre ellos no fueron de tamaño, sino de contenido. El primero, estructurado a partir de diálogos, estaba dirigido a niños y rústicos, además de ricamente ilustrado con grabados, pues su autor consideraba la imagen como la escritura de los iletrados. Por esa razón, el segundo carecía de imágenes y citaba pasajes específicos de las escrituras, ya que estaba destinado a la gente educada e ilustrada. El tomo que se difundió entre los escolares de la ciudad de México fue, naturalmente, el pequeño.

Por su parte, el libro de Reyre, falsamente atribuido al abad Sabatier, se publicó por primera vez en 1765. En los prolegómenos explicó que inicialmente lo había escrito para educar al hijo de una dama noble, pero luego lo dio al público con objeto de guiar a los niños en la obtención de un código moral propio. No he localizado la primera edición francesa de su texto, pero por lo que muestran ejemplares posteriores, el énfasis en este caso no está puesto en la imagen, sino en el valor ejemplar que tienen las fábulas. Así se entendió en España y por eso la Imprenta Real lo publicó para que llegara a los niños de la monarquía, además de que se le agregaron fábulas de Samaniego para adaptarlo más al mundo hispánico.

IMAGEN 1

IZQUIERDA: *CATECHISME HISTORIQUE CONTENANT EN ABRÉGÉ L'HISTOIRE SAINTE ET LA DOCTRINE CHRÉTIENNE*, PAR ME. CLAUDE FLEURY, PARIS, VIUDA DE GERVAIS CLOUZIER, 1683; DERECHA: *CATECISMO HISTÓRICO, O COMPENDIO DE LA HISTORIA SAGRADA Y LA DOCTRINA CRISTIANA*, PARÍS, PIERRE WITTE, 1717



Fuente: Biblioteca Nacional de Francia.

IMAGEN 2

IZQUIERDA: *CATECISMO HISTÓRICO O COMPENDIO DE LA HISTORIA SAGRADA Y DE LA DOCTRINA CRISTIANA, PARA INSTRUCCIÓN DE LOS NIÑOS, COMPUESTO POR EL ABAD FLEURY PARA USO DE LA TIENDA JUVENTUD*, PARÍS (AUNQUE EN LOS FORROS APARECE LA CIUDAD DE MÉXICO COMO LUGAR DE EDICIÓN), H. FOURNIER, 1845; DERECHA: *CATECISMO HISTÓRICO QUE CONTIENE EN RESUMEN LA HISTORIA SANTA Y LA DOCTRINA CRISTIANA*, POR CLAUDIO FLEURY, PARÍS, LIBRERÍA DE ROSA Y BOURET, 1849



Fuente: Biblioteca Nacional de Francia.

IMAGEN 3

IZQUIERDA: *EL AMIGO DE LOS NIÑOS, ESCRITO EN FRANCÉS POR EL ABAD SABATTIER, MADRID, IMPRENTA REAL, 1795;*
DERECHA: *EL AMIGO DE LOS NIÑOS, POR EL ABATE SABATTIÉ, SÉPTIMA EDICIÓN CORREGIDA Y AUMENTADA CON VARIAS FÁBULAS ESCOGIDAS DE SAMANIEGO, MÉXICO, TOMÁS OROZCO Y NICANOR CANO, 1849;* ABAJO: *EL AMIGO DE LOS NIÑOS, ESCRITO EN FRANCÉS POR EL ABATE SABATTIER, PARÍS, LIBRERÍA DE ROSA Y BOURET, 1856*



Fuente: izquierda, Biblioteca Nacional de España; derecha, Biblioteca del Instituto Mora, fondo reservado; abajo, Biblioteca Nacional de Francia.

En lo que respecta a la temporalidad, a primera vista el periodo 1786-1867 puede parecer injustificado, pero este corte de casi un siglo es coherente con la propia circulación de los escritos de Fleury y de Reyre, pues señala la fecha en que empezaron a utilizarse dentro de las escuelas y cuando fueron apartados de ellas. Los textos fueron adoptados formalmente en 1771, por Real Cédula de Carlos III, dentro de toda la monarquía hispánica. En el caso de la ciudad de México su uso fue constante en las escuelas municipales desde 1786

y se prolongó mucho más allá de su separación de España, pues dejaron de utilizarse luego de la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en 1867. Numerosas fuentes corroboran dicha situación, van desde los inventarios de libros que los maestros le enviaban al ayuntamiento de la ciudad, a los anuncios que insertaban los preceptores privados en las páginas de la prensa capitalina y a los subtítulos que constaban en los forros de los propios libros, pues a partir de 1867 se siguieron imprimiendo, pero ya sin la mención “para uso de las escuelas” (Bello, 2014: 211-268).

