

Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriato

ANTONIO PADILLA ARROYO*

El presente texto es una aproximación al estudio de una de las instituciones que conformaron el sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX en el Estado de México, las academias de preceptores o academias pedagógicas. Se presentan una serie de reflexiones en torno a la importancia y la función que desempeñaron como un dispositivo para la difusión, la enseñanza y el aprendizaje de discursos, conocimientos, métodos y prácticas pedagógicas, las cuales se configuraron a la luz de las necesidades, fines y expectativas que conllevó la construcción de la escuela “moderna”.

This article is an approach to the study of one of the institutions which built up the Mexican educational system during the second half of the nineteenth century in the State of Mexico: the tutor schools or pedagogical schools. The author offers several reflections about the relevance and the function carried out by those schools as a mechanism to spread, teach and learn pedagogical discourses, knowledge, methods and practices, which came up to the needs, purposes and expectations that gave birth to the so-called “modern” school.

Historia de la educación / Academias pedagógicas / Preceptores / Saber pedagógico / Escuela moderna / Pedagogía
History of education / Pedagogic schools “Academias pedagógicas” / Tutors / Pedagogical knowledge / Modern school



**Recepción: 30.mayo.2005 /
 aprobación: 2.noviembre.2006**

* Profesor e investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctor en Historia por El Colegio de México. Es autor de libro (2004) *Tiempos de revuelo: juventud y vida escolar* (El Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1910-1920), México, Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: padilla@buzon.uaem.mx; antonoeloisa@aol.com

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX, uno de los temas más recurrentes de las élites políticas y culturales fue la importancia que le confirieron a la “cuestión educativa”. Parte primordial de ésta fue atender y resolver un problema que consideraban crucial para el buen éxito de la empresa: generalizar la instrucción elemental a todos los sectores de la población. Para las autoridades políticas y educativas no había la menor duda del papel que la educación tenía reservado, pero una de las condiciones primordiales para que ella pudiera cumplir con su cometido era cuidar la preparación académica y la formación de los preceptores y futuros maestros, dotándolos de herramientas, disposiciones, habilidades y destrezas mentales y físicas con el fin de garantizar una adecuada instrucción y educación de los niños y niñas, lo cual llevaría a la creación, expansión y consolidación del sistema educativo. De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje podría asegurarse y cumpliría con los objetivos trazados en las políticas, orientados a formar ciudadanos y trabajadores, soportes del Estado moderno, mediante la escolarización y alfabetización. El espacio construido para tal efecto fue la escuela, en cuya base se situaría la relación maestro-alumno, eje de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para lograr estos objetivos. En coincidencia con tales propósitos, las iniciativas provenientes de pueblos y particulares para abrir y sostener locales escolares fueron ejemplos de hasta donde la población estaba dispuesta a promover la educación, aunque hubiera pocas posibilidades de éxito debido a la aún frágil estructura educativa.

Al menos en la primera mitad del siglo XIX, la escuela estaba destinada a forjar ciudadanos conscientes de sus obligaciones y de su lugar en la sociedad, por lo que favorecía la formación de actitudes, más que el aprendizaje de habilidades como leer y escribir, lo cual se reflejaba en privilegiar la enseñanza de la doctrina cristiana, así como los derechos y obligaciones del hombre. Los encargados de la instrucción de los menores eran pocos y tenían una formación muy deficiente (Staples, 1996, pp. 103-104; Bermúdez, 1996, p. 117). Entre los años 1860 y 1870 no se abandonó el propósito de formar al ciudadano y al trabajador, pero se insistió en la conveniencia de uniformar la mentalidad de todos los mexicanos porque se reconoció, entre otras cosas, la enorme desigualdad social y la diversidad cultural que se originaba en la composición étnica. Mediante la educación era posible suprimir la ignorancia y el fanatismo, así como los problemas que derivaban de éstos (Bermúdez, 1996, pp. 124-125).

A partir de la década de 1880, sobre todo con la celebración de los congresos de instrucción pública que sintetizaron el impulso de la modernidad educativa, se promovió la creación de instituciones educativas que tenían el propósito de capacitar y preparar a los maestros en el arte o la ciencia de la enseñanza, es decir, la pedagogía. En este periodo, las élites políticas y culturales enfatizaron la necesidad de crear una identidad nacional, lo que sólo era posible alcanzar mediante la uniformidad de los métodos, procedimientos, sistemas, planes y programas de estudio de la enseñanza elemental tanto para las escuelas oficiales, sostenidas con recursos públicos, como para las particulares. En ese tenor, se hizo manifiesta la necesidad de difundir el normalismo —las escuelas normales fueron el paradigma teórico y práctico para colocar los cimientos de dicha uniformidad y los lugares desde los cuales se propagaría el magisterio, estableciéndose en prácticamente todo el territorio nacional—, según las resoluciones que adoptó el segundo Congreso de Instrucción Pública, celebrado entre diciembre de 1890 y febrero de 1891 (Bazant, 1999, pp. 26-27 y 44; Bazant, 2002, p. 153).

Otro de los puntos que fueron motivo de reflexión en dichos congresos y que, de hecho, se había expresado desde los inicios del régimen porfiriano, fue el balance y la conclusión acerca de la urgencia de formar maestros en los principios de la pedagogía moderna, la cual se basaba en el método intuitivo o moderno que centraba su atención en el desarrollo armónico de las facultades y habilidades del niño. El interés por formar maestros que conocieran y aplicaran las reglas de la ciencia de la enseñanza se debía, entre otras cosas, a la necesidad ya no sólo de instruir, lo cual era el pensamiento educativo dominante hasta la década de 1870, sino de educar a los niños, según los principios del método objetivo y de las modernas teorías pedagógicas, esto es, mediante el desenvolvimiento gradual de las facultades intelectuales con base en la observación, manipulación y análisis de los objetivos del mundo que los rodea, ya que hasta entonces, en términos prácticos, no existía la profesión magisterial ni, por lo tanto, uno de los sujetos mismos de la pedagogía, el maestro. La realidad mostraba que, en el país, los maestros eran insuficientes y que la instrucción de la infancia estaba en manos de individuos que “medianamente sabían leer, escribir y contar [que] se empleaban como preceptores. También era común que las personas que no podían ganarse la vida de otra manera abrieran su propia escuela”. Un dato revelador fue que, en 1900, de aproximadamente ocho mil maestros, sólo dos mil eran titulados, a pesar de que la mayoría de los estados exigía este requisito (Bazant, 1999, pp. 68 y 129; 143-144).

En el Estado de México, una de las instituciones que se fundaron para tal propósito fueron las academias de preceptores que, a finales del siglo XIX, serían llamadas academias pedagógicas. Uno de los antecedentes en el ámbito nacional de este tipo de instituciones fueron dos academias de profesores que se fundaron en el Distrito Federal en 1879, predecesoras de la escuela normal y modelo para el resto del país, cuyo propósito era uniformar la enseñanza de las escuelas nacionales y mejorar la instrucción de acuerdo con los “adelantos modernos” (Bazant, 1999, p. 130).

Mediante las academias, las autoridades estatales buscaron mejorar la preparación de los preceptores para responder a las necesidades de la organización escolar moderna. A este respecto, la situación en la entidad no era nada halagadora porque además de la falta de escuelas normales, la gran mayoría de los profesores eran empíricos, es decir que habían adquirido sus conocimientos por sí mismos o en el ejercicio de la práctica docente. Por eso la importancia que adquirió esta institución, cuyo propósito fue no sólo sistematizar los saberes que poseían los profesores empíricos, sino divulgar y familiarizar los principios de la pedagogía moderna.

De cualquier manera, los profesores fueron autorizados para impartir la instrucción elemental mediante la aplicación de un examen de reconocimiento, que no tomaba en consideración las habilidades o los saberes pedagógicos, y que era sancionado por las autoridades municipales o distritales. Aprobado éste, se expedía un certificado en el cual se les facultaba para practicar el magisterio, si bien no eran considerados profesores titulados. Entre 1890 y 1897 se expidieron leyes en las cuales se ratificó el requisito del examen para el ejercicio docente, se precisó ante qué autoridades debía presentarse la prueba, así como la composición del jurado (Bazant, 2002, pp. 223 y 274).

En particular, una de las tareas educativas más importantes del gobierno mexiquense fue uniformar “aquellas inteligencias, criterios y valores [y] expandir el contenido novedoso de la pedagogía” frente a un “mundo abigarrado, contradictorio y de penurias en el que vivían los maestros”, el cual amortiguó el camino de la modernidad educativa. En esta labor las academias cumplieron un papel estratégico. Los esfuerzos de las autoridades fueron compartidos, como se verá más adelante, por los preceptores con el fin de elevar su grado de preparación académica y cultural, las cuales tuvieron en las academias su expresión inicial (Bazant, 2002, p. 310; Padilla y Escalante, 2001, pp. 122-142).

