

Maestros y maestras franceses de educación primaria y secundaria en la ciudad de México, 1822-1870

French Elementary and Secondary School Teachers in Mexico City, 1822-1870

*Pablo Martínez Carmona**

 <https://orcid.org/0000-0003-4013-1729>

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Unidad Regional Ciudad de México, México

martinezarmonapablo@ciesas.edu.mx

Resumen: Este artículo analiza las actividades educativas de maestras y maestros franceses en la ciudad de México, desde los inicios del México independiente al umbral de la República Restaurada. Para ello delimita tres ejes principales en los que ofrece un panorama de individuos y establecimientos, así como sus propuestas de cursos, especialmente de idiomas, y métodos de enseñanza. Se concluye que las maestras y maestros franceses, favorecidos

* Doctor en Historia por la UNAM. Sus temas de investigación son la historia de la educación primaria y secundaria, fiestas cívicas, formación y prácticas de ciudadanía del siglo XIX. En la actualidad trabaja con historia del magisterio de educación básica, cultura escolar, planes de estudio, libros de texto y manuales de educación. Es profesor-investigador del CIESAS, sede Ciudad de México, desde el año 2021. Ha sido maestro de educación básica y media superior en escuelas de Veracruz y de la Ciudad de México. En educación superior fue profesor en la Universidad Veracruzana, la Universidad Abierta y a Distancia de México de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 097, Ciudad de México Sur.

CÓMO CITAR: Martínez Carmona, P. (2025). Maestros y maestras franceses de educación primaria y secundaria en la ciudad de México, 1822-1870. *Secuencia* (122), e2216. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i122.2216>



Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

por el contexto político y social de la época y por la retórica de presentarse a sí mismos como portadores de las novedades educativas europeas, ayudaron a conformar una nueva forma de concebir las primeras letras en relación con los estudios secundarios, para lo cual crearon una variedad de establecimientos privados para las familias pudientes y su tendencia principal fue contribuir a sustituir el humanismo de las instituciones educativas coloniales por la promoción de las actividades productivas y empresariales.

Palabras clave: maestros y maestras franceses; educación elemental; educación secundaria; cursos; métodos de enseñanza

Abstract: This article analyzes the educational activities of French teachers in Mexico City from the beginnings of independent Mexico to the threshold of the restored Republic. To this end, it establishes three main areas in which it provides an overview of individuals and establishments, as well as their curricular proposals, particularly for languages and teaching methods. It concludes that French teachers, who benefitted from the political and social context of the time, as well as the fact that they presented themselves as the conveyors of European educational innovations, helped organize a new means of teaching secondary studies, for which they created a variety of private establishments for wealthy families. Their defining feature was to contribute to replacing the humanism of colonial educational institutions with the promotion of productive and business activities.

Keywords: French teachers; elementary education; secondary education; courses; teaching methods.

Recibido: 5 de marzo de 2023 Aceptado: 8 de noviembre de 2024

Publicado: 19 de marzo de 2025

INTRODUCCIÓN

La historiografía de los franceses en México se ha ocupado de su migración y dispersión a nivel nacional o en estados específicos y, sobre todo, de sus labores empresariales, profesionales, asociaciones y desempeño en las letras.¹ No obstante, se han realizado pocas investigaciones acerca de sus actividades educativas, especialmente durante la primera mitad del siglo XIX. Algunos estudios realizados en varios estados del país han hecho contribuciones interesantes. Cristina Cárdenas (2015) revisó a los maestros franceses que incurrieron en las primeras letras y en la educación superior de Jalisco. Adelina Arredondo (1996, 2019) abordó a los de Chihuahua durante la república centralista. Estela Munguía (2010) abordó las actividades educativas de Mathieu de Fossey, quizá el único francés que ha merecido un estudio puntual, en la ciudad de México y en los estados de Oaxaca, Guanajuato y Jalisco, y María de los Ángeles Rodríguez (2002, 2004-2005) revisó su labor en Colima.

Son más prolijos los estudios centrados en la segunda mitad del siglo XIX, cuando la presencia de las maestras y los maestros franceses fue más notoria y se dedicaron a formar grupos de religiosos y religiosas que abrieron escuelas católicas privadas para las clases media y alta. En ese sentido, Munguía (2008) estudió dos colegios particulares poblanos, el Franco Angelopolitano, dirigido por Pablo Plauchu e Hilarion Paulet, y el Franco Mexicano, por Marcos Silve o Sylve, quienes tenían capacidad, experiencia y formación profesional, dos rasgos básicos que también veremos en casos de años anteriores; por su parte, Valentina Torres (1993) estudió a los maristas, lasallistas y a las hermanas de San José de Lyon.

Este artículo analiza las actividades educativas de las maestras y de los maestros franceses en la ciudad de México, desde los inicios del México independiente hasta el umbral de la República Restaurada.² El planteamiento es que el contexto político y social de la época, así como la retórica de los extranjeros de presentarse a sí mismos como portadores de innovaciones educativas, les abrió el camino. Esto les permitió contribuir en la conformación paulatina de una nueva forma de concebir la educación elemental en relación

¹ Véase, por ejemplo, Pérez y Cramaussel (2004); Perez y Skerrit (2008); González (1993-1994).

² En algunos casos se alude a maestros que estuvieron en algunos estados, porque movían continuamente su residencia y también realizaron actividad docente temporal en la capital del país.

con los estudios secundarios, primero de carácter particular y luego privado, y ofrecidos para los hijos de familias pudientes de la capital, incluidos los de algunas extranjeras. Las búsquedas en el Archivo Histórico de la Ciudad de México y, sobre todo, en la sección de anuncios de la prensa periódica de la Hemeroteca Nacional, muestran que la proliferación de ofertas educativas repetía la retórica de la innovación y su razón de fondo era hacer negocio. Por eso, algunos ofrecían estudios preparatorios para la educación superior, pero la mayoría orientada a aspectos novedosos del desarrollo económico, político y cultural de la reciente nación independizada.

Se delimitaron tres ejes principales, los cuales delimitan los apartados del texto. El primero ofrece un panorama de la cantidad de maestros franceses y sus escuelas establecidas durante el periodo estudiado, el cual permite ver algunas tendencias, las cuales se analizan en los siguientes apartados. En el segundo y en el tercero se revisan las propuestas de cursos y métodos de enseñanza, respectivamente, los cuales muestran la conformación de una nueva forma de concebir las primeras letras y la enseñanza secundaria.

PANORAMA Y TENDENCIAS

La presencia francesa en México no fue exclusiva a partir del porfiriato, reconocido por su afrancesamiento, sino desde mucho tiempo antes, y participó en diversos aspectos sociales, políticos y culturales. A finales del siglo XVIII la población francesa en Nueva España contaba, según Pérez Siller (2004), unas 800 personas, pero hacia 1830 había aumentado a cerca de 6 000, por lo cual, pese a los muchos expulsados de la guerra de los Pasteles de 1838, se convirtió en la primera minoría extranjera; hacia 1855 el número se habría duplicado a más o menos unos 12 000 individuos (p. 24). Acerca de los maestros y de las maestras se hizo una compilación de todo lo hallado durante el periodo de estudio (véanse cuadros 1 y 2)³ y a partir de esto se detectaron las siguientes tendencias.

³ Se trata de una cantidad aproximada de individuos y de establecimientos, porque en muchos casos no se generó un expediente documental. Si bien los maestros de escuelas particulares, de la misma forma que los de municipales, debían acreditar su moral, conocimientos e instrucción ante la autoridad a través de un examen y una solicitud, en la práctica varios de ellos evadían la solicitud de licencia y permanecían en la clandestinidad; igualmente la municipalidad no ejercía la vigilancia del orden interno y del plan de estudios de los establecimientos

Cuadro 1. Maestros franceses en la ciudad de México, 1822-1870

<i>Nombre</i>	<i>Establecimiento y/o tipo de estudios ofrecidos</i>
Nicolás Germán Prissete	Socio fundador de la Compañía Lancasteriana y director interino por un día de la escuela El Sol (1822) Asesor del gobierno de Iturbide para implementar el sistema lancasteriano a nivel general (1822) Director de una escuela particular con poca duración por deceso (1823)
Federico Wauthier	Escuela de artes y oficios y comercial (1822)
Eduardo Turreau/ Turó de Liniers	Director de la escuela lancasteriana El Sol (1822) Escuela particular de primeras letras y enseñanza de idiomas a domicilio para adultos (1822-1833) Maestro de francés y de gramática francesa en la escuela lancasteriana Filantropía (1824) Academia de Comercio (1825) Director de uno de los centros de estudios mayores creados por Gómez Farías (1833) Escuela de Comercio (1843) Centro de Enseñanzas Científicas Comerciales y Agrícolas (1845)
Carlos Vréniere	Clases a domicilio de estudios secundarios (1824-25)
Francisco Gojon	Enseñanza de idiomas (1825)
Antonio Prebot/ Prevot	Enseñanza particular y a domicilio de francés y otros idiomas (1825-1826, 1831) Catedrático de francés en el Colegio de San Juan de Letrán (1831)
Marcos Barreau	Enseñanza particular y a domicilio del francés (1827-1828)
Ma. Paucel	Enseñanza particular de esgrima y baile francés (1828)
Esteban Teodoro Baré/Huré	Enseñanza particular y a domicilio del francés (1828)
Señor Baradere y Juan Deffis	Enseñanza particular, a domicilio y en escuelas públicas, del francés (1828)
Víctor Prudón	Enseñanza particular, a domicilio y en escuelas públicas, del francés y traducciones (1828)

<i>Nombre</i>	<i>Establecimiento y/o tipo de estudios ofrecidos</i>
José Desaublaux	Enseñanza de matemáticas y francés en el Instituto Literario del Estado de México (<i>¿1829?</i>) Enseñanza particular de primeras letras, matemáticas, francés y otras materias (1833)
Francisco Tousseau	Enseñanza particular de francés (1830)
B. M. Augros, José Desaublaux (asociado) Mathieu de Fossey, Eduardo Baudoccin y Francisco Barrier (ayudantes)	Enseñanza de idiomas en Oaxaca (1830) Casa Augros de enseñanza particular de francés (1830)
Mathieu de Fossey	Clases particulares de idioma francés (1830, primero en Oaxaca) Asociación con Baudoccin: establecimiento particular de primeras letras y estudios secundarios (1832-1833) Gimnasio Polígloto y Científico (1843) Escuela Normal (1855) Colegio Francés (1857)
Pedro Capdet	Enseñanza particular de la letra inglesa, idioma francés y otras asignaturas (1831)
Pedro Le-Roy	Academia de idioma francés (1831)
Señor O de A. Santángelo y socios	Colegio extranjero (1831-1833)
J. A. Fryer (estadunidense de Luisiana, de origen francés)	Enseñanza particular de varios idiomas (1833)
M. Huard	Enseñanza particular de idiomas (1833-1834)
Bernardo Gignoux	Escuela lancasteriana (Chihuahua, 1833-37) Instituto Literario, Científico y de Artes (México, 1842)
Guillermo Roussy	Escuela primaria (México, 1836) Escuela normal (Chihuahua, 1837)
Juan B. Lapeirette	Escuela de primeras letras particular (Xalapa, 1837-1841) Instituto francés (Tamaulipas, 1855)