Tanto *El catecismo histórico* como *El amigo de los niños* fueron seleccionados a finales del siglo XVIII para usarse dentro de las escuelas de primeras letras por personajes de los círculos cortesanos de la Península, que buscaban reformar las letras y las ciencias españolas. Dentro de la historiografía educativa es bastante conocido que en la época se registraron muchos experimentos pedagógicos, respaldados por la Corona, que buscaban modificar y hacer más eficientes las formas de la enseñanza de la lectura y de la escritura (Delgado, 1994: 649-710). Podrá objetarse que ese movimiento renovador de los saberes elementales ocurrió en la Península, pero puede responderse que no hay duda de que sus efectos se dejaron sentir en la Nueva España por la voluntad que manifestaron, entre otros, los maestros del gremio de primeras letras para participar en la reforma.

Aún más, el hecho de que ambos textos se siguieran empleado en México para la enseñanza elemental hasta 1867, e incluso en años posteriores, permite captar las fuertes continuidades que hubo en las prácticas escolares y en las formas de difusión de la cultura escrita. Es cierto que hubo cambios significativos, entre los que pueden citarse la fundación de la Compañía Lancasteriana y la adopción del método de enseñanza mutua, pero los objetivos que perseguía la rutina escolar, básicamente la formación de buenos católicos—independientemente de si eran súbditos o ciudadanos—y los recursos didácticos que se usaron en el México independiente, conservaron en lo sustancial rasgos del proyecto que impulsó la monarquía hispánica.

La Corona española adoptó esas medidas sobre la escuela y los textos de enseñanza, cuyas consecuencias fueron insospechadas, con

el fin de resolver la crisis, que a sus ojos era tanto económica como social, por la que atravesaba la monarquía. Depositó una gran confianza en la educación y asumió que en el nivel elemental su objetivo debía ser la formación de artesanos y campesinos útiles, que tuvieran habilidades de trabajo mínimas, entre las que se encontraban las capacidades de leer y escribir.

Al mismo tiempo, los súbditos de la monarquía debían adquirir, en la escuela y a través de los libros, un conocimiento mínimo sobre su religión y sus valores, que les inculcarían respeto y obediencia hacia las autoridades civiles y religiosas. No está de más precisar que la escuela no era el único lugar para acceder a la cultura letrada, pero a partir de ese momento se planteó como el más importante. En efecto, el proceso demoró mucho más de lo que imaginaban los reformadores ilustrados, pero llegó a serlo tras un proceso plurisecular, marcado por resistencias.

Por su parte, los gobernantes, de distinta adscripción política, que dirigieron el destino del México republicano, e incluso monárquico, no consideraron que el uso de estos mismos textos dentro de las escuelas fuera un problema. Por el contrario, personajes como los llamados hombres de bien, los asumieron y defendieron como parte de los valores que caracterizaban la identidad mexicana, sus raíces católicas e hispánicas. Los consideraban útiles porque difundían conocimientos y una moral que les parecían adecuados. En realidad, su utilidad empezó a cuestionarse de forma clara al transcurrir la década de 1860, hasta que en 1867 se volvieron contenidos inconciliables con la educación laica que el proyecto republicano triunfante buscaba impartir a los ciudadanos de la capital.

En ese sentido, el estudio material de los textos que se emplearon para la enseñanza muestra de qué forma se articularon las decisiones políticas y el trabajo editorial al momento de interactuar con las prácticas escolares. La comparación de los diferentes ejemplares —de los siglos XVIII y XIX— de cada uno de los títulos revela de qué manera se fueron transformando textos que habían sido creados en Francia para promover una pastoral del libro postridentina y valores ilustrados, a su función escolar dentro del mundo hispánico, e incluso en el contexto novohispano y mexicano.