Considero, a manera de hipótesis, que dichas academias favorecieron la invención, difusión y adopción del saber pedagógico que, con el transcurso del tiempo tendría su expresión más acabada en



la elaboración del conocimiento pedagógico que se inculcaría, ya bajo un régimen y método específico, en las escuelas normales. Desde su creación, según los primeros reglamentos que se expedieron para normar su funcionamiento, se vislumbró con toda claridad estos propósitos, al precisar que el objetivo fundamental de las academias era “facilitar la comunicación de las ideas y discusión de los principios pedagógicos entre los profesores de las escuelas primarias”, así como ampliar y uniformar sus conocimientos. De manera simultánea, esas primeras instituciones de formación y sistematización pedagógica fueron espacios de identidad y socialización de los preceptores, lo cual era indispensable para la creación de un cuerpo de especialistas que demandaría para sí la legitimidad, el control y el monopolio del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que, en la formación de esos especialistas, tuvo especial importancia no el aprendizaje de los conocimientos que habría que enseñar sino de los procedimientos con los que habría que enseñarlos y, sobre todo, estar en aptitudes para conocer al sujeto de su acción, los niños y las niñas, cultivando sus facultades intelectuales, físicas y mentales.¹

De este modo, la fundación de las academias tuvo consecuencias de largo plazo al constituirse en el soporte cultural de una institución, la escuela normal, que definiría y delimitaría el “saber pedagógico”, el cual no fue posible sin el concurso de otras disciplinas tales como la psicología, la medicina, la sociología, el derecho y la antropología, entre otras. Como ha mostrado la historiografía de la educación, esta institución fue fundamental para favorecer la instauración de ese cuerpo de especialistas, así como para crear y expandir el sistema educativo, ocupando un lugar específico en la configuración del espacio educativo, así como en la sociedad y el Estado modernos.

La reflexión en torno a normas, ideas y prácticas que provenían del mundo escolar propició, en efecto, la elaboración de una cultura específica que se expresó, entre otras cosas, en la institucionalización de un conjunto de reglas que delimitaban la práctica de ese mismo saber, así como a la institución, al sujeto, al discurso, tanto como la defensa del saber pedagógico que tendría como eje la escuela normal, posibilitando formas particulares de identidad y sociabilidad. Así, fue tal la importancia de las academias para aminorar las deficiencias que presentaba el sistema educativo estatal que, para 1910, los representantes estatales, con el beneplácito de las autoridades políticas y educativas, declararon ante el cuarto Congreso de Instrucción Pública en el Distrito Federal que esta institución funcionaba regularmente en todo el territorio mexiquense.²

1. Una sugerente reflexión es la de Zuluaga Garcés, quien considera que la pedagogía hay que estudiarla bajo dos aspectos: como saber y como disciplina. Como disciplina tiene el propósito de conceptualizar, aplicar y experimentar los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Como saber se centra en el estudio de la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela (Zuluaga, 1999, pp. 9-21; 145).

2. Michel de Certeau afirma la importancia que adquirieron las academias de eruditos en Francia durante el siglo XVIII —las cuales fueron patrocinadas en gran medida por el filósofo Leibnitz— para el nacimiento y la constitución de las disciplinas y el conocimiento científico, así como en la conformación de las instituciones como espacios de sociabilidad moderna. Para este autor, “La ruptura que posibilita la unidad social llamada a convertirse en la ‘ciencia’ indica la reclasificación global en condiciones de operarse. Esta ruptura delinea, pues, por su lado exterior, un lugar articulado con otros en un nuevo conjunto y, por su lado interior, la instauración de un saber indisoluble de una institución social”. Por su parte, Escalante ha sugerido el papel de las academias pedagógicas en la formación y la manifestación de una identidad y conciencia de cuerpo (Certeau, 1993, pp. 71-72; Escalante, 1998, pp. 145-169).



PRECEPTORES, ESCUELA Y ACADEMIAS

En el estado de México se propusieron, durante la década de los años setenta del siglo XIX, varios proyectos para establecer una escuela normal para profesores de instrucción primaria. Al parecer, ello se hizo con el fin de subsanar las dificultades que se habían presentado al aplicarse los criterios fijados por las autoridades políticas y educativas, sobre todo en el caso del requisito del examen para presidir las academias, así como con el fin de incorporar la sugerencia de Peña de presentar y defender un programa o un plan de estudio y precisar los objetivos académicos y pedagógicos de este tipo de instituciones. Una de esas iniciativas fue presentada por Julián R. Nava, integrante del ayuntamiento de Toluca. En la exposición de motivos, destacaba la conveniencia de la educación para “el progreso y el bienestar del pueblo”, lo que era posible siempre y cuando se multiplicaran “los establecimientos de enseñanza gratuita y obligatoria”, los cuales habrían de ser confiados a personas “que penetradas de la importancia trascendental de su magisterio, poseen los conocimientos necesarios para desempeñarlo satisfactoriamente”.

La propuesta de Nava era producto de su certeza acerca del bajo nivel de preparación de los preceptores. Para él, los conocimientos de los preceptores se reducían a “los estrictamente indispensables para la vida social”, es decir, a la lectura, la “escritura sin ortografía”, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y a nociones de gramática, los cuales consideraba suficientes para las escuelas foráneas de la municipalidad de Toluca, pero insuficientes para cubrir las necesidades de los planteles de la ciudad, estimando que la preparación de los maestros era más delicada porque en estos últimos locales escolares era más importante impartir no sólo mayores conocimientos en esas materias, sino ampliarlas a otras como historia, geografía, catecismo político —el cual raramente enseñaban—, así como a moral y urbanidad, tratándose de lugares que representaban el progreso y la civilización. De ahí su llamado a que se prestara “mayor atención” a la formación de los maestros y hacer un esfuerzo más sostenido para ampliar el alcance del currículo. Para Nava, sólo de esa manera era posible conducir a los niños y niñas, en particular, y a la sociedad en general, por el camino de la civilización y el progreso, y consideraba especialmente importante introducir conocimientos de geometría “tan útiles en muchas circunstancias de la vida, particularmente para el ejercicio de ciertas artes tales como la carpintería, tornería, herrería, así como [para] la explicación de los fenómenos físicos y químicos, las leyes de la higiene pública y doméstica y de otras cosas de utilidad incontestable”.

ble”, situación que no dejaba de lamentar porque muy pocos preceptores conocían a profundidad esta materia.

El propio Nava ofreció una explicación a tal circunstancia: o las autoridades y los preceptores estimaban que dichos conocimientos estaban fuera del alcance de la inteligencia de los niños, o bien unas y otros los ignoraban por completo. Cualquiera que fuera la razón, esto hacía imprescindible la creación de la escuela normal para con ello solucionar esa “deplorable” condición. Así, en la escuela podían enseñarse las materias de aritmética razonada y práctica, principios de álgebra, geometría elemental aplicada, nociones de mecánica, física, química, historia natural e idioma francés. En todo caso, el proyecto de Nava tendría que esperar varios años para hacerse realidad.³

Nava había acumulado una vasta experiencia en el ramo educativo, lo cual no sólo se expresó en su proyecto, sino en un diagnóstico preciso de la situación de la instrucción pública en el municipio de Toluca y que bien podía generalizarse para todo el estado. En el documento que sometió a las autoridades municipales señala que no se contaba con el número necesario de escuelas públicas ni con la cantidad de preceptores o maestros que se requerían para atenderlas, ni menos aún con el nivel de preparación “a la altura de su comisión”. Este preceptor enfatizaba la necesidad de introducir una nueva racionalidad del acto educativo que resolviera problemas muy graves de la organización escolar tales como encontrarse con “multitud de niños [que] pierden el tiempo en la ociosidad sea porque los padres o tutores descuidan mandarlos a las aulas, sea porque siendo [elevado] el número de educandos que concurren con puntualidad a las existentes, la admisión de nuevos niños entorpece notablemente el adelanto de todos por un empeño que tuviera el maestro en llenar sus deberes”. A esto se sumaba la permanente escasez de los útiles más indispensables, así como “la cortedad de los sueldos asignados a los que dan al niño la primera mano para hacer de él un ciudadano útil a la patria, a sí propio y a su familia” lo cual se agravaba por la poca “puntualidad de los pagos, la inestabilidad del empleo y la falta de una comisión de vigilancia”.⁴

En el mismo sentido, el preceptor Vicente Landa presentó su propuesta a las autoridades municipales que más que un proyecto para fundar una escuela normal era un conjunto de reflexiones orientadas a demostrar la importancia de impartir una clase de moral en todas las escuelas. Estas reflexiones constituyen un ejemplo de la elaboración de las representaciones en torno a la escuela, la cual fue definida como una “madre cariñosa” cuyos fines eran inculcar en los corazones y la inteligencia de los infantes “el germen de las buenas acciones” y “la primera chispa que debe producir el

3. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874-1875. “Contiene un proyecto para establecer en la municipalidad una Escuela Normal para Profesores de Instrucción Pública”.