<i>Nombre</i>	<i>Establecimiento y/o tipo de estudios ofrecidos</i>
Agustín Richardet (suizo), Oloardo Hassey (alemán) y Félix Bernard (expulsado en 1838)	Colegio Francés de primeras letras y materias de estudios secundarios (1838-1842)
Agustín Richardet y Adrián Saint	El mismo Colegio Francés ahora como instituto literario: Colegio Científico y Comercial (1842-1846)
Señor R. Leroy	Instituto Francés en el hospital Real (1841)
L. N. Jaubert y M. Teissier	Colegio francés de primeras letras y materias de estudios secundarios (1842)
Claudio Gen	Con Guillaume Faget: profesores del Instituto de Ciencias del estado de Jalisco (1827) Colegio Francés de primeras letras y estudios secundarios (1842-1843)
Louis Leblanc	Maestro de francés en el Instituto de Nuestra Señora del Refugio de Vicente Anastasio Esteban (1843)
Juan Hilario Gouzou	Escuela particular de primeras letras con materias de comercio y minas (Cuencamé Durango, 1843)
D. León	Lecciones particulares de francés y de teneduría de libros (1843)
Señor Nicole	Institución especial, Escuela Preparatoria para los niños de cuatro a ocho años (1843)
Eduardo Beaudoin	Profesor de francés en el Colegio de San Juan de Jalisco (1843)
Jacobo Echalecu	Profesor de francés de la escuela primaria de Manuel Esteban (1843)
Rousay	Escuela de caligrafía, idiomas y menores (Chihuahua, 1843)
Denis Jourdanet y Eduardo Guilbault	Liceo Franco Mexicano (1851-1854)
Pedro Dalcourt	Colegio de instrucción primaria y secundaria (1846-1867)
Richaud	Cursos de matemáticas, idiomas latino, griego y francés (Guadalajara, 1854)
José Derveloy	Escuela de equitación (1854)
Luis de L. Meaux	Escuela de idiomas (1854)
Mr. Léo Félix	Colegio “Universidad Francesa de San Vicente” (1854)

<i>Nombre</i>	<i>Establecimiento y/o tipo de estudios ofrecidos</i>
Enrique Poey	Clases particulares de idiomas y ciencias naturales (1854)
Jaime Sampol de Palos	Clases particulares de inglés y francés (1854)
M. Riboulet	Establecimiento de educación primaria (1855)
Agustín C. Marquett	Idiomas para oficiales mexicanos y franceses (1863)
Huet D. G	Escuela de sordomudos (1866)
Manuel Balbutin	Enseñanza de la agricultura (1870)
Gabriel Grett y Márquez	Clases de idiomas y dibujo (1870)

Fuente: elaboración propia con base en diversos expedientes de AHCM y de la prensa periódica.

Cuadro 2. Maestras francesas en la ciudad de México, 1833-1870

<i>Nombre</i>	<i>Establecimiento y/o tipo de estudios ofrecidos</i>
Señora Marietta de A. Santángelo	Instituto de Literatura y Bellas Artes de Señoritas (1833)
Señoras Desmortiers	Casa de educación de primeras letras y algunos estudios secundarios para niñas (1833-1836)
Petra Nicole (mexicana y esposa del señor Nicole)	Casa de educación para niñas de primeras letras y otras materias (1845)
Isaura de Saint-Vital	Casa francesa de educación para niñas (1844-1855)
Clemence Saint-Vital de Villard	Institución Saint-Vital para niñas (1855)
Señora Esteva de Grammont	Escuela internado para niñas (1855)
Trinidad Bonard	Escuela de primeras letras para niñas (1870)

Fuente: elaboración propia con base en diversos expedientes de AHCM y de la prensa periódica.

Lo primero que se observa en los cuadros 1 y 2 es la mayoría abrumadora de los maestros —alrededor de 55— sobre las maestras —ocho—. En los países europeos los maestros siempre fueron más numerosos que las maestras y en México esta tendencia estaba más arraigada.

Una directriz es acerca de la presencia cada vez más notoria de establecimientos educativos particulares de extranjeros. El cuadro 1 de maestros muestra esa tendencia a partir de 1822, con la creación de la primera escuela lancasteriana El Sol, y aumentó a partir de 1828, sobre todo durante el primer gobierno de Anastasio Bustamante (1830-1833), con la llegada de las primeras maestras. El artículo no revisa la procedencia de las y los educadores franceses, pero se puede decir que, al menos la mitad de ellos, porque así lo señalaron, provenía de varios lugares de Francia. Unos más venían de otros lugares del mundo atlántico de la época. Por ejemplo, Marietta Santangelo (de posible ascendencia italiana) provenía de Filadelfia, las señoras Desmontiers y las hermanas Isaura y Clemence de San Vital ya habían dirigido escuelas en Filadelfia y Nueva York y decidieron probar suerte en México, precisamente en la época de Bustamante; Claudio Gen habría comenzado a enseñar aproximadamente desde 1816 en varios países del hemisferio y había estado en Jalisco. Otras posiblemente llegaron directamente de Francia, como Trinidad Bonard, residente en la ciudad de México, y algunas maestras asentadas en varios estados del país.⁴

En otra tendencia, los maestros franceses también sufrieron altibajos debido a los vaivenes políticos y otras posibles razones de carácter económico y personal, por lo cual cerraban sus establecimientos. Por ejemplo, en 1839 no se abrieron escuelas de franceses debido a los conflictos diplomáticos de la guerra de los Pasteles de 1838. Algunos fueron expulsados, pero otros, como

particulares. Tampoco se incluyen los nombres de quienes los omitían, pues sólo se referían a sí mismos como un joven francés recién llegado, un nativo de París, entre otras alusiones. Se obviaron también, salvo algunos casos que aparecen asociados o fungían como ayudantes, a las maestras y maestros de otras nacionalidades y sus instituciones educativas, los cuales, si bien numéricamente eran menos representativos frente a los franceses, son interesantes y plausibles de abordar en otro estudio. Se trata de ingleses y sus propuestas de enseñanza de su idioma materno y de la letra inglesa, así como escuelas y academias de estadounidenses, prusianos, italianos y barceloneses, entre otros.

⁴ Por ejemplo, Arredondo (2019) halló a Luisa Maulía en Chihuahua. Por su parte, Cárdenas (2015) localizó en Guadalajara a Benita Cadeau intentando abrir una escuela de parteras y a Angélica Torreau (al parecer era la esposa de Eduardo Turreau) con una escuela primaria para niñas.

Turreau, Fossey y Richardet, sortearon los obstáculos y se consolidaron, por lo cual, hacia finales de los años treinta, empezaron a emplear a otros extranjeros recién llegados.

Un aspecto importante es que los maestros extranjeros dirigían sus ofertas educativas a las clases altas y las clases intermedias relacionadas con las nuevas profesiones del país. En el caso de la ciudad de México, desde la época novohispana, eran las familias acomodadas, que podían pagar la educación de sus hijos, a quienes los maestros calificaban de “gentes respetables”, cuyos hijos, según observó Fossey, eran acompañados por sus “criadas”. Estas familias residían en la primera traza de la ciudad, por eso los preceptores situaban sus establecimientos en el centro de las ciudades, y el costo de sus servicios dependía de la edad de los niños y de la cantidad de cursos que los padres de familia necesitaran.⁵

Otra cuestión es que los maestros franceses afirmaban poseer buenas credenciales, pues algunos habían estudiado en las mejores universidades francesas, por lo cual, como aseveró Marietta Santangelo en 1833, eran capaces de “instruir todos los ramos del saber que reúne la Europa civilizada” y, por lo mismo, podían abrir escuelas tan competentes como las más afamadas de Europa. No obstante, no todos los extranjeros conocían los métodos de enseñanza más novedosos, como decían. Un anónimo afirmó que el maestro francés solía educar a su discípulo sólo para brillar en su infancia y no en su etapa adulta;⁶ es decir, al parecer sólo se interesaba por la memorización pasajera para que su alumno brillara únicamente durante los exámenes públicos. Cabe subrayar que los migrantes franceses venían a México a hacer negocios y buscar fortuna en actividades productivas, comerciales y de servicios y no a dedicarse necesariamente a la educación.⁷ Algunos de ellos se dedicaron a enseñar para compensar su desilusión empresarial. Así sucedió, por ejemplo, en 1830, con Augros, Fossey y otros, en la fracasada empresa de colonización francesa de Coatzacoalcos, Veracruz. Se trasladaron a la ciudad de México y ahí comenzaron a enseñar francés, luego abrieron establecimientos privados

⁵ Por ejemplo, en 1825, Eduardo Turreau cobraba cuatro pesos mensuales por la enseñanza de las primeras letras y por cada materia de estudios secundarios aumentaba de dos a cuatro pesos.

⁶ *El Fanal del Imperio Mexicano*, 15 de mayo de 1822, p. 204.

⁷ Otros desempeñaron diversos oficios, como de tintorero, carpintero, chocolatero, platero, carrocero, médico, modista, sastre, pastelero, dulcero, panadero y fumigador de miasmas, entre otros.

de primeras letras con la enseñanza de idiomas y finalmente probaron suerte al fundar institutos y liceos.

Los maestros franceses promocionaban sus ofertas educativas en los principales periódicos de la capital, señalaban que sus escuelas eran parecidas a las de Europa, dando a entender que estas eran mejores y acordes con la legislación de Cádiz, que prohibió los castigos; se presentaban como educadores “eficientes” y “dóciles” con los discípulos. Esta retórica atraía a las familias pudientes de la capital, de la misma forma que las de cualquier ciudad mexicana de la época, deseosas de imitar y parecerse en todo lo posible a lo europeo. Por esto, la educación ofrecida por extranjeros no incluía a los pobres, salvo las veces en que algunos aceptaban hasta cuatro niños y jóvenes de familias menesterosas, becados o apadrinados por la municipalidad.⁸

Otro asunto interesante fueron las críticas y recelos de algunos maestros mexicanos y la preocupación de las autoridades por el aumento de escuelas dirigidas por franceses que se establecían sin licencia y sin control de lo que enseñaban. La proliferación de “academias de escritura” de los franceses causó competencia con los maestros mexicanos, y desde 1832 despertó el recelo de las autoridades municipales, sobre todo porque las familias acomodadas se fascinaban con los extranjeros. El comisionado Buenrostro señaló que el Cabildo había sido demasiado complaciente con las licencias o títulos, pues muchos extranjeros se habían establecido sin ellas, las conseguían por medio de influencias o a través de un certamen que sólo era “barullo”, con lo cual no acreditaban su instrucción para ejercer el arte. Asimismo, señaló a los extranjeros de colgarse “de la semilla cultivada por los [maestros] mexicanos” y dejarlos sin trabajo, pues veían a las familias caer ante las tentadoras y extravagantes ofertas que competían por enseñar francés u otra materia en menos cantidad de tiempo, lo cual causaba “irrisión y deprimen al verdadero maestro”.⁹ Una década después, en 1842, el Cabildo refirió un informe, no localizado desafortunadamente, de escuelas primarias de extranjeros que no

⁸ Por ejemplo, en 1842, Bernardo Gignoux aceptó a cuatro jóvenes de “balde” asignados por el Cabildo; lo mismo hacían Agustín Richardet y Adrián Saint. Sin embargo, estos maestros exigían que los jóvenes fueran decentes y de buenas costumbres.