Como parte de su ingreso al mundo escolar, ambos textos no sólo se simplificaron a nivel de las imágenes y se asociaron al espacio escolar, sino del abaratamiento de los costos. Ahí donde en el siglo XVIII hubo encuadernaciones de piel, en el XIX su apariencia se caracterizó por elementos más austeros: costuras rústicas y papel para los forros. El descenso de sus precios es también una historia por hacer, pues pasaron de costar pesos a centavos. En más de un sentido puede decirse que la aspiración de difundir estos textos de manera extensa empezó a ser posible a partir de la tercera década del siglo XIX, gracias a las transformaciones tecnológicas que vivió la producción libresca. Antes de esos años, los ideales ilustrados debieron enfrentarse a la paradoja de querer difundir libros costosos entre los hijos de artesanos y jornaleros.

Así, tender puentes entre los soportes y las prácticas de enseñanza permite entender de mejor manera cómo funcionaron las clases de lectura y de escritura. Para quienes estudiamos la educación desde la historia social y cultural queda claro que la cultura escrita no obedece de forma inmediata a los tiempos políticos ni a las razones de una administración en particular, sino que tiene ritmos propios. En este caso, los soportes y los usos escolares que se hicieron de ellos, hablan de una cultura de lo escrito que perduró durante casi un siglo en las escuelas de la ciudad y con ayuda de la cual se realizó un primer esfuerzo para incorporar a más individuos y grupos al mundo alfabetizado.

SOPORTES Y PRÁCTICAS DENTRO DE LAS CLASES DE LECTURA Y ESCRITURA

Como parte de la rica reflexión pedagógica que se dio en el periodo, a finales del siglo XVIII se publicaron una serie de tratados sobre la reforma de la enseñanza de la lectura y la escritura que permiten vislumbrar los cambios ocurridos en la época. Entre ellos se encuentran *El maestro de leer* (1786), de Francisco Xavier de Santiago Palomares, las *Previsiones dirigidas a los maestros de primeras letras* (1788), escritas por Juan Rubio y la *Nueva arte de enseñar a leer a*

los niños de las escuelas (1815), del maestro Vicente Naharro. A grandes rasgos, en dichos textos se asumió que los métodos utilizados por los maestros del gremio de primeras letras desde el siglo XVII eran obsoletos y necesitaban adecuarse para enseñar a leer, tanto a niños como a adultos, con mayor brevedad y eficacia.

La historiografía ya había dado cuenta de que en el caso de las clases de lectura esto se tradujo en una transformación sustancial, pues se pasó del deletreo al silabeo, un cambio que modificó de fondo la manera en que se aprendía a leer. De esa forma, a la cartilla, que era un cuadernillo impreso con el abecedario, utilizado desde el siglo XVI, la sustituyó el silabario en la iniciación a la lectura. Un elemento más de las reformas, que no había sido percibido, es que se buscó que los niños tuvieran un poco más de práctica, que se ejercitaran, cuando ya podían descifrar oraciones, leyendo tanto en prosa como en verso. Con ese objetivo en mente se adoptaron los libros de Fleury y de Reyre, que fueron considerados como libros segundos, complemento de la cartilla. Dicho de otra forma, además de transmitir los principales pasajes de la historia del catolicismo o de sus valores morales, ambos textos eran utilizados por los escolares para ejercitarse en la lectura una vez que dominaban las sílabas.

Su penetración fue tal que las clases en que se dividía una escuela solían organizarse en función del grado de avance que tenían los niños, así que iban desde quienes estaban empezando a conocer las letras hasta quienes podían leer de corrido frases enteras. Gracias a los reportes de los exámenes públicos, que empezaron a ser habituales en las escuelas del periodo, se sabe que para su trabajo cotidiano las clases se dividían en función de partes concretas de los libros; por ejemplo, entre “quienes leen la primera parte del Fleury” y “los que lo leen completo”.

Dos aclaraciones son imprescindibles, por un lado, que a lo largo de todo este periodo leer en la escuela significó memorizar un texto y ser capaz de recitarlo en voz alta con buena dicción; por otro, que la presencia de los libros dentro de la clase fue creciendo a medida que las propias condiciones del mundo editorial se transformaron. Como se mencionó previamente, si a finales del siglo XVIII era muy difícil que los ejemplares de *El catecismo* y de *El amigo de los niños*

circularan en las escuelas en forma impresa —aunque desde luego lo hacían a través de las narraciones del maestro— a partir de la década de 1830 fueron adquiridos con constancia por el ayuntamiento para abastecer sus escuelas.