4. *Ibid.*



5. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874-1875. "CC.

Capitulares. Toluca, enero 27 de 1874. Vicente Landa".

6. *Ibid.*

7. Archivo Histórico Municipal de Toluca (en adelante AHMT), Ramo 10 (Educación Pública), 1874. "Circular conteniendo disposiciones del C.

Gobernador del Estado relativas al mejoramiento de la Instrucción Pública".

Sin duda, el establecimiento de esta institución indica las nuevas tendencias de las sociedades modernas hacia el avance del conocimiento, de su enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la idea de Humberto Eco, la función de las academias es un primer esfuerzo por recuperar el método y el sentido de la *auctoritas*, esto es, procurar el uso del

"mismo lenguaje, los mismos argumentos, el mismo léxico [...] La razón es que los medievales sabían perfectamente que de la *auctoritas* se podía hacer lo que se quisiera: [...] Así, pues, por un lado existía la conciencia de estar innovando y avanzando y, por otro, la innovación debía apoyarse en un *corpus* cultural que garantizase ciertas creencias indiscutibles y un lenguaje común". Para Eco, el objetivo de esta forma educativa tenía el propósito de "restaurar una temática, una retórica y un léxico comunes, en los que poder reconocerse; de lo contrario no se podía ya comunicar ni (lo más importante) echar un puente entre los intelectuales y el pueblo, cosa que los medievales hacían de forma paternalista y a su modo [...]". Sin duda, la mayoría de estas características se reproducían en las academias, pero ahora en un nuevo contexto donde

fuego vivificador del Progreso". Enseguida detallaba los objetivos y los principios que guiaban la labor pedagógica: la función disciplinaria y normativa que se suponía debería desplegar la institución educativa, el papel estratégico del preceptor en esta tarea, la formación de un sujeto racional, lo que esbozaba la infancia como un estado de barbarie, eje de los discursos y las prácticas pedagógicas. De este modo, la escuela, ese recinto "humilde pero bello", espacio físico y simbólico, era la "cuna de la vida social" por lo que tenía la responsabilidad de destruir "esos arranques desordenados de las pasiones que nos arrastran al fango de la maldad" y con ello "levantar la frente al cielo, para dar testimonio de nuestra superioridad sobre los demás seres". De esta forma, la escuela y su labor pedagógica forjarían hombres y mujeres "sabios".⁵

Landa sostenía que era imprescindible uniformar la moral y esto sólo era viable si se establecía una institución que cumpliera con ese objetivo, la escuela normal. Esto debería ser "el principal objeto de la meditación continua de la autoridad" y con ello demostrar que lo "verdaderamente importante era el bienestar del pueblo". Tal propuesta tenía presente en la mente y en la atmósfera social los conflictos políticos que en época reciente había afrontado el país pues sostenía que "según las creencias de la persona que enseña, según el partido político a que pertenece, así es la moral que predica". De ahí la necesidad de una "moral pura" que se inculcara en los planteles educativos a fin de propiciar que la generosidad, la caridad social y la fraternidad fueran los valores que prevalecieran en la escuela y no el egoísmo, la intolerancia, la discordia, como desafortunadamente ocurría. Para Landa no existía una auténtica educación que cultivara la inteligencia, sino la instrucción, donde domina la voluntad; esto era fácil de constatar en ausencia de la moral, la cual obligaba "a ver en todos los hombres otros tantos hermanos". Para dar una prueba fehaciente de las posibilidades que tenía la moral en las escuelas, consideraba conveniente que se enseñara moral diariamente y que se celebrara un examen de esta materia cada tres meses, en presencia de una Junta de Instrucción Pública, además de un auxiliar y de dos vecinos y que, al final de éste, se premiara a los niños y niñas que mostraran mayor aprovechamiento.⁶

ACADEMIAS DE PRECEPTORES

En enero de 1874, el gobernador del Estado de México, Alberto García, ordenó la fundación de las academias de preceptores, a las cuales tenían que concurrir todos los preceptores y las preceptoras en forma obligatoria. Aquéllas se reunirían una vez a la semana y se situarían en las cabeceras municipales. Según explicó el goberna-





dor García, en una circular que dirigió a los jefes políticos, la finalidad de esa institución era ejercer una mayor vigilancia y supervisión sobre los preceptores para que cumplieran con los horarios escolares designados. Asimismo, señaló que en ellas se efectuarían “ejercicios de todos los ramos de enseñanza primaria, ya en lectura, escritura y aritmética”, bajo la presidencia y dirección “del de la propia cabecera”, de quien se confiaba tuviera una mejor formación. El reglamento correspondiente disponía que los preceptores asistieran a las academias de distrito el primer sábado de cada mes con el propósito de fijar “métodos claros para proseguir en ella a vista de los resultados prácticos”. Así, las academias de preceptores tenían entre sus funciones evitar la disipación y el pluralismo pedagógico que se manifestaba en los métodos, los contenidos y la preparación de los y las preceptoras. También se proponían establecer una base lingüística común y una colección de autoridades reconocibles a fin de fijar el campo de las diferencias y las propuestas pedagógicas posibles y legítimas.⁷

Conviene destacar que en las circulares se les denominó indistintamente academias o escuelas normales, lo que significaba que en éstas se examinarían las prácticas de enseñanza y las conductas pedagógicas, cuyo soporte cultural era el preceptor.⁸ Sin embargo, la debilidad misma de la institución, así como de los actores y del discurso específicamente pedagógico, se revelaba en la presencia de actores que no estaban involucrados de manera directa en el acto educativo. Tal circunstancia se expresó en la disposición que ordenaba que los presidentes municipales estuvieran presentes para observar “con su propia vista” y para mantener el orden y moralidad durante sus trabajos, lo que en otros términos implicaba que los preceptores fueran inspeccionados “sin consideraciones indebidas” y evitar el disimulo ante la “falta de instrucción, de moralidad o de asistencia a clases”.⁹ Las academias estaban destinadas a profundizar en el estudio de los métodos más apropiados para la enseñanza de los ramos, la cual quedaría bajo la responsabilidad del preceptor y del maestro, a quien se le dotaría de una autoridad indiscutible al erigirse en el árbitro de la conducta de sus alumnos juzgando, con arreglo a su criterio, si las acciones de éstos se sujetaban a las normas consideradas fundamentales para su educación. Legitimar tanto social como simbólicamente a este agente fue una de las labores más importantes a las que se abocarían las autoridades, al menos en los comienzos de estas instituciones. De ahí la importancia que las autoridades políticas y educativas daban a la vigilancia y observación de los comportamientos y las costumbres de los preceptores.¹⁰

Mientras ello era posible, las autoridades crearon la Junta Normal de Profesores de Primeras Letras, entre cuyas atribuciones esta-

la discusión era libre y entre pares, al menos formalmente y en tanto alcanzaban un grado de autonomía con respecto a las autoridades políticas. De hecho, las funciones de ésta se confiaron a las autoridades educativas, especialmente a los presidentes de las academias (Eco, 1974, pp. 26-28).

8. Se entiende por prácticas de enseñanza los procedimientos o las operaciones para enseñar conocimientos provenientes de las ciencias o de los saberes, lo cual es una tarea asignada a la didáctica. Así, las instituciones de formación de maestros, en nuestro caso, el preceptor, tienen entre sus objetivos fundamentales proveerlos de un método para transformar los discursos del conocimiento en contenidos para la enseñanza. Por prácticas del saber pedagógico se entiende el estudio de los modelos pedagógicos, de las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, el funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y la pluralidad de conceptos que pertenecen a otros campos de conocimiento. Ambas prácticas constituyen la materia prima del saber pedagógico definido como campo de conocimiento sobre la enseñanza (Zuluaga, 1999, pp. 10, 17, 19, 147).

9. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874. “Circular conteniendo disposiciones del C. Gobernador del Estado relativas al mejoramiento de la Instrucción Pública”. En la constitución del saber pedagógico y en la formación del actor, el preceptor o el maestro, una de las principales preocupaciones por parte de las autoridades fue velar por la moral de éste. De ahí que garantizar



la disciplina y la moralidad del preceptor fuera una tarea primordial en los discursos, las normas y las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, la escuela moderna fue depositaria, en primer lugar, de la formación moral de los niños y de las niñas, lo cual implicaba una concepción basada en inculcar e imponer normas y principios, como reglas de conducta, a los alumnos y el maestro (Ballesteros, 1975, p. 57).