⁹ Acuerdo para que la Comisión del Ramo practique una visita general a los Establecimientos de instrucción primaria y clausure aquellos que no tengan licencia. Se relaciona con el núm. 302. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 303, ff. 14. Archivo Histórico de la Ciudad de México (en adelante AHCM), México.

tenían licencia, por lo cual se procedió a obligarlos a obtenerla.¹⁰ Igualmente, las suspicacias surgieron en torno a contenidos morales, como la queja que José María Tornel, ministro de Guerra y Marina, le envió al Cabildo en 1834, en donde acusa a los extranjeros de omitir la educación moral y de emplear obras contrarias a ella.¹¹ Se desconoce el porqué del rechazo de Tornel, pues, como se verá más adelante, los franceses sí enseñaban moral religiosa. Quizá se refería a los libros que se utilizaban para la traducción del francés al español, las cuales seguían causando desconfianza hacia los franceses por la revolución francesa y de que enseñaban doctrinas radicales; también es posible que hubiera presiones de otros maestros por la competencia que se había desatado.

Los maestros franceses combinaban ramos de enseñanza de primeras letras con cursos de los estudios secundarios, sobre todo los idiomas. Se aborda esta actividad porque en ella está centrada la mayoría de las fuentes. Esta tendencia se observa en la novedad de instruir francés en establecimientos particulares de primeras letras, pues hasta entonces los idiomas se enseñaban exclusivamente en los colegios e institutos literarios de la capital como parte de las cátedras de menores y mayores. Estos extranjeros entretejieron, entonces, una relación estrecha de los cursos de educación elemental con los de estudios secundarios, lo cual se arraigó entre 1843 y 1855. Incluso, ciertos maestros mexicanos de establecimientos particulares, como Mateo Llanos (1832), incursionaron en ella.

La novedad de los idiomas se popularizó rápidamente, por lo que a partir de 1831 la cantidad de alumnos de ciertos maestros mexicanos de escuelas particulares de primeras letras, como Luis Chousal, José María Abarca o un catedrático del Colegio de San Juan de Letrán, tendió a decaer. Por eso, comenzaron a publicar anuncios en la prensa con propuestas de enseñanza del francés en sus establecimientos o en las casas de los usuarios y a contratar a otros franceses recién llegados. De esta forma, se puede atribuir a los maes-

¹⁰ Se pide a los alcaldes auxiliares noticia de los establecimientos de instrucción, dirigidos por extranjeros, con el fin de obligar a estos al cumplimiento de las prevenciones de la ordenanza del Ramo, 1842. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2479, exp. 397. AHCM, México.

¹¹ Orden Suprema para que el E. Ayuntamiento cumpla con la Ley de 1º de mayo, en cuanto al establecimiento de la Escuela de Artes y Oficios. Consta el origen de las Escuelas Municipales, de primeras letras. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 297, ff. 68-70. AHCM, México.

tros franceses una nueva forma de concebir las primeras letras en relación con otros estudios, como se explica a continuación. Se puede afirmar que la actividad de los extranjeros desde la enseñanza privada fue fundamental para el afianzamiento de la nueva forma de concebir la educación.

LOS CURSOS¹²

La Constitución de Cádiz reconocía tres niveles generales de estudios con sus respectivos cursos.¹³ El primero comprendía las primeras letras, también llamadas educación elemental o primaria, en las que se enseñaba básicamente doctrina cristiana, lectura, escritura y contar, así como una breve exposición de lecciones civiles. El segundo nivel era conocido como segunda enseñanza o instrucción secundaria, creada por las Cortes de Cádiz. Según Adelina Arredondo, el sentido original del segundo nivel fue preparar para la universidad, por eso también funcionaba como estudios preparatorios y exclusivos para los varones e hijos de las elites. Durante seis años se daban cátedras menores de latín (cursos de gramática de latín y castellano que duraban dos años y comprendían la edad de once a quince años), cátedras medianas y mayores de filosofía, también llamadas de artes durante dos o tres años más, las cuales se daban en los colegios y seminarios y, después de la independencia, en los institutos literarios creados en algunos estados (Arredondo, 2007, p. 42; Staples, 2005, p. 24).¹⁴ El tercer nivel eran los estudios universitarios con cinco años de duración para estudiar cánones, teología, leyes y medicina.

Después de la independencia, según Arredondo (2007, p. 43), las palabras secundaria o preparatoria no cambiaron su significado ni su ubicación intermedia entre la primera y tercera enseñanzas. Lo que sí cambió fue el para qué y el cómo de la segunda enseñanza, pues ya no sólo serviría de estudios

¹² Antes de mediados del siglo XIX sólo se usaban las nociones de curso o ramo de enseñanza (aquí se emplea algunas veces "materia" sólo para evitar la repetición constante de palabras). El concepto de materia se conformó lentamente, desde el constitucionalismo gaditano, en los diferentes reglamentos de instrucción pública de la época independiente, especialmente en el de 1854 de Teodosio Lares.

¹³ Sólo hasta mediados del siglo XIX surgió la idea de seriación de los niveles educativos.

¹⁴ Según Tanck (2012, p. 149), las cátedras mediadas y mayores comprendían, de acuerdo con un plan de 1826, la gramática latina y castellana, francés, inglés, cronología, geografía e historia, matemáticas puras, física, química, mineralogía y geología, botánica, agricultura y zoología, derecho natural, público y constitucional, economía política, estadísticas e idiomas.

preparatorios, sino también como complemento de la primera enseñanza. Es decir, se perfilaba la idea de que era un nivel importante por sí mismo, por su calidad de estudios terminales como preparatorios; de que proporcionaba herramientas para el trabajo, daba continuidad a lo obtenido en los estudios primarios y con ello daba mayor solidez a la formación de ciudadanos y también como peldaño para los estudios superiores. Por esa razón, en los proyectos educativos subsecuentes estas distintas intenciones se entretrejan, traslapaban y confundían. Otro aspecto importante es que usar las palabras secundaria o preparatoria no era, dice Arredondo (2007, p. 44), simple retórica, sino el resultado de distintas concepciones sobre la función de la educación secundaria en la sociedad, del reflejo de la idea de democracia llevada a este nivel de estudios y de la sofisticación de los procesos productivos, la expansión de los mercados, crecimiento de las ciudades, que exigía a trabajadores con habilidades más sofisticadas que las de los estudios primarios, pero sin el estatus de los estudios universitarios.

En ese contexto, algunos maestros franceses ofrecían las primeras letras junto con cursos de segunda enseñanza que coincidían con las cátedras de menores, medianas y mayores.¹⁵ Algunos siguieron el propósito de orientar esos cursos como base de estudios superiores, dirigidos exclusivamente a los hijos de las elites, quienes serían las futuras clases dirigentes del país. La novedad es la combinación de los ramos de enseñanza de primeras letras y de estudios secundarios con fines prácticos y utilitarios, para complementar los conocimientos que daban las primeras letras y formar habilidades a los alumnos para satisfacer la demanda de oficios y la creciente oferta de servicios estrechamente relacionada con la presencia extranjera. Por lo mismo, acordes con las transformaciones sociales y económicas del momento, introdujeron cursos y métodos de enseñanza europeos.

Sus establecimientos eran muy diversos. Como se mostró en los cuadros 1 y 2, había colegios, institutos y escuelas para niñas, niños y jóvenes. Algunos solían ser internados con pupilos, medios pupilos y capenses (exteriores que no vivían en el establecimiento); algunos funcionaban simplemente como academias de idiomas o escritura, y en la práctica incluían otras mate-

¹⁵ Mezclaban porque atendían a niños y jóvenes de entre cinco y 16 años. Los niños de cinco a once años cursaban las primeras letras y los jóvenes de once a quince años, las materias de estudios secundarios, lo cual coincidía con la edad exigida para cursar las cátedras menores de latín. Esto no quiere decir que ya existiera una seriación de los estudios y que estos se concibieran como niveles educativos, lo cual comenzó a figurar desde mediados del siglo XIX.

rias para adultos. Otros eran públicos, al aceptar a cualquier persona que pudiera pagar el costo, o privados, en donde sólo aceptaban “jóvenes recomendables por su primera educación”, estos últimos eran lugares bastante escogidos. Algunos maestros, como Turreau, Fossey y Capdet, entre otros, definieron un modelo que no seguía la división en niveles como propuso la legislación gaditana, sino, simplemente, distribuían los ramos de enseñanza en tres o cuatro divisiones de años consecutivos en los que comenzaban con cursos de primeras letras y continuaban con los de educación secundaria.¹⁶ Luego, a partir de 1843, aproximadamente, comenzaron a fundar institutos y liceos propios de educación secundaria, siguiendo la tendencia de la época que involucró también a maestros mexicanos. Esta práctica fue más notoria a partir de la década de los cincuenta y fue sujeta de burlas.¹⁷

Desde el primer maestro francés localizado en 1822, la tendencia fue ofrecer, preferentemente, las primeras letras con otros cursos, lo cual fue figurando la práctica, surgida desde la década de los cuarenta y arraigada a finales del siglo XIX, de que un colegio de estudios secundarios tuviera una escuela anexa exclusiva para enseñar las primeras letras.¹⁸ Por ejemplo, Prissete fue uno de los principales socios fundadores y autor del plan de estudios de educación elemental de la Compañía Lancasteriana.¹⁹ Esta fue también la dinámica de Eduardo Turreau, quien, en 1824, impartió materias elementales en la escuela lancasteriana Filantropía y, al poco tiempo, acorde con el cre-

¹⁶ En general, en la primera sección impartían las primeras letras, en la segunda idiomas, historia, matemáticas, y en la tercera la aplicación práctica de esas materias a una actividad específica, como el comercio; en el caso de idiomas, por ejemplo para su Gimnasio polígloto de 1843, Fossey los dividía en cuatro años, en el primero enseñaba la teoría y la práctica de los idiomas modernos, en el segundo lo mismo con los idiomas antiguos, en el tercero continuaba con los mismos ejercicios y en el cuarto abordaba cultura general. *El Siglo Diez y Nueve*, 12, 14 y 19 de marzo de 1843, pp. 2-3.

¹⁷ Se ironizaba la proliferación de esos establecimientos y los nombres con los cuales los franceses los anunciaban. Por ejemplo, se ridiculizó el rimbombante nombre de “Instituto Franco Hispano Polígloto Universal” de Fossey y los institutos y colegios de Rodríguez y Cos, Morales, Calderón, Priani de Castro, Juan M. Murguía y otros (Frías y Soto et. al., 1854, pp. 209-210).

