



AVISO LEGAL

Título: *Filósofas y filósofos morales de México (1896-1908). Un estudio histórico de la ética aplicada a la educación*

Autor: García Cerda, Polux Alfredo

Colaboradores: Brutus H. Marie-Nicole (diseñadora de cubierta); Martínez Hidalgo, Irma (diseñadora y editora de interiores)

Investigación realizada gracias al Programa de la UNAM-PAPIIT400220

ISBN: 978-607-30-9843-4

DOI: <https://doi.org/10.22201/cialc.9786073098434p.2024>

Forma sugerida de citar: García, P. A. (2024). *Filósofas y filósofos morales de México (1896-1908). Un estudio histórico de la ética aplicada a la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/>

D.R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510
Ciudad de México, México.

© Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510
Ciudad de México, México.
<https://cialc.unam.mx>
Correo electrónico: cialc-sibiunam@dgb.unam.mx

Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este contenido en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC-BY-NC-SA 4.0 Internacional). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>



Usted es libre de:

- › Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- › Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

- › Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Pueden hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- › No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- › Compartir igual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

Polux Alfredo García Cerda

Filósofas y filósofos morales de México (1896-1908)

Un estudio histórico de la ética
aplicada a la educación



FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Universidad Nacional Autónoma de México

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretaria General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria de Desarrollo Institucional

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz

Coordinador de Humanidades

Dr. Miguel Armando López Leyva

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Director

Dr. Jesús Gerardo Torres Salcido

Secretario Académico

Dr. Mario Vázquez Olivera

Jefa del Departamento de Publicaciones

Mtra. Leticia Juárez Lorencilla

FILÓSOFAS Y FILÓSOFOS MORALES DE MÉXICO
(1896-1908)

Un estudio histórico de la ética
aplicada a la educación

COLECCIÓN
FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
46

Polux Alfredo García Cerda

FILÓSOFAS Y FILÓSOFOS MORALES
DE MÉXICO (1896-1908)

Un estudio histórico de la ética
aplicada a la educación



Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Ciudad de México 2024

Esta obra fue dictaminada por académicos en el sistema doble ciego con el aval del Comité Editorial del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la UNAM.

Investigación realizada gracias al Programa de la UNAM-PAPIIT400220 *Recuperar al sujeto desde América Latina*, cuyo responsable es el Dr. Mario Magallón Anaya.

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.

Nombres: García Cerda, Polux Alfredo, autor.

Título: Filósofas y filósofos morales de México (1896-1908) : un estudio histórico de la ética aplicada a la educación / Polux Alfredo García Cerda.

Otros títulos: Estudio histórico de la ética aplicada a la educación.

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2024. | Serie: Colección Filosofía e historia de las ideas en América Latina y el Caribe ; 46.

Identificadores: LIBRUNAM 2252143 | ISBN 978-607-30-9843-4.

Temas: Educación – Filosofía – México – Historia – Siglo XIX. | Educación – México – Historia – Siglo XIX. | Teoría del conocimiento – México – Historia – Siglo XIX. | Teoría del conocimiento – Aspectos morales y éticos. | Filósofos – México – Siglo XIX.

Clasificación: LCC LA421.7.G37 2024 | DDC 370.972—dc23

Diseño de cubierta: Marie-Nicole Brutus H.

Diseño y edición de interiores: Irma Martínez Hidalgo

Primera edición: diciembre de 2024

Fecha de edición: 3 de diciembre de 2024

D. R. © 2024 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510
Ciudad de México, México

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Torre II de Humanidades, 8° piso,
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México
Correo electrónico: cialc@unam.mx
<http://www.cialc.unam.mx>

ISBN: 970-32-3579-4 (Colección)

ISBN: 978-607-30-9843-4 (Obra)

DOI: <https://doi.org/10.22201/cialc.9786073098434p.2024>

Esta edición y sus características son propiedad
de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

*A mi maestro Mario Magallón
y al normalismo rural mexicano de ayer y hoy,
forjadores de la docencia como espacio de esperanza
y resistencia en medio de la tempestad moral*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. EL CHOQUE DE LAS DOS MORALES EN LAS AULAS MEXICANAS DEL SIGLO XIX.....	31
Escenarios de la moral mexicana y la interpretación barrediana de la crisis educativa.....	34
La educación moral en los inicios porfiristas y la crítica de Carrillo.....	43
Altamirano y la formación de educadores morales en la Escuela Nacional de Maestros.....	59
Textos clásicos y básicos de Moral. Sus primeros receptores	64
2. LOS FORMADORES DEL JUICIO MORAL INTERPRETADOS DESDE SUS TEXTOS	69
Sobre la fundamentación de la moral enseñada	70
Horizonte histórico. Rutas y orientaciones generales	73
Visión histórica nacional. Las figuras nacionales	74
Visión histórica universal. Las grandes civilizaciones como modelos morales	78
Horizonte ético. Concepto de moral y sus aplicaciones en las aulas mexicanas	80

Concepciones de la conciencia y sus intencionalidades	90
Relaciones conceptuales de sentimientos, virtudes y deberes	91
Horizonte didáctico y el método de enseñanza construido	105
3. VALORACIÓN DE UNA FILOSOFÍA EDUCATIVO-MORAL EN LA ÉPOCA DEL ORDEN Y EL PROGRESO	109
Oposiciones y cesiones ante la moral de tiempo	115
Dolores Correa Zapata (1853-1924).	117
Alberto Correa Zapata (1849-1909).	119
Julio Hernández (1863-1921)	121
Abraham Castellanos (1871-1918)	123
Laura Méndez de Cuenca (1853-1928)	125
Rodolfo Menéndez de la Peña (1850-1928)	128
El normalista ante la encrucijada mexicana y mundial del egoísmo-altruismo.	130
CONCLUSIONES. ¿FUERON EJEMPLARES NUESTRAS FILÓSOFAS Y FILÓSOFOS MORALES PORFIRISTAS?	149
FUENTES	173

INTRODUCCIÓN

En el presente año, 2024, se celebra el centenario de la Facultad de Filosofía y Letras, epicentro de las ideas y espacio auri azul donde se ha creado una cultura propia. Tras el rectorado de José Vasconcelos, ésta asumió una vocación latinoamericanista que ha sido compartida por catedráticos comprometidos con la sociedad de su tiempo. Entre ellos hubo quienes participaron activamente en crear una cultura auténtica desde la educación, por ende, con el paso de los años se fueron convirtiendo en pensadores de la educación. Algunos se formaron en la Universidad, pero otros habían pasado previamente por la Escuela Normal para profesores o impartieron cátedra allí en algún momento de su vida. A éstos últimos, como Antonio Caso, Ezequiel Chávez, Estefanía Castañeda, Paula Gómez Alonzo, Samuel Ramos, Francisco Larroyo y Leopoldo Zea, les rendimos un modesto homenaje.

Los dos últimos, por ejemplo, desarrollaron miradas auténticas para filosofar la educación. Por un lado, Larroyo fundó el Colegio de Pedagogía, aunque antes de destacarse como filósofo neokantiano se había formado como normalista. Por el otro, Zea tuvo un brillante paso como profesor de la Normal de México antes de incentivar la creación del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Además, aparte de haber sido directores de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos historiadores de las ideas se vincularon con la

ética, mediante la impartición de dicha cátedra y la publicación de manuales. En estos casos el entrecruce ética-educación quedó en evidencia en textos como *Vida y profesión del pedagogo* de Larroyo, o *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana* de Zea. El de Larroyo contiene el primer perfil profesiográfico del pedagogo como estudioso universitario de la educación y un *ethos* distintivo. El de Zea, realizado con auxilio de Larroyo, conforma una visión poliédrica de cómo se ha pensado la educación en nuestro país, teniendo como plataforma política la defensa de libertades y la formación de una cultura propia.

Un denominador común de ambos libros es el reconocimiento a Carlos A. Carrillo, primer pedagogo mexicano y autor de *Artículos pedagógicos*, un conjunto de textos recopilados bajo circunstancias inéditas. Y es que el temprano deceso del pensador veracruzano a los 37 años motivó a dos de sus discípulos, Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, a reunir la obra del maestro y así dejar a generaciones posteriores un material invaluable de la pedagogía y la filosofía mexicanas. El texto se publicó en 1907, luego su lectura cayó en el olvido hasta que, en 1964, salió una segunda edición por mandato del entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio lo integró como uno de sus textos clásicos en la colección Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

Nuestros cuatro lectores de Carrillo (Torres Quintero, Delgadillo, Larroyo y Zea) coincidirían en que la educación mexicana es incomprensible cuando se desconoce el pensamiento normalista, pues éste ha surgido como respuesta a los grandes problemas educativos nacionales. Uno de ellos, la falta de dirección moral para formar al ciudadano moderno como sujeto del proyecto civilizatorio, habría sido abordado desde ideas éticas con dos caras: por un lado, opuestas al dogmatismo de la antigua educación moral y, por el otro, distanciadas escépticamente de la educación oficial guiada por el positivismo barrediano. Al respecto, Larroyo y Zea estudiaron esta dualidad fundamental y centraron su atención en

críticos como el pedagogo veracruzano: “Carrillo se opone así a una instrucción ajena a la realidad del hombre de México, a una instrucción que no hace sino repetir determinados cartabones, sistemas o métodos, sin antes ver si son válidos para el hombre al cual se les quiere imponer”.¹

Una de las fuentes históricas donde se pueden consultar críticas a la educación del pasado es el material didáctico cuyo propósito haya sido la moralización de los educandos. Su presencia se remonta hacia los siglos previos al México independiente; basta recordar el *Catecismo* de Jerónimo de Ripalda o la biografía de Salvadora de los Santos escrita por el jesuita Antonio de Paredes, así como la idea de diseñar y distribuir libros de texto a la infancia mexicana, propuesta oficialmente por Lucas Alamán y recibida por Vasconcelos, aunque se le debe a Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán la sistematización de la empresa editorial que pervive hasta nuestros días.

En la actualidad, sea por polémicas como la generada por la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes recientemente reeditada, o por el contenido ideológico de los libros de texto gratuito, hoy se vive una incertidumbre moral generalizada en torno a los materiales didácticos diseñados durante el gobierno de la llamada Cuarta Transformación. Sin embargo, para evitar anacronismos y juicios presentistas, las críticas a tales materiales pueden potenciarse si se extiende el horizonte de comprensión. Aquí proponemos el periodo entre siglos (1896-1908) por tres motivos: 1) haber sentado las discusiones clave para la creación del sistema educativo mexicano, 2) haber albergado la edad dorada de la teoría pedagógica mexicana, y 3) haberse fundado una institución nacional para la formación docente, la Escuela Normal. Resulta significativo acercarse a las huellas pedagógicas de una época en que los libros de texto no eran gratuitos, pero en la que ya había quienes señalaban

¹ Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana* (México: SEP, 1963), 143.

su radical importancia, tanto que, ocasionalmente, se censuraba su uso inadecuado:

No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos [...]; niño quiere decir *alma, inteligencia, corazón y vida* [...]. Educar al niño no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí propio [...] ¡Si comprendieran, si se penetraran de esta tristísima verdad: que la escuela, que debía de ser un suelo rico en que el espíritu creciera lozano y vigoroso no le da alimento, y lo mata de inanición y lo aniquila! ¡Si quisieran creer que los libros con sus definiciones, y sus reglas, y sus divisiones, que ellos riegan a manos llenas en los entendimientos, son la sal que los esteriliza [...]! Bien sé yo que los libros son útiles; [...] pero sé también que los libros que se usan en la escuela, y como se usan en la escuela, no edifican, sino que destruyen; no dan la vida, sino que dan la muerte; y los detesto por eso, y los maldigo; sí, los maldigo, porque se abusa de ellos, porque son el instrumento con que se ahierroja la actividad del ser humano, se encadena su vuelo, se despedaza su organismo.²

Con estas palabras, Carrillo parece denunciar un uso inmoral de los materiales didácticos, implementados por profesores inmorales formados en instituciones inmorales para una sociedad inmoral. La escuela podía ser un centro de moralización y los materiales didácticos eran un recurso en favor de la pedagogía moderna. En ese momento, Carrillo y algunos de sus contemporáneos se dieron cuenta de la necesidad de pensar el estado moral de la sociedad desde la escuela y pusieron manos a la obra, o mejor dicho, plumas al papel. El conocimiento de cómo nuestros pensadores libraron esta empresa ayudaría a clarificar de qué manera un material didáctico puede servir para contrarrestar una crisis moral. Por con-

² Carlos Carrillo, *Artículos pedagógicos* (México: SEP, 1964), 41-42.

siguiente, cabe preguntarse: ¿qué se entendía en ese periodo como educación moral?, ¿qué soluciones ofrecieron figuras contemporáneas a Carrillo? Partiendo de la ética o filosofía moral, ¿qué impacto social tuvieron? Para resolver lo anterior, ensayaremos una historia de la idea de educación moral con base en algunas precisiones conceptuales.

En primer lugar, se estudiará cómo una idea de transformación social fue desarrollada durante las dos últimas décadas del siglo XIX y primera del XX por normalistas. El supuesto base será que su idea educativo-moral puede considerarse el principio ético de una oposición real a la educación de antiguo régimen y su base ideológica la moral católica. La propuesta más radical de ese periodo fue el positivismo barrediano, aunque no fue la única; de modo que surgieron conflictos entre diversas interpretaciones sobre la idea de educar para la libertad.

En segundo lugar, por normalista aquí se entiende al estudioso de los problemas educativos de su época que aprendió a pensar éticamente desde la institución que lo formó. Hoy entendemos la ética como una disciplina que responde a problemas relacionados con el deber, la felicidad, los hábitos, la moralidad, la responsabilidad, los códigos de conducta, etc. Si bien las raíces históricas de la ética como reflexión de lo moral en determinada sociedad se remontan al mundo mesoamericano con el pensamiento de los *tlamatinime* y textos como los *huehuehtlahtolli*, en la Nueva España, la ética se pudo desarrollar notablemente dentro de la Real Universidad y colegios formadores de la juventud. La introducción de la imprenta trajo la divulgación de textos escritos por pensadores como Francisco Hernández, Bartolomé de las Casas o Benito Díaz de Gamarra. Por arraigo en la tradición grecolatina, la ética se solía estudiar formalmente desde fuentes como Aristóteles y otras disciplinas filosóficas como la Lógica y la Retórica.

De modo que, si afirmamos que la ética únicamente se desarrolló en ambientes universitarios, habría que suponer que esto no ocurrió sino hasta la inauguración de la Universidad Nacional de

México a finales del porfiriato, y que su consolidación dependió sólo del establecimiento de los estudios filosóficos en licenciatura y posgrado. Ahora bien, si la ética podía comprender un conjunto de saberes morales para orientar la vida en sociedad, ¿antes de 1910 hubo seres comprometidos en pensar la educación éticamente? En el presente libro sostenemos que sí, y que tales sujetos fueron los pensadores de la educación de su tiempo que tuvieron un tipo de formación filosófica: los normalistas. En ese sentido, mostraremos los alcances y limitaciones de ellos como filósofos morales que tuvieron cierta conciencia del problema ético por excelencia:

La humanidad de nuestro siglo se está portando ante el problema ético como el avestruz: está tan complicado y erizado de dificultades, que es mejor eludirlo. Por otra parte, grita y pregona a todos los vientos que el problema de nuestro momento no es más que moral: que se cumplan los preceptos y la felicidad vendrá al hombre. Se escribe menos, y se discute más, sobre ética. Todos desean prescribirla, pero ninguno cumplirla. Todos encuentran en los demás faltas a la ética; y al examinarse, al autointrospeccionarse, encuentran (lo que generó el existencialismo) una falta absoluta de solidez en sus principios y prefieren dejarse ir por las corrientes mientras no los perjudiquen en sus intereses individuales. No se han dado clara cuenta de que es imposible vivir “sin conducta”, y que es mejor saber por qué nos conducimos (o por qué debemos conducirnos) de tal o cual manera, que conducirnos “irracionalmente”.³

Al igual que los normalistas actuales, sus análogos porfiristas abrazaron al magisterio como forma de vida y plataforma para formular preceptos y concepciones sobre la moral social. En ese sentido, ¿qué resultados arrojó su confrontación con la crisis moral de su tiempo? ¿Prescribieron preceptos para alcanzar la felicidad?, ¿los cumplieron o se estancaron en la abstracción? ¿Practicaron la in-

³ Paula Gómez Alonzo, *La ética en el siglo XX* (México: UNAM, 1958), 7-8.

trospección? ¿Detectaron inconsistencias con las soluciones éticas de su tiempo?