10. Dos de los pedagogos más influyentes en México, Manuel Flores y Luis E. Ruiz, ambos médicos de profesión, pero con vasta experiencia en el campo educativo, coincidían en que la pedagogía moderna, “arte científico de la enseñanza”, podía dividirse en dos partes: la teórica que tenía el objetivo de estudiar los preceptos de la enseñanza, los cuales se deducían de las leyes que rigen el funcionamiento de las facultades, tanto físicas y psíquicas del hombre, y, por lo tanto, del estudio del perfeccionamiento de las aptitudes y la adquisición de los conocimientos adecuados, y la parte práctica, la cual se dirige a adaptar esos preceptos a las condiciones del tiempo y las circunstancias de la enseñanza, y se subdivide en metodología y organización y disciplina escolares. Así, la primera se ocupa de los preceptos en relación con cada una de las materias de enseñanza y la segunda en relación con las exigencias de la escuela. Ambas buscan formar, en la parte física, seres humanos sanos y vigorosos, en lo intelectual, “criaturas instruidas y apropiadas para utilizar el saber” y en lo moral proporcionar el criterio, “capaz de dirigir con acierto la conducta hacia el bien” (Escalante, 1998, pp.

ba “dirigir los estudios de las academias semanarias y mensuales”. Pronto se expresaron algunas notas discrepantes por las medidas que se dictaron. Una de ellas causó especial disgusto porque a los presidentes se les otorgó la facultad de imponer el orden de las discusiones “a los socios que se desvíen del asunto que se trata o que se separen de las maneras que establece la urbanidad y la decencia”, además de tener la encomienda de evitar “la charlatanería en todos los trabajos académicos”. Esta medida motivó la indignación de los preceptores, quienes manifestaron su derecho a intervenir en el orden de las academias, alegando que si bien era cierto que ellos carecían de título de profesores no por ello estaban faltos de “la representación debida para buscar la instrucción”. En una primera defensa de sus saberes, los preceptores se opusieron expresamente a las determinaciones de la junta por estimar que ese modo de proceder iba en contra “del método natural de enseñanza”, aunque no aclararon en qué consistía éste.¹¹

El origen de su inquietud y agitación provenía de lo que consideraron un claro signo de discriminación hacia la mayoría de ellos porque el reglamento estipulaba que sólo los maestros titulados podían intervenir directamente en las deliberaciones de la academia. Más aún, en una incipiente manifestación de su identidad, los preceptores se negaron a que la junta dictaminara acerca de quienes poseían los conocimientos suficientes para sustentar su examen para titularse y enseñar en todo el estado, en rechazo a las pretensiones de las autoridades. Este episodio reveló el descontento de los preceptores no por la utilidad de las academias en sí —de hecho las percibían como un mecanismo para adquirir mayores habilidades pedagógicas—, sino por la forma en que habían sido organizadas, esto es, negándoles validez y legitimidad a su experiencia acumulada. Para ellos no había duda de que se trataba de favorecer a los maestros titulados en tanto que daba

[...] paso a los profesores titulados para que se ilustren, mientras a los que no hemos aún podido adquirirlo [el título], se nos priva del derecho a hacerlo siendo así que se nos impone el deber de hacer ejercicios en los ramos que debemos enseñar y no se nos concede el derecho de dar nuestro parecer en aquello que creemos digno de reformarse en el sistema o nociones de enseñanza.¹²

En agosto de 1874, justo cuando se reunió la Comisión de Instrucción Pública con algunos miembros del municipio de Toluca y con representantes de los preceptores municipales con el propósito de elegir y nombrar a quien se haría cargo de la “Escuela Normal de Preceptores del Distrito de Toluca”, el preceptor Fran-



Academias de preceptores en el Estado de México... Antonio Padilla Arroyo (2006), vol. XXVIII, núm. 114, pp. 37-60

cisco Peña, uno de los maestros de mayor antigüedad, leyó un documento para expresar abiertamente su posición de rechazo a los criterios que habrían de seguirse para nombrar al presidente de la academia. En él aseguraba que la actitud de las autoridades del ayuntamiento había sido “ligera”, calificando de “impremeditada” la medida y, enseguida, censuraba los términos en que se habían dirigido al “Superior Gobierno” para consultarle acerca de las cualidades que debería poseer la persona que la presidiría, esto es, el más antiguo o el más apto. Así, el disgusto de Peña se fincaba en que no tenía dudas de que reunía ambas cualidades: el dominio del quehacer pedagógico “así para enseñar a los niños como para dar las academias”, probando su dicho tanto con el título de profesor como con los nombramientos para desempeñar las comisiones que “honrosamente” le había conferido el gobierno del estado, demandando su derecho a recibir una jubilación decorosa, tras prestar sus servicios durante 38 años y dirigir una de las escuelas de mayor tradición en el estado. Por último, el maestro se negó a someterse a una examen por estimarlo injusto y “ridículo”, pues era tanto como pedirle a un abogado que hiciera una defensa o a un escribano que expidiera una escritura. En cambio, estaba dispuesto a presentar y defender un plan de estudios. Según los responsables de instalar la academia, Peña se había dirigido a ellos en una “irrespetuosa manifestación”, alegando su larga historia de servicios y conocimientos con el único propósito de “escusarse [sic] de presentar examen [sic]”, tal y como tenían la obligación de hacerlo todos los preceptores. Frente a esta postura, Peña decidió retirarse del acto al que había sido convocado y tras las deliberaciones respectivas, se nombró a Pedro Aguirre como primer presidente de la Academia de Preceptores, el cual fue visto con simpatía por el resto de sus compañeros.¹³

Ahora bien, más allá del tono y las expresiones de inconformidad, es importante tener una idea de cuál era el procedimiento para evaluar el saber y las experiencias de los preceptores. De acuerdo con las circulares que se expidieron para regular el funcionamiento de las academias, correspondía al “Jurado de Calificación” valorar los saberes de los preceptores, especialmente de quienes tenían interés por presidirlas. En ocasión del establecimiento de la academia de preceptores en la municipalidad de Toluca, cuatro preceptores tenían la posibilidad de presentarse a su evaluación para ocupar dicho cargo, pero sólo dos decidieron sustentarlo. Una vez instalado el jurado, éste colocó una urna donde se depositaron papeletas que contenían nueve problemas: tres de aritmética, tres de gramática castellana y tres de geografía. Cada uno de los sustentantes tenía que extraer uno de cada materia y resolverlo. Uno de ellos fue

79-80; Ruiz, 1898, pp. 1-2).

11. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874. “Circular conteniendo disposiciones del C. Gobernador del Estado relativas al mejoramiento de la Instrucción Pública”. En efecto, desde su establecimiento y en los sucesivos reglamentos que normaban el funcionamiento de las academias, la pieza clave fue el presidente, cuyas actividades consistían en dirigir las sesiones, determinar el orden de los trabajos académicos, establecer el método a seguir para la enseñanza y programar la distribución del tiempo de las reuniones (Bazant, 2002, pp. 274-275). De acuerdo con Eco, la lógica de funcionamiento de las academias hacía necesario diluir “la personalidad de quien propone, y la propuesta no debe figurar como descubrimiento individual, sino como fruto de una decisión colectiva, siempre, y rigurosamente anónima” (Eco, 1974, p. 27).

12. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874. “Circular conteniendo disposiciones del C. Gobernador del Estado relativas al mejoramiento de la Instrucción Pública”.

13. AHMT, Ramo 10 (Educación Pública), caja 6, 1874. “En la ciudad de Toluca [...] reunidos en el Salón de Cabildos”.



14. *Ibid.*

Pedro Aguirre, maestro titulado y quien a la postre fue declarado por el jurado con la “instrucción necesaria para dirigir la escuela normal de preceptores del Distrito” y, el otro, Agustín Montiel, quien solicitó en defensa de su saber que su examen se ampliara a los otros ramos de instrucción pese a no ser titulado. Para este fin propuso que éste se efectuara bajo la modalidad de oposición personal, el cual consistía en una confrontación simultánea porque juzgaba que se encontraba en desventaja ante Aguirre y, en tono desafiante, se negaba a contestar las preguntas formuladas en las papeletas alegando que tenía “el sentimiento de ya no contestar pregunta alguna, porque no quería sugetar [sic] sus pocos conocimientos a la suerte de uno o dos de los problemas indicados”. Naturalmente, la junta se negó a dicha petición con el argumento de considerar innecesario “extenderse a todos los ramos”.¹⁴

Ahora bien, aclimatar las academias de preceptores como parte de las instituciones y espacios educativos enfrentó diversas dificultades: los hábitos y las prácticas pedagógicas que estaban en proceso de construcción, así como una legislación específica que indicara o propiciara la formación de unos y otras fueron elementos que obstaculizaban la creación de una cultura escolar, en general, y pedagógica, en particular. Es cierto, existían algunas manifestaciones de éstas en la vida escolar, pero aún no alcanzaban a articularse, lo cual se expresaba en los problemas que enfrentaban las academias para su marcha regular y para cumplir con los propósitos establecidos por sus promotores. Por ejemplo, no se sabía con precisión cuándo los preceptores tenían que reunirse y los tiempos que debían cumplirse, lo que ocasionaba que otras prácticas escolares y pedagógicas que tenían mayor arraigo y tradición se impusieran con frecuencia.