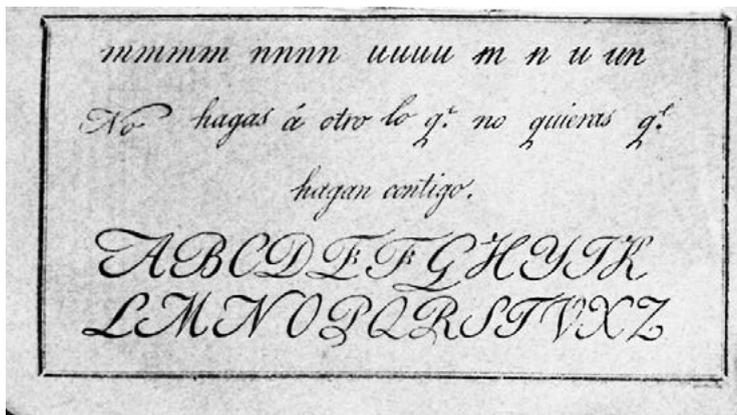
En lo que se refiere a la escritura, también fue objeto de importantes reflexiones, que pueden conocerse gracias a tratados como *Nueva arte de escribir* (1776), de Francisco Xavier de Santiago Palomares, el *Arte de escribir por reglas y sin muestras* (1781), de José de Anduaga, así como el *Arte de escribir por reglas y con muestras* (1798), de Torcuato Torío de la Riva. De hecho, el método de Torío fue adoptado oficialmente en las escuelas por cédula real de Carlos IV y se siguió utilizando en México buena parte del siglo XIX. Esta tríada de textos desató un debate intenso en el periodo sobre si debía seguirse enseñando a escribir un tipo específico de caligrafía, a través de la copia cotidiana de muestras de escritura, como se hacía por lo menos desde el siglo XVII, o si en realidad lo que los niños debían aprender eran una serie de reglas para trazar caracteres que tuvieran un estilo propio.

A pesar de las polémicas que enfrentaron al magisterio, sobre todo en la Península, la copia de muestras, que se trabajaban a partir de planas que iban de los trazos más sencillos a los más complejos, siguió siendo la forma preponderante de la enseñanza de la escritura durante todo el periodo. Esto debió obedecer al hecho de que la escuela elemental buscaba preparar individuos diestros en el manejo de la pluma, que tuvieran un dominio de los trazos y de su técnica, sin dejarle mucho espacio a los aspectos expresivos.

Sin embargo, el gran avance que se dio fue que se tendió a simplificar la enseñanza de caligrafías y en general hubo consenso en que las escuelas de primeras letras debían limitarse a enseñar la cursiva española. Diversos soportes confirman que los maestros siguieron enseñando la “letra española” hasta muy avanzado el siglo XIX, aunque desde mediados de la centuria esa caligrafía coexistió con la “letra inglesa”, que al final se impuso como forma de escribir predominante, no sólo en México sino en muchas partes del mundo.

IMAGEN 4

NUEVO MÉTODO PARA APRENDER A ESCRIBIR EN POCO TIEMPO, BASADO EN LA CALIGRAFÍA DE TORIO



Fuente: Biblioteca del Instituto Mora, fondo reservado, *Calendario de José Mariano Lara. Año de 1839*, México, Imprenta de Lara, 1839.

Se habrá observado que gran parte de lo que aquí he expuesto, se sustenta en las prácticas que se registraron en las escuelas que el ayuntamiento de la ciudad sostuvo a partir de 1786, así como en las de los preceptores privados. Cabe subrayar que dichas escuelas, que de alguna manera corresponden a la antigua traza española, no agotan las realidades escolares que existieron dentro de la ciudad en el periodo, pues sus contrastes con las escuelas de las parcialidades son necesarios para tener un panorama social y cultural más completo sobre la difusión de la alfabetización. Aquí se apuntan algunos elementos para iniciar una reflexión que requiere sus propias investigaciones y espacio.