¹⁸ La primera se localizó en 1843; Eduardo Beaudoin era profesor de francés en el Colegio de San Juan de Jalisco y este tenía una escuela de primeras letras anexa. *El Siglo Diez y Nueve*, 2 de mayo y 14, 19 y 26 de julio de 1843, pp. 2 y 4.

¹⁹ Prissete fue un liberal y masón yorkino y director de la primera escuela lancasteriana El Sol. Fue sustituido por Turreau al poco tiempo para ocupar la Secretaría de Relaciones Exteriores e Interiores en 1823, al tiempo que publicaba el periódico *El Águila Mexicana* (Meneses, 1998, pp. 90-91).

ciente interés en el idioma francés, agregó la gramática francesa. De la misma forma, en su “establecimiento de educación pública” abierto en 1825 combinó las primeras letras (doctrina, lectura, caligrafía, gramática castellana y aritmética) con geografía, historia, dibujo y francés.²⁰ El caso de Pedro Capdet expone claramente el proceso de combinación de materias y división de los estudios, pues en 1831 anunció la enseñanza de escritura con la letra inglesa y en la práctica también impartía cuentas, francés y dibujo; asimismo, seguía la dinámica de las escuelas de primeras letras al impartir estas materias de las nueve a las once de la mañana y de tres a cinco de la tarde, pero el dibujo lo impartía por separado, quizá por ser un curso de segunda enseñanza.²¹

El “colegio extranjero” del señor O de A. Santángelo (esposo de Marietta Santángelo) de 1831 es un ejemplo concreto de esta combinación, pues dirigió su propuesta para niños de ocho a quince años, es decir, en edad de cursar las primeras letras y las cátedras menores. Definió un conjunto de cursos para tres años. En el primer año educación física (en esta incluyó ventilación y aseo, paseos, juegos y ejercicios); en el segundo, moral (deberes individuales, domésticos y sociales, religión, buena crianza y urbanidad) y en el tercero, educación científica dividida en cuatro clases. Primera: lectura, escritura, aritmética e idiomas. Segunda: lenguas antiguas, geografía, historia, filosofía, bellas letras y matemáticas elementales. Tercera: matemáticas, física, botánica, química, mineralogía, ciencias comerciales y teneduría de libros. Cuarta: economía política, derecho y constitución política de los Estados Unidos. Agregó materias de ornato como dibujo, música, baile, equitación, taquigrafía y declamación.²² Lo mismo aplica para el Instituto de señoritas de Marietta Santángelo en 1833, quien aceptaba a niñas a partir de los tres años. Estas prácticas también sucedían en otros estados del país; por ejemplo, el bachiller Juan B. Lapeirette en Xalapa²³ y Bernardo Gignoux en

²⁰ “Prospecto del establecimiento de educación pública dirigido por el ciudadano Eduardo Turó de Linieres”, *El Sol*, 17 de noviembre de 1825, p. 4 (Meneses, 1998, p. 91).

²¹ “Enseñanza de escritura, forma inglesa perfecta por el nuevo método”, *El Sol*, 3 de enero de 1831, p. 4.

²² *El Sol*, 13 de julio de 1831, pp. 3-4.

²³ Por ejemplo, dirigió establecimientos particulares de primeras letras en Xalapa, Veracruz, entre 1837 y 1841. Pese a no tener título de preceptor, pues probablemente adoptó el oficio para salir de algún apuro, también enseñaba algo más que la primera enseñanza, pues dividía los estudios en clases o conjuntos e introdujo materias de estudios secundarios, como los idiomas latín, griego y francés; historia de Francia y álgebra, historia romana, aritmética razonada, geometría analizada, mitología, tema y versos latinos, historia griega y geografía. Noticias esta-

Chihuahua, quien se presentó en México como “graduado en la universidad de Francia” con experiencia como director de un establecimiento de educación en Burdeos y París.²⁴ Otro ejemplo concreto fue la asociación del suizo Agustín Richardet con Félix Bernard y el alemán Oloardo Hassey, quienes fundaron en 1838 el Colegio Francés de primeras letras (1838-1842), al que le agregaron cursos de estudios secundarios.²⁵

En 1843, en el contexto de la proliferación de institutos y liceos propios de educación secundaria, Fossey introdujo, a propósito de su Gimnasio Políglo y Científico, el concepto de “Instrucción media y superior” para referirse a las tres secciones en que dividió su oferta de estudios secundarios y preparatorios: *a)* teoría y práctica del francés con historia antigua, geografía, dibujo y letra inglesa; *b)* latín aprendido por el francés, aritmética racionada, geometría (primera parte), álgebra (segundo grado), historia de la media edad y dibujo; *c)* continuación de los ejercicios de latín, geometría (segunda parte), álgebra, trigonometría, modo de levantar los planos, física, historia moderna y contemporánea, arquitectura y pintura.²⁶

dísticas de Jalapa en el año de 1837, formulado por su muy Ilustre Ayuntamiento, 1837. Fondo México Independiente, caja 1, paquete 1, exp. 1, f. 5. Archivo Histórico Municipal de Xalapa (en adelante AHMX), Veracruz, México; Establecimiento de la escuela gratuita, 1841. Fondo México Independiente, caja 1, exp. 1, f. 55. AHMX, Veracruz, México. Luego emigró a Tamaulipas y hacia 1855 atendía un instituto francés que ofrecía cursos de educación secundaria (Ramos, 2009, p. 89).

²⁴ El gobierno de Chihuahua lo contrató en 1835 para reestructurar una escuela lancasteriana, para dirigirla con un proyecto de formación de maestros con un sueldo bastante considerable, aunque en la práctica se limitó a preparar a los alumnos más avanzados para los estudios mayores, pues así lo habrían exigido los padres. Enseñaba literatura, francés, aritmética razonada y práctica, geografía, dibujo lineal y con probabilidad: historia, lógica, inglés, geometría, dibujo de figuras y comercio. Renunció en 1837 por falta de pago, pero se quedó en el estado hasta 1842 aproximadamente (Arredondo, 1996, 2019).

²⁵ Ellos enseñaban francés y formaron a personajes importantes de la segunda mitad del siglo XIX. Por ejemplo, Vicente Riva Palacio estudió las primeras letras en ese lugar (Ortiz, 1999, p. 22).

²⁶ *El Siglo Diez y Nueve*, 8, 11, 13, 19, 26 de abril de 1843, p. 4. En esa lógica, no es extraño que otros franceses hicieran modificaciones a los nombres de sus ofertas educativas con la intención de que fueran, quizá, más atractivas. Por ejemplo, en ese mismo año el señor Nicole anunció una institución especial que llamó “Escuela Preparatoria para los niños de 4 a 8 años”, *El Siglo Diez y Nueve*, 19 y 26 de julio de 1843, p. 4. Se podría pensar que Nicole era un adelantado por proponer instituciones escolares para edades precoces, como las de Europa de mediados del siglo XIX que, según Santoni (1996, pp. 185-186), buscaban valorar los momentos formativos de las experiencias infantiles y reconocer la creatividad y personalidad desde los primeros años de vida. No señaló si, por la edad de los niños en cuestión, se trataba de preparar para los estudios

En este contexto, otros franceses se aventuraron a abrir establecimientos propios de educación secundaria. Por ejemplo, el mismo Richardet, ahora con Adrián Saint, convirtió el Colegio Francés en instituto literario con el nombre de Colegio Científico y Comercial (1842-1846), en el cual empleaba al francés Pedro Dalcour y al estadounidense Jaime Barlow. Asimismo, a partir de 1846 abrieron establecimientos de educación primaria y secundaria, literalmente con ese nombre. Además, algunos de ellos dirigían su propio establecimiento y a la vez enseñaban, en calidad de empleados, en escuelas de sus colegas. Pedro Dalcour mostró ambas características, pues, además de dar clases en el colegio de Richardet, en 1851 solicitó licencia para continuar con su establecimiento en el Portal de Mercaderes abierto en 1846, el cual fue de los primeros en ofrecer sus servicios con el nombre de establecimiento de educación primaria y secundaria.²⁷ Este colegio, por cierto, fue uno de los más longevos y formó a generaciones de personajes que figuraron en la vida pública, científica y económica del Porfiriato.²⁸

Para ilustrar mejor este proceso, veamos con detalle el caso del Liceo Franco Mexicano, creado en 1851 por Denis Jourdanet y Eduardo Guilbault, en la casa del barrio de San Cosme en la Ciudad de México, conocida hasta hoy con el nombre de los Mascarones. Jourdanet (1815-1892) era médico²⁹, por lo que el perfil de Guilbault era el más cercano a su propuesta de establecimiento de instrucción secundaria, pues tenía dominio de historia, geografía, teneduría de libros, matemáticas y, obviamente, de los idiomas francés e inglés.³⁰ Según Larroyo (1947, p. 277), durante el Segundo Imperio (1865) se

primarios, sino, simplemente, enseñar las primeras letras e idioma francés. No deja de sorprender, de todos modos, que se propusiera para niños menores de seis años.

²⁷ Pedro Dalcourt pide licencia para continuar en el establecimiento de instrucción primaria y secundaria que tiene en el Portal de Mercaderes núm. 6, 1851-1852. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2480, exp. 498, ff. 1-2. AHCM, México.

²⁸ No se sabe exactamente, pero seguía funcionando durante el Segundo Imperio. Según De María (1985), por sus aulas pasaron el literato y diplomático Gustavo Baz, Justo Sierra e Ives de Limantour, este último tenía parentesco con el maestro Agustín C. Marquett.

²⁹ Tenía estudios superiores y experiencia con la enseñanza universitaria, pues era doctor en Medicina y Fisiología, graduado en Ciencias y en Letras en las facultades de París. Sus actividades científicas han sido estudiadas por Covarrubias (1998, pp. 89-90) y por Auvinet y Briulet (2004).

³⁰ Dionisio Jourdanet y Eduardo Guilbault participan la fundación de un establecimiento de instrucción secundaria bajo el nombre de Liceo Franco-Mexicano, 1851. Ramo Instrucción pública en general, vol. 2480, exp. 479, ff. 1-15. AHCM, México. Guilbault se había graduado en la universidad francesa y era profesor de literatura, de ciencias y de idiomas, exdirector de

intentó reorganizar la segunda enseñanza –sin éxito debido al triunfo de las fuerzas republicanas–, conforme al modelo del liceo francés e impartir los estudios en siete u ocho años de duración.

El Liceo estuvo orientado a impartir estudios preparatorios bajo el modelo de la universidad francesa, pues ofrecía una preparación adecuada para que los hijos de las elites capitalinas pudieran enviar a sus hijos a realizar estudios superiores a Francia y así formar mexicanos que estuvieran a la altura de los países cultos, pero con un sentimiento de patriotismo. Es decir, formarlos en su país a través de una enseñanza útil y nacional y, por ende, de ciudadanía y de progreso, pues si bien los viajes a los “países civilizados” les dotaba de un sentimiento de progreso, también les causaba la pérdida del sentido de pertenencia a su país.³¹ En ese sentido estaban orientados los estudios del Liceo en su carácter de preparatorios para la universidad, pues buscaban “preparar para la admisión” de los alumnos para estudios superiores en escuelas europeas. Específicamente, enviar a los más aplicados que “hubiesen merecido la atención de los gobernantes” a la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París, cuya señal era la aplicación inmediata de los “conocimientos especiales” en varios ramos de la industria, lo cual aplicarían para hacer progresos útiles a su patria.