Un caso ilustrativo fue la consulta que hizo uno de los preceptores de la municipalidad de Toluca en relación con la apertura de las sesiones semanales de las academias. El presidente de la academia, José M. Arzate y Vilchis, fue informado de la suspensión de las sesiones porque se habían efectuado los exámenes finales de los establecimientos escolares y era una práctica que una vez concluidos cesara la actividad escolar. En su respuesta, Arzate y Vilchis señaló que éstas deberían reanudarse de inmediato, gesto que fue visto con simpatía por la comisión del ramo educativo del ayuntamiento, la cual juzgó “conveniente y necesaria” esa determinación porque así se favorecían “los intereses de la instrucción pública primaria”. El respaldo que le brindó la comisión de instrucción pública del ayuntamiento al presidente de la academia era una señal evidente de la importancia que le dispensaban a esta institución y vino precedido de un reconocimiento a la novedad que estas situaciones tenían para las autoridades, asumiendo el compromiso de “hacer

un detenido y maduro exámen [*sic*] de las bases que en la actualidad están establecidas para dichas academias, modificándolas y ampliándolas en el sentido que reclaman los adelantos de la época”. Y para que no quedaran dudas sobre hacer evidente su voluntad de apoyar la labor de esta institución, las autoridades municipales convocaron a los preceptores a reunirse semanalmente en la academia bajo “la inmediata dirección e inspección por ahora de la Comisión del ramo”. Al parecer, la decisión de las autoridades municipales por congregar a los preceptores iba más allá de fortalecerlas porque en ese momento se analizaban varias propuestas para lograr lo que en realidad era su meta final, “el establecimiento definitivo de una escuela normal de preceptores”. Esta propuesta permitió a las autoridades municipales precisar uno de los objetivos que se perseguían con el fomento de estas instituciones, el cual consistía en “uniformar los métodos de enseñanza en los establecimientos públicos”. Más aún, reveló el afán de las autoridades por impulsar un vasto programa educativo de mayores alcances al asegurar que éstas formaban parte de “otros proyectos” que se dirigían a “procurar á un número considerable de los artesanos y clases desvalidas de la sociedad los medios de ilustrarse y de aprovechar el tiempo, especialmente en las noches”.¹⁵

En este marco, una de las pretensiones de las autoridades estatales fue instituir un espacio donde los méritos académicos, en especial la formación pedagógica, fueran valorados por instituciones específicas que tuvieran la legitimidad académica indispensable para garantizar dicha preparación. Una de ellas fueron los jurados, los cuales tenían la función de evaluar los conocimientos de los preceptores mediante constancias de estudio o exámenes en los que se demostrara el dominio de los saberes y las prácticas pedagógicas, así como los conocimientos requeridos para la enseñanza en la instrucción primaria. No obstante y mientras estos procedimientos de evaluación no estuvieran suficientemente arraigados, los jurados y las mismas academias fueron a su vez supervisados por los inspectores escolares y, en menor grado, por los presidentes municipales y los jefes políticos de los distritos. Así, para aspirar a dirigir las escuelas primarias públicas era preciso contar con un título que certificara la categoría de la escuela a la que se aspiraba, de primera, segunda y tercera clase, aunque era posible ocupar el cargo si se comprobaba competencia para el puesto mediante la aprobación de un examen. Cabe señalar que ello no disminuía la importancia de los merecimientos académicos porque se estipulaba que en caso de concurrir varios interesados a ocupar una vacante y aun si éstos fueran profesores titulados, se preferiría a quien hubiera obtenido el título en la escuela normal del estado o tuviera una categoría superior.¹⁶

15. AHMT, Ramo Educación Pública, caja 6, exp. 12. “El Preceptor de la 2ª. Escuela Municipal, pide se libren las órdenes correspondientes”.

16. “El C. Coronel José Vicente Villada, gobernador constitucional del Estado Libre y Soberano del Estado de México, a sus habitantes, sabed que el Congreso ha aprobado lo siguiente: Decreto núm. 90. El Congreso del Estado de México decreta lo siguiente: Ley sobre Instrucción Pública Primaria, Toluca, Junio de 1890”. Véanse los artículos 24 a 27, 29 a 31, 57 a 61.

17. *Ibid.*

18. (Memoria, 1902, pp. 17-18).

Precisamente ante la realidad que se imponía, entre ellas la de contar con preceptores con el nivel indispensable para cumplir y ejecutar la política educativa, el gobierno estatal diseñó dos instrumentos centrales: 1) formular y controlar los métodos pedagógicos y los libros de texto para su uso en las escuelas públicas, “debiendo ser éstos unos mismos en todos los establecimientos de igual categoría” y 2) las reuniones periódicas de las academias a las que estaban obligados a asistir los preceptores de cada municipalidad de dos a cuatro veces al mes, las cuales estarían bajo la presidencia del maestro de la escuela de mayor categoría. A fin de ejercer un mayor control sobre ellas, al gobierno estatal se le otorgó la facultad de reglamentar la organización interna, “teniendo en cuenta las costumbres y las circunstancias de cada localidad”. Para reformar ambos instrumentos, la ley estipuló que los “presidentes natos” de las academias serían los inspectores que estaban obligados a dirigir todos sus trabajos y ejercicios pedagógicos. En este sentido, una novedad que presentó la ley fue que en adelante ya no se les denominaría academias de preceptores sino academias pedagógicas, lo cual acentuó su carácter disciplinario. Según la disposición legal, las academias pedagógicas tenían el propósito fundamental de examinar “los métodos de enseñanza que deben servir para las escuelas primarias, procurándose a la vez la mayor instrucción de los preceptores en todos los ramos de su respectivo programa”. Sin duda, las autoridades estatales estaban conscientes de la importancia estratégica de los presidentes de esas instituciones porque subrayó que quienes las presidirían tenían la ardua misión de obtener apoyo de la comunidad a la que servirían. De este modo, la ley de instrucción primaria perfiló los componentes que producirían un nuevo actor, es decir, el maestro como el personaje que domina una materia y una disciplina.¹⁷

En esta dirección, en enero de 1898, el gobierno estatal expidió un nuevo reglamento para las academias pedagógicas foráneas, aquellas que se localizaban fuera del distrito de Toluca, con el objetivo de asegurar una mejor capacidad profesional al “encaminar a los profesores empíricos” que integraban las academias y que les permitiera adquirir “una competencia pedagógica equivalente, dentro de ciertos límites, a la que habrían podido obtener en una Escuela Normal”. Esto era posible en la medida en que las academias reforzaran los estudios prácticos y teóricos en pedagogía y metodología. Con las disposiciones reglamentarias más las que contenía la ley de instrucción primaria se pretendía “la uniformidad de ideas y procedimientos escolares, sin la cual el provecho que en las Escuelas se alcanza nunca estará en relación con los esfuerzos que en su beneficio ha desplegado el Gobierno”, esto es, organizar el sistema educativo con base en una estructura pedagógica común.¹⁸



Academias de preceptores en el Estado de México... Antonio Padilla Arroyo (2006), vol. XXVIII, núm. 114, pp. 37-60

Al mismo tiempo, las academias de preceptores en distintas zonas del estado, aunque en forma paulatina, adquirirían legitimidad entre los preceptores en cuanto espacios de difusión de los nuevos saberes pedagógicos. Así lo muestra la solicitud de Sebastián López, preceptor de instrucción primaria y pasante de abogado, quien se dirigió a la Junta Auxiliar de Instrucción Primaria del Distrito de Sultepec a fin de que hiciera llegar a su correspondiente, la Junta Superior de Instrucción Pública del Estado, dos pequeños libros de su autoría para que fueran revisados y aprobados por esta junta y, en caso de contar con su visto bueno, fueran utilizados como textos obligatorios porque, según sostenía su autor, los había “dedicado especialmente a los niños del Estado de México”. En este caso, conviene destacar que las aclaraciones que López acompañó en su petición son una muestra de cómo percibía la función de las academias, y su trascendencia en tanto ámbitos de reflexión y acreditación de los saberes y de las prácticas de los maestros. Por principio, el autor ponía énfasis en el método con el que había procedido para elaborarlos y que definía como sintético, esto es, se basaba en la “práctica y la observación constante de las dificultades con que tropieza la generalidad de los niños”, a diferencia del que predominaba, “el método analítico” y que era considerado “el más moderno”. Así, al contrario del silabario del “Señor Ruiz Dávila”, el cual se empleaba en “casi todas las escuelas”, López sostenía que el suyo era superior “en mi humilde concepto” porque la finalidad de la enseñanza de las primeras letras no era “desde luego” que el niño fuera a “raciocinar”, sino que conociera los elementos de las palabras que “deben sugerirle ideas en que se fundan el juicio y el raciocinio”. Para sostener su afirmación, el preceptor apelaba a su experiencia acumulada como el modo para arribar a conocimientos válidos y generales y de este modo argumentar la calidad de sus textos, así como los saberes aprehendidos en torno a la naturaleza, la enseñanza y el aprendizaje de éstos, es decir, los saberes y las prácticas pedagógicas. Según opinaba López:

En la práctica se ve de una manera palpable que el niño, una vez que ha podido pronunciar una dicción cualquiera poco o nada se fija en analizarla. Las simples ideas que va adquiriendo desde que conoce las cinco vocales son perfectamente de acuerdo con el orden natural que sigue en su desarrollo la inteligencia; como es natural también que, para poseer una ciencia, es muy necesario el conocimiento gradual de los principios que en ella se funda.¹⁹

Enseguida añadía que las lecciones contenidas en sus textos estaban organizadas en “armonía” con el método sintético, de tal mane-

19. Archivo Histórico del Estado de México (en adelante AHEM), Fondo Educación, Serie Primarias, volumen 2. “Solicitud del C. Sebastián López para que se adopten como libro de texto en las Escuelas Primarias del Estado dos obritas que ha compuesto, y que adjunto para su estudio, 1882”.