Quienes han trabajado la historia de la ciudad de México saben cuán complejo resulta definir sus límites a lo largo del siglo XIX. Entre otros factores, por su coexistencia con el Distrito Federal. También se ha establecido que su crecimiento se dio a costa de las parcialidades, las cuales siguieron existiendo más allá de su extinción formal. Dichas parcialidades se reconocieron como espacios distintos a la ciudad y guardaban relaciones diversas con ella. Las más cercanas se asumían como sus barrios, mientras que las más lejanas se consideraban pueblos con su propia administración. En ese sentido, las escuelas de primeras letras de los pueblos a veces formaban parte de la realidad urbana,

pero la mayoría de las veces no. Las diferencias entre la ciudad de México y sus alrededores aumentaban a medida que los pueblos se alejaban, al tiempo que las antiguas parcialidades colindantes con la ciudad se fusionaban con ella. Aun así, permiten ver que a poca distancia podía haber diferencias tocantes a la alfabetización (A. Lira, 1983: 65; H. Lira, 2012: 53-66; Rovira, 2012: 31-51).

Un par de ejemplos pueden ilustrarlo. En 1821 dos parroquias de la ciudad, que antes de 1772 habían sido consideradas para indios, San Sebastián y San Pablo, reportaron cómo era la rutina dentro de sus escuelas. Ambas se encontraban en los límites entre la ciudad y los suburbios (H. Lira, 2012: 53-64). Gracias a dichos reportes es posible observar que en ellas el impacto de la reforma pedagógica ilustrada fue menor o desigual. Ahí no siempre habían sustituido las cartillas por los silabarios, ni utilizaban los textos de Fleury o de Reyre como libros segundos.

En San Sebastián, parroquia al oriente de la ciudad (A. Lira, 1983: 29, y Alzate, 1996: 56-57), se informó al ayuntamiento:

Que la escuela de esta parroquia está ubicada en una de las piezas de la casa cural, que los niños que corrientemente asisten son de treinta a cuarenta, que a estos se les enseña graciosamente los primeros rudimentos de la doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda y a leer por el método común de la cartilla y catón, pues por lo común son todos los niños que concurren muy pequeños y de esta feligresía (para quienes está destinada la escuela) y de escribir rara vez hay uno u otro, por lo que no hay un método fijo asentado para ellos, pues la mira principal mía ha sido la instrucción en la doctrina y religión cristiana.⁷

Además de que no se habían adoptado los nuevos métodos de enseñanza, en esta parroquia era raro que se enseñara a escribir, pues entre los feligreses casi no había niños que aprendieran esa habilidad. De cualquier manera, sería peligroso hacer generalizaciones, pues en la parroquia de San Pablo, que se encontraba al sur de la ciudad, y

7 Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 250, f. 50. Las *cursivas* son mías.

también había sido de indios, no sólo es posible observar que cobraban en ocasiones, sino que ahí sí se utilizó el texto de Fleury, al tiempo que debieron usarse las muestras caligráficas que se imprimieron en el último tercio del siglo XVIII:

El número de niños asciende a ciento y tantos, los que en el día están escribiendo son 8, *los de libro y catón son 20, los de cartilla son los más*. Los primeros pagan 2 reales semanarios, los segundos un real y los terceros medio, siendo de admitir que los más no pagan nada. El método de enseñar es el corriente, las horas de enseñar son de 8 a 12, por las mañanas, y de 2 a 5 por las tardes. La doctrina cristiana por el P. Ripalda, Fleury y algún otro autor de los conocidos. Las muestras de escribir son corrientes [...].⁸

Sería necesario contrastar muchos más casos para reconstruir la historia de la alfabetización en clave de historia social. No obstante, es necesario hacer constar que, de acuerdo con las investigaciones que se han hecho, las parcialidades o pueblos que rodeaban a la ciudad de México designaban regularmente recursos al sostenimiento de una escuela de primeras letras y que sus habitantes consideraban indispensable su existencia. No por nada aumentaron su número a partir de 1750. A pesar de que también hay datos sobre la manera en que las actividades agrícolas impactaban en la asistencia de los niños y muestran que las familias aún dividían el tiempo de los niños entre la escolarización y el trabajo (A. Lira, 1983: 65, 86, 96, 100-109; Tanck, 1999: 31 y 215).