A su vez, Jourdanet y Guilbault refirieron, en el programa del colegio, ya citado, objetivos prácticos y utilitarios con cursos que se proveían en las universidades europeas y, por lo tanto, “útiles” a la patria y al progreso. Por ejemplo, le dieron importancia a la educación moral que debía impartirse contenida en otros cursos, es decir, se aprovechaban las ocasiones en que otras materias se prestaban para dar educación moral y enseñanza religiosa, seguramente exigida por los padres, para “ensalzar la sublimidad de la moral predicada por Jesucristo”. Lo mismo sucedía cuando otras materias se prestaban para impartir higiene, educación física y ejercicios gimnásticos, para “conservar y enrobustecer (*sic*) la salud de los alumnos”. Incluso los conocimientos de medicina de Jourdanet se observan en la intención de inculcar a los alumnos la urbanidad, aseo, compostura y buen comportamiento y desterrar las “inclinaciones incorregibles [que] pudieran...echar a perder... y viciar la

varios institutos literarios, científicos y mercantiles. Al parecer también se había dedicado a la instrucción en otros lugares de México, lo cual hasta ahora no se ha determinado (Auvinet y Briulet, 2004, p. 427).

³¹ *Liceo Franco-Mejicano. Programa de un nuevo plan de enseñanza secundaria* (en adelante prospecto del Liceo) (1851). México: Imprenta de Lara.

moralidad de sus discípulos”. Los padres podían optar por otras materias, como la música con piano y el dibujo.

El Liceo de Jourdanet y Guilbault tenía una característica particular. Si bien ofrecía el equivalente a los estudios secundarios (estos se observan, por ejemplo, cuando los jóvenes podían elegir estudiar sólo una parte del plan y con ello optar por conseguir un trabajo) y los preparatorios, pues su plan duraba seis años,³² no por eso dividía su oferta de esa forma, como lo planteaban la tendencia centralizadora del gobierno, especialmente del Plan General de Estudios santanista de 1854³³ y de la Universidad Nacional de México.³⁴ El Liceo simplemente ofrecía un conjunto de cursos seriados por año que iban de lo teórico a lo práctico e incluía cursos, explícitamente seriados y obligatorios, de idiomas extranjeros para cursar desde el primero hasta el sexto año. Incluso, en la parte práctica el francés y el inglés se replicaban en los demás cursos, una aproximación a lo que hoy se llama enfoque transversal. La propuesta del Liceo no estaba generalizada, pues otros franceses seguían insertos en la vieja definición de segunda enseñanza. Por ejemplo, en 1854, Enrique Poey así lo refirió en su solicitud de licencia para dar lecciones de idiomas y ciencias naturales. Incluso, Poey consideraba que esas materias eran de educación superior, por lo cual el ayuntamiento de la capital y el gobernador del distrito no tenían injerencia, pues su facultad para dar licencias estuvo limitada a la primera enseñanza.³⁵

Se puede pensar que la intención de los maestros franceses de mezclar cursos de varios niveles era el interés explícito de orientar sus ofertas educativas a satisfacer aspectos socioeconómicos y políticos, para lo cual aún seguían la retórica ilustrada de la utilidad a la sociedad y al gobierno. Desde su llegada a México persiguieron intereses económicos personales y sus ofertas de méto-

³² Se trata de las materias exigidas en Francia para graduarse en ciencias y relacionadas con la base de otros ramos de enseñanza muy ligados con el conocimiento del país y con la industria del mismo.

³³ El Plan de 1854 estableció tres años de latinidad (secundarios), castellano e historia y tres de filosofía (preparatorios) que incluía matemáticas, física, química, geografía y lenguas modernas. Según Arredondo (2007, pp. 53-54), la diferencia entre estudios secundarios y preparatorios se subrayó durante el Segundo Imperio en que se estableció el Colegio y el Liceo. Como se mencionó antes con una referencia de Larroyo, el Segundo Imperio trató de imponer el modelo del liceo, pero no lo logró.

³⁴ De hecho, Arredondo (2007, p. 54) menciona que esos intentos oficiales fueron muy criticados en la prensa porque consideraban que atentaban contra la libertad de enseñanza.

³⁵ Enrique Poey solicita permiso para dar lecciones de idiomas y ciencias naturales, 1854. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 528, ff. 1-5. AHCM, México.

dos y cursos de enseñanza también estuvieron pensadas y dirigidas desde luego a las elites, a las que consideraban como las portadoras del desarrollo económico, político y cultural del país. Vieron oportunidades en las necesidades nacionales o locales, por lo cual castellanizaban su nombre, aprendían el español, algunos, como Eduardo Turreau de Liniers, se casaban con mexicanas de familias acomodadas y establecían redes de solidaridad al emplearse mutuamente en los establecimientos de sus colegas. Gracias a ello, a partir de mediados del siglo XIX proliferaron las solicitudes de licencias para abrir academias, colegios y liceos o para impartir clases particulares.

Por la misma razón expuesta, algunos probaron suerte en la incipiente educación técnica y comercial. Desde 1825, Eduardo Turreau incursionó en las academias de comercio y en 1845 fundó, con licencia del gobierno de José Joaquín Herrera, un centro de enseñanzas científicas, comerciales y agrícolas. En este caso, era claro el propósito de formar para el comercio tomando como base los estudios primarios, pues enseñaba escritura cursiva o inglesa, que era la que se usaba en todas las casas de comercio principales del mundo, aritmética para el comercio, contabilidad comercial o teneduría de libros a partida simple y doble.³⁶ Con la misma lógica de ofrecer estudios que pudieran aplicarse a necesidades prácticas, otros optaron por probar suerte en la incipiente formación de maestros de escuela. Por ejemplo, en 1837, un año después de estar en ciudad de México, Guillermo Roussy se hallaba en Chihuahua, en donde retomó el proyecto de una escuela normal iniciado en 1833 llamado la Sociedad de Amigos de los Niños y propuso materias relacionadas con actividades económicas de la región, como comercio, minería y producción artesanal (Arredondo, 2019, pp. 409-410). En ese mismo sentido, Mathieu de Fossey fundó distintas instituciones y se interesó por las escuelas normales, tales fueron sus proyectos de Guanajuato (1840) y ciudad de México durante el gobierno de Comonfort (1855-1856) (Munguía, 2010, pp. 1307, 1310-1311).³⁷

Como se ha visto, en sus ofertas educativas los extranjeros daban mucho peso a la enseñanza de idiomas, porque estaban de moda y había mucha demanda al respecto. Incluso algunos maestros mexicanos, incluidos

³⁶ *Águila Mexicana*, 13 de diciembre de 1825, p. 4; Rodríguez (2002).

³⁷ *El Siglo Diez y Nueve*, 12 de marzo de 1843, p. 2; La Regencia del Imperio, pide informes respecto de un curso que el señor Mathieu de Fossey le ha dirigido pidiendo se le pague lo que le adeuda por el tiempo que fue director de dicha escuela, 1864. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 635, ff.1- 4. AHCM, México.

ciertos letrados, retomaron el discurso de la importancia de los idiomas.³⁸ Se trata de una retórica bastante elaborada, la cual no es posible detallar aquí, pero, en general, afirmaba que el inglés y, sobre todo, el francés eran las principales lenguas occidentales/universales relacionadas, según Augros (1830), con el progreso de las naciones cultas, era el idioma de la ciencia, la literatura y la diplomacia y, a la vez, del buen decir, del espíritu y del corazón. El francés era, por lo tanto, la expresión de “la buena educación” para las elites, que fortalecerían las relaciones políticas y mercantiles de México con las principales naciones de Europa.³⁹ No faltaron, desde luego, las críticas nacionalistas al creciente predominio de la enseñanza del francés y el descuido del español. Por ejemplo, en 1854 los editores de *El Universal* criticaron a mister Léo Félixal, director del colegio Universidad Francesa de San Vicente, quien, en el examen público de los alumnos, apenas pudo articular palabra en español. Aprovecharon el acontecimiento para defender el español, sin el cual los niños no podrían desempeñarse después en las altas esferas de la política. También argumentaban que la literatura en español sufriría atraso.⁴⁰

Jourdanet y Guilbault también señalaron que el francés era el símbolo del comercio y la literatura, si bien, para satisfacer a los gobiernos de los países latinos que los albergaban, debían priorizar el español por ser la lengua nacional. Por lo mismo, tenían que recurrir a la vieja fórmula de comenzar con el latín, la lengua madre de la latinidad. De la misma forma, agregaban las lenguas griega y romana, porque eran complementos para la comprensión de los idiomas modernos. Pero el francés ya no era sólo para las elites, pues un joven de menos fortuna también podría aprenderlo y con ello conseguir un lugar en la administración pública y, sobre todo, cualquier muchacho extranjero con estatus social bajo podría llegar y quitarles los espacios; inclusive un chico común y corriente que supiera francés, inglés y español, podía

³⁸ Uno de ellos fue Camilo Bros, mexicano de ascendencia francesa y conocido por la publicación de su gramática hispanofrancesa (la cual se utilizó como texto escolar en la instrucción pública) y escribió que el francés era el idioma de la república de las letras. *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 3 de enero de 1843, p. 4.

³⁹ Por ejemplo, en 1843, Fossey señaló que desde 1831 había enseñado francés a 150 alumnos y 30 de ellos, como Balderas, Galicia, Zamora, García Arellano, Urquiaga, Vallejo, Garay, Tornel, De la Vega, y el niño Juan Díaz, se habían convertido en “sujetos de mucha distinción tanto en las ciencias como en las letras” y sus exámenes habían sido presididos por el propio presidente de la república. *El Siglo Diez y Nueve*, 12, 14 y 19 de marzo de 1843, pp. 2-3.

⁴⁰ *El Universal*, 2 de enero de 1854, p. 3.

solicitar empleo de escribiente o cajero en una de las más comunes casas de comercio de la capital o en mercerías, cajones y librerías, entre otros.

Los maestros franceses vieron oportunidades en la inmigración de extranjeros, el desarrollo comercial y agrícola. En ese sentido, el Liceo Franco Mexicano orientó la topografía y la agricultura a la industria y al ramo mercantil, una especie de categoría que algunos alumnos podían cursar sin estudiar el programa completo. Esa “especialidad” estaba centrada en gramática, francés, inglés, geografía, historia, teneduría de libros, matemáticas, dibujo, agricultura, metalurgia, topografía, economía política y legislación patria. De la misma forma, Jourdanet y Guilbault propusieron una enseñanza atractiva de la historia y la geografía, daban centralidad a los conocimientos científicos con la enseñanza de matemáticas, física, química e historia natural, de tal manera que los alumnos tuvieran todos los conocimientos exigidos en Francia para graduarse en esas ciencias. Daban un lugar destacado a la filosofía, la topografía (para conocer la superficie de la república, la variedad de sus climas y cultivos) y la agricultura, dirigida especialmente a la manufactura y la industria azucarera; también darían nociones elementales de legislación patria y economía política.