20. Carmen Castañeda sugiere que los silabarios sustituyeron a las cartillas como un procedimiento más eficaz para enseñar a leer a los infantes. La ventaja que proporcionaban los primeros residía en que presentaban las combinaciones de letras que formaban las sílabas. Así, los silabarios “representaban un método moderno de leer, [...] dispuesto por orden de un alfabeto racional”. Cabe mencionar que la organización y la estructura interna de los silabarios variaba según los autores de cada uno de ellos y conforme se perfeccionaban los métodos de enseñanza y los fines que perseguían. Véase Castañeda, 2001, pp. 322-323.

21. Es conveniente advertir que los textos que elaboró López y que sometió a la consideración de las autoridades educativas no se localizaron, por lo que no fue posible analizar su contenido.

22. *Ibid.*

ra que éstas comenzaban con la enseñanza de las vocales, después le seguían las correspondientes al alfabeto, “cuyo conocimiento previo es de la mas alta importancia para la pronunciación de las sílabas y para la formación de las voces” y, una vez más, reiteraba la experiencia como criterio de validez al sostener que “he visto con satisfacción que el niño menos inteligente no encuentra dificultad alguna para leer en poco tiempo, y con aquella atención á que presta el método sintético desarrollado en toda su extensión”.²⁰

Por su parte, el presidente de la Junta de Instrucción de Sultepec, Marino Zúñiga, opinó que los textos reunían los méritos suficientes para ser empleados de modo favorable al juzgar que éstos mantenían una “combinación y orden” que garantizaban el aprendizaje eficaz de los alumnos. Además consideraba que los manuscritos denotaban “un trabajo laborioso, bien concertado con los primeros rudimentos, de fácil y clara comprensión para los niños”, lo cual se comprobaba por el orden en la exposición, es decir, por su secuencia alfabética, lo que a su vez facilitaba “conocer la letra, unificar sus dicciones y pronunciar sus sílabas”. Para el presidente de la academia, el contenido de los textos tenía la virtud de ajustarse “a la moralidad”. Precisamente, uno de los aspectos que más cuidaban las autoridades era evitar que los temas a tratar no hicieran alusiones a determinadas preferencias religiosas y, en cambio, difundieran una moral laica y una formación cívica, expresión de los procesos de secularización que se intentaban promover.²¹

En cualquier caso, no se tiene información de las deliberaciones, si es que las hubo, ni de la dinámica que se instrumentó para dictaminar acerca de estas obras por parte de la Junta Superior de Instrucción Pública, pero el hecho es que, varios meses después de la solicitud, no se había obtenido respuesta alguna. Ante el silencio de sus integrantes, López envió una nueva misiva a Zúñiga en la que solicitaba le fueran devueltos los originales y, en un tono de desazón, señalaba con “bastante mortificación” que se disculpaba con dicha instancia por “la molestia de la lectura de mis cartas”. Finalmente, anunciaba que procedería a tramitar lo conducente para registrar “la propiedad literaria” de sus “obritas”. En esta oportunidad, López recibió una respuesta expedita, aunque descortés y desacomedida para un preceptor que había depositado sus esperanzas en un trabajo que había sido calificado de laborioso: “Puede nombrar persona que reciba Silabario y Epítome de Analogía y Sintaxis de que es usted autor”, sin agregar otro tipo de consideraciones en torno a las calidades pedagógicas que presentaban sus textos.²²

De igual manera, el preceptor Joaquín L. Guevara, de cierta trayectoria dentro de la instrucción elemental en Toluca, puso a con-



Academias de preceptores en el Estado de México... Antonio Padilla Arroyo (2006), vol. XXVIII, núm. 114, pp. 37-60

sideración de la Junta Superior un *Tratado de cosmografía* para su uso en las escuelas de la entidad. Esa autoridad sometió el texto a dictamen en la Academia de Preceptores de la municipalidad de Toluca, al mismo tiempo que diversas obras, entre ellas *Lecciones de civismo* y *Nociones de historia de la Antigüedad*, cuyo autor era Fortino C. Sánchez, así como manuscritos de Pomposo Becerril, *Juego de cartas geográficas* y *Método especial para la enseñanza de la geografía del estado*, de Aurelio Horta *Mexicanos ilustres* y la obra de Alberto Correa, *Geografía de México*, para que fueran dictaminadas “a la brevedad posible sobre la conveniencia de adoptarlas como texto en las escuelas públicas del Estado”. Dicha academia era presidida por uno de los pedagogos más notables del estado y catedrático del Instituto Científico y Literario, Agustín González Plata.²³

Ahora bien, los esfuerzos de las autoridades por promover el funcionamiento regular de las academias entre los preceptores y pese a los afanes de éstos por hacerlas realidad, existían condiciones desfavorables para cumplir con sus propósitos. De hecho, los responsables directos de su promoción y difusión no lograban obtener los resultados deseados. En un tono que revelaba desesperación, la Junta Superior de Instrucción Pública Primaria del Estado de México tuvo que admitir el poco éxito de las academias. Dicha junta informó al Ejecutivo estatal que, habiendo realizado el trabajo de supervisión que tenían a su cargo, varias academias de la municipalidad de Toluca, las cuales eran de las más importantes en todo el estado por encontrarse en la capital de la entidad, registraban que uno de los más graves problemas era la inasistencia de los preceptores y de las preceptoras a las reuniones semanales, lo que a su entender dificultaba la mejora de la instrucción de los niños y de las niñas. A fin de atender y solucionar dicha situación, proponían que el gobierno estatal hiciera un exhorto a los responsables de presidirlas para que asumieran un compromiso mayor con sus obligaciones, buscaran los medios para obligar a los preceptores a acatar las disposiciones reglamentarias, entre ellas acudir a las sesiones sabatinas, e impusieran las sanciones que la circunstancia ameritaba, en especial la aplicación de multas económicas, según los facultaba el reglamento de las academias. Al parecer, la sugerencia de la junta no hubiera tenido más trascendencia si no fuera porque la mayoría de los preceptores que no atendían los llamados de la junta eran prestigiados maestros y, en algunos casos, catedráticos del Instituto Científico y Literario del estado, entre quienes destacaban Roberto García Moreno, F. Nava, Agustín González Plata, Tomás L. Bernal, Jesús Salazar, Manuel V. Contreras y Rosendo Campuzano.²⁴

23. AHEM, Fondo Educación, Serie Primarias, vol. 3, 46 exps. 1887-1892. “Obras que se remiten a la Academia de Preceptores para su estudio y dictamen. Distrito de Toluca, Año de 1889”. No se obtuvo información acerca de los dictámenes correspondientes.
24. *Ibid.*, “Asuntos relativos a la Academia de Preceptores, 1886”.



25. AHEM, Fondo Educación, Serie Primarias, vol. 3, 46 exps. 1887-1892. "Distrito de Texcoco. Asuntos relativos a la Academia de Preceptores de la Municipalidad de Texcoco, y demás municipales del Distrito, Año 1882-1893". La expresión "los trabajos de costumbre" que emplearon los preceptores para sustentar su petición es un indicio del grado de implantación que habían alcanzado las academias en un doble sentido, es decir, de hábitos y de rutinas adquiridas.

Sin embargo, las dificultades que los preceptores enfrentaban, según ellos mismos argumentaron, no siempre dependieron de su actitud, de su desinterés o indiferencia. Muchas veces se debió a la falta de recursos económicos para trasladarse a los lugares de reunión o bien porque los sueldos era muy pocos para cubrir sus necesidades materiales, por lo que preferían obtener por otros medios recursos adicionales. Asimismo, las distancias que había que recorrer para asistir con la puntualidad exigida fue otro argumento con el que pretendían justificar su impuntualidad o de plano sus inasistencias. Esta situación se agravaba en época de lluvias debido a que tenían que recorrer largas distancias en medio de caminos inundados, lo que los hacía proclives a contraer enfermedades (Bazant, 2002, pp. 284-288).