En tercer lugar, desde esa tradición habrían impactado en una época vinculada a la llamada Edad de Oro del normalismo. En un marco interpretativo más amplio, el porfiriato se caracterizó por asociarse con el primer Estado mexicano que gozó de estabilidad política, económica, social y cultural. Tal fue la *conditio sine qua non* para erigir instituciones que hoy siguen vigentes, como el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que se transformó en la Secretaría de Educación Pública. En 1921, José Vasconcelos se hizo responsable de la herencia de Justo Sierra al frente de aquel Ministerio, dándole también el crédito por haberla independizado en un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

En medio de la inestabilidad social generalizada, un grupo de estudiosos se convenció de que todo progreso material era inútil sin un progreso moral que lo sustentara. Pero, cuando fue apremiante cambiar supersticiones anticuadas por sentimientos morales modernos, se carecía de profesionales capacitados para realizar tal empresa. La instauración de un nuevo orden social fue asumida por el régimen de Porfirio Díaz, militar nacido del liberalismo de principios del siglo XIX que fue respaldado por un conjunto de políticos decididos a superar el antiguo régimen. Entre las reformas estructurales que debían impulsarse, la educativa era prioritaria, pues la educación sienta las bases de lo que el Estado entiende por sociedad a modelar:

La educación es un elemento fundamental para la inculcación de la ideología de la dominación o de la liberación, sobreponiéndose a la realizada por los demás aparatos ideológicos. En este sentido, el aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en la “superestructura” del modo de producción capitalista. Dentro del marco de la ideología capitalista la escuela confiere a los favoritos el alto privilegio de no aparecer ante los otros como escogidos logrando convencer con mayor facilidad a los explotados de que su situación de existencia es el

producto de la carencia de dones o méritos. Desde esta perspectiva la escuela como AIE [Aparato Ideológico del Estado] es un instrumento privilegiado para la reproducción social, por esta razón la escuela, como un medio supuestamente neutro, carente de ideología, es *laica* en la que sólo se transmiten conocimientos “científicos”, normas y valores eternos y válidos para todos. Es el modo de ocultamiento necesario para el buen funcionamiento del aparato escolar.⁴

La educación para la libertad planteada en términos porfiristas tenía esta doble cara, dominadora y liberadora. Y es que el proyecto porfirista pretendía instaurar de una vez por todas el progreso, es decir, el capitalismo que los países potencia de entonces habían consolidado por medio de las revoluciones industriales: Inglaterra, Francia, Estados Unidos y Alemania, principalmente. Sin embargo, ningún mexicano se convencería de las bondades del capitalismo sólo porque esa fuera la narrativa del Estado, más bien, se debía iniciar esa labor antes de que cada ser humano fuera mayor de edad y asumiera ciertos roles en la sociedad.

Los políticos porfiristas eran liberales que veían a los representantes del antiguo orden como los mayores enemigos de la instauración del nuevo orden social, es decir, políticos afines al monarquismo, al modelo de acumulación centralizadora de riquezas y a la religión católica como matriz de unidad ideológica. Para prescindir del hombre colonial (fanático, caótico y especulativo) y formar al hombre moderno (racional, útil y laico), se crearon desde el Estado las condiciones para formar a los responsables de construir la nación desde las escuelas: los docentes.⁵ Así como la educación porfirista pretendía dominar y liberar, la enseñanza se nutrió tanto de la imposición de un modelo educativo extranjeri-

⁴ Mario Magallón Anaya, *Filosofía política de la educación en América Latina* (México: CIALC-UNAM, 1993), 61.

⁵ Leopoldo Zea, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* (México: FCE, 1968), 66.

zante como de un modelo educativo mexicanizante, todo ello al abrigo del artículo tercero constitucional consolidado en cuatro vocablos: “la enseñanza será libre”.⁶

Los profesores debían iniciar la obra educativa del régimen oficial aspirando a una moralidad laica que combatiera el retroceso y defendiera el progreso. Didácticamente, uno de los espacios donde se disputó este combate moral fue el aula, en específico en la clase de Moral (a veces adjunta a la Instrucción Cívica, aunque no siempre estuvieron juntas). Sin embargo, ¿cómo pretendía el gobierno que el docente moralizara en aulas que carecían de las condiciones materiales básicas, que tenía salarios bajos, formación docente deficiente, nulo reconocimiento social, etcétera?

Pese a estos obstáculos, algunos docentes no se limitaron a enseñar y se dispusieron a investigar las causas de los problemas educativos de su tiempo. Para ello, cuestionaron la instrucción recibida en las recién fundadas Escuelas Normales (en 1887 la de varones, y en 1890 la de señoritas), se creó una cultura pedagógica autodidacta y se formaron redes constructoras y difusoras de ideas pedagógicas. Uno de los medios que más brilló fue la prensa pedagógica, pues figuras como Carrillo se dieron a conocer por sus periódicos y artículos.

Así, la comprensión histórica de la educación moral reflexionada por normalistas porfiristas exige reconocer las tendencias historiográficas desde donde se han estudiado recientemente. La primera se remonta al texto “Moral social”, perfilada por historiadores formados en el Seminario de Historia de la Educación o afines a éste.⁷ En textos como *Nacionalismo y educación en México*

⁶ Véase Odín González Santana, “La libertad de enseñanza en la legislación educativa mexicana de la primera mitad del siglo XIX”, en María García Casanova (coord.), *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia* (México: Ediciones Díaz de Santos, 2015), 162-177.

⁷ Véase Moisés González Navarro, *El porfirato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia moderna de México*, t. IV (México: Hermes, 1973).

de Josefina Zoraida Vázquez y *Estado, clases sociales y educación en México* de Mary Kay Vaughan, la educación moral fue temática de un análisis metodológicamente riguroso y se realizó bajo un cuidadoso uso de fuentes primarias. La mayoría de las interpretaciones de esta tendencia, sin embargo, suele desatender lo que Enrique Moreno y de los Arcos llamó *problema pedagógico*, es decir, la falta de una conciencia histórica de acontecimientos disciplinares.⁸ Este problema fomenta la equívocidad terminológica en algunos especialistas, por ejemplo, el uso indiscriminado del vocablo pedagogía (plan pedagógico, método pedagógico, sistema pedagógico, etc.), al mismo tiempo que se produce un menosprecio de las ideas pedagógicas (dando a entender que la pedagogía es un saber de segundo nivel o que carece del estatus que otros campos del conocimiento como la medicina, el derecho, la historia, la sociología, etc.). La historia de la idea de educación moral aquí planteada cotejará un listado de fuentes producidas por figuras críticas diferenciadas por circunstancias sociohistóricas pero unidas por un deseo de mejora social.

En torno a la anterior tendencia, una excepción que considero el problema pedagógico fue *Historia de la educación durante el porfiriato*, libro donde Milada Bazant cotejó tradiciones y hasta consideró figuras femeninas para revelar sesgos androcéntricos en la historiografía de la educación contemporánea. Si bien la educación moral no fue estudiada a detalle por ella, resulta valiosa la recuperación que hace de figuras educativas que carecieron de los mismos reflectores que Gabino Barreda o Justo Sierra.

La segunda tendencia se remonta a los historiadores de la educación con cultura pedagógica (autodidacta o adquirida desde los estudios pedagógicos recientes). En *México: sus revoluciones sociales y la educación* de Isidro Castillo e *Historia comparada de la educación en México* de Francisco Larroyo, sobresale la interpretación de la edu-

⁸ María Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación* (México: UNAM/Plaza y Valdés, 1998), 177.

cación moral como hecho fundante de la nación y vinculado, en estrecha relación, con la pedagogía moderna. Ambos historiadores de la educación ponderaron el rol del normalismo como constructor cultural del México moderno, aunque de esta tendencia se desprendan dos ramas.

En la primera, y fusionada con la filosofía latinoamericana (en este caso, la Historia de las Ideas), destacan dos textos de Mario Magallón: 1) *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana*, donde las ideas de personalidades como Abraham Castellanos y Antonio Caso son piedra de toque en la construcción de una filosofía de la educación desde nuestra América y, 2) *Tres filósofos y educadores mexicanos de la primera mitad del siglo XX y otros escritos*, donde se esbozan los rasgos de una educación moral derivada de pensamientos situados en Ezequiel Chávez, Samuel Ramos y José Vasconcelos.

En la segunda rama se hallan tres interpretaciones también sólidamente logradas, *La moral regresa a la escuela* de Pablo Latapí, *México y su moral* de José Alfredo Torres y “Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. VI. Libros de civismo, derecho constitucional, economía y moral”, cuya presentación escribió Enrique Moreno y de los Arcos. La primera y la segunda se caracterizan por su precisión teórico-metodológica para observar y juzgar el pasado educativo-moral y las soluciones dadas en torno a la formación cívica y ética (en Latapí) y sobre el caudillismo en la educación nacional (en Torres). En la tercera, si bien el objetivo del texto de Moreno consistía en reseñar la producción de materiales didácticos de nivel primaria en las asignaturas antedichas, también establecía la relación histórica entre educación cívica y moral y la pedagogía.⁹

⁹ Véase Francisco Ziga y Guadalupe Curiel, “Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. VI. Libros de civismo, derecho constitucional, economía y moral”, *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* (1987): 113-162.

En la tercera rama destaca un texto de Graciela Hierro, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, en el que la filósofa feminista muestra de qué maneras la cultura femenina adoptó rasgos de misoginia impuestos por la relegación social de las mujeres al ámbito doméstico. Para ello, la educación moral habría sido campo de combate ideológico porque justificaba el ideal de la Virgen de Guadalupe como revelador de un destino final que beneficiaba al poder masculino. Al mismo tiempo, la modernización del pensamiento femenino habría producido la idea de una mujer distinta, autónoma, que ya se consideraba apta para conocerse a sí misma dentro y fuera del hogar, incluso para ser profesionista al igual que cualquier varón.

La historia de nuestra idea de educación moral procederá de la segunda tendencia y se nutrirá interdisciplinariamente de las tres ramas. De este modo, nuestro horizonte historiográfico debe articular tres exigencias: 1) contextualización de las fuentes históricas de la idea en cuestión entre los conceptos de ética y educación moral de ese tiempo y su puesta en escena a través de prácticas reflexionadas pedagógicamente; 2) interpretación de las fuentes entendiéndolas como textos, es decir, discursos fijados por la escritura pedagógica y tramados en función de las intencionalidades dadas por sus autores o autoras; y 3) exposición crítica de los hallazgos cuyo fin sea la valoración de quienes propusieron soluciones a la crisis moral de su tiempo.

La articulación de estas exigencias permitirá reconstruir la conexión entre conceptos y prácticas que fundamentaron la educación moral porfirista en diversos escenarios. La periodización va desde la publicación del primer texto de moral, escrito por una normalista notable, Dolores Correa Zapata, hasta el último texto porfirista localizado, cuyo autor es Rodolfo Menéndez de la Peña. Por consiguiente, la elección de fuentes comprendió un conjunto de libros sobre moral —no artículos publicados en revistas— que pertenecieran a la literatura pedagógica de la época; éstos son:

- Dolores Correa Zapata, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* (1895). Docente y conferencista de la Escuela Nacional de Maestras, además de haber sido poeta y pionera del feminismo mexicano.
- Alberto Correa Zapata, *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República (siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau)* (1889) —sólo se localizó la 3ª edición de 1896—. Docente y director de la Escuela Nacional de Maestros.
- Julio S. Hernández, *Nociones de instrucción cívica y moral* (1901). Subdirector de la anexa a la Normal y alumno fundador de la Normal de Puebla donde fue docente y creador del periódico *Magisterio Nacional*.
- Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen* (1905). Docente de la Escuela Nacional de Maestros y pionero de la educación indígena y el multiculturalismo mexicano.
- Laura Méndez de Cuenca, *El hogar mexicano* (1907). Subdirectora de la Escuela Nacional de Maestras en Toluca, aunque contemporáneamente se le reconoce más por su poesía, periodismo, crónica, novelas y traducción.
- Rodolfo Menéndez de la Peña, *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (1907). Dado que no pudo ser docente de la Nacional de Maestros en la capital del país, su labor se desarrolló en la Normal de Yucatán.

En ellos y ellas, la educación moral fue objeto de reflexión entre la pedagogía y la ética con el fin de proponer alternativas a la realidad educativa nacional, entre una adhesión al paradigma educativo oficial y la toma de posturas lo más radicales que podían visualizar. Entendida la pedagogía como reflexión sistemática sobre la educación, la ética se comprenderá como la disciplina que estudia la moral, siendo ésta un conjunto de acciones, hábitos y costumbres cargadas de intencionalidades: racionales, volitivas

y afectivas.¹⁰ La moral es una expresión social que encauza ideas y sentimientos de educadores y educandos en el marco de una forma de vida comunitaria guiada por códigos de conducta.

Así, la educación moral se entenderá como el desarrollo planificado e intencionado de facultades morales. Si el objeto de la educación moral es la formación del juicio moral,¹¹ el pensador puede estudiarlo como fenómeno en el que coinciden dos perspectivas: la educación moral religiosa y la educación moral laica. La primera se basa en la doctrina católica y la segunda toma la postura política oficial de cara al civismo o formación del ciudadano. De modo que la enseñanza moral es la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la formación del juicio moral desde la relación maestro-alumno. Ésta se regula desde planes y programas de estudio donde la materia de Moral (actualmente Formación Cívica y Ética) se proyecta transversalmente. Los libros de textos son auxiliares didácticos con los que se guía ese proceso.

A finales del siglo XIX, los términos educación y enseñanza solían intercarse con instrucción, mientras que sus fines se hacían casi equiparables con la moralización. En este caso, la instrucción comprende la dimensión operativa de la enseñanza, es decir, el seguimiento mecánico de indicaciones hechas por el docente. Tan importante era el vocablo que daba identidad a la Instrucción Pública como ramo del Estado y que hoy denominaríamos educación pública. Por su parte, moralización en el porfiriato se refería a un cambio de conciencia en los individuos, pues al educar se fungía una función social transformadora. De ese modo, los conocimientos de lengua nacional, matemáticas, historia, educación artística y otras más fomentaban la construcción de una nación.

En México, durante muchos años, la educación moral fue relegada o supeditada a otros contenidos de los planes de estudio.

¹⁰ Mauricio Beuchot, *Ética* (México: Torres Asociados, 2004), 73-74.

¹¹ Véase Mauricio Beuchot, *Pedagogía y analogía* (México: De la Vega Editores, 2012), 67-84.

En 1987, Moreno y de los Arcos alertaba que esta situación traería serias consecuencias: “La adopción en 1959 del libro de texto único, gratuito y obligatorio integró al civismo en una sola disciplina llamada ciencias sociales [...]. Si esto último implica pérdida lo sabremos al contemplar el comportamiento de nuestros coterráneos”.¹² Por décadas, no se tuvo una idea educativo-moral clara; de hecho, fue hasta 1999 cuando se introdujo en los planes de estudio la materia de “Formación Cívica y Ética” y se recobró así un legado proveniente del siglo XIX. ¿Qué nos reeditaría comprender históricamente la educación moral mexicana?

La educación moral hoy implementada en las escuelas procede de la llamada Nueva Escuela Mexicana: “La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común”.¹³ Este enfoque oficial usa lenguaje susceptible de ser rastreado en el pasado educativo y pedagógico, pues la formación del juicio presupuesta se sirve de valores como la autonomía y la dignidad, los cuales son asumidos como parte de una moral unívoca.

Cuando los juicios morales se modelan al único ritmo de la celeridad tecnológica y la invasión cultural, el absolutismo propicia el vacío existencial y el derrotismo en educadores y educandos. A partir de lo anterior, se afirma que moralmente estamos instalados en la tardomodernidad o posmodernidad: si la educación moral moderna ha fallado y el ser humano ha perdido todo asidero moral, entonces divagamos en una moral equívoca. Así, la educación moral en la era del *posdeber* busca la formación *indolora* del juicio,

¹² Enrique Moreno y de los Arcos, “Presentación”, en Ziga y Curiel, “Bibliografía pedagógica”, 115.

¹³ Secretaría de Educación Pública (SEP), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, 8 de agosto de 2019, 7.

es decir, las acciones morales sólo pueden juzgarse buenas o malas, virtuosas o viciosas, cínicas o respetuosas, según normas jamás explícitas.¹⁴

La dialéctica de las dos morales puede estimular su cuestionamiento. Educación y libertad son términos que necesitan límites conceptuales y prácticos, en caso de que no queramos su imposición unidireccional ni su franca disolución. La educación moral no es una medida absoluta de control ideológico, ni puede ser un escenario para la fragmentación social. Si al final son absurdas la educación moral unívoca o la equívoca, urge plantear un horizonte educativo-moral analógico donde educadores y educandos vivan de manera horizontal en comunidad a partir de un programa democrático históricamente situado.¹⁵

Por eso se precisa una historia de nuestra idea de educación moral, para identificar momentos en que se ha atinado o errado ante imposiciones politiqueras o ensoñaciones quiméricas. Dar con cualquier expresión crítica de antes podría alimentar la crítica hoy para delimitar una educación moral plural que inste a una ética de virtudes afin al espíritu de filósofos como Hans-Georg Gadamer, Philippa Foot, Mauricio Beuchot, Graciela Hierro, etc., y parta del saber histórico-pedagógico.¹⁶ En primer plano, pedagogía y ética son disciplinas próximas, pero diferenciadas; por ejemplo, tanto el *paedagogos* griego como el *tlamatini* nahua tenían como función básica la formación moral del menor de edad. En segundo plano, para historizar esta ética de virtudes, pensada desde el normalismo, nos servimos de la hermenéutica analógica que aspira a una mediación proporcional,¹⁷ buscando matices,

¹⁴ Véase Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber* (Barcelona: Anagrama, 2011), 21.