Fuera de los colegios que ofrecían estudios secundarios y preparatorios, proliferaban las ofertas para impartir clases a jóvenes y, sobre todo, a adultos, ya fuera en la casa del maestro o en el domicilio de los discípulos. Por ejemplo, en 1851, el francés José Daveloy, con gran habilidad observó, como también lo habían advertido Jourdanet y Guilbault, que “algunas familias [acomodadas] tienen la costumbre de exigir a sus hijos que hagan ejercicio a caballo por la tarde y por la mañana”. Solicitó permiso para abrir una escuela de equitación o “picadero de caballos” y albeitería (veterinaria de caballos) para satisfacer el ocio de jóvenes, señoritas y caballeros de esas familias, en el lugar que llamaban la nueva colonia a inmediaciones de la cárcel de la exacodada y entrada del Paseo de Bucareli, cerca de la alameda; tal era su interés que la abrió sin la licencia respectiva y lo anunció varias veces en la prensa.⁴¹

Si bien hasta mediados del siglo XIX, en general las políticas del gobierno mexicano para atraer europeos habían fallado, ahora prometían

⁴¹ José Daveloy solicita permiso para establecer una escuela de equitación, 1851. Ramo Instrucción pública en general, vol. 2480, exp. 493, ff.1-2. AHCM, México; “Equitación”, *El Monitor Republicano*, 31 de marzo, 22 de junio, 13 de julio y 5 de agosto de 1851 (p. 4 en todos los casos).

ventajas acordes con ideas de modernidad y progreso. Por ello proliferaban las escuelas y clases particulares exclusivas de idiomas, sobre todo de francés e inglés. En ese sentido, se inscribió la solicitud de Luis de Meaux de 1854 de establecer una escuela de idiomas.⁴² Hubo otros maestros que solicitaron licencias durante el Segundo Imperio y tuvieron las puertas abiertas, como Agustín C. Marquett en 1863, quien probablemente era de ascendencia francesa, y solicitó espacio y recursos para llevar a cabo un curso de francés para oficiales mexicanos y uno de español para oficiales franceses en el Colegio Imperial de Minería.⁴³ Este caso de educación secundaria también buscaba capacitar a los militares del Segundo Imperio, quizá con la intención de intercambiar conocimientos de prácticas militares y armas. En ese mismo sentido de formar para el trabajo, Manuel Balbutin, mexicano de origen francés, ofreció en 1870 un terreno en la Romita para la enseñanza de la agricultura,⁴⁴ en este caso para alumnos de escuelas primarias, por lo cual es plausible que la intención fuera formar para el trabajo, otra de las facetas de la instrucción secundaria, y dar continuidad a lo obtenido en los estudios primarios.

También está el caso de D. E. Huet, migrante francés que radicó en Brasil (1855-1866) y en México (de 1866 a 1882), y en ambos países se dedicó a la instrucción de personas sordomudas, que en este caso son los antecedentes de las escuelas especiales.⁴⁵ La razón de ello, según Alejandro Oviedo (2007), su biógrafo, es que al parecer Huet padecía sordera desde el nacimiento y que, por lo mismo, utilizaba el método francés de la lengua de señas. En 1866 Huet abrió una escuela de sordomudos en la ciudad de México, la cual funcionó

⁴² Luis de L. Meaux solicita permiso para establecer una escuela de idiomas. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 522, ff. 1-10. AHCM, México.

⁴³ D. Agustín Marquet solicita permiso para abrir un curso primario de idioma francés para los oficiales mexicanos y otro de español para franceses dándole una sala en la Escuela Lancasteriana, 1863. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 627, ff. 1-3. AHCM, México. De manera similar la solicitud de Gabriel Guett y Márquez, mexicano nacido en Campeche y de ascendencia francesa, de 1870 para enseñar idiomas y dibujo. Gabriel Gett y Márquez pide la dirección de la primera escuela que vaque (*sic*), 1870. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2483, exp. 871, f. 1. AHCM, México.

⁴⁴ El C. Manuel Balbotin pone a disposición del C. Buanmante, para que los alumnos de las escuelas municipales aprendan algo de agricultura, un terreno de su propiedad situado en Romita, 1870. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2483, exp. 881, ff. 1-5. AHCM, México.

⁴⁵ D. E. Huet solicita se establezca por el ayuntamiento una escuela para sordomudos nombrándosele director de ella, 1866-1868. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2482, exp. 668, ff. 1-82. AHCM, México. En Europa esas escuelas datan de finales del siglo XVIII y en Nueva España las primeras iniciativas son de 1805.

por varios años, pues los alumnos también presentaban exámenes públicos. Al parecer esta fue la tendencia que continuó durante el porfiriato desde el punto de vista de la educación secundaria privada, pues seguirán casos como el de Gustave Desfontaine, quien combinó los idiomas con las clases de comercio y fijó el método de Robertson para la enseñanza de los idiomas (Pérez, 2004, p. 32),⁴⁶ difundido en la prensa desde 1854.

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

A propósito de los métodos de enseñanza podría pensarse, según lo expuesto, que los maestros franceses serían promotores de la enseñanza mutua, porque desde 1819 este método representó la novedad y durante gran parte del siglo se le asociaba con la organización y eficiencia de la instrucción pública y, sobre todo, porque prometía una instrucción en masa, dirigida especialmente a los pobres. No obstante, muy pocos franceses reportaron emplear ese método. Uno de ellos fue Prissete, quien, según Manuel Codorníu, otro de los socios de la Compañía, “poseía bien el sistema y que sus luces nos serían muy útiles”;⁴⁷ Turreau y Gignoux también lo utilizaron en escuelas primarias lancasterianas, como se ha referido.⁴⁸ Los demás no señalaron este método de enseñanza, pues todo indica que tenían otros intereses. Una probable explicación es que, si bien ellos coincidían con la Compañía Lancasteriana en su intención de ofrecer educación particular, estuvieron al margen de tres objetivos centrales de la enseñanza mutua: 1. En lugar de atender a las masas pobres, instruían a grupos reducidos conformados por los hijos de las familias acomodadas. 2. No ofrecían, como se ha visto, educación primaria como tal, sino que al principio hacían una mezcla de primeras letras y estudios secundarios, luego incursionaban en los estudios secundarios y preparatorios; mientras tanto, otros sólo se interesaron por las academias de idiomas o de escritura

⁴⁶ El gobierno de Santa Ana (1851-1854) fomentó las escuelas de comercio que enseñaban, entre otras cosas, idiomas, francés, inglés y alemán. *El Universal*, 12 de febrero de 1854, p. 4.

⁴⁷ “Enseñanza Mutua”, *Águila Mexicana*, 17 de diciembre de 1823, pp. 3-4.

⁴⁸ Arredondo (2019, p. 414) señala que Chihuahua Gignoux implementó el método de Lancaster en una escuela lancasteriana para formar a los niños como los futuros maestros del estado y por eso era “minucioso, ordenado, seguidor del método lancasteriano con todas sus reglas, ritos y control disciplinario, que omitió contenidos políticos, cívicos o históricos en su currículum y que asistía a misa todos los domingos con sus alumnos”.

para alumnos de todas las edades y con fines muy utilitarios. 3. La orientación de sus planes de estudio a fines prácticos les exigía incluir diversos saberes que satisficieran intereses socioeconómicos con métodos muy específicos y supuestamente novedosos.

Acerca del primer punto, para la instrucción de grupos pequeños les funcionaba mejor otros métodos y sólo retomaron la promesa de la enseñanza mutua de enseñar en menos tiempo. En esto coincidían, siempre con la idea de emplear el mejor método de enseñanza novedoso, lo cual asociaban con la función de los maestros, la edad y las formas de aprender de los alumnos. El meollo de la discusión radica en los puntos segundo y tercero, porque al no centrar sus propuestas en educación primaria y al introducir contenidos, debían acompañarlos con métodos novedosos.

Comenzaron con la intención de renovar la enseñanza de las diversas materias de la educación primaria. En ese sentido, por ejemplo, desde 1825, Eduardo Turreau señaló que se ocupaba en la corrección y aumento de su método para enseñar las materias de primeras letras y de educación secundaria.⁴⁹ En 1836, Guillermo Roussy propuso al Ayuntamiento de la Ciudad de México enseñar las primeras letras en mes y medio a los niños mayores de diez años. Incluso presentó un folleto en que le ofrecía a los maestros ejercicios prácticos para enseñar a los niños lectura y escritura con “ortografía natural” y aritmética en pocas lecciones.⁵⁰ Luego, también hizo propuestas en Chihuahua que recogió de los pedagogos ilustrados y de los ensayos de los jesuitas novohispanos, más allá de las premisas de la enseñanza mutua y, desde mi punto de vista, acercado a lo que tiempo después postularía la pedagogía moderna, pues proponía un maestro no sólo como instructor y transmisor, sino con más prudencia que conocimientos, para cultivar la memoria, la imaginación, el entendimiento y el corazón de los niños. Incluso, partía del aprendizaje mediante la participación activa (Arredondo, 2019, pp. 409-410).⁵¹

⁴⁹ *El Sol*, 9 de abril de 1828, p. 4.

⁵⁰ El Gobernador del Distrito remite un expediente promovido en la señoría de Relaciones, por D. Guillermo Roussy, solicitando se adapte el proyecto que tiene formado para facilitar la educación primaria, 1836. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 357, fojas 1-11. ANCM, México.

⁵¹ Estas ideas pedagógicas, como señala Arredondo (2019, p. 413), estaban basadas en autores franceses: la idea de las etapas del desarrollo natural de los niños deviene de Rousseau, el cultivo de la afectividad por medio de la enseñanza de Pestalozzi y los fundamentos naturales de la enseñanza del lenguaje de Jacotot, y que el mismo Roussy admitía que había influencia de Condillac, Desmarsais, Locke, Lemare, Pluche, Rollin y Rousseau.