Al menos estos motivos fueron expuestos por un grupo de maestros del distrito de Texcoco al jefe político de la demarcación. En una carta suscrita por un grupo de preceptores y de preceptoras, informaron que habían decidido reunirse una vez que habían concluido "los trabajos de costumbre" y fuera de los horarios establecidos para las labores de las academias, porque el reglamento prohibía que durante las academias se discutieran otro tipo de asuntos que no fueran los estrictamente pedagógicos para exponer "unánimemente" las causas que propiciaban la inasistencia frecuente a ellos:

es por la distancia en que se encuentra la mayor parte de ellos y atendiendo a la necesidad que concurren con puntualidad acordaron suplicar que en virtud del artículo 57 de la Ley de Instrucción Pública, os sirváis aprobar que las academias se verifiquen quincenalmente en lo cual haréis particular favor y gracia.²⁵

En atención a la solicitud y por encontrarla fundada el jefe político envió a su vez al secretario general de Gobierno la petición, quien la respondió en términos positivos "hasta nuevo orden".

Por otra parte, las academias de preceptores tuvieron efectos colaterales en la vida de los preceptores. Como es notorio, una de ellas fue la oportunidad de congregarse no sólo para recibir o aportar sus saberes y conocimientos, provenientes de sus experiencias personales o colectivas en el terreno didáctico o pedagógico, sino para reflexionar en torno a sus intereses gremiales como grupo social, es decir, debatir acerca de sus condiciones de trabajo. Al menos éste fue el caso de un grupo de maestros del distrito de Tenango. Gracias a la vigilancia y supervisión del jefe político de dicha demarcación es posible conocer la iniciativa de esos preceptores, la cual consistió en conformar la Sociedad de Preceptores Juárez de Socorros Mutuos. Ese proyecto había sido presentado por



Academias de preceptores en el Estado de México... Antonio Padilla Arroyo (2006), vol. XXVIII, núm. 114, pp. 37-60

José Arriaga, preceptor de la escuela de la cabecera del distrito, con el propósito de “formar un solo cuerpo moral del profesorado para auxiliarse mutuamente”. Según sus promotores, la idea había contado con el apoyo de todos los directores de instrucción pública de la región de “la manera más entusiasta y espontánea” De hecho, para evitar cualquier tipo de sospecha sobre los motivos que inspiraban su organización, el propio jefe político, coronel Juan C. Gamboa, informó al gobierno del estado que él mismo había alentado la iniciativa una vez que había conocido los fines que perseguía. Gamboa proporcionó más detalles del entorno educativo y político que rodeaba la decisión de secundar la creación de dicha sociedad y que explica en gran medida la razón por la que no había opuesto mayores objeciones a la propuesta de los maestros.

En efecto, se trataba de una medida que si bien se situaba en el terreno educativo no dejaba de tener implicaciones sociales y políticas que podían afectar las relaciones entre las autoridades y algunos sectores sociales. Gamboa apuntó que había convocado a los preceptores para comunicarles de las acciones que había decidido emprender el Ejecutivo estatal en materia educativa, las cuales eran sumamente delicadas por las consecuencias que podría tener entre los padres de familia, esto es, la creación de las escuelas mixtas, así como nombrar a quienes deberían quedar al frente de ellas en cumplimiento de la Ley de Instrucción Pública y persuadirlos de la obligación que tenían de concurrir a las academias y de las penas que se les aplicarían por sus inasistencias.²⁶ Por su parte, el gobernador de la entidad, José Vicente Villada, según comunicó el propio jefe político, también expresó su beneplácito por considerar que esa propuesta era una demostración del “empeñoso afán [*sic*] del Cuerpo de Profesores por proporcionar el mayor adelanto para sus educandos”.²⁷

Sin duda, la persuasión y el pleno convencimiento de la importancia y la utilidad de las academias no sólo provenían de sus cualidades inherentes, es decir, de constituir espacios para la formación de los preceptores, sino por las sanciones económicas que se podían imponer. Por ejemplo, varios años después de haberse creado la sociedad de preceptores en el distrito de Tenango, el jefe político informó al gobierno del estado que algunos preceptores habían dejado de asistir a las reuniones de las academias. En su respuesta, el secretario de Gobierno recriminó la poca atención que había puesto para vigilar la asistencia regular, instruyéndolo para que “cualquiera falta que tuvieran en lo sucesivo” fuera castigada con la multa respectiva y comunicó que dictaría “disposiciones enérgicas para corregir las faltas”. En efecto, las autoridades recurrieron a las facultades que les confería la legislación en la materia y aplicaron

26. Para un análisis más detallado de las reacciones iniciales y las estrategias que adoptaron los padres de familia para enfrentar la iniciativa del establecimiento de las escuelas mixtas en el Estado de México puede consultarse Padilla y Escalante, 2001, pp. 130-140.

27. *Ibid.*, “Distrito de Tenango. Acta bajo la cual queda establecida una Sociedad de Preceptores Benito Juárez, Año de 1890”.



28. *Ibid.*

29. AHEM, Fondo Educación, Serie Primarias, vol. 3. "Tengo la honra de manifestar a usted ..., 1900".

medidas severas contra los preceptores "faltistas", las cuales consistieron básicamente en el descuento directo a los salarios. Al parecer, la disposición tuvo los suficientes efectos persuasivos porque el jefe político informó, ufano, "que los preceptores de este Distrito concurren con puntualidad a su academia".²⁸

En el mismo tenor, el presidente municipal de Almoloya de Juárez comunicó al jefe político de ese distrito sobre las multas que les había impuesto a "los profesores faltistas" a las trabajos de la academia y que ascendían a 39 centavos. A esta sanción se agregó la vergüenza pública y el escarnio, haciendo circular la lista con el nombre de los sancionados. De hecho, en la academia de Almoloya de Juárez las cosas no marchaban conforme a lo previsto por las autoridades educativas. Por tal motivo, el jefe político envió una circular al presidente municipal donde le reiteraba las múltiples prevenciones que debían aplicar los presidentes de las academias a fin de procurar "la marcha que deben imprimir á aquellas agrupaciones para obtener de ellas el mayor provecho posible". En su contestación, el presidente municipal le hizo saber que no había tenido ningún reporte de éstos en el sentido de la ausencia de los preceptores a las labores de esas "agrupaciones".²⁹

Entonces cabe preguntarse, ¿por qué la molestia y la insistencia del jefe político acerca de este asunto? ¿Acaso había una inexacta información del funcionamiento de esta academia? En realidad no se trataba de una incorrecta información que hubiera recibido el jefe político, sino de algo más complicado: un problema generalizado en todo el Estado de México y que había alcanzado tal gravedad que requirió la intervención directa del titular del Ejecutivo estatal para intentar desterrar las prácticas que se habían gestado en las academias y el malestar que éstas habían provocado entre los preceptores, sobre todo quienes no contaban con títulos que avalaran su preparación. En lo que podría considerarse una exhaustiva evaluación de los resultados alcanzados por las academias pedagógicas, el gobernador de la entidad, José V. Villada, aprovechó para presentar un cuadro elocuente de las irregularidades que ocurrían en las academias pedagógicas y reiteró la naturaleza y los propósitos con las cuales habían sido creadas. En una de las circulares más severas que dictó reconocía que se había llegado a una circunstancia crítica que afectaba gravemente la instrucción pública, lo cual se expresaba en las quejas de los padres de familia, quienes juzgaban que sus hijos e hijas recibían un pésima educación por parte de los preceptores, y que eran avaladas por las autoridades municipales y educativas. El Ejecutivo estatal, después de haber realizado una evaluación de los trabajos desarrollados en las academias durante 1900, aseguraba que "un gran número" de directores habían tenido

“poca escrupulosidad” para observar y hacer observar las prescripciones que ameritaban los trabajos científicos que en ellas debían practicarse y que incidían negativamente y “con gran prejuicio de los altos fines para que han sido instituidas dichas Corporaciones”.³⁰