Así lo percibió el maestro Luis Chávez Nava, quien reportó desde la Magdalena de la Salinas, en 1835 (citado por A. Lira, 1983: 110):

Ordinariamente deberían estar a mi cuidado doscientos quince niños de ambos sexos, siendo las niñas inmediatamente instruidas por mi esposa y los varones por mí, bajo un estilo corriente y llano, pues por su idioma natural están embarazados para articular con propiedad el castellano. Más no llegan a tal número los asistentes a la escuela, pues

8 AHCM, vol. 2 477, exp. 250, f. 42. Las *cursivas* son mías.

por un capricho de los padres se reducen a concurrir dos o tres días y a faltar de quince a veinte, de donde resulta que sus adelantos son ningunos, pues lo que aprenden en estos dos o tres días los que asisten, lo olvidan en los restantes que faltan. Es tanta la indolencia o indiferencia con que los padres de familia ven la buena educación de sus hijos, que en cinco años que llevo de preceptor en este pueblo de la Magdalena sólo a un niño de razón he entregado a su padre capaz de resolver una cuenta de compañía, y otro que pudo haber adelantado, sin más porque le tomó aversión a las cuentas desde su primera regla, su padre, por una condescendencia reprensible, se dio por satisfecho con que supiese leer y escribir y lo dedicó a que lo ayudara a trabajar. Este padre tuvo mejor gusto que los otros, a quienes ni el piadoso interés de que sus hijos aprendan los rudimentos de nuestra santa religión los estimula a mandarlos a la escuela.

El maestro Chávez nos recuerda que hablar de alfabetización implica ir más allá de planes e ideas, más allá de los soportes en sí mismos, pues lo que se necesita es reconstruir el momento, el lugar y la modalidad en que el mundo del lector se encuentra con el mundo del texto. El momento en que hombres y mujeres de diferentes edades se ven interpelados por el mundo letrado.

¿CÓMO SE PASÓ DE LA SEMIALFABETIZACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN GENERALIZADA?

Para concluir esta reflexión retomo la pregunta que encabeza el acápite, en la medida en que, según traté de mostrar, los aportes historiográficos más recientes obligan a plantearla. Su formulación es apenas un inicio, pues entender cualitativamente cómo se dio el proceso de alfabetización en México, en función de sus actores, de las representaciones que la guiaron, de los soportes y de las formas de enseñanza que la hicieron posible es un trabajo colectivo aún pendiente, además de que aquí sólo se aborda en el periodo que va de finales del siglo XVIII a mediados del XIX.

Dicha tarea implica tender puentes entre la historia de la educación y la historia de la alfabetización, pues si se considera el papel que la cultura escrita ha tenido dentro de la escuela y los procesos educativos, surgen aristas aún no contempladas. Baste recapitular que el estudio de los libros utilizados dentro de las escuelas muestra las importantes continuidades que se dieron entre la Nueva España y el México independiente.

En adelante será necesario rescatar esa realidad compleja y diversa, tanto cultural como socialmente, que caracterizó a las escuelas de primeras letras de la ciudad de México, pues si bien las formas de enseñanza de la lectura y la escritura propuestas por la pedagogía ilustrada se fueron imponiendo paulatinamente —a medida que la educación ofrecida por el ayuntamiento se fortaleció y que la producción editorial reforzó el uso de textos como los de Fleury y de Reyre—, no puede perderse de vista que las escuelas de la época encarnaron una realidad multiforme, donde la enseñanza de la lectura y la escritura no siempre fue simultánea y no siempre se apegó a los mismos métodos.

Dicha variabilidad también permite imaginar las diferencias que había entre los escolares de la ciudad en términos de su contacto con la lectura y la escritura. A pesar de la complejidad del proceso y de las importantes limitaciones que lo marcaron, la difusión de soportes de enseñanza como los analizados aquí, fueron parte de las bases materiales para que la escuela se empezara a convertir en uno de los principales escenarios desde los cuales la sociedad mexicana pasó de la semialfabetización a la alfabetización creciente. Los avances que ha registrado la historiografía, desde los diferentes campos aquí enumerados, permiten reconocer que el proceso fue largo y que aún hay varios elementos por estudiar para tener una visión más integral del entrelazamiento entre la educación y los procesos tanto de difusión como de apropiación de la cultura escrita.