¹⁵ Magallón, *Filosofía política...*, 18.

¹⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, "Sobre el vocablo pedagogía", *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, núm. 12 (julio-agosto de 2002): 4.

¹⁷ Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica* (México: UNAM/Ítaca, 2009), 53.

énfasis, distinción y medida en la interpretación de la educación moral, en este caso, porfirista.

Esta “frónesis”, entendida como prudencia o ejemplaridad, se procurará en la interpretación de las fuentes señaladas desde una mediación proporcional de intencionalidades, contextualizando y aportando miradas desde el presente sin estimular anacronismos. Se aspira a alcanzar la mayor porción de objetividad posible —apegándose a la literalidad de cada texto— privilegiando la pluralidad de significados según la circunstancia en que la ejemplaridad fue aplicada —tratando de descubrir su alegoricidad o metafóricidad—. Si una educación moral no extremista requiere un principio de ejemplaridad, es decir, una tendencia proporcional a la medida entre un acto por exceso y otro por defecto,¹⁸ entonces, ¿nuestros pedagogos porfiristas fueron prudentes? ¿Cómo llegaron conceptualmente a esta postura? ¿En qué espacios incidieron socialmente?

Pero ¿en función de qué modelo ético podríamos referir la ejemplaridad hipotéticamente atribuida a los autores y autoras seleccionados? Si la moral católica se debía evitar a toda costa, la ejemplaridad debía buscarse en la moral laica de cuño positivista. Por tanto, los positivistas pudieron haberse atribuido una moral oficial inclinada al univocismo. En ese sentido, habría que considerar la posibilidad de un “positivismo anómalo”¹⁹ tal vez inspirado por Émile Boutroux, Henri Bergson y Ezequiel Chávez (figura clave del normalismo y de la pedagogía universitaria).

Este positivismo plural y respetuoso de la metafísica, la poesía, la psicología, etc., tal vez pudo tomar distancia del positivismo intransigente, tan criticado por pensadores como Antonio Caso y José Vasconcelos. La historia de las ideas aquí propuesta buscará indicios de la educación moral surgida en nuestra tradición

¹⁸ Beuchot, *Pedagogía y analogía*, 63 y ss.

¹⁹ Agradezco la sugerencia de Mauricio Beuchot para emplear esta denominación.

pedagógica para evidenciar una ejemplaridad conceptualmente trabajada y prácticamente ejecutada. Por un lado, la efectividad conceptual se resolverá al examinar la congruencia de sus planteamientos y la claridad de su postura ética. Por otro lado, la efectividad práctica se resolverá al indicar de qué manera atendieron problemas como la ignorancia, el alcoholismo, el egoísmo o el caudillismo (religioso, educativo o político).

El escenario en que pedagógicamente habrían incidido es la creación de materiales didácticos, pues toda educación moral traducida a la enseñanza diseña objetos con base en un modelo ético nutrido de preceptos y ejercicios. En esta investigación suponemos hipotéticamente dos modelos diferenciados por sus fines ético-políticos: el acomodaticio y el contestatario.²⁰ En la materia de Moral, educadores y educandos establecen relaciones de enseñanza en torno a una moralidad social, de manera que el fin del primer modelo es amoldarse al régimen político en turno, mientras que el del segundo es buscar la cohesión social desde una vida en comunidad.

Dicho lo anterior, este libro se divide en tres capítulos con las siguientes características:

1. Descripción del heterogéneo contexto de la educación moral y sus escritos, mientras se muestran las influencias teóricas y posturas ético-políticas en cuestión.
2. Análisis del pensamiento educativo-moral según un horizonte triple: histórico (nacional e internacional), ético y didáctico. Conceptos de moral como ciencia, conciencia, deber, virtudes, etc. serán examinados desde cada circunstancia socio-histórica.
3. Valoración de la efectividad de las experiencias pedagógicas vinculadas a los textos, ya sea para defender unilate-

²⁰ Véase José Alfredo Torres, *México y su moral* (México: Torres Asociados, 2014), 12 y ss.

ralmente el modelo oficial o para distanciarse del mismo. Al final se develará el grado de ejemplaridad en términos ético-pedagógicos.

A partir de estos tres capítulos, invitamos a cada persona lectora a conocer de qué manera seis figuras de la pedagogía mexicana se situaron ante dos morales, sin olvidar que todas ellas impulsaron determinadamente al normalismo mexicano en general y al normalismo rural en particular. A lo largo de estas páginas se nos presenta la oportunidad de saber si lograron o no su empresa, si sobrevivieron o no a las trampas de su tiempo, si hallaron un motivo para caminar y seguir andando su ruta. Cualquier respuesta arrojará pistas a la valoración histórica del normalismo mexicano de ayer, en especial de aquellos que nacieron o vivieron en el México rural, pues su presencia pudo haber sido una luz en medio de las tinieblas de su tiempo.

1. EL CHOQUE DE LAS DOS MORALES EN LAS AULAS MEXICANAS DEL SIGLO XIX

¡La escuela antigua! ¡Qué conjunto de horrores! ¡Qué tortura para la niñez! ¡Qué castigo para la inocencia! [...] Hubiera debido llamarse mejor *El ensayo de la abyección*, porque allí se instaba el sentimiento que expiraba palpitante y aterrada en medio de mil tormentos ignominiosos, tormentos físicos y tormentos morales, que martirizaban el cuerpo y que apagaban la divina chispa de la razón en el hombre acabado de nacer.

IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO¹

En los años previos al porfiriato, la educación moral no se pudo llevar a cabo en las aulas por varias razones, entre ellas: pobres o nulas condiciones de las instalaciones, deficiencias en la formación docente o escasez de escuelas y material didáctico. Tras la guerra de Reforma, el triunfante partido liberal había fijado un plan educativo ilustrado y popular, siguiendo las reflexiones de educadores

¹ María Bermúdez de Brauns, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano* (México: SEP/El Caballito, 1985), 85.

como Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez. Este último, ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gobierno juarista, pensaba, por ejemplo, que la instrucción no debía basarse en ideas abstractas, dado que pertenecían a la antigua educación colonial. De modo que ellos sabían que urgía instaurar una educación basada en los productos de la naturaleza y el arte:

resulta que la llamada instrucción pública, en México, no solamente se aplica a unos pocos, sino que a esos pocos los corrompe. Les enseña multitud de palabras sin ideas en las leyendas maternas, que la ignorancia inspira a la mujer, cuando ésta debiera alumbrar las primeras antorchas en ese altar de la inteligencia de los niños: esa instrucción pública nos inculca mil reglas inútiles y falsas.²

Para una nueva situación educativa, un nuevo educador. Para cambiar el estado moral del país, dicho educador debía sustituir lo especulativo por lo racional. Por ello en 1861 se decretó la Ley de Instrucción Pública que establecía la materia de “Moral e Higiene en sus Relaciones con la Moral” en el nivel elemental, e “Higiene en sus Relaciones con la Economía Doméstica y con la Moral” en la novedosa secundaria para niñas. El Estado dotó al docente de cualidades para vigilar la educación moral, difundir las luces de la modernidad y repeler el viejo orden educativo. Éstas sustituyeron los contenidos de Doctrina cristiana e Historia sagrada, donde el *Catón cristiano* o el *Catecismo* de Ripalda vertebraban la antigua educación moral.³ En términos didácticos, había que cambiar catecismos religiosos por catecismos cívicos, sustituir el santuario de Dios por el santuario de la Patria: la escuela sería

² Ignacio Ramírez, *Obras completas*, vol. 1 *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística* (México: CIC Ing. Jorge L. Tamayo, 1988), 20-21.

³ Rosalía Menéndez Martínez, “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921”, en Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (México: CIESAS, 2010), 55.

el templo del docente y su apóstol debía consolidar la religión de la patria como religiosidad del ser moral.⁴

En 1867, Antonio Martínez de Castro, ministro del ramo de Instrucción, comisionó a Gabino Barreda y los hermanos Covarrubias para redactar la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal. En ésta se creó la materia de Moral para las instituciones educativas desde la Escuela Nacional Preparatoria hasta la Escuela Normal. Ello es muestra de que las leyes liberales fueron la base moral laica de una emancipación mental que aún tenía a la moral católica como obstáculo.⁵ Por esta razón, José Díaz Covarrubias, posterior ministro del ramo, mandó suprimir la enseñanza religiosa de los planteles oficiales en 1874. En el primer gran diagnóstico de la educación en México, se afirmaba que toda mejora educativa sería inútil si no se avanzaba en el terreno moral, porque de otro modo se conduciría a los educandos a convertirse en criminales. Su idea de moral aparecía en las modernas Lecciones de Cosas:

explicándoles el origen, las cualidades, la utilidad, las aplicaciones de los cuerpos que la tierra ofrece para servicio de las necesidades humanas, así como las transformaciones que opera la industria y los principales inventos con que la ciencia ha aprovechado los elementos que la naturaleza bruta proporciona, debe llenar la inteligencia de la niñez, con infinidad de conocimientos útiles, positivos y fundamentales, que formaran, poseídos por las diversas clases sociales, una masa inmensa de ilustración.⁶

Para positivistas como Covarrubias, la enseñanza moral había de partir metódicamente de nociones exactas y ejercicios útiles,

⁴ Justo Sierra, *Evolución política del pueblo mexicano* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1977), 291.

⁵ Gabino Barreda, *Estudios* (México: UNAM, 1992), 71.

⁶ José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México* (México: Conacyt, 1993 [1875]), v.

pues la intención era combatir una noción de realidad y naturaleza humana basada en preconceptos monárquicos o eclesiásticos. Según Augusto Comte, tales ideas les habían impedido a muchas civilizaciones llegar a un estadio de desarrollo intelectual y moral superior: sólo si el hombre se encaminaba por la *ciencia* podría llegar a tal estadio.⁷ Si se quería un cambio moral radical, las herramientas comtianas parecían óptimas: la Ley de los tres estados, la clasificación de las ciencias y la religión de la humanidad. La fe en Comte, la ciencia y el método animaba a buscar un gran cambio educativo-moral.

ESCENARIOS DE LA MORAL MEXICANA
Y LA INTERPRETACIÓN BARREDIANA
DE LA CRISIS EDUCATIVA

Para homenajear a Benito Juárez, Porfirio Parra publicó un estudio sociológico en 1906, donde meditaba el significado de las causas liberales y su feliz término en el porfiriato, legítimo heredero de la Reforma:

Hoy, cuarenta y cinco años después de aquella agitadísima época, han cesado [...] nuestras luchas fratricidas, han desaparecido hasta las últimas oleadas del alborotado mar de nuestra política de antaño; gozamos de paz duradera, de tranquilidad interior, de crédito exterior; [...] nuestros presupuestos se saldan con superávit; muchos millares de kilómetros de ferrocarril recorren el país en sus más importantes y luengos radios, el telégrafo pone en instantánea comunicación con el centro los más remotos y apartados parajes del territorio nacional, el capital extranjero afluye a torrentes fertilizando nuestro sueño

⁷ Augusto Comte, *La filosofía positiva* (México: Porrúa, 2000), 9.

y haciendo efectivo y vivaz una riqueza que antes sólo existía en estado latente.⁸

Como muchos positivistas, Parra sostuvo que México era un pueblo incapaz de lograr un elevado bienestar material y moral pero que había encontrado la solución para acabar al fin con la anarquía mental y social provocada por el antiguo régimen. Aunque la evocación del progreso colocaba a México como el pueblo más adelantado de su tiempo, la realidad parecía otra. Una cosa era vivir la *belle époque* mexicana, con sus reuniones en el Jockey Club, paseos dominicales frente al Palacio de Bellas Artes y los bailes organizados con toda la pompa por el gobierno; y otra era laborar doce o catorce horas al día, comer a diario tortillas y frijoles, vestir calzón de manta, ser analfabeto y haber sido despojado del patrimonio propio por empresarios embusteros.

En México reinaba la desigualdad. El progreso para pocos era contradicho por la pobreza para muchos, ya que las soluciones habían sido insuficientes para erradicar el hambre, la desnutrición, la mortandad infantil, etc. Al respecto, el profesor Julio Hernández acusaba no haberse hecho nada contra el anarquismo escolar: “Nuestros alumnos tienen una noción ilimitada y absurda del ‘derecho’, limitémosla nosotros con la noción precisa del ‘deber’; si obtenemos el triunfo habremos librado a la patria de los espantosos desastres del anarquismo social”.⁹

En la segunda mitad del siglo XIX, las condiciones de vida para la mayoría de los mexicanos eran deplorables: “la ignorancia, la inmoralidad, la miseria y la tala de los montes explicaban el enjambre de enfermedades que acosaban a la población nacional”.¹⁰

⁸ Porfirio Parra, *Sociología de la Reforma* (México: Empresas editoriales, 1948), 214.

⁹ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía*, t. IV (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1915), 376-377.

¹⁰ Moisés González Navarro, *El porfiriato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia moderna de México*, t. IV (México: Hermes, 1973), 50.

Se trató de combatir la insalubridad, el alcoholismo y el analfabetismo con campañas de aseo escolar, fomento a la habitación higiénica, una campaña contra brujos y la lucha contra la viruela, el paludismo, la bronquitis, etc. Tan sólo el alcoholismo tenía muy preocupados a los científicos de la época: doce de cada mil habitantes morían por los efectos del alcohol. Para médicos como Trinidad Sánchez Santos, éste era el enemigo de la salud y el bienestar social. Sin embargo, ante estos problemas se tenía fe en la ciencia, pues ésta elevaría el nivel de vida digna. De esta manera, al abogar por un cambio social, nació la preocupación, de médicos y pedagogos, por la higiene. Para ello hubo que trocar creencias por ideas y sumar manos para resolver estos problemas. Gobiernos anticlericales habían visto en el clero al enemigo de la nación, pero el de Porfirio Díaz discrepaba al ver que la doctrina social religiosa podía coincidir con el proyecto de construir la nación.

Ahora bien, la reconciliación del régimen con el clero no podía dar marcha atrás a todas las conquistas liberales. La moral religiosa se podía reservar a la esfera privada, pero la moral laica debía funcionar públicamente sin especulaciones, dado que en el país proliferaba la incertidumbre social. Con la apuesta en la ciencia, había que buscar principios y métodos modernos que se adaptaran a la forma de vida del mexicano. Así, la llamada Escuela Mexicana, laica y científica, fue diseñada para difundir la nueva cultura nacional.

Esto significó que el sueño de Altamirano se podría efectuar en lugares donde “no había instrucción, ni moral, ni nada, que preparara un porvenir mejor a la juventud”.¹¹ Considerando esta circunstancia, los positivistas diseñaron un preciso instrumento de orientación, es decir, una moral laica que fungió como una brújula. Virando hacia el progreso y la urbanización, esta brújula positiva¹²

¹¹ Bermúdez de Brauns, *Bosquejos...*, 101.

¹² Se retoma la metáfora de la *Oración cívica* (1867), donde Barreda afirmaba: “parecía que estábamos navegado sin brújula y sin norte”. Barreda, *Estudios*, 2-3.

serviría para dejar atrás la tempestad política y moral, así como el caos reinante. Al final, la moral laica señaló el rumbo de una dictadura democrática —como la llamó Emilio Rabasa—, pero, ¿qué rumbo le indicó dicha brújula a la educación moral?

Porque al separar enteramente la Iglesia del Estado; al emancipar el poder espiritual de la presión degradante del poder temporal, México dio el paso más avanzado que nación alguna ha sabido dar, en el camino de la verdadera civilización y del progreso moral y ennoblecido, cuanto es posible en la época actual, a ese mismo clero que sólo después de su traición y cuando Maximiliano quiso envilecerlo, a ejemplo del clero francés, comprendió la importancia moral de la separación que las Leyes de Reforma habían establecido. Y protestó [...] contra la tutela a que se le sujetó. Y suspiró por aquello mismo que había combatido...¹³

Gabino Barreda (1818-1881)¹⁴ fue el mejor intérprete de la brújula: si educar era la respuesta de los males nacionales, entonces “el positivismo será la fuerza reguladora que persuade a los hombres de ajustar sus actos a las exigencias de los principios científicos que el Estado determine”.¹⁵ Barrera persuadió al mexicano de que el bien común, la verdad y la conciencia eran ideas opuestas a las formas morales coloniales. Esta idea la desarrolló en un texto de

¹³ Barreda, *Estudios*, 86.