Enseguida precisó cada uno de los problemas que las academias estaban obligadas a atender y las medidas que tenían que aplicar los responsables de éstas para resolverlos. Uno de ellos era la necesidad de profundizar en el estudio de la pedagogía y la metodología, en la medida que éstas eran la base para garantizar una adecuada formación y preparación de los maestros. Admitía que otra cuestión fundamental a solucionar era el insuficiente número de libros de texto en las academias que facilitarían el examen de estas materias, pero que eso no podía ser pretexto para no estudiarlas pues había otro recurso didáctico al que podían recurrir tanto los presidentes como los preceptores: la elaboración de apuntes. Y fue más allá: tanto una como otras materias deberían ejercitarse ante grupos de niños, lo que en otras palabras significaba que los saberes y las prácticas pedagógicas no podían limitarse “al relato de lo que el Profesor sustentante haría si tuviese que dar determinada clase”, observación muy a tono con los métodos pedagógicos en boga. De este modo, no dejó pasar la oportunidad para insistir, sin referirse expresamente al malestar de la mayoría de los preceptores, en que la misión esencial de las academias era reunir a los “Profesores puramente prácticos y de instrucción primaria incompleta, que necesitan integrarla y perfeccionarla”. Según Villada esto era una cuestión primordial para garantizar el éxito no sólo de las academias, sino del programa educativo que el Ejecutivo estatal estaba empeñado en difundir. Así, mediante ellas, los preceptores podían acceder al conocimiento y los métodos pedagógicos, y con ello estar en posibilidades de resolver y comprender “ciertos puntos difíciles de entender para muchos Profesores empíricos y poco familiarizados aún con el tecnicismo y detalles profesionales de la enseñanza”. De esta manera, el preceptor estaría capacitado para explicar el programa oficial de las escuelas elementales y rebasar el simple conocimiento de los contenidos hasta comprenderlo en todas sus dimensiones. En el fondo del argumento de Villada estaba la intención de alcanzar uno de los objetivos de este tipo de instituciones, a saber, uniformar, normar y, de este modo, mejorar la formación de los preceptores, en especial de los “profesores empíricos” que no habían cursado los estudios en la escuela normal del estado.³¹

Esto también explica, en gran medida, la insistencia del gobernador Villada en que las autoridades emplearan las facultades para obligar a los maestros a asistir a las reuniones respectivas. En este

30. *Ibid.*, “Secretaría General. Sección de Instrucción Pública Primaria. Circular núm. 169. “Previsiones y advertencias que el Ejecutivo hace á los Presidentes de las Academias Pedagógicas del mismo, enero 15 de 1901”.

32. *Ibid.*

33. "Informe de 1907 del Profesor titulado Germán García Salgado", en Bazant, 2002, p. 304-305.

punto, la disciplina se había relajado al punto que los encargados de las academias enviaban informes que se reducían a "afirmaciones generales y abstractas, sin entrar en los pormenores concretos reglamentarios", lo que en opinión de Villada eran "una prueba de incapacidad ó negligencia de los Presidentes", advirtiéndoles que esas omisiones eran motivo de responsabilidad. Por último, señaló que "un gran número de Profesores, en vez de secundar sus miras y sus esfuerzos, cumplen apenas con el mínimo de su obligación sin que parezca animarles en sus tareas profesionales ni asomo de patriotismo ó anhelo para el engrandecimiento nacional", comportamiento que le provocaba "extrañeza y desagrado". Apeló entonces al deber que habían contraído los preceptores para que llenaran "los trascendentales deberes que espontáneamente han aceptado y protestado cumplir" y deslizó una reprimenda a los encargados directos de la "educación popular" haciéndoles de su conocimiento que se impondrían, "con el rigor que sea necesario, los correctivos correspondientes á quienes se hicieran merecedores de ellos por su negligencia, abandono e incapacidad".³²

En este sentido, la amplia alocución de Villada acerca de las academias pedagógicas representó, en diversos sentidos, un análisis y una síntesis de las experiencias acumuladas de funcionamiento de las academias, de las transformaciones y dificultades que las acompañaron por cerca de tres décadas, de la forma en que los actores las percibieron y del significado que les confirieron. Al parecer, el diagnóstico y las medidas correctivas que aplicó el gobernador Villada tuvieron efectos positivos en la dinámica general de las academias pues, durante la primera década del siglo XX, los informes que enviaron los presidentes de las academias al Ejecutivo estatal dan cuenta de un trabajo regular y "rutinario" de las mismas. Así, en 1907, el presidente de la academia de la cabecera del distrito de Texcoco informaba, además de la cantidad de trabajos prácticos que habían realizado, del interés y entusiasmo que manifestaban los preceptores. El presidente destacaba la iniciativa particular que habían desplegado varios de ellos:

Y cuando un profesor rural de mediano intelecto tiene o se logra que tenga buena voluntad y dedicación se ha obtenido de él el 75% de provecho que redundará innegablemente en sus alumnos [...] Siguiendo la costumbre, en nuestro concepto buena, de ampliar por todos los medios posibles conocimientos científicos de los profesores, se dieron treinta y ocho clases por los profesores más competentes a sus compañeros; clases sencillas y claras para aumentar solamente el bagaje del maestro y ponerlo así en mejores condiciones de llenar con buen éxito su cometido.³³

Concluyó su informe con una nota optimista acerca de los beneficios que las academias proporcionaban, augurándoles el cabal cumplimiento de los fines con que habían sido creadas: la unificación de la enseñanza y “el adelanto del humilde profesor del campo”. En efecto, pese a todas las circunstancias desfavorables que se presentaron en su trajinar, las academias constituyeron parte fundamental de un proyecto educativo que, al final de cuentas, tuvo cierto éxito porque permitió a un gran número de profesores, sobre todo que ejercían el magisterio en zonas rurales en condiciones precarias, entrar en contacto con las innovaciones pedagógicas a las que, de otra manera, hubiera sido casi imposible acceder y que, al mismo tiempo, se constituyeron en espacios donde otros profesores con otras experiencias convergieron en un intenso intercambio de experiencias personales y colectivas que iban más allá del ámbito estrictamente pedagógico.

REFLEXIONES FINALES

Las academias de preceptores, las cuales trocaron de nombre por academias pedagógicas, constituyeron espacios de reflexión, de debate y tensión en torno a la pertinencia y la legitimidad de saberes “empíricos” que los preceptores adquirieron en sus experiencias educativas. Esto conllevó tensiones y conflictos en la medida en que éstas fueran revisadas y puestas en cuestión por los métodos y conocimientos que se consideraban “legítimos” y que las autoridades se encargaban de promover y difundir por considerarlos los más adecuados para organizar la “escuela moderna”. La pretensión de uniformar los métodos y las prácticas pedagógicas fue acompañada por la instauración de nuevos instrumentos, entre ellos los jurados, los exámenes y las constancias de estudios, con el propósito de valorar y legitimar saberes y méritos académicos. De este modo, las academias pedagógicas fueron una herramienta central en la producción y el impulso de una cultura específica, la cultura pedagógica. De ahí su valor y trascendencia en el marco de la configuración del sistema educativo en el Estado de México. Sin duda, éstas alentarían nuevas propuestas e iniciativas para la fundación de instituciones de formación y preparación de los maestros en el siglo XX.

Academias de preceptores en el Estado de México... Antonio Padilla Arroyo (2006), vol. XXVIII, núm. 114, pp. 37-60

REFERENCIAS

- BALLESTEROS y Usano, Antonio (1975), *Organización de la escuela primaria*, México, Patria.
- BAZANT, Milada (2002), *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- (1999), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.
- BERMUDEZ, María Teresa (1996), “Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876”, en M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense.
- CASTAÑEDA, Carmen (1993), “Los niños, la enseñanza de la lectura y sus libros, Guadalajara, 1790-1821”, en L. Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI /Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- DE Certeau, Michel (1993), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana-Departamento de Historia.
- ECO, Umberto (1974), “La Edad Media ha comenzado ya”, en Humberto Eco *et al.*, *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial.
- ESCALANTE Fernández Carlos (1998), “Entre la protesta colectiva y la indecisión individual”, en C. Escalante y A. Padilla, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*, Toluca, México, ISCEEM/SMSEM/Gobierno del Estado, pp. 145-169.
- ESCALANTE Fernández, Carlos (1998), “Reflexiones pedagógicas: Manuel Flores y Luis E. Ruiz”, en C. Escalante y A. Padilla, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México*, Toluca, México, ISCEEM/SMSEM/Gobierno del Estado, pp. 71-82.
- Memoria que el Ciudadano General José Vicente Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México, acerca de sus actos como Gobernador Constitucional del Estado de México durante el cuatrienio de 1897-1901* (1902), Toluca, Oficina Tipográfica del Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios.
- PADILLA Arroyo, Antonio y Carlos Escalante Fernández (2001), “La infancia, la familia y la escuela en México a finales del siglo XIX”, en L. Martínez Moctezuma, *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 115-143.
- RUIZ, Luis E (1898), “Reflexiones pedagógicas”, en *La Evolución. Revista Educativa para los Maestros y los Padres de Familia*, núm. 1, julio 1º de 1898, México.
- STAPLES, Anne, (1996), “Un enfoque diferente: una educación republicana”, en M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense.
- ZULUAGA Garcés Olga Lucía (1999), *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Santafé de Bogotá, Siglo de Hombre Editores/Anthropos/Editorial Universidad de Antioquia.