REFERENCIAS

- Alzate, José Antonio, “Plano de la Ymperial México con la nueva distribución de los territorios parroquiales para la más fácil y pronta administración de los santos sacramentos dispuesto en 1769”, en Sonia Lombardo de Ruiz, *Atlas histórico de la Ciudad de México*, México, INAH/Conaculta/Smurfit, 1996, pp. 56 y 57.
- Bello, Kenya, “El arte de la caligrafía en el siglo XVIII. Aproximaciones a la historia social de la escritura en el mundo hispánico (España y Nueva España)”, *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 7, 2016, pp. 8-27.
- Bello, Kenya, “De l’alphabétisation des mexicains. Les premiers rudiments et les usages de la lecture et de l’écriture à Mexico (1771-1867)”, México, EHESS, 2014, tesis de doctorado.
- Bennassar, Bartolomé y Concepción Rodríguez, “Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans le procès d’inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) et du ressort du Tribunal de Cordoue (1595-1632)”, *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, núm. 31, 1978, pp. 17-46.
- Botrel, Jean-François, “L’aptitude à communiquer: alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1860 à 1920”, en *De l’alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI-XIX siècles*, Toulouse, CNRS, 1987, pp. 106-119.
- Chartier, Roger y Guglielmo Cavallo (coords.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1988.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- Delgado Criado, B. (coord.), *Historia de la educación en España y América. Volumen 2. La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, SM/Morata, 1994.
- Furet, François y Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, París, Minuit, 1977.
- Larqué, C., “L’alphabétisation des madrilènes dans la seconde moitié du XVII^e siècle: stagnation ou évolution”, ponencia presentada en el coloquio *Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVI^{ème}-XIX^{ème} siècles)*, Toulouse, 1982.

- Larquié, C., “L’alphabétisation à Madrid en 1650”, *Revue d’histoire moderne et contemporaine*, vol. xxviii, 1981, pp. 132-157.
- Lasपालas, J., “Las escuelas de primeras letras en la sociedad española del siglo xviii: balance y perspectivas de investigación”, en José María Imízcoz y Álvaro Chaparro (eds.), *Educación, redes y producción de élites en siglo xviii*, Madrid, Sílex, 2013, pp. 17-38.
- Lira, A., *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México. Tenochtitlán y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, Colmex, 1983.
- Lira Medina, Holguer, “Disposiciones del cabildo sobre la demarcación de suburbios en la Ciudad de México en 1851”, en Marcela Dávalos (coord.), *De márgenes, barrios y suburbios en la ciudad de México, siglos xvi-xxi*, México, INAH, 2012, pp. 53-66.
- López, François, “‘Lisants’ et lecteurs en Espagne au xviii^e siècle. Ébauché d’une problématique”, en *Actes du colloque Livre et lecture en Espagne et en France sous l’Ancien Régime*, París, ADFP, 1981, pp. 139-148.
- Márquez Carrillo, Jesús, *La obscura llama. Élités letradas, política y educación en Puebla 1750-1835*, Puebla, Ediciones de Educación y Cultura/BUAP, 2012.
- Martin, Henri-Jean y Roger Chartier (coords), *Histoire de l’édition française*, París, Promodis, 1982-1986 [4 volúmenes].
- McKenzie, Donald F., *Bibliografía y sociología de los textos*, Madrid, Akal, 2005.
- Rovira Morgado, Rossend, “San Pablo Teopan: pervivencia y metamorfosis virreinal de una parcialidad indígena de la ciudad de México”, en Marcela Dávalos (coord.), *De márgenes, barrios y suburbios en la ciudad de México, siglos xvi-xxi*, México, INAH, 2012, pp. 31-51.
- Soubeyroux, Jacques, “L’alphabétisation dans l’Espagne moderne: bilan et perspectives de recherche”, *Bulletin Hispanique*, vol. 100, núm. 2, 1998, pp. 231-254,
- Stone, Lawrence, “Literacy and education in England 1640-1900”, *Past and Present*, núm. 42, 1969, pp. 69-139.
- Tanck de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, 1999.
- Tanck de Estrada, Dorothy, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, SEP/INEA/Colmex, 1994.

- Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1977.
- Varios autores, *Historia de la lectura en México*, México, El Ermitaño/El Colegio de México, 1988.
- Viñao Frago, Antonio, “Alfabetización e ilustración, diez años después (de las evidencias directas a las indirectas)”, *Bulletin Hispanique*, vol. 100, núm. 2, 1998, pp. 255-269.
- Viñao Frago, A., “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)”, *Historia de la educación*, núm. 4, 1985, pp. 149-180.