¹⁴ Médico, político, filósofo y educador nacido en Puebla. Tras terminar sus estudios en Medicina, llegó a París, donde conoció a Augusto Comte y se hizo su discípulo. Al regresar a México, se convirtió en el gran introductor del positivismo, cuya doctrina puso a disposición del proyecto liberal. Fue fundador de la Escuela Nacional Preparatoria y escritor en la *Revista Positiva*. Tras diez años al frente de la dirección en la ENP, fungió como diplomático en Alemania. Regresó a México en 1881, donde murió en la capital.

¹⁵ Mario Magallón Anaya, *Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía de la cultura en la mexicanidad* (México: Torre editores, 2008), 54.

1863,¹⁶ partiendo de dos supuestos: a) el hombre es un ser dotado de razón cuyo fin natural es lograr su bien, es decir, su sobrevivencia colectiva y no sólo individual, y b) el hombre logra dicho fin formando su juicio moral desde la ciencia.

El hombre vive en una compleja red de vínculos y órganos sociales que se ordenan y funcionan según leyes universales. Si conocer las leyes sociales permite alcanzar el progreso, por principio sólo hay perfeccionamiento moral desde la vía racional. Así, la educación como función del Estado asegura su objetivo si el hombre racional conjunta deberes políticos y deberes de orden moral. En la Colonia, quien velaba por los deberes morales era el sacerdote, y también era el maestro de escuela. Si la formación del hombre racional no puede fundarse en principios metafísicos, ¿era lo mismo enseñar la bondad que ir a misa? No. La antigua moral no podía fundar la nueva sociedad porque partía de creencias y dogmas infundados sobre la realidad humana. Por lo tanto, no se puede educar moralmente si ésta se basa en los viejos principios morales.¹⁷

Inspirado en Condorcet y Comte, Barreda fundamentó una moral sin entidades divinas, según tres tesis. La primera dice que si las religiones cambian, las bases de la moral no, luego la moral se sostiene por el hombre mismo. Buscar una moral laica y emanciparse del dominio del clero era lo mismo. Había llegado la hora de llevar al educando a otro estadio mental, y el medio sería la moral científica. Por ejemplo, cualquiera puede aconsejar la máxima dorada, pero no cualquiera conduce su vida según el sentido de ésta.

¹⁶ El artículo “De la educación moral”, publicado en *El siglo XIX*, núm. 839, 3 de mayo de 1863, fue recopilado por José Fuentes Mares en los *Estudios* de Barreda publicados en 1941.

¹⁷ Según Barreda, basta pensar que la máxima dorada “no hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti” ya la ponía en marcha Isócrates mucho antes que Jesucristo. Barreda, *Estudios*, 108.

He aquí la contradicción: la natura humana es racional, pero su actuar es accidental. Para salvarla es necesario reflexionar sobre las manifestaciones del alma, en la cual, afirmaba Barreda, existían dos disposiciones o inclinaciones innatas: una hacia el bien y otra hacia el mal. Si bien el alma es inmaterial, ésta se compone de órganos que producen actos benévolos o malévolos. El órgano de la benevolencia es la conciencia, el de la malevolencia, el remordimiento. No es la mano de Dios la que lleva al hombre a actuar, sino la sensación de inducir su conducta hacia la benevolencia porque ésta es exclusivamente humana: optar por el bien es realizar de manera deliberada la mejor forma de su ser. Pronto Barreda encontró en la rectificación del juicio —imperfecto y dúctil— una forma de educar moralmente:

Cualquiera que sea, en efecto, la teoría que uno se forme sobre la causa productora de los fenómenos intelectuales y morales del hombre, todos, desde los más radicales materialistas hasta los más puros espiritualistas, tienen hoy que admitir que sin el órgano no hay función y que ésta cesa cuando aquél desaparece o queda en la imposibilidad de obrar, y el estudio comparativo de la serie zoológica, así como de las experiencias fisiológicas y los casos patológicos, demuestran que la función disminuye o aumenta en la misma proporción que el órgano que a ella preside.¹⁸

La segunda tesis afirma que hay muchas perspectivas filosófico-morales, pero ninguna se sostiene por sí misma si no identifica al órgano educable: sólo si el hombre encuentra en la ciencia su asidero moral, reconocerá a la conciencia como órgano deliberativo y, por lo tanto, podrá actuar racionalmente. Puesto que la religión no sienta las bases de la moral, la ciencia sí lo hace —no porque le corresponda de antemano, sino porque la razón las ha conquistado—. La lucha por humanizarse es un camino cuesta arriba en

¹⁸ Barreda, *Estudios*, 111.

la rectificación de su juicio. Aquí entra a escena una moral evolucionista: los seres más aptos sobreviven y dominan su entorno porque se adaptan y siguen las leyes universales. Una civilización sucede a otra porque ha adiestrado mejor su razón. Así, el hombre debe adiestrarse obedeciendo preceptos racionales, lo que significó ejercitarse antes que contemplar. Si es un hecho que se aplican los principios científicos a la vida social, entonces:

es innegable que el mismo resultado se podrá obtener empleando los mismos medios y que si dirigimos la educación de manera que los actos simpáticos o altruistas, como les llama Comte, se repitan con frecuencia, a la vez que los destructores y egoístas se eviten en lo posible, no se puede dudar que después de un cierto tiempo de esta gimnástica moral [...], los órganos que presiden a los primeros adquieran sobre los que tienen bajo su dependencia los segundos un predominio tal que, en la lucha que se establece antes de decidirse a tomar una determinación, se acabará, en la mayoría de los casos, por ceder a las solicitudes más enérgicas de los instintos benévolos, robustecidos por el ejercicio y que cada vez encontrarán así más facilidad de triunfar de sus rivales.¹⁹

Si construir una moral altruista y destruir una moral egoísta le compete al educador, el verdadero reto es salir bien librado de la relación altruismo-egoísmo. Para vigilar su cumplimiento, el Estado —según Barreda, la máxima autoridad moral—, podía emplear los medios necesarios. Desde luego que en Barreda existía un dejo de clasismo y una fuerte convicción en Comte para construir un nuevo proyecto educativo; empero, si alguien comprendió las falencias de la educación liberal fue él, porque de nada serviría aprobar cuantiosas leyes o decretos educativos si esto no alentaba una ejercitación moral constante en hogares y escuelas. La gimnástica

¹⁹ Barreda, *Estudios*, 112-113.

moral era un medio persuasivo para demostrar que el arte moral (hoy llamado ética) podía aplicarse exitosamente en la educación.

La tercera tesis explica que si el gran objetivo es crear una sociedad de hombres emancipados, éste se cumple si cada individuo guía su conducta de acuerdo con las leyes del arte moral; luego, si cada uno ejercita sus actos siguiendo dichas leyes, se garantizará una sociedad libre y virtuosa. El camino para iniciar moralmente a los educandos era la imitación de acciones altruistas que obedecieran los instintos buenos y se alejaran del error y la superchería. El medio más efectivo eran los ejemplos de moralidad y virtud. Si educar moralmente por la vía del memorismo y la reprimenda anulaba el objetivo, lo efectivo era buscar espontánea e insensiblemente que al educando le naciera su amor a los próceres de la humanidad.

Lo anterior significaba que a los héroes nacionales se les debía amar e imitar, luego todo héroe nacional (incluso Díaz) tenía derecho a ser ejemplo de moralidad y virtud. En este punto, Barreda coincidía con los grandes liberales en que una educación moral que no obedeciera libremente a tal amor sería absurda y malograda porque mataba la libertad de enseñanza y, por ende, cualquier libertad. La rectificación del juicio era la llave del proyecto político anhelado. Para fundar la nación y unificar al pueblo, el primer paso consistiría en rectificar su juicio moral. Si bien “nación” y “pueblo” fueron términos muy usados de manera ambigua por los liberales, ciertamente había que depurar las creencias morales. Emancipar era asimilar a cada mexicano a la causa liberal.

En suma, las tesis barredianas fueron pistas de un cambio moral radical muy difícil de llevar a cabo en un país hondamente católico. En el terreno educativo-moral, si se anhelaba una nación libre, de muy poco serviría condicionar a los mexicanos con premios y castigos, así fuera una vida de felicidad en el más allá—esto había provocado vicios como la *avaricia de ultratumba*—. ²⁰

²⁰ Barreda, *Estudios*, 117.

Sólo una brújula positiva debía orientar la vida porfirista desde una moral altruista porque ésta permitía una libertad limitada: el altruismo era el fundamento de una moral social.

Pese a ello, Barreda tuvo un craso error: dejar su proyecto en manos de una tradición político-educativa que podía corromperse con tal de mantener el poder. Por eso, poco a poco se le desplazó de la política hasta llevarlo a su exilio como diplomático en Europa, pues su instrumento de persuasión topó con pared cuando a la tradición político-educativa ya no le convenía. Los tiempos habían cambiado: ahora el caudillismo porfirista veía en el clero a un aliado, por lo que ya no era tan conveniente la rectificación del juicio como cuestionamiento del proyecto liberal.

Sin embargo, las ideas barredianas fueron las primeras semillas morales radicales que pudieron depositarse en el campo feraz de la escuela mexicana. Tras la muerte de Barreda, al país aún le quedaba instaurar un *fondo común de verdades*, necesario para combatir la pobreza y la desigualdad.²¹ En caso de no seguirse la vía racional, al mexicano se le condenaba a su pasado colonial.

Finalmente, Barreda aportó tres cosas: *a)* su peculiar vocación humanista²² para el mejoramiento de los principios y fines educativos, *b)* la primera reflexión educativo-moral que el mexicano moderno podía desarrollar, y *c)* planes de estudio y legislaciones educativas que fueron base para crear instituciones de formación docente.

No obstante, impartir o proyectar una educación moral laica implicaba librar tres obstáculos: el primero, el enaltecimiento de Comte y la ciencia positiva con la que demeritaron otros campos del saber (aunque Barreda supo ceder a las humanidades);²³ el segundo,

²¹ Barreda, *Estudios*, 11.

²² Rafael Moreno, *El humanismo mexicano* (México: UNAM, 1999), 239-251.

²³ “La glorificación del arte hecha por la ciencia en su propio templo, este franco y leal reconocimiento de la superioridad del corazón sobre la inteligencia, esta noble subordinación voluntaria de la *ciencia* al *amor*, es un inmenso progreso

su ingenuidad ante la tradición político-educativa, y el tercero, la ambigüedad de su concepción de altruismo. De superarlos, la educación moral barrediana habría sido popular y ejemplar, además de que habría asimilado cualquier crítica de los liberales no positivistas, pues ellos sí supieron advertir las debilidades de la educación moral positivista. Sin embargo, lo que muchos querían en 1876, incluido Barreda y en general todos los mexicanos, era tranquilidad.

LA EDUCACIÓN MORAL EN LOS INICIOS PORFIRISTAS Y LA CRÍTICA DE CARRILLO

Enseñanza moral. Educación moral. He aquí dos cosas muy distintas. Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral, y ser un redomado bribón. / A la sociedad poco le interesa que yo conozca a las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo. / La sociedad tiene, pues, derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral. *Enseñar* la moral es bueno, es necesario sin duda; pero no es bastante; la escuela no llena su misión, sino *educando moralmente al niño*. / Hay maestros que, cuando dan su *clase de moral*, creen que *educan moralmente* a la infancia ¡Pobres ciegos!

CARLOS CARRILLO²⁴

En 1876, una fuerza política encabezada por un carismático caudillo encontró un país arruinado —tras la tempestad, millones de

moral de que nuestra escuela da hoy el primer gran ejemplo”. “Discurso pronunciado por el señor doctor Gabino Barreda [...]”, en Barreda, *Estudios*, 134.

²⁴ Carlos Carrillo, *Artículos pedagógicos* (México: SEP, 1964), 435.

mexicanos deseaban no matarse los unos a los otros—. Algunos llamaron a ese caudillo “el hombre necesario”; ese fue Porfirio Díaz (1830-1915),²⁵ el César mestizo, el *magister populi* (así llamado por Francisco Bulnes), cuya figura se impuso por más de treinta años. Dentro de su programa político, la instrucción pública ocupó un lugar crucial.

Díaz creía que los maestros de escuela debían fungir un papel destacado en la vida cultural, siempre y cuando acatasen los designios del gobierno. Mientras así lo hicieran, la libre enseñanza quedaría totalmente resguardada y habría cierto margen para que los profesores experimentaran nuevos métodos pedagógicos. Díaz había tomado la presidencia defendiendo la libertad de enseñanza tal y como resguardaba el espíritu de la Reforma y la Constitución de 1857. Así lo describió José Vasconcelos:

En su fortaleza hay algo de la cantera nativa que se hace obra de arte bajo la talla de los artífices de España. A Díaz le faltó el labrado. Pero su alma fue el bloque en torno al cual un país enfermo halló la paz. [...] Por mestizo Porfirio Díaz es mexicano, en tanto que Juárez solo fue un indio. La falta de ilustración, su poca capacidad impidió que Díaz abarcara el problema de su pueblo. Pero el hecho de haber abrazado con sinceridad la política de conciliación religiosa, es ya

²⁵ Político y militar nacido en Oaxaca. Estudió en el Seminario Tridentino, que abandonó para estudiar Derecho. Adoptó el liberalismo y apoyó el derrocamiento de Antonio López de Santa Anna. Desde el inicio de su carrera militar se distinguió por sus dotes estratégicas. Fue nombrado jefe de Ixtlán y luego se encargó de controlar el Istmo de Tehuantepec bajo la presidencia de Ignacio Comonfort. Tras la segunda intervención francesa se puso a disposición de las fuerzas federales de Benito Juárez. En 1867, obtuvo su más insigne victoria después de la toma de Puebla y derrotar al ejército francés. Detrás de contender dos veces por la presidencia, ganó y retuvo el poder por más de 35 años. Luego de nueve periodos presidenciales fue derrotado por Francisco I. Madero, y en 1911 partió al exilio en Francia donde moriría años más tarde.

una prueba de que rechazaba, repugnaba el plan Poinsett que Juárez adoptó sin escrúpulos.²⁶

Al asumir su protagonismo en el gran teatro de la política mexicana, Díaz fue visto de muchas formas: para unos era el héroe del 2 de abril, para otros el llorón de Icamole, y para otros era un temible comecuras. Si Vasconcelos sostuvo que él fue la gran cristalización de lo español y lo indígena, se debió a su forma de hacer política en corto, pues con ella sorteó obstáculos y desavenencias. Con un arsenal de políticas estabilizadoras, logró reconciliarse con facciones hostiles e hilvanó redes de apoyo con militares, empresarios, caciques e intelectuales:

Como jefe de clan, Porfirio Díaz es el más capaz de los gobernantes de la República. Como estadista nunca tuvo los tamaños. Nunca se dio cuenta de que el progreso material que invadía la República era parte de un desarrollo al que no escaparon ni Turquía ni la China. Y por lo mismo, no supo, utilizar ese desarrollo en bien de sus conacionales. Se puso, al contrario, de la manera más ignorante y más servil, al servicio del capitalismo extranjero que lo usó de gendarme, de guardián de sus propias fechorías.²⁷

El poder no tolera los vacíos y con Díaz éstos se llenaron de líderes locales, cooptados a cambio de prebendas. Tomando distancia de la vieja guardia liberal, él organizó un Estado republicano sin ideas profundas, pues su estilo se basaba en dar instrucciones precisas y exigir una obediencia ciega. Lo anterior se vivió de diferente modo, al menos, en tres periodos distintos: Pacificación (1876-1896), Prosperidad (1896-1907) y Ocaso (1908-1911).²⁸

²⁶ José Vasconcelos, *Breve historia de México* (México: Cia. Editorial Continental, 1956), 408.

²⁷ *Loc. cit.*

²⁸ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México* (México: Porrúa, 1952), 315.