Algunos franceses optaron por proponer métodos de materias específicas sin referencia alguna a la enseñanza mutua. Desde finales del siglo XVIII surgieron algunos métodos prácticos de lectura y escritura, pero esto se hizo muy frecuente desde la década de 1820. Por ejemplo, los señores Baradere, un canónigo francés, y Juan Deffis, atendían a adultos y niños sin importar si apenas comenzaban a escribir o si ya tenían nociones.⁵² Por su parte, Pedro Capdet refirió que era muy conocido en la capital por su “modo brillante” de enseñar la letra inglesa con el “método antiangular moderno”. No señala en qué consistía, pero lo habría adaptado para que niños y adultos aprendieran a escribir “caracteres hermosos” en diez o quince lecciones, además respetaba su ritmo individual.⁵³

La mayoría de los maestros franceses propuso métodos novedosos de enseñanza de idiomas, sobre todo del francés, e invitaban al público para asistir a ver exhibiciones de sus métodos de enseñanza o las lecciones de los niños, pues de esa manera querían la aprobación del público. Entre 1824 y 1825, Carlos Vréniere hizo su propuesta para enseñar francés, cuyas características también planteaban los demás maestros: rápido, fácil, infalible, acomodado a cualquier capacidad y atractivo. Sobre la rapidez y eficacia señaló, como también lo hacían los demás, que ya había alumnos adelantados con menos de 100 lecciones.⁵⁴ Prebot insistió en la enseñanza del español, inglés y francés, entre 1825 y 1831, mientras que Augros, en 1830, alardeaba que su método consistía en hacer atractiva la gramática y saltarse los pasos monótonos y aburridos;⁵⁵ incluso algunos de ellos se dedicaron a la traducción y, otros, además de practicar los métodos novedosos que partían de lo teórico y práctico, como Marcos Barreau (1828) y Víctor Prudón (1831), publicaron “obritas”, por lo general en dos idiomas, para aprender, en tres o cuatro meses, a traducir, escribir y hablar el francés.⁵⁶ Curiosamente, la competencia replicaba burdamente este último punto, al prometer cada vez menos sesiones y esto es precisamente lo que criticó el regidor del Cabildo una década después.

⁵² *Correo de la Federación Mexicana*, 10 de mayo de 1828, p. 4.

⁵³ *El Sol*, 3 de agosto, p. 4, 14 de agosto, 4, y 25 de agosto de 1831, p. 4. Al parecer este método había sido traído a México en 1828 por el londinense mister Bristow.

⁵⁴ “Aviso. Cursos públicos de lengua francesa y de geografía”, *El Sol*, 24 de noviembre de 1824, p. 4; “Cursos públicos de lengua francesa y de geografía”, *Águila Mexicana*, 14 de julio de 1825, p. 4.

⁵⁵ *El Gladiador*, 28 de marzo de 1831, p. 4; *El Sol*, 1 de junio de 1831, p. 4.

⁵⁶ “Avisos”, *El Sol*, 28 de diciembre de 1827, p. 4. Los cuadernillos eran vendidos en las librerías de la ciudad.

Con su método natural, al parecer Fossey hizo una propuesta original en algunos aspectos en 1843, la cual también formó parte de la colección de obritas, con la que, supuestamente, los estudiantes aprendían a traducir en tres meses y hablar y hacerse comprender en seis. Explicó su procedimiento gracias a la crítica de que era muy rutinario y no analizaba la sintaxis. Señaló que había adoptado los principios de Jacotot para aprender un idioma, comenzando por aprender las palabras de un texto estilo y determinar las reglas gramaticales por la comparación de las desinencias de las palabras y de la coordinación de ellas y que su método era teórico-práctico.⁵⁷ Incluso, algunos maestros con varios años en México ofrecían cursos de español a los recién llegados. Vale la pena señalar que, pese a las variantes de las diferentes propuestas de los métodos de enseñanza del francés, en la práctica simplemente realizaban ejercicios de lectura, de memoria, de palabras y frases, de gramática, así como traducción de los mejores autores y temas. Esta misma dinámica se repetía en los exámenes públicos del idioma francés, en que, por lo general, los alumnos leían alguna obra en francés y español, como *Las Aventuras de Telémaco*, del francés Fénelon, escrita en el siglo xvii, luego traducían de uno a otro idioma, contestaban preguntas, escribían y pronunciaban en francés.

Además de los métodos de enseñanza de idiomas, a finales de la década de 1840 proliferaron otros relacionados con los estudios secundarios y preparatorios. Jourdanet y Guilbault fueron los primeros en introducir el concepto del Liceo Francés para garantizar una “educación adecuada al siglo” y satisfacción a los padres que demandaban una mejor atención.⁵⁸ Seguían el modelo de la universidad francesa que duraba nueve años, pero adaptado a seis para los casos en que los alumnos hubieran cursado previamente las nociones de primera enseñanza, de lectura, escritura y gramática. Agregaron un año preparatorio para niños atrasados por ser muy jóvenes o porque hubieran tenido una educación descuidada, y disminuyeron los años para los más adelantados, con la intención de obtener el mismo resultado. Jourdanet conocía el mecanismo de la universidad y, según él, tenía una larga experiencia debido a su avanzada edad (si bien para 1851 sólo contaba con 36 años de

⁵⁷ *El Siglo Diez y Nueve*, 9 de diciembre de 1843, pp. 1-2.

⁵⁸ Este aún pervive en la actualidad en torno a los centros de enseñanza institucionalizados dentro del sistema de educación media de muchos países; recoge la imagen del Liceo de la Grecia clásica y, sobre todo, el modelo de institución masculina para formar la elite que Napoleón introdujo en Francia en 1802.

edad). Guilbault, además de conocer las materias y tener una larga experiencia, conocía muy bien “las ideas favoritas de la niñez y de la juventud”, por lo cual podía “tratar con la tierna edad y dirigir el desarrollo del talento juvenil”, es decir, tenía nociones de lo que se definirá, a finales del siglo, como el desarrollo del niño y las formas de intervención para aprovechar su potencial. Tenían claro también que la edad de niño influía en la forma de aprender.

Era necesario que las materias estuvieran en “perfecta relación con su edad y con el desarrollo progresivo de sus juveniles inteligencias”, de lo contrario, obtendrían “discípulos ligeros y atolondrados”. Debían tener nociones previas de primera enseñanza y que “además han llegado ya a una edad [10 o 12 aproximadamente] en que el entendimiento se desarrolla de un modo notable”, es la edad que Piaget trazará en el siglo xx como parte de las operaciones concretas. Acorde con ello, también proponían advertir las “inclinaciones”, “gustos” y “primeras impresiones” individuales de los alumnos por alguna de las materias y así darles la dirección hacia una enseñanza intensa o liviana, según los intereses de los padres.

La dinámica del Liceo, según su prospecto antes citado, también sugería que el método de enseñanza señalado funcionaría mejor con condiciones que permitieran fomentar los “adelantamientos físicos e intelectuales” de los alumnos pupilos que residieran en el edificio de los Mascarones, amplio, ventilado, salubre, tranquilo y libre de las distracciones, el bullicio de la capital y de las “debilidades de los padres”. De esa manera llevarían el control necesario, con salas de estudio, dormitorios y horarios estrictos de estudio, comidas, ejercicios, ocio. Era una especie de disciplina que buscaba, con base en una interpretación en Foucault (2003, pp. 126-127), imponer una relación de docilidad-utilidad, y esa idea de encerrar para formar también es idéntica a los procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles”. También tenían alumnos externos, quienes, para que tuvieran las mismas ventajas que los pupilos internos, debían pasar todo el día en la escuela, almorzar en la misma y ejercitarse diariamente con los paseos a caballo desde sus casas a la escuela o a través del ómnibus (el coche de caballos del Liceo).

Otros maestros como Pedro Dalcour tenían el visto bueno de la comisión de instrucción pública, pues calificó a sus maestros de buena instrucción, ya que utilizaban “el método más conveniente” y porque en las visitas observaban “buen orden y método de enseñanza”. Los postulantes eran ingeniosos para obtener la licencia exigida para abrir escuelas o para impartir

clases particulares de idiomas consideradas como de educación secundaria. Cuando se trataba de enseñar materias de segunda enseñanza, empataban sus propuestas de métodos con los horarios y materias de la educación primaria. Por eso se afirma que fueron los primeros en ocuparse de perfeccionar lo aprendido en la primera enseñanza, y consideraban siempre los posibles intereses de los padres y, sobre todo, los beneficios para la sociedad y el país. Acorde con ello, y ante unos padres cada vez más demandantes, también ofrecían un trato diferente a los niños. En el prospecto, Jourdanet y Guilbault también proponían ni mucho rigor ni mucha indulgencia, para “corregir los defectos con persuasión y dulzura, castigar la disipación por medios cuyo rigor sea tan solo aparente y sin tocar jamás en la degradación de las correcciones corporales”.

Como se señaló, las escuelas y clases de idiomas se ajustaban muy bien al objetivo moderno de la educación secundaria que formaba para dar continuidad a lo obtenido en los estudios primarios y reforzar las habilidades y el sentido de ciudadanía. Así, en 1854, Luis de L. Meaux le argumentó al Cabildo, en su petición de solicitud de abrir escuelas de idiomas, que en la ciudad de México habían proliferado los establecimientos de educación primaria y secundaria, pero la capital necesitaba establecimientos dedicados exclusivamente a enseñar idiomas y así atraer extranjeros, porque México era “una grande Nación, cuyo vasto (sic) territorio por su feracidad y variedad de climas debe atraer una considerable inmigración de extranjeros”. Si bien, hasta entonces las acciones del gobierno para atraer masivamente a extranjeros para “recolonizar las esternas (sic) campiñas con que felizmente enriqueció la naturaleza a este suelo” habían fallado, ahora prometía modernidad y progreso, porque se mejorarían las relaciones diplomáticas, comerciales y el conocimiento de los descubrimientos en las ciencias y las artes de otros países, por lo cual era necesario que se “familiaricen los individuos con el idioma de las otras [naciones]”, incluso que conozcan algo de geografía y de historia de aquellos pueblos.⁵⁹

Así, Luis de L. Meaux propuso un método “colectivo y natural” para la enseñanza de los idiomas en 1854 que había aprendido en sus diversos viajes por el mundo, el cual, en realidad, no era nuevo en el sentido de que “es el mismo que la naturaleza inspira a todos los hombres para hacer del len-

⁵⁹ Luis de L. Meaux solicita permiso para establecer una escuela de idiomas. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 522, ff. 1-10. AHCM, México.

guaje de las respectivas naciones en que les ha dado el ser”, pero no había sido puesto en práctica en ninguno de los países que había visitado.⁶⁰ Y como en la mayoría de los casos, prometía enseñar en menos tiempo (un año, con cinco horas diarias, dos idiomas vivos con la respectiva historia y geografía de los pueblos), interesar vivamente a los discípulos para que trabajaran con gusto, sin presión ni castigos, no sólo para aprender a traducir, sino adquirir la locución y la escritura para entender de palabra o de forma escrita; hacer adelantos a todos los niños de una clase, pese a tener a la vez “flojos y perezosos” e “inteligentes y aplicados” y a “maestros de poco talento”, “con sólo que sean tenaces y perseverantes”; interesante es que este método se podía aplicar a los demás ramos de la enseñanza primaria y secundaria, incluso en la instrucción de las matemáticas.⁶¹

Este panorama no sorprende si pensamos que estuvo dirigido a los hijos de las familias acomodadas, como se dijo, pero no del todo, pues Meaux, siguiendo una vieja costumbre relacionada con establecimientos particulares, incluyó gratis cuatro a alumnos pobres, pues quería “auxiliar a la niñez desvalida... que entre la multitud de niños que reciben la educación primaria en las escuelas gratuitas que sostiene la Compañía Lancasteriana”, con la intención de impartirles el latín con el cual podrían ser curas, la profesión que ellos podían alcanzar. En este caso, pervive la idea de la cátedra menor de segunda enseñanza que se daba a niños de entre once a quince años. En general, los métodos señalados en las propuestas de liceos y colegios con un programa completo de materias, evocan aún la idea de servir como medio para los estudios universitarios, mientras que las propuestas de clases de idiomas, sobre todo cuando se dirigen a individuos mayores de quince años, combinan la intención de dar elementos para la vida diaria. La proliferación de métodos seguiría en el porfiriato como el método práctico analítico para aprender francés de Théodore Robertson para escuelas privadas, escrito hacia 1846 y usado en España por mucho tiempo (Desfontaines, 1883).