Tras la eliminación de sus rivales, en 1877 comenzó su primer mandato presidencial, en el cual llamó a su gabinete, para el ramo de Justicia e Instrucción, a Ignacio Ramírez, viejo conocido y simpatizante de las ideas pedagógicas:

¿Cómo, pues, la autoridad y el público se descuidan hasta el punto que nadie agita el problema sobre el modo de educar a cinco millones de indígenas y a dos millones de las otras clases que forman la sociedad mexicana? ¡Nuestros planes de estudio no se extienden a un millón de ciudadanos! Cumplimos cuando mucho con una octava parte de nuestro compromiso.²⁹

El Nigromante fue un político honrado que no dudaba en indicar el gran compromiso que tendría del Estado: “Siete millones en completa ignorancia; quinientos mil habitantes apenas sabiendo leer y escribir muchas cosas inútiles; cuatrocientos mil con mejor instrucción, sin que ella se levante a la altura del siglo; y cosa de cien mil pedantes”.³⁰

Esto contradecía las aspiraciones de los grupos de poder que colocaron a Díaz en la cima de la política nacional, al mismo tiempo que dificultaba negociar un paquete de iniciativas culturales donde la educación moral fortalecería al partido liberal. La decisión final fue la pacificación porque ésta fue útil al gobierno para reorientar la situación nacional y, con ello, la educación. Ramírez falleció a los pocos meses de su nombramiento, por lo que Protasio Tagle llegó a ocupar su lugar. Éste a juicio de Larroyo, dirigió una nueva organización didáctica hacia la uniformidad educativa.³¹ En el periodo de su gestión se instauró un Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias, donde la materia de Moral y Urba-

²⁹ Ramírez, *Escritos...*, 19.

³⁰ *Ibid.*, 21.

³¹ Larroyo, *Historia comparada...*, 304.

nidad cedió su lugar a otras como Dibujo, Música y Nociones de Ciencias Físicas.³²

Tagle encargó a Manuel Flores fundar una cátedra de Pedagogía en la Escuela Secundaria para Señoritas. Aunque su plan de estudios de 1878 no consideró la clase de Moral, existía la de “Deberes de la mujer en la sociedad y de la madre en relación [con] la familia y el Estado”, que no llenó el vacío de la mencionada materia. En 1880, tras la elección de Manuel González, se nombró nuevo ministro a Ezequiel Montes, viejo liberal y antipositivista. Tras ello y ante la situación educativa, se convocó el Congreso Higiénico-Pedagógico (1882), que serviría como precedente del Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) y del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891), organizados por Joaquín Baranda.

En estos tres eventos se delinearon los caracteres del nuevo paradigma educativo. Sin profundizar en ellos, identificaremos un par de líneas de continuidad entre el pensamiento educativo-moral barrediano y la nueva pedagogía mexicana. En enero de 1882 se realizó el Congreso Higiénico-Pedagógico. En el dictamen de la Cuarta Comisión —integrada entre otros por Luis E. Ruiz— se debatió la cuestión: el objetivo de la enseñanza moral era fomentar en los niños “deseos bien definidos, valor para ejecutar ciertos actos y sobre todo prudencia para normar su conducta en vista de la intervención de los demás”.³³ Dicha Comisión hizo referencia a Flores para sostener que la enseñanza moral había de partir de un precepto racional y científico: el ejercicio debía practicarse con persistencia, pero no ser continuo; además, tenía que basarse en preceptos e imitación racional de actos. La tercera tesis de Barreda se ha seguido y ampliado.

³² Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (México: UIA, 1983), 271.

³³ *Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882* (México: Imprenta del Gobierno, 1883), 105.

El raciocinio es entendido como una facultad capaz de penetrar en lo desconocido por medio de lo conocido, pero ésta sólo se encauza por imitación de virtudes.³⁴ Los hábitos ejercitados correctamente se convierten en virtudes, y de ese modo el educando demuestra su perfeccionamiento moral. Éste había de seguir el método objetivo, con sus cuatro medios disciplinarios: castigo, consejo, premio y ejemplo.³⁵ La Comisión sugería seguir el ejemplo. Así, el maestro tenía que proceder distinguiendo inclinaciones (un término barreliano): “En nuestra alma hay inclinaciones buenas e inclinaciones malas; que ambas espontáneamente solicitan los actos cuyo ejercicio las satisface, por el sólo hecho de recibir con ello placer y sin otra consideración”.³⁶ El buen sentido norma la conducta distinguiendo las acciones benéficas de las malélicas, suscitando sentimientos favorables hacia una u otra conducta. Las formas de actuar moralmente se han de buscar en la naturaleza y sus leyes.

A esta posición ética, fundamentada en Herbert Spencer, la Comisión la llamó “disciplina de las consecuencias”.³⁷ Sus vectores básicos eran: a) toda acción humana tiene consecuencias, de las

³⁴ “Si observamos la más elevada, la más noble y útil de las virtudes, la caridad, nos convenceremos de que en ningún caso es suficiente para asegurar su práctica, la demostración completa de que es excelente, sino que es siempre indispensable el ejercicio, y que sin él no se alcanza esa perfección, lo que se hace palpable por cierta repugnancia para la verificación de algunos buenos actos”. *Memorias del Primer Congreso...*, 108.

³⁵ Si la recurrencia *castigo* había sido muy fuerte, la comisión coincidía en que “no por pegar se está moralizando al niño”, pues esto en el fondo tendía a despertar en el niño *sentimientos malévolos*: “aun cuando el que educa sea muy digno de ser imitado ¿qué grado de probabilidad hay de que lo sea cuando el niño no le tiene afecto ni comprende sus consejos, ni puede alcanzar muchos de los premios que establece; y el niño por esto no le tiene respeto sino miedo?”. Ante la ambigüedad del *consejo* y del *premio*, la comisión recomienda el *ejemplo*, el más efectivo y difícil de practicar. *Memorias del Primer Congreso...*, 127-132.

³⁶ *Ibid.*, 132.

³⁷ *Ibid.*, 133.

cuales el dolor tiene un efecto proporcional a su transgresión (a mayor dolor, mayor será la huella en la personalidad); y *b*) estas consecuencias amargas por mala conducta son casi siempre directas, constantes e ineludibles: el niño tarde o temprano será víctima de sus propios arrebatos o caprichos. De allí, la importancia de concatenar conducta y las consecuencias que la desagradan, pues el ser virtuoso es un camino largo donde los caprichos no tienen cabida.

La Comisión concluyó que éste era el mejor método dado que impulsaba en el educando acciones comprensibles y eficaces.³⁸ En el caso del maestro, al definir su perfil, se le dio el adjetivo de *majestad*, lo que expresaba el deseo de moralizar a quien asumiría la ilustración del pueblo. Sólo faltaba iniciativa y convicción para emprenderla, pues lo que estaba en juego era el cariño de los educandos. Aumentado el cariño, aumenta el amor y la confianza. Por otro lado, al ganarse la confianza del infante no sólo se estaría sumando un elemento más a las filas del régimen, sino a las filas del anhelado progreso moral. De ahí que la Comisión invitara a los maestros a apelar por un principio de amor y simpatía, pues ello bastaría para erradicar el temor y la aversión que la educación antigua produjo.

De igual forma, esta labor no sólo situaba la doctrina religiosa en otra esfera, sino que perfeccionaba lo que había descuidado. Una vez que la autoridad moral del maestro fue fortalecida y elevada, se lo colocó por primera vez como un gran artífice y su figura ya fue proclive a ser imitada,³⁹ siempre y cuando siguieran el método,⁴⁰ —manera en que pedagogos como Ruiz hicieron

³⁸ Asimismo, el volver impersonal el castigo y estrechar lazos amorosos con los educandos eran las dos grandes ventajas que este método tenía para dejar “intacta la majestad del educador”. *Memorias del Primer Congreso...*, 134.

³⁹ “¿Y qué cosa más satisfactoria que imitar en nuestros modales, nuestro racionio y nuestra conducta a un ser tan querido, que amamos y respetamos sobre todos los demás?”. *Ibid.*, 136.

⁴⁰ “Formar seres que en la vida social se gobiernen y conduzcan por sí solos y no que los gobiernen los demás [es decir], hombres libres”. *Ibid.*, 136.

respetar a la novísima disciplina pedagógica—. Como resultado, la experiencia del maestro podría servirle en el futuro para encauzar científicamente a los educandos, “a hacer buenas acciones, las cuales por constante repetición le harán contraer el *hábito* de hacer el bien”.⁴¹ Su majestad, el maestro, era ante todo un ser de moralidad intachable,⁴² y ante eso, ¿quién se podría oponer? Al final, la Comisión reconoció como fuentes teóricas las “consultas hechas a las obras del filósofo Spenser [*sic*], del Dr. Barreda y del Dr. Manuel Flores”.⁴³

En septiembre de 1882, Joaquín Baranda tomó el cargo del ramo. Durante casi dos décadas de gestión se esforzó en homogeneizar principios y criterios de enseñanza, entre los que estaba la clase de Moral, y también se organizaron dos congresos cuyas resoluciones marcaron tendencia. En estos eventos, a sabiendas de sus limitantes, sus participantes lograron, si bien no resolver las contradicciones educativas, sí visibilizar acuerdos y desacuerdos que fueron aprovechados por posteriores educadores. Al final, el balance fue favorable, pues generaron condiciones para federalizar “las escuelas y controla[r] definitivamente ese sector, dejando ver el sentido nacionalista que se impondría decididamente a partir del periodo revolucionario”.⁴⁴

Al regresar Díaz a la presidencia, Baranda fue ratificado y en esta ocasión contó con Justo Sierra como aliado. En 1883, comenzarían la reforma de la enseñanza elemental donde la materia de Moral (a veces junto a Instrucción Cívica) fue inamovible de los planes de estudio. Ya la organización de los congresos había traído a la educación moral momentos fugaces, pero brillantes: por un

⁴¹ *Memorias del Primer Congreso...*, 137.

⁴² *Ibid.*, 138.

⁴³ *Ibid.*, 139.

⁴⁴ Clara Carpy Navarro, “Los congresos nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91”, en *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía* (México: Conacyt/Posgrado-UNAM, 2011), 161.

lado, en el programa para instrucción elemental se incluyó Moral Práctica durante cuatro años, con una redacción que se asemejaba a lo estipulado en el plan de estudios de la Normal de Xalapa;⁴⁵ pero por otro, preocupaba la falta de material didáctico, sobre todo en las Normales y escuelas elementales.

La formación docente, que había quedado pendiente en el primer congreso, se trabajó en el segundo pensando reestructurar las Normales. Allí se contempló la materia de Moral en la enseñanza Normal, e Instrucción Cívica, Moral y Urbanidad en el nivel elemental.⁴⁶ El libro de Moral Práctica junto con los de Historia e Instrucción Cívica eran armas para la moralización. En éstos se usó un lenguaje literario para despertar sentimientos y mover voluntades en el educando; lo que permite ver ya una ruptura con el enaltecimiento de la ciencia que Barreda pretendía al moralizar —con este lenguaje además se elaboraron guías metodológicas para la enseñanza—. En el debate del segundo congreso, sobresalió Carlos Carrillo, quien cuestionó si era necesaria una materia en particular o si el maestro debía mostrar sus principios y virtudes todo el tiempo:

Algunos sostienen que a la enseñanza de la moral debe consagrarse una clase especial; otros pretenden que debe darse incidentalmente en las demás clases, cuando se ofrezca una oportunidad para ello. Parece que no se dañan ambos métodos, antes se apoyan mutuamente. Si no hubiera clase especial, la enseñanza no sería sistemática ni completa; dejar pasar una coyuntura favorable para inculcar una doctrina moral, y no hacerlo, es aguardar que la tierra se endurezca para echar la semilla en vez de depositarla cuando ésta está acabada de remover.⁴⁷

⁴⁵ Véase Enrique Rébsamen, *Obras completas*, t. II (México: Gobierno del Estado de Veracruz/CETE, 1998), 95.

⁴⁶ *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública* (México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1891), 133.

⁴⁷ Carrillo, *Artículos pedagógicos*, 435.

No bastaba con sostener que la niñez debía respetar la autoridad porque debía ser congruente y responsable. La realidad educativa estaba dividida. Mientras el régimen porfirista buscaba una educación que favoreciera la prosperidad material; Carrillo exigía salarios justos, bienestar social e instituciones educativas fortalecidas si se quería acceder a tal prosperidad. Cuando Baranda se retiró como ministro, Díaz nombró en 1902 a Justino Fernández, quien se apoyó en Sierra para crear la Subdirección de Instrucción. En 1905, Sierra tomó el cargo del ramo y lo independizó del de Justicia al dirigir la Dirección de Instrucción Pública.

Según Larroyo, con Sierra hubo un giro hacia una pedagogía social por parte del Estado que se tradujo en medidas de atención a los infantes, como desayunos escolares y la construcción de orfanatos, además de una relativa apertura a la educación de las mujeres y la inauguración de la Universidad Nacional.⁴⁸ Aunque la materia de Moral, propuesta como un espacio formativo en un plan de estudios fulguró con relativa importancia, tanto la moralización como la educación moral fueron aspectos significativos que nos muestran expresiones vívidas de la moral social porfirista. Entre contradicciones y paradojas, algunos educadores ofrecieron su pluma para discutir el cambio moral de la nación; no obstante, algunos historiadores sugieren que esta materia tuvo una rele-

⁴⁸ Larroyo, *Historia comparada...*, 364. Sobre esta “pedagogía social”, una de las mayores contribuciones de Sierra fue perfeccionar “un plan de una educación al servicio del pueblo, aunque el pueblo que él avizoró no pasó de ser la clase media, urbana y semiurbana”. Luis Álvarez Barret, “Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México (1376-1976)* (México: FCE, 2001), 96. Aun con su tono clasista, la obra de Sierra ha superado con creces la de muchos secretarios de Educación que le sucedieron, quienes no tuvieron ni tienen la más mínima idea de lo que significa educar nacionalizando la ciencia autóctona y mexicanizando el saber propio.

vancia menor en comparación con la Historia, pues, según afirma François-Xavier Guerra, ésta fue vista “como una pedagogía”.⁴⁹

Detengámonos en este punto. Desde luego, la Historia fue un gran instrumento para lograr los fines educativos liberales; Guillermo Prieto, Justo Sierra o Enrique Rébsamen estaban convencidos. Ahora, si bien la pedagogía era entendida ambiguamente en esos años, parece ser un error confundir pedagogía con didáctica, paradigma o tendencia formativa. Es incomprensible que algunos historiadores no crean importante referir lo que se entendía por pedagogía, aun cuando tengan a su alcance obras como las de Flores donde el sentido porfirista de la pedagogía era ser “arte de la enseñanza”.⁵⁰ En este caso, si Guerra hubiera consultado a Flores se hubiera percatado de dos cosas: 1) la Historia estrictamente no fue “una pedagogía”, porque en el *Tratado* se distingue pedagogía de cualquier otra ciencia o arte; y 2) el propósito de la materia de Historia era cívico o moral.⁵¹ En esa época, un experto en historia fue Guillermo Prieto, director fundador y docente de la Normal poblana. Uno de los egresados de esa institución así describió la labor de Prieto:

La tendencia dominante de aquella Escuela Normal primitiva fue dar a los alumnos más ciencia que pedagogía, y así tenía que ser; *entonces no había pedagogos*, y no era posible exigir a los maestros dieran *lo que no tenían*; en cambio las cátedras de lógica, psicología y moral fueron muy extensas; *y ya que la pedagogía no la conocían*, nos prepararon ampliamente para poderla formar nosotros, con aquella base inmovible, y nuestra experiencia profesional futura.⁵²

⁴⁹ François-Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, t. II (México: FCE, 1991), 422.

⁵⁰ Manuel Flores, *Tratado elemental de pedagogía* (México: UNAM, 1986), 5.

⁵¹ *Ibid.*, 177.

⁵² Hernández, *Estudios de pedagogía*, 213-214. Las cursivas son mías.

Su ambigüedad en el uso del término “pedagogía” lo dejaba mal parado; aunque ello no demerita su trabajo como riguroso historiador. Sin embargo, aquí reside la importancia de escuchar a los pedagogos de aquella época, a cuyos oídos llegó por primera vez esa palabra. En efecto, la Historia fue eje rector de la moralización, pero a la par estaban Lengua Nacional y Matemáticas; sin embargo, ninguna de esas tres asignaturas podía encauzar cabalmente las creencias desde un espacio áulico. Esa era la ventaja del Arte Moral aplicado a la educación y Carrillo tenía razón.

Aunque la materia de Moral ocupara un lugar secundario (a veces confinado a materias similares), era la moral laica la que operaba como fundamento de cualquier plan de enseñanza ante la antigua educación colonial. La idea educativo-moral había podido sustentarse en teorías pedagógicas efectivas y en un legado humanista afín al positivismo barrediano, pero la misión aún no se cumplía, pues tal idea resultaba inofensiva ante la falta de escuelas, la deficiente formación docente y la inseguridad social. De allí que la prioridad del porfiriato fuese establecer una paz que, en la educación, se tradujo ocasionalmente en sanciones a los padres de familia por no mandar a sus hijos a la escuela (desde multas hasta unas horas en la cárcel).⁵³

Pacificar era moralizar: “La paz era necesaria, aun cuando fuese una paz forzada, para que la nación tuviera tiempo de pensar y actuar. La educación y la industria han llevado adelante la tarea emprendida por el ejército”.⁵⁴ La exitosa labor pacificadora, justificada por positivistas como Porfirio Parra, los hermanos Macedo o Francisco Bulnes, parecía ser signo inequívoco del arribo de

⁵³ “Se inicia su administración con una etapa impresionante de pacificación del país. Se hizo aparecer como el *héroe de la paz* y, para mantenerla, usa tan pronto de halagos y prebendas, como del temor y la fuerza”. Isidro Castillo, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, vol. II (Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976), 275.

⁵⁴ Porfirio Díaz y James Creelman, *Entrevista Díaz-Creelman* (México: UNAM, 1963), 18.

México a la modernidad. Un país con 9 481 916 de habitantes en 1877⁵⁵ comenzaba a urbanizarse: en la capital algunas calles y avenidas se asfaltaban y se electrificaban, mientras que en algunas de sus escuelas nocturnas se encendían las primeras bombillas, aquellas por las que Alberto Correa tanto luchó.⁵⁶ El proyecto civilizatorio conquistaba el frente de batalla y a la par estabilizaba la economía nacional. Aunque en el ramo de Instrucción Pública era apremiante la inversión en infraestructura y sueldos, sus presupuestos fueron inferiores en comparación con otros ramos como el de Fomento, al cual se destinaba hasta una tercera parte:

<i>Periodo</i>	<i>Presupuesto para Instrucción</i>	<i>Presupuesto total</i>	<i>Porcentaje</i>
1868-1907	70 881 684.05	1 556 282 572.20	4.555
1907-1908	7 010 249.92	103 736 792.50	6.758
1908-1909	7 141 019.03	105 105 985.17	6.768

Fuente: Antonio Barbosa, *Cien años en la educación de México* (México: Pax, 1972), 17.

En el estudio de José Díaz Covarrubias se calculó el número de escuelas totales (8 103), de las cuales 7 % (603) eran sostenidas por el Gobierno Federal, mientras que 64 % (5 240) pertenecía a las municipalidades.⁵⁷ A éstas acudían a clases 1 800 000 niños, una quinta parte de esa población. Atenderlos implicaba duplicar el número de escuelas, sobre todo para atender el analfabetismo, que

⁵⁵ Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1956), 7.

⁵⁶ Alberto Correa, "Educación popular. Escuelas nocturnas", en Vicente Fuentes Díaz y Alberto Morales Jiménez (comps.), *Los grandes educadores del siglo XX* (México: Altiplano, 1969), 84-87.

⁵⁷ Díaz Covarrubias, *La instrucción...*, LXIV.

se calculaba en un 85.61 % en 1895.⁵⁸ También en ese año, el 19 % de los profesionistas se dedicaba a la enseñanza. Los cuadros de José María Rivera⁵⁹ y Altamirano⁶⁰ son muestras de la precariedad del maestro de escuela, de modo que la ineptitud era su principal característica.

Ya en el ocaso del régimen, Sierra exigió aumentos al presupuesto de la Instrucción, dado que el estado material y espiritual de la Escuela Mexicana aún era débil: escuelas insuficientes y maestros mal pagados. Asimismo, se elevó la demanda de mano de obra calificada (cuestión que llamó la atención de la prensa); mientras que el desempleo y la vagancia eran problemas para empresarios y pensadores de la época: “La formación de artesanos —pequeños propietarios— o bien la formación de ciudadanos a través de la ‘moralización’ de las ‘clases populares’, fueron ideales de la educación técnica que sin embargo, no serían alcanzados por este medio”.⁶¹ El choque entre lo antiguo y lo moderno recrudeció cuando la consigna fue urbanizar un país eminentemente rural.

Los viejos modos de producción debían proscribirse en aras de la industrialización, por consiguiente, las corporaciones y los nuevos empresarios demandaban cambios en la educación y capacitación laboral, pues urgía sustituir el modelo artesanal por una enseñanza industrial.⁶² Esto llevó a que existieran facciones sociales relegadas de las manufactureras por falta de instrucción. En el caso de los indígenas, su confinamiento fue justificado en una supuesta inferioridad cultural.

En general, la integración del país al progreso se condicionaba con creces, sin embargo, restaba imponer el libre mercado. Al

⁵⁸ González Navarro, *Estadísticas...*, 123.

⁵⁹ Véase José María Rivera, “El maestro de escuela. Confesiones de un pedagogo”, *Los mexicanos pintados por sí mismos* (sel.) (México: EDUCAL, 2001), 118-144.

⁶⁰ Bermúdez de Brauns, *Bosquejos...*, 116-132.

⁶¹ María Estela Eguiarte (comp.), *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en el siglo XIX en México* (México: Universidad Iberoamericana, 1989), 147.

⁶² *Ibid.*, 149-150.

abolir las alcabalas⁶³ —por decreto en 1884 y definitivamente en 1896—, el Estado encontró una fuente de ingresos. Cuando los municipios perdieron su mayor sustento económico no pudieron sostener las escuelas y éstas pasaron al Estado.

Tras una relativa estabilidad económica, vinieron cambios culturales: brillaron las modas parisina y londinense (no sólo en la vestimenta, sino también en las ideas) y algunos letrados encabezaron la búsqueda de lo propio y distintivo del mexicano. Tan contradictoria y compleja fue esta época que, además de afrancesada, fue nacionalista, pues se incentivó la búsqueda de una identidad nacional desde la pintura, la literatura, la medicina, la arqueología, etc. Esto no fue excepción en la educación nacional, pues los símbolos patrios creados definieron un perfil de la vida social. A la vez, vinieron las lecciones de humanismo por parte de la *república de las letras*: Sierra, Altamirano, Bulnes, Méndez de Cuenca y más. Fue una época dorada para la prensa pedagógica, donde sobresalió el incómodo Carrillo:

Básteme decir una vez por todas que siempre o casi siempre lo que se achaca a simple indolencia y abandono por parte de los padres, reconoce otra causa más remota, que una mirada escrutadora puede descubrir, y esa causa lejana, por dura que pueda sernos esta confesión, hay que llamarla con su propio nombre, hay que no ocultárnosla a nosotros mismos, y es: *la pésima organización, los pésimos métodos, el pésimo régimen, los pésimos textos, el pésimo sistema*, en suma, *de nuestras escuelas*. Esta es la verdad lisa, la verdad desnuda: yo no quiero paliarla, no

⁶³ Junto con el diezmo y el quinto real eran los medios de cobranza más importantes de la Colonia. Anteriormente era la “renta real” que aplicaban los municipios desde las aduanas interiores. Eran cobros “sobre el valor de todas las cosas, tales como: muebles, inmuebles y semovientes, que se vendían o permutaban, es decir, era un impuesto que gravaba todas las transacciones mercantiles y era trasladable hasta el comprador final”. Ana Luz Ramírez Sánchez, *Fondo Hacienda del Archivo General del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca* (México: Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A. C., 2016), 28.

quiero quitarle su amargura, porque esta amargura es útil, es medicinal, es salvadora: la primera condición para poner remedio en algún mal es conocerlo en toda su amplitud, sentirlo con viveza.⁶⁴

Se trató de evidenciar la alta concentración demográfica y la reducción de condiciones de vida digna. Las injusticias se intensificaron y produjeron protestas sociales, pero ya no con la mano firme de los primeros años del régimen. Díaz, como buen *magister populi*, no formó un heredero de su obra. ¿Lo necesitaba? ¿Acaso la élite porfirista pensaba en un escenario donde su poder no figurara en los primeros planos? No.

Una efigie dictatorial latina —tal y como Bulnes la delineó—⁶⁵ no pensó jamás en sucesor, menos cuando se aproximaban las festividades del centenario de la Independencia. En el ocaso del porfiriato se intensificaron las medidas de control social y producción económica, provocando que las injusticias se incrementaran en la población menos favorecida. Según Bulnes, Díaz había hecho justicia de califa al ejercer una buena administración pública a la nación y procurar progreso económico y material a las clases populares;⁶⁶ sin embargo, los descontentos desmentían lo anterior y llegaron a pugnar por la libertad y la dignidad despojadas. Mientras las luchas campesinas, obreras y estudiantiles fueron aisladas y reprimidas, intelectuales como los hermanos Magón, Práxedes

⁶⁴ Carrillo, *Artículos pedagógicos*, 65.

⁶⁵ Para Bulnes, “el buen dictador es un animal tan raro, que debemos procurar los medios para preservarlo”. Enrique Krauze, *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)* (México: Tusquets, 2009), 192. Rabasa coincidía sobre lo beneficioso de tener un *magister populi*: “La dictadura benévola podía desenvolverse entonces en medio del asentimiento general, formado de respeto y de admiración, de temor y desconfianza [...] México vivió la dictadura más fácil, más benévola y más fecunda de que haya ejemplo en la historia del continente americano”. Emilio Rabasa, *La evolución histórica México* (México: Porrúa, 1987), 157.

⁶⁶ Francisco Bulnes, *El verdadero Díaz y la revolución* (México: Editorial Hispano-mexicana, 1920), 26-27.

Guerrero o Juana Belén Gutiérrez fueron perseguidos. Por otro lado,

El tema de la educación moral se mantuvo presente durante todo el porfiriato y la pugna entre católicos y liberales sobre cómo debía entenderse esta educación persistió a lo largo del mismo periodo. En 1908, el tema llegó a su cúspide, ya que en septiembre de ese año se celebró en Londres el Primer Congreso Internacional de Educación Moral. Balbino Dávalos, profesor y diplomático, fue el delegado mexicano. En el interesante informe que redactó, Dávalos apuntaba las diferencias que sobre el tema tenían los anglosajones y los franceses. Los primeros la entendían como una educación religiosa a partir de la Biblia y de la moral cristiana; los segundos la concebían independiente de la religión y basada en criterios de razón y de conciencia. Este tipo de moral, según *El Imparcial*, había sido adoptado por el jefe de Instrucción Pública en México y aplicado en la nueva ley de educación para las escuelas primarias.⁶⁷

La pobreza y la marginación social se agravaron. Entre 1906 y 1908, la crisis y el desempleo provocaron un desplome económico brutal que caló hondo en las escuelas nacionales.

ALTAMIRANO Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES MORALES EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Para lograr que el maestro fuera artífice de la nacionalización de la instrucción elemental, se debía hacer del magisterio una profesión de Estado. Para calibrar tal misión, las modernas directrices pedagógicas, al asumir los principios de gratuidad, obligatoriedad y

⁶⁷ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato* (México: El Colegio de México, 1993), 61.

laicidad compatibles con la enseñanza objetiva, ayudarían a dicha tarea; sin embargo, aún faltaba una institución matriz de formación docente. De esta manera fue bajo la presidencia de Manuel González, en 1882, cuando se encargó esta tarea a Altamirano (1834-1893),⁶⁸ un agudo observador de la realidad educativa. Finalmente, se tuvo la institución que Barreda y muchos pensadores soñaron: una Escuela Nacional de Maestros.

El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución: *sirve de norma y da la regla á que debe ajustarse la enseñanza*; es la escuela matriz ó central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, aprende prácticamente á trasmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado. Enseñar á enseñar. Este es el programa de las escuelas normales.⁶⁹

En febrero de 1887, la Escuela Nacional de Maestros abrió sus aulas a alumnos a quienes se les exigía *moralidad intachable*.⁷⁰ ¿La plantilla docente daba muestras de tal moralidad? “Ignacio M. Altamirano, literato; Manuel Ma. Contreras, matemático; Alfonso Herrera, biólogo; Miguel Schultz, geógrafo; las clases de pedagogía

⁶⁸ Ignacio Manuel Altamirano fue un abogado, literato, periodista, político y educador nacido en Tixtla, Guerrero. De origen indígena, estudió en el Instituto Científico y Literario de Toluca (gracias a una beca que le otorgó Ignacio Ramírez) y el Colegio de San Juan de Letrán. Allí estudió Derecho. Como diputado, defendió sus ideas liberales. Fundó múltiples periódicos, como *El Correo de México* o *El Federalista*, donde plasmó sus ideas sobre educación. Fue miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Ocupó interinamente la Suprema Corte de Justicia, donde abiertamente se opuso al positivismo. Fue fundador y docente de la Normal. En 1889 aceptó el cargo de cónsul en España, pero por problemas de salud tuvo que residir en San Remo, Italia, donde murió un año después.

⁶⁹ Joaquín Baranda, *Obras* (México: Imp. de V. Agüeros, 1900), 66. Las cursivas son mías.

⁷⁰ Rébsamen, *Obras completas*, 95.

eran impartidas por los doctores Manuel Flores y Luis E. Ruiz”.⁷¹ La formación docente pretendió equilibrar ideas de Comenio, Pestalozzi y Spencer con las de Flores, Rébsamen y Carrillo, de modo que una generación de normalistas impulsó la naciente teoría pedagógica en un espacio para la reflexión educativo-moral.

El naciente normalismo tuvo icónicas lecciones morales en sus maestros. Siguiendo la brújula barrediana, la misión era redimir de la miseria y la desigualdad a las familias, tal y como Ramírez o Altamirano lo habían señalado años atrás. Esto lo sabía muy bien Baranda al inaugurar la Normal:

Al tratar de crear la escuela surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así, para levantar los institutos de instrucción primaria á la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, á cuya única sombra pueden llegar las naciones á ser verdaderamente libres, grandes y felices.⁷²

⁷¹ José Manuel Villalpando, *Historia de la educación en México* (México: Porrúa, 2009), 266. Para conocer la relación ética y pedagogía en ambos pedagogos, véase Polux García Cerda, “Aproximación a la teoría de la educación moral en Manuel Flores y Luis E. Ruiz”, en Renato Huarte Cuéllar (coord.), *Filosofía de la educación desde los linderos. Pensadores en torno a la educación en los siglos XIX y XX* (México: UNAM/Newton/Conacyt, 2017).

⁷² Incluso Baranda consideró de buena medida el pensamiento educativo-moral y convicción por la “enseñanza objetiva” de Barreda: “La inteligencia de los niños que van á recibir instrucción, observaba el sabio Dr. Gabino Barreda, está dando sus primeros pasos. ¿A qué engrillarla con esas fórmulas abstractas que no puede comprender ni menos utilizar? Las tendencias espontáneas de su actividad son las que deben secundarse y fomentarse”. Baranda, *Obras*, 30-31.

Con bríos de sacerdocio, el normalismo luchó para que la presencia del maestro no fuera naturaleza muerta en el paisaje cultural nacional, por lo que se precisaba de una pedagogía —léase un arte científico de enseñar— que concibiera al educador cuan “*evocador* como lo fue Sócrates. El pedagogo debe ofrecer al educando los estímulos que le permitan sacar a flote su personalidad, su vocación, su propia orientación”.⁷³ En el caso de Flores, su experiencia en los Congresos y su cátedra de Pedagogía en la Escuela Secundaria para Señoritas (elevada a rango de Escuela Normal para Maestras en 1890) le permitió compartir esta idea en la Normal.

Como profesor normalista, Flores también supo seguir el legado barrediano. Para él, la educación era el perfeccionamiento de las facultades físicas, intelectuales y morales. Y es que dentro de estas últimas se encuentran los sentimientos y la voluntad. Aunque se puede poseer un organismo bien nutrido y de un raciocinio notable, la vida del educando no puede carecer del *estímulo* o de los “deseos más o menos vivos” que lleven al hombre a actuar *prudentemente*. Sin prudencia no hay ejecuciones significativas, porque lo que determina todo obrar humano son los sentimientos. Después de exponer sus postulados sobre la educación física e intelectual, se ocupa de la educación moral, dejando las discusiones teóricas profundas a los moralistas y dedicándose únicamente a mostrar los preceptos propios del *arte de enseñar*. Parte del problema fundamental: “Dado un precepto de moral, elegir los medios más adecuados para hacerlo participar”.⁷⁴

Algunas ideas floresianas fueron compartidas por Ruiz, sobreviviente del Congreso Higiénico Pedagógico. Éste fue un continuador del pensamiento de Flores, pues explicaba lo siguiente: la educación consiste en “dotar de un considerable caudal de conocimientos” suficientes para perfeccionar las facultades humanas, si bien la “Filosofía ha puesto fuera de duda que el único criterio

⁷³ Castillo, *México*, 314.

⁷⁴ Flores, *Tratado*, 12, 22-23 y 123.

válido, tanto para el conocimiento como para la acción, está constituido por la observación y la experiencia”. Asimismo, dice que toda facultad sólo puede *perfeccionarse* a través del ejercicio. Derivado de ello, la educación de las facultades morales consiste en la dirección de los *sentimientos* y la *voluntad* —hasta aquí Ruiz muestra su arraigo barrediano y las resoluciones sostenidas por la Cuarta Comisión del congreso de 1882—. Dentro de sus aportaciones, se encuentra su definición de carácter como voluntad formada por tres elementos: valor, prudencia y constancia. La *prudencia* es “esta bella cualidad del carácter [que] generalmente consiste en elegir de dos caminos, no el que más agrade sino el que más convenga, se ha dicho con justicia que aun cuando es facultad moral tiene mucho de intelectual, y más si se advierte que la experiencia es la base principal de su constitución”. He aquí una noción de *virtud* operando en la educación moral que Ruiz pudo enseñar en su cátedra de pedagogía.⁷⁵

En función de las posturas éticas de nuestros dos pedagogos positivistas: ¿Altamirano se podía dar el lujo de prescindir de Flores y Ruiz para ocupar las cátedras de pedagogía en la recién abierta Escuela Normal? No. A pesar de las diferencias ideológicas, el plan de estudios de la Normal, eminentemente liberal, se negoció con los positivistas.⁷⁶ Este suceso da cuenta de que el positivismo porfirista alcanzó una alta valoración en el ambiente social que lo rodeaba. Mientras tanto, este plan divisaba materias, además de Moral, como Historia Patria y Geografía y Lengua Nacional, para la formación de la *conciencia* nacional. Por lo tanto, la idea educativo-moral en la Normal era una fusión de los legados de Barreda y Altamirano. La reforma de 1893, sin embargo, colocó Moral junto con Lógica y Psicología y, nueve años después, fue supeditada a

⁷⁵ Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía* (México: UNAM, 1986), 15-17, 53-65.

⁷⁶ Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros* (México: SEP, 1987), 88-98.

otras como Instrucción Cívica y Derecho, Metodología Aplicada o Sociología. Finalmente, en el plan de estudios de 1908, quedó instaurada como Moral y su metodología sería aplicada durante el quinto año, asunto paradójico, ya que fue retirada de la educación primaria.

TEXTOS CLÁSICOS Y BÁSICOS DE MORAL. SUS PRIMEROS RECEPTORES

No basta para salvar de la asfixia al alma el programa de acción del positivismo comtiano: *amor, orden y progreso*; “el amor como base, el orden como medio, el progreso como fin”, porque la precisión, la claridad y el alcance de estas fórmulas no son más que ilusorias y se resuelven en una conclusión vaga e indefinida que no se refiere a nada en concreto. ¿El amor a qué? ¿Mediante cuál linaje de orden? ¿El progreso de qué y para qué?...

EZEQUIEL CHÁVEZ⁷⁷

En 1907, el texto base de Moral usado en la Normal por el profesor Andrés Cabrera fue *Curso de moral* de Gabriel Compayré, y el de consulta, *Resumen sintético de la moral de Spencer* de Ezequiel A. Chávez.⁷⁸ Alberto Correa utilizaba en sus clases de Pedagogía la *Pedagogía Rébsamen* de Abraham Castellanos. Aunque Correa publicó *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau*, en 1889, este texto sólo fue usado para el nivel indicado. Caso contrario de lo que ocurrió en la Normal para

⁷⁷ Ezequiel Chávez, *Obras*, vol. II (México: El Colegio Nacional, 2002), 384.

⁷⁸ Bazant, *La educación...*, 156.

señoritas, donde los textos de *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* de Dolores Correa y *El hogar mexicano* de Laura Méndez de Cuenca (ambos de tendencia feminista) fueron itinerantes en la enseñanza de futuras maestras.

Incluso, algunos egresados redactaron textos no oficiales que podían ser usados en cualquier escuela del país, por ejemplo: para la Normal poblana y la Nacional de Maestros, Julio Hernández escribió *Nociones de instrucción cívica y moral*; para la Nacional de Maestros, Gregorio Torres Quintero escribió *Moral e instrucción cívica (traducción y adaptación de un texto de Gustave Ducoudray)*; ⁷⁹ y para la Normal yucateca, Rodolfo Menéndez escribió *La moral en acción para la enseñanza primaria superior*.

Ante la variedad de temas y ángulos, resta saber si hubo continuidad o ruptura de éstos con la idea educativo-moral de Barreda. De entrada, dos de sus discípulos: Flores y Ruiz, fueron maestros de varias generaciones de normalistas, de modo que los normalistas fueron herederos del positivismo, aunque sólo en un primer momento. La continuidad se confirmaría si ellos asimilaron las tesis barredianas: 1) la fundamentación de una enseñanza moral laica en una antropología positivo-humanista; 2) el desarrollo del órgano de la conciencia; y 3) algunos ejemplos de ejercitación de hábitos para transformarlos en virtudes morales.

Logrados ciertos avances en cuanto a condiciones materiales, el magisterio no corrió la misma suerte en el aspecto social, evidencia de ello fueron los ínfimos salarios que percibieron en esta época. ⁸⁰ Si en el porfiriato se trató de rectificar el juicio moral, no fue por parte de la tradición político-educativa, sino de la tradición pedagógica, que tuvo como armas la pluma, el gis y el pizarrón. Las

⁷⁹ Que tuvo varias ediciones entre 1909 y 1938. Hoy sólo existe una edición de 1938 en el Fondo reservado de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, a la que no fue posible acceder.

⁸⁰ Emilio Tenti, *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el estado educador* (México: Pax México, 1999), 179.

clases de Moral parecen demostrarlo, pues con el *Curso de moral* de Gabriel Compayré (1843-1913)⁸¹ y el *Resumen sintético de los principios de moral* de Herbert Spencer (1820-1903)⁸² que elaboró Chávez,⁸³ los normalistas tuvieron una línea básica de educación moral. Compayré dio el esquema teórico básico de la moral a enseñar en las escuelas: una moral laica conforme los debates éticos más importantes hasta esa fecha, incluyendo una noción de moral como ciencia, la clasificación de los deberes (positivos y negativos) y una noción de las virtudes. En cambio, Spencer parecía servir como crítica social, pues su libro examinaban teorías éticas con miras a una reconciliación conceptual de corte liberal, krausista, pedagógico-social alemana y positivista anómala. Sin duda, la mención de las virtudes fue posible gracias al texto de Compayré, mientras que el de Spencer alimentó una total ambigüedad epistemológica entre moral y ética. Seguramente el motivo de tal ambigüedad fue la traducción del pensamiento ético spenceriano realizada por Chávez (1868-1946).⁸⁴

⁸¹ Pedagogo, filósofo y político francés. Defensor de la educación laica. Impartió la cátedra de Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Fontenay-Saint-Cloud. Fue diputado del departamento de Tarn entre 1881 y 1889. Entre su vasta obra pedagógica figuran *Elementos de educación cívica y moral*; *Historia de la pedagogía*; *Curso de pedagogía, teórico y práctico*; y un estudio monumental de varios tomos llamado *Los grandes educadores* (Pestalozzi, Herbart, Montaigne, entre otros).

⁸² Filósofo, sociólogo y antropólogo inglés. Máximo exponente del positivismo y evolucionismo ingleses. En obras posteriores a su *Estática social*, tomó distancia del pensamiento de Comte. Su reflexión ética está en *Principios de moral* (*The Principles of Ethics*), en el cual trata de ajustar la ética aristotélica con una ciencia que estudie la evolución de la moralidad, y la libertad como móvil entre relaciones humanas intrincadas en la contradicción egoísmo-altruismo.

⁸³ Bazant, *Historia...*, 156.

⁸⁴ Abogado, filósofo, psicólogo, político y educador nacido en Aguascalientes. Egresado de la ENP, terminó sus estudios en Derecho. Fue docente de la Escuela Nacional de Maestros en las cátedras de Psicología, Filosofía y Moral y fundó la asignatura de Psicología en la ENP en 1895. Fue traductor de Mill, Titchener y Spencer. Fue fundador de la Escuela Nacional de Altos Estudios en la UNAM y más tarde rector de ésta. Entre su obra resalta *¿De dónde venimos y dónde*

El peso de Chávez en la Normal fue notable: no sólo fue responsable de la cátedra de Psicología en esta institución, sino que fue traductor del texto de Spencer utilizado en ambas Normales. Incluso, años más tarde, dio la primera cátedra de carácter pedagógico en la Universidad de México.⁸⁵ Sin embargo, con respecto a la teoría de los valores, cabe mencionar que ésta llegó a México a finales del porfiriato y que llamó a los valores *sentimientos*. En el siguiente capítulo veremos qué tanto de los conocimientos contenidos en estos dos textos de moral fueron aprovechados, y si fueron asimilados o adaptados a las escuelas porfiristas por pensadores muy diversos entre sí.

vamos?; Mi credo; Ensayo de psicología de la adolescencia; Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos; e "Historia de la educación de México desde los tiempos precolombinos hasta 1900", en *México, su evolución social*.

⁸⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática* (México: UNAM, 1993), 116.

2. LOS FORMADORES DEL JUICIO MORAL INTERPRETADOS DESDE SUS TEXTOS

En torno a la educación moral han prevalecido algunas confusiones entre el campo ético y el pedagógico. Mientras que la pedagogía tuvo en el porfiriato un nacimiento icónico, la ética o arte moral parece haber tenido una historia supeditada a la historia de la filosofía. Al respecto, Manuel Flores y Luis E. Ruiz aportaron las primeras delimitaciones sobre el quehacer del pedagogo, en contraste con el del filósofo moral (también llamado por ellos moralista). De acuerdo con ellos, el filósofo moral reflexiona los principios y preceptos de la moral que una sociedad debe seguir, mientras que el pedagogo se circunscribe a la búsqueda y observación de los medios óptimos para llevar a cabo la enseñanza.¹

Como contribución a una posible historia de la ética en México, aquí exploraremos la historia de nuestra idea de educación moral. Si se afirma que la ética era análoga a la sociología positiva,² un estudio detallado vislumbrará la verosimilitud de dicha afirmación. Ahora sólo resta dar la palabra a los normalistas y su pensa-

¹ Manuel Flores, *Tratado elemental de pedagogía* (México: FFyL-UNAM, 1986), 193; Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía* (México: UNAM, 1986), 54.

² Itzel López Martínez y Luis Patiño Palafox, “El origen de la distinción ética-moral en la enseñanza de la filosofía en México”, *Revista Digital Universitaria* 6, núm. 3 (2005), 4.

miento ético, pues además de que Flores y Ruiz fueron autoridades consolidadas en los inicios de la Normal, también existieron otras fuentes teóricas además del positivismo.

En este apartado mostraremos que no se podía educar moralmente si se carecía de una idea de hombre a formar y del perfeccionamiento del juicio moral. Así, toda educación moral contestataria había de criticar tal paradigma, al perfilar una idea antropológico-filosófica diferente. También se mostrarán los acuerdos y desacuerdos que prevalecieron en la lectura del hecho educativo-moral y sus peculiaridades. Todo ello se hará desde tres categorías: *a) visión histórica*, para considerar civilizaciones o sucesos significativos, como el liberalismo mexicano; *b) visión ética*, para expresar las ideas sobre moral, conciencia, virtudes, etc., y *c) visión didáctica*, para especificar el tipo de acción que su reflexión educativo-moral instrumenta en el aula.

SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA MORAL ENSEÑADA

El texto *De la educación moral* (1863) de Gabino Barreda inspiró al naciente gremio pedagógico que reflexionaba sobre la educación moral. Sugerentes fueron sus ideas sobre educación moral en Flores y Ruiz, quienes ya entendían la prudencia como virtud o cualidad moral importante; además, ambos habían sido continuadores del pensamiento que el maestro esbozó. En tanto, docentes como Altamirano y Chávez fueron muestras vivas de una educación moral no positivista. Si bien los textos de Gabriel Compayré y Herbert Spencer habían aportado elementos teóricos básicos, ahora interesaba conocer qué tanto los normalistas se habían apegado a sus fuentes teóricas al momento de diseñar sus textos de educación moral.

Las relaciones teóricas descubiertas habrían de determinar la capacidad de los normalistas para recular o dar proporción a los

recursos conceptuales que ellos juzgasen oportunos, en caso de ser conceptualmente insuficientes. Si bien cada autor no podía estudiar a profundidad la esencia de la moral (como ciencia), sí podía conocer qué tipo de moral (como conjunto de acciones encauzadas por cierta idea de bien) había de trabajar en clase. Lo óptimo habría sido un equilibrio entre conceptos y prácticas, por ello el profesor tuvo que partir de una hipotética moralidad intachable, buscando máxima congruencia, ya que el objetivo era despertar sentimientos y mover voluntades. Para corroborar lo anterior, los textos de moral se pueden clasificar en tres criterios:

- A. Textos que sirvieron al docente como apoyo didáctico en las clases en la Normal o en las escuelas anexas a la Normal.
- B. Textos que sirvieron como apoyo didáctico para los estudiantes durante sus clases.
- C. Textos que diseñaron los normalistas después de dichas clases. Éstos habrían servido de apoyo a otros profesores de la Normal o de las escuelas anexas a la Normal.

Criterio A:

- *Pedagogía Rébsamen* (1905) de Abraham Castellanos

Criterio B:

- *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* (1895) de Dolores Correa
- *El Hogar mexicano* (1907) de Laura Méndez de Cuenca

Criterio C:

- *Nociones prácticas de moral arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau* (1896, 3ª ed.) de Alberto Correa
- *Nociones de instrucción cívica y moral* (1901) de Julio S. Hernández

- *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (1908) de Rodolfo Menéndez de la Peña

El *Curso de moral* de Compayré brindó un esquema de educación moral y fue éste el que se habría seguido o adaptado. La definición de moral como ciencia y objeto de estudio, su corpus conceptual, incluso el tratamiento de las virtudes (en la última de sus lecciones)³ ofrecieron el lenguaje base para formar del juicio moral; sin embargo, ninguno de los textos mexicanos pretendía ser teóricamente original, tal vez porque no lo necesitaban. Lo original fue su forma de atender los problemas morales. En términos cronológicos, el primer texto que apareció fue el de Alberto Correa, que tradujo, arregló y adaptó otro texto de moral. Su ejercicio de traducción incluye una fusión de horizontes entre un texto francés e ideas educativo-morales propias. Como parte de estos arreglos, se incorporaron explicaciones históricas y poemas cívicos, que serían el añadido metafórico fundamental.

En el criterio A, el primer texto mexicano utilizado para impartir las clases de moral fue *Pedagogía Rébsamen* de Abraham Castellanos, siendo el texto usado por Correa. Al final de éste, cuando Castellanos explica la teoría de la disciplina (hodegética), se habla de la educación de los sentimientos, que es otra denominación histórica de la educación moral. En el criterio B, ambos textos corresponden a la formación de maestras, siguiendo una tendencia feminista. En el criterio C, los tres textos fueron elaborados por egresados de la Normal y tal vez fueron utilizados por otros maestros de enseñanza elemental, incluyendo a los de primarias anexas a las Normales. En suma, los textos seleccionados trataron de llenar un vacío: la ausencia de material didáctico. Sólo en función del pensamiento pedagógico y filosófico-moral de la

³ Véase Gabriel Compayré, *Cours de morale théorique et pratique* (Paris: P. Delaplane, 1887).

época podemos afirmar que algunos de ellos fueron conceptualmente firmes o endebles.

HORIZONTE HISTÓRICO.

RUTAS Y ORIENTACIONES GENERALES

En el *Tratado* de Flores la historia tenía un fin moral, pues seguía la máxima ciceroniana: la historia es *magistra vitae*. Sin embargo, en los planes y programas de estudio de todo el país se debía dedicar espacios exclusivos para el conocimiento de los hechos del pasado y la formación de una conciencia histórica conforme a sucesos y figuras (o héroes) que fundaron las ideas de nación y humanidad. Dichos espacios fueron Historia Universal e Historia Patria, respectivamente. Por el contrario, la materia de Moral pretendía rectificar el juicio (como decía Barreda) y enseñarles a los educandos la distinción entre acciones buenas y malas, para una vida social plena a través de recursos literarios (máximas, poemas, ejercicios prácticos, etcétera).

A sabiendas de que no podía haber moral sin instrucción cívica, los deberes del hombre y su relación con el Estado eran complementarios a la moral. Era imposible que la moral fuera independiente de la historia, dado que las figuras históricas eran concreciones de valores como la honradez, la bondad o el patriotismo. Sin embargo, juzgar a Miguel Hidalgo o Benito Juárez como héroes, o que Maximiliano de Habsburgo o Hernán Cortés fueran traidores, involucraba dos requisitos: *a*) una lectura y comprensión mínima de los sucesos más importantes de la historia de la humanidad, y *b*) experiencia de los problemas morales y conocimiento de las corrientes éticas de la época. Así, las primeras generaciones de normalistas mexicanos fueron formadas con ideas de Barreda, Altamirano, Prieto, Flores, Ruiz y Chávez, junto con un par de libros de Compayré y Spencer.

Su idea de moral partía de lo conocido a lo desconocido, de la educación familiar a la escolarizada. Desde ésta se enfrentarían vicios próximos al ambiente familiar, como el alcoholismo y la violencia. Por esa razón, Carrillo había propuesto que la educación empezara con las madres de familia, asunto en lo que también Laura Méndez y Dolores Correa concordaban. Sin embargo, el método ideal para enseñar todo ello era el método socrático, por encima del expositivo, lo que implicaba imitar la figura de Sócrates como maestro de la virtud.

Visión histórica nacional. Las figuras nacionales

Según Guillermo Prieto y Justo Sierra, la historia patria era fuente inagotable de ejemplos morales, la cual, con sello indigenista, exaltaba la viril cultura azteca. La ejemplificación de Cuauhtémoc frente a Cortés se sustentaba en la historiografía nacionalista y criollista, remitida a las raíces indígenas. También se enaltecía a los héroes de la Independencia: Miguel Hidalgo a la cabeza, Vicente Guerrero, Nicolás Bravo y Josefa Ortiz de Domínguez. En el siguiente cuadro se muestra las tendencias explícitas para seleccionar a los personajes históricos de cada texto, lo que exhibe una íntima vinculación entre historia y moral (cuadro 1).

Ni Hernández ni Méndez de Cuenca utilizaron figuras históricas como ejemplos; mientras que el resto se inclinó por hacer referencia a Juárez y Prieto, lo que los volvió las figuras moralizadoras más recurrentes. Esto confirmaría que el modelo de hombre a formar durante el porfiriato fue el hombre liberal.⁴ Cabe mencionar que, aun con el potencial moralizador de esas figuras, se les debía mostrar sin eufemismos. El riesgo era doble: por un lado, al santificarlos, se justificaba un desplazamiento de la empatía del

⁴ François-Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, t. II (México: FCE, 1991), 395.

Cuadro 1. Figuras o grupos históricos modélicos o paradigmáticos ligados a la historia nacional

<i>Presencia Autor/Texto moral</i>	<i>Indigenismo (aztecas)</i>	<i>Hispanismo</i>	<i>Criollismo</i>	<i>Liberalismo, positivismo</i>
Alberto Correa, <i>Nociones prácticas de moral</i>	X	—	—	Juárez, Prieto
Dolores Correa, <i>Moral e instruc- ción cívica</i>	X	Cristóbal Colón	Hidalgo, Bravo, Ortiz de Domínguez	Juárez, Prieto, Sierra
Julio Hernán- dez, <i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>	—	—	—	—
Abraham Cas- tellanos, <i>Pedago- gía Rébsamen</i>	X	Fray Pedro de Gante	—	Barreda
Laura Méndez de Cuenca, <i>El hogar mexicano</i>	—	—	—	—
Rodolfo Menéndez, <i>La moral en acción</i>	X	—	Hidalgo, Guerrero, Ortiz de Domínguez	Juárez, Prieto, Melchor Ocampo, Ig- nacio Manuel Altamirano, Ignacio Ra- mírez

educando hacia cierto grupo en el poder; por el otro, se brindaba el horizonte para que los educandos defendieran sus derechos ante las injusticias y desavenencias con el régimen político en turno.

El caso más célebre es Menéndez, quien, adoptando el sutil encanto de la política reconciliatoria, defendió las figuras liberales de

Prieto y Juárez. Sólo que, a diferencia de los demás autores, incluyó a Ignacio Ramírez y a Ignacio Manuel Altamirano. Esto no fue detalle menor, pues ambos representaban la máxima congruencia del pensamiento liberal y de la acción ético-política aplicada a la educación: mientras Ramírez era el modelo de hombre dignamente pobre y honrado,⁵ Altamirano expresaba el de respeto y honor a los padres.⁶ El uso de personajes históricos nacionales permitió definir la silueta cultural de una figura moralizadora no limitada a la rememoración de imperativos para el uso de máximas o normas universales de conducta.

En otro plano, Hernández se limitó a mostrar preceptos y máximas, dejando total libertad al maestro para asignar los ejemplos que considerara apropiados. En esa misma línea, Méndez de Cuenca únicamente presentó situaciones cotidianas mediante contenidos morales dirigidos a los sectores medio y alto.

En el naciente gremio, la llegada de Porfirio Díaz había espezado a más de uno. Y es que la experiencia liberal no había traído grandes dividendos en el terreno político al reducirle poder al clero o a las facciones del partido conservador. Así lo explica Alberto Correa de manera figurada: “Hermosa hoguera levantóse una noche en el centro de la plaza de cierto pueblecillo. Infinidad de curiosos fuimos atraídos por aquella luz brillante; pero al acercarnos, la fetidez que se desprendía de las materias inflamadas nos hizo retroceder apresurados”.⁷ Ante la sobrevivencia de muchos individuos en condiciones infrahumanas, la educación parecía ser una salida a nuevas y más justas oportunidades de vida, sin embargo, ésta era una salida que partía de ideales ilustrados. Además, la

⁵ Rodolfo Menéndez de la Peña, *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (Mérida: UADY, 2008), 29-31.

⁶ *Ibid.*, 70-72.

⁷ Alberto Correa Zapata, *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau* (México: Herrero Hermanos, 1896), III.

libertad de conciencia, la más estimada de las libertades, se afianzaba gracias a las garantías que proveían de las leyes liberales. Una situación hipotéticamente cotidiana era la siguiente:

—En la semana pasada, señor, dos caballeros que estaban almorzando en un restaurant, donde me hallaba en compañía de mi padre, entablaron una discusión sobre asuntos políticos y religiosos. Cada cual opinaba que sus principios eran los mejores, y de la discusión se pasó a una disputa acalorada, que, si no intervienen algunos amigos de ellos, allí presentes, de seguro aquellos hombres se despedazan: parecían unos tigres.⁸

En efecto, violar las leyes significaba aterrizar en la barbarie o animalidad. Para evitarlo, la experiencia liberal ordenaba la tolerancia, que hacía digno de libertad a cualquier educando. Aun así, existían excelentes leyes para un pueblo que no podía acceder a ellas. *La enseñanza es libre* rezaba el artículo tercero, pero sólo la quinta parte de los niños iban a la escuela. ¿Cómo cultivar, entonces, la libertad de enseñanza si no existían profesores preparados que entendieran la experiencia liberal conciliatoria? Llegada la política de reconciliación con las facciones religiosas, no todo fue desprecio entre la fe cívica y la fe en Dios. Algunos autores aceptaron a Jesucristo como paradigma moral, incluso Dolores Correa no tuvo apuro en declarar que su posición ética respetaba la esfera cívica y la cristiana:

Nuestros deberes, dice un autor, son de tal modo, que en el fondo todos se dirigen á Dios. En efecto, cuando tratamos de *desarrollar nuestras facultades*, no hacemos otra cosa que *apreciar y enaltecer* los dones con que *Dios nos ha colmado*. Cuando respetamos los derechos de nuestros

⁸ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 76.

semejantes, no hacemos más que *acatar la obra predilecta de Dios: EL HOMBRE*.⁹

La humanidad es una y múltiple. Ese es el objeto ético que Correa defiende al fusionar y tratar de conciliar las religiosidades en una sola: “El blanco, el negro, el sabio, el ignorante, hasta el antropófago; el cristiano, el mahometano, el judío y hasta el ateo, todos son hombres. Respetad la obra predilecta de Dios, y así complaceréis al Padre Universal”.¹⁰ Esa política conciliatoria no tuvo empacho en recuperar a Maximiliano y excusarlo por su terquedad —derivada de una fe ciega que le costó la vida— por asumir el cargo de emperador de México, justo cuando se vivía un álgido momento fratricida.¹¹

Visión histórica universal. Las grandes civilizaciones como modelos morales

Para Alberto Correa, Grecia y Roma sucumbieron al modelar el mejor de los patrimonios culturales del ciudadano por culpa de los vicios que penetraron en el interior de sus hogares, llegando al corazón de las naciones y contaminando de corruptelas y desavenencias las magnas obras de las *virtudes cívicas*. La enseñanza fue parte activa en la destrucción de dichas naciones: impartir una educación intelectual, enciclopédica y ambiciosamente abarcadora queda incompleta si no puede conciliar y compartir la misión instructiva de manera conjunta con la educativa.¹²

⁹ Dolores Correa, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* (México: Imprenta de Eduardo Dublán, 1895), 48.

¹⁰ *Loc. cit.*

¹¹ Correa, *Moral...*, 61-62.

¹² Correa, *Nociones prácticas de moral*, III.

Cuadro 2. Figuras o modelos paradigmáticos ligados a la historia universal

<i>Autor/Texto</i> / <i>Presencia moral</i>	<i>Edad Antigua</i>	<i>Edad Media</i>	<i>Edad Moderna</i>
Alberto Correa, <i>Nociones prácticas de moral</i>	—	—	Descartes
Dolores Correa, <i>Moral e instrucción cívica</i>	Jesús, Sócrates, Cleopatra, Ciro, Atila	Carlomagno, Colón	Dante, Victor Hugo, Washington, Franklin, Spencer
Julio Hernández, <i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>	—	—	—
Abraham Castellanos, <i>Pedagogía Rébsamen</i>	Aníbal, Sócrates	—	Comenio, Pestalozzi, Herbart, Spencer
Laura Méndez de Cuenca, <i>El hogar mexicano</i>	—	—	—
Rodolfo Menéndez, <i>La moral en acción</i>	Jesús, Leónidas, Hipócrates, Esopo, Alejandro Magno, Epicteto, Tamerlán	Isabel de Hungría	Victor Hugo, Larousse, Sucre, Franklin, Páez, Livingstone, Pascal, Spencer

Dentro de las menciones histórico-universales, no sorprende la de Jesús en el texto de Dolores Correa, aunque sí en el de Menéndez, por su filiación política. En Castellanos, los ejemplos a los que recurre son de pedagogos, tal vez porque se dirigía a los normalistas en formación. Ahora bien, en Alberto Correa, la traducción o arreglo de obras francesas o inglesas respondió a la carencia

de textos educativo-morales en lengua castellana. Por esta razón, tomó como referencia el texto de L. Mavilleau,¹³ suponiendo que los contextos francés y mexicano eran semejantes; por ejemplo, en la disputa política entre grupos religiosos y republicanos. Su arreglo consistió, en situar diferencias culturales, en la historia de ambas naciones; por eso la traducción se complementó añadiendo “cuentecillos y anécdotas que corresponden à nuestro pensamiento de que la moral se enseñe à los niños por medio de ejemplos y no de amonestaciones”.¹⁴ Bajo esta línea, Correa invita a formar excelentes ciudadanos y honrados padres de familia para la patria, porque son ellos quienes asientan las bases de la Escuela Mexicana.

HORIZONTE ÉTICO. CONCEPTO DE MORAL Y SUS APLICACIONES EN LAS AULAS MEXICANAS

En los textos seleccionados existen inexploradas facetas culturales. Para comprender su sentido, hay que ir tras sus fuentes teóricas, que en este caso son cuatro: positivismo-liberalismo social, krausismo, pedagogía social alemana y pedagogía científica francesa.

El positivismo fue una doctrina social, filosófico-política y pedagógica basada en el sistema comtiano, que fue adaptada a la realidad mexicana e implementada para unificar un país cuyo 40 % del total de la población era indígena y no sentía arraigo alguno

¹³ L. Mavilleau o Léopold Mabileau (1853-?) fue profesor de Filosofía en la Universidad de Caen, presidente de la Federación Nacional de la Mutualidad Francesa y presidente del Musée Social. Además de su *Cours de Morale* (1883), escribió *Histoire de la philosophie atomistique* (1895) y *Victor Hugo* (1907). Fue partidario de la moral laica en las escuelas francesas y abogaba por un republicanismo para la moral del ciudadano. Véase María Di Liscia y Andrea Lluch, *Argentina en exposición: ferias y exhibiciones durante los siglos XIX y XX* (Sevilla: CSIC, 2009), 231; Patricia A. Tilburg, *Colette's Republic: Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870-1914* (Nueva York: Berghahn Books, 2009), 32 y 43.

¹⁴ Correa, *Nociones prácticas de moral*, VI.

con el proyecto porfirista. Ante el desorden político y social, los positivistas procedieron metódicamente. Sin embargo, sus límites para actuar fueron los mismos del régimen, y la doctrina fue usada para resguardar los intereses de poder. De allí surgió la inquietud de encontrar pensadores morales que, sin contradecir su formación positivista, echaran mano de alternativas éticas para rectificar el juicio. Adaptarse a las circunstancias requería atender a las masas que, en condiciones de extrema pobreza aspiraban a un mejor estilo de vida. Hasta ese punto, la figura del maestro era crucial.

En la Normal, muchos alumnos contaron con ilustres maestros, incluyendo algunos que no comulgaban totalmente con el positivismo. Tal fue el caso de José María Vigil,¹⁵ un krausista jalisciense que combatió metafísicamente el “cientismo” y su moral. Él sostenía que el positivismo era una doctrina conservadora que cuando se utilizaba para educar al ser humano, lo degradaba: “al imponer un orden *positivo*” se despojaba a la formación humana del sentimiento de dignidad propio [...] la verdad, la dignidad y el respeto son ideas metafísicas que la ciencia positiva debe despreciar”.¹⁶ Vigil no concordaba con la idea de que la ciencia fuera vista como redentor del pueblo mexicano.

Por otro lado, además del krausismo, la Normal tuvo una gran influencia teórica de Compayré, representante de la pedagogía francesa y, en el caso de la pedagogía social alemana, de Rébsamen, quien aunque era suizo desde esa tradición introdujo textos para ampliar el panorama ético normalista. Esto fue evidente en Castellanos, pues *Discursos a la nación mexicana* empleó como modelo

¹⁵ Véase José María Vigil, *Textos filosóficos* (México: UAM-X, 2005). Para un estudio detallado de la polémica Parra-Vigil, véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* (México: FCE, 1968), 359-398.

¹⁶ Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana* (México: SEP, 1963), 71 y 133.

los discursos unificadores de Fichte.¹⁷ Ahora bien, ¿cómo armonizaron todas estas influencias nuestros normalistas?

En la escuela debían integrarse conocimientos científicos para formar al hombre laico, práctico y útil: “Las doctrinas científicas deben aprenderse con precisión estricta, mientras que los principios de moral no tienen por objeto llenarnos la cabeza de conocimientos sino despertar en nuestro corazón sentimientos nobles, haciéndonos concebir grandes y levantadas ideas”.¹⁸ Los hermanos Correa coincidían: “Los preceptos de esta ciencia deben guardarse más *en el corazón que en la memoria*”.¹⁹ Los sentimientos de los educandos eran el objetivo de la moral, entendida como una ciencia del deber, y si tal objetivo había sido monopolizado por la educación religiosa colonial, ahora restaba persuadir al maestro para que contrarrestara esa tendencia.

Estoy seguro de que las máximas morales que he inculcado en vuestra alma no se borrarán jamás, y que, ante el jurado de examen, podréis comprobar, aunque sea dando definiciones no muy exactas, porque ninguna definición os he hecho aprender de memoria, que sabéis lo que es moral, esto es, que *la Moral nos enseña a distinguir las acciones buenas de las malas y a obrar bien*. Mas debo deciros que si el sínodo quedase satisfecho, contestándole que *sabéis* lo que es moral, yo no estaría contento como lo estoy, sin hallarme plenamente persuadido de que *practicáis* la moral. He visto que en la escuela seguís todos los consejos que para norma de vuestra conducta os he dado y espero que jamás en la vida os apartareis de ellos, recordando que esto será para vuestro viejo maestro la mejor recompensa de sus afanes.²⁰

¹⁷ Véase Mario Magallón Anaya, *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana* (México: UNAM, 2010), 32-46.

¹⁸ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 70-71.

¹⁹ Correa, *Moral...*, 56.

²⁰ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 71.

Una moral, en calidad de ciencia, construida con puras máximas es una moral deontológica, porque opera con imperativos universales. ¿Era viable entonces utilizar como criterio de distinción de las acciones humanas una moral de este tipo? Basarse en una moral especulativa conllevaba a autorefutarse porque significaba una comprensión histórica pobre de la circunstancia mexicana. En el caso de Dolores Correa, su definición de moral evita ser únicamente deontológica ya que le interesa la aplicación de máximas. Ella ve en la ciencia un instrumento moralizador adaptado a las jóvenes profesoras: “La ciencia que nos habla del modo de ser del alma se llama *Psicología* y la que nos enseña á dirigirla es la *moral*. El alma no es nervio, ni musculo, ni hueso; pero está en todo nuestro sér, y es á impulso de sus facultades que se ponen en movimiento los nervios, los músculos y los huesos para ejecutar los actos que ennoblecen á la humanidad”.²¹

Dentro de la clasificación comtiana de las ciencias, la psicología no figuraba; por lo que muchos positivistas anómalos no dejaron de reclamar tal exclusión a Comte. En México, dicho reclamo fue compartido por