⁶⁰ Muy parecido al método natural de Fossey, el cual aún en 1864 se seguía vendiendo en las librerías (Munguía, 2010, pp. 1310-1311).

⁶¹ Luis de L. Meaux solicita permiso para establecer una escuela de idiomas. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 522, ff. 1-10. АНСМ, México. En ese mismo año, el estadounidense Jaime Sampol de Palós propuso un método similar que llamó “sistema oral” o “sistema sintético analítico, oral o de viva voz”. Jaime Sampol de Palós pide permiso para establecer cátedras de idiomas. Ramo Instrucción Pública en General, vol. 2481, exp. 532, ff. 1-7. АНСМ, México; *El Universal*, 2 y 4 de agosto y 11 y 25 de septiembre, p. 4 y de 31 de diciembre de 1854, p. 4.

CONSIDERACIONES FINALES

El contexto político del México independiente, salvo el conflicto bélico de México y Francia de 1838 y la segunda intervención francesa, incluida la expulsión de algunos extranjeros acusados de inmiscuirse en asuntos políticos, fue receptivo a la empresa educativa de los maestros y, en menor grado, de las maestras de origen francés. Los extranjeros se beneficiaron de las políticas de migración y colonización, lo cual les allanó el camino para abrir, sobre todo a partir de 1830, escuelas, colegios, institutos literarios y mercantiles de carácter privado para las familias pudientes de la ciudad de México y de algunas regiones del país. Algunos maestros lograron sortear la inestabilidad política para mantener abiertos sus establecimientos durante varios años. Su argumento de que tenían una buena formación y, por ende, eran portadores de las novedades educativas europeas, cautivó a las familias acomodadas. Aunque no todos se habían formado para maestros, sí competían con los maestros mexicanos que atendían establecimientos privados.

Acerca de los cursos y los métodos de enseñanza, una de sus aportaciones fue promover la retórica, existente desde finales del siglo XVIII, de la rapidez para enseñar materias, si bien no es posible saber a ciencia cierta sus alcances. También resalta la oferta de una educación que afirmaban era mejor por ser europea, lo cual atrajo a las familias pudientes. Esto atizó la tendencia ya existente de sustituir el humanismo de las instituciones educativas coloniales por la promoción de las actividades productivas, comerciales y empresariales. En la marcha la actividad de los franceses generaba suspicacias de las autoridades por el abuso y exceso con que los extranjeros plantaban sus casas de educación. Sobre todo, provocó competencias con los maestros mexicanos, y así surgió la fascinación por quien tardara menos en enseñar materias. Se trataba de competir por atraer a los padres de familia, por lo cual las ofertas de dar resultados inmediatos que favorecieran la inmigración, el comercio, la agricultura o las minas, parecían inverosímiles. Su interés era hacer negocios con el desarrollo económico, político y cultural de la reciente nación independiente, y, desde luego, esperaban obtener beneficios económicos.

Otra aportación es la tendencia cada vez más difundida de mezclar saberes, sobre todo cuando se dieron cuenta que el verdadero negocio no estaba en las primeras letras, sino en los estudios secundarios, especialmente en la enseñanza de idiomas y en los preparatorios. Esto conformó una nueva forma de concebir y, sobre todo, de organizar los contenidos de los estudios

primarios y secundarios y la introducción de nuevas materias. No seguían la separación tajante que había entre ambos niveles y, sobre todo, al incorporar, en algunos establecimientos de educación primaria como las escuelas lancasterianas, la enseñanza y difusión del francés y otros cursos propios de los estudios secundarios. También introdujeron la división de los estudios con años consecutivos en los establecimientos que simplemente llamaban colegio, instituto, casa de educación o academia, en las que fomentaron la educación técnica y participaron en la difusión de las primeras escuelas normales.

En la parte pedagógica no se trataba de creaciones propias, sino de adecuaciones de los pedagogos ilustrados, de prácticas ya existentes en la educación francesa e, inclusive, en la de México. Sus innovaciones radicaban en la práctica de la enseñanza, mientras que otros repetían viejos esquemas memorísticos. Sus diversos métodos de enseñanza consideraban lo teórico para continuar con lo práctico y, según el tipo de establecimiento educativo, le daban diversos fines a su enseñanza. Atendían a alumnos de todas las edades; formaban a las futuras elites dirigentes del país; instruían para el ejercicio de un oficio; fomentaban el ocio, actividades artísticas y recreativas e, incluso, incursionaron en la incipiente educación especial con las escuelas para sordomudos. A partir de 1843, con la creación de institutos y liceos de estudios secundarios, introdujeron a sus establecimientos de educación primaria y secundaria el concepto de educación media y superior y la noción del Liceo Francés, el cual predominó en los establecimientos privados a partir de la década de los años cincuenta, y su importancia fue tal, que durante el Segundo Imperio se pretendió reformar la segunda enseñanza ofrecida en institutos públicos con base en este modelo.

Este acercamiento a las actividades educativas de los franceses abre otras preguntas de investigación que están pendientes para nuevos estudios. Sería pertinente revisar las trayectorias biográficas, los lugares específicos de procedencia de Francia o los nacidos en México y, por lo tanto, eran ciudadanos mexicanos, así como otras facetas profesionales, actividades laborales y relaciones familiares. Se podría realizar un estudio a nivel nacional y abordar a las y los maestros de otras nacionalidades. Hace falta también una revisión de los textos escolares de idioma francés y de otras materias propuestos en México por franceses; también las concepciones sobre la educación y el aprendizaje de los niños, la interacción de las maestras francesas y la importancia de la educación de las señoritas con base en principios ilustrados y liberales. Igualmente, una temática importante son las prácticas y aportaciones

en materia de exámenes privados y públicos, los cuales también estuvieron relacionados con aspectos sociales, económicos y políticos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Arredondo, M. A. (1996). Los maestros del México independiente. *Pedagogía. Revista Especializada en Educación*, 6(11), 56- 67.
- Arredondo, M. A. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(3), 37-62. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000100037
- Arredondo, M. A. (2019). *Para comprender la educación en la época de las independencias. Enfoques desde Chihuahua*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte Gobierno del Estado de Chihuahua/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Auvinet, G. y Briulet, M. (2004). El doctor Denis Jourdanet: su vida y su obra. *Gaceta Médica de México*, 4, 426-429. <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v140n4/v140n4a11.pdf>
- Cárdenas Castillo, C. (2015). *Viajeros y educación en México. Primera mitad del siglo XIX*. Universidad de Guadalajara.
- Covarrubias, J. E. (1998). *Visión extranjera de México, 1840-1867*, (vol. 1). *El estudio de las costumbres y de la situación social*. UNAM/Instituto Mora.
- Desfontaines, G. (1883). *El moderno Robertson. Nuevo método práctico analítico para aprender a leer y escribir y hablar la lengua francesa según el sistema de Robertson por D. Joaquín de Mendizabal, corregido y aumentado con numerosas notas por el profesor Gustave...* Librería de la Enseñanza.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frías y Soto, H., Rivera, J. M., Arias, J. de D., Ramírez, I., Tovar, P. y Zamacois, N. de (1854). *Los mexicanos pintados por sí mismos*. Imprenta de M. Murguía.
- González Navarro, M. (1993-1994). *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero, 1821-1970* (3 tt.). COLMEX.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- María y Campos, A. de (1985). Porfirianos prominentes: orígenes y años de juventud de ocho integrantes del grupo de los Científicos, 1846-1876. *Historia Mexicana*, 34(4), 610-661. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1936>
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1910* (vol. 1). Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamérica.

- Munguía, E. (2008). *Colegios franceses, profesorado y profesores de Barcelonnette en la ciudad de Puebla. Una aproximación, 1850-1910*. México-Francia: presencia, influencia y sensibilidad. <http://www.mexicofrancia.org/articulos/p1.pdf>
- Munguía, E. (2010). *Fossey: francés transmisor de ideas y saberes en el México decimonónico*. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Santiago de Compostela, España, pp. 1298-1315. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531164/document>
- Ortiz, J. (1999). *Patria, tu ronca voz me repetía... Biografía de Vicente Riva Palacio y Guerrero*. UNAM/Instituto Mora.
- Oviedo, A. (2007). Eduard Huet (1822?-1882). Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. *Cultura Sorda. Sección Biografías*. <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/>
- Pérez Siller, J. (2004). Una época clave de la historia: 1848-1868. En *Eugène Latapi (1824-1868)* (pp. 9-47). Familia Latapi/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://www.mexicofrancia.org/articulos/p85.pdf>
- Pérez Siller, J. y Cramaussel, C. (coords.) (2004). *México-Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX* (vol. 2). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/El Colegio de Michoacán.
- Pérez Siller, J. y Skerit, D. (coords.) (2008). *México-Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX* (tt. 3-4). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Ramos, F. (2009). *Fuente de la libertad. La educación en Tamaulipas (1822-1870)*. Gobierno de Tamaulipas.
- Rodríguez, M. de los Á. (2002). Historia de la educación técnica. En L. E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. CONACyT/CIESAS/UNAM. [Disco compacto]. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm
- Rodríguez, M. de los Á. (2004-2005). Un educador francés por Colima, México: Mathieu de Fossey (1805-1872). *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 235-256.
- Santoni, A. (1996). *Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. COLMEX.
- Tanck, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes: 1768-1838. En P. Gonzalbo y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la ciudad de México* (pp. 117-174). COLMEX/Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Torres Septién, V. (1993). Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una elite social. En *México-Francia: memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX* (t. 2). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. <http://books.openedition.org/cemca/848>

Archivos

AHMX Archivo Histórico Municipal de Xalapa
AHCM Archivo Histórico de la Ciudad de México
HHDM Hemeroteca Nacional Digital de México

Hemerografía

Águila Mexicana, 1823-1825.
Correo de la Federación Mexicana, 1828.
Diario del Gobierno, 1839.
Diario del Gobierno de la República Mexicana, 1842-1845.
Diario de los niños, 1839.
El Cosmopolita, 1838, 1842.
El Fanal del Imperio Mexicano, 1822.
El Fénix de la Libertad, 1833-1834.
El Gladiador, 1831.
El Monitor Republicano, 1851.
El Mosquito Mexicano, 1836-1837.
El Procurador del Pueblo, 1834.
El Siglo Diez y Nueve, 1841-1845.
El Sol, 1824-1832.
El Universal, 1852-1854.
Gaceta Diaria de México, 1825.
Oaxaqueño Federalista, 1830.
Periódico Oficial del estado de Durango. El Registro Oficial, 1843.
Registro Oficial del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 1832.
Revista Mexicana: Periódico Científico y Literario, 1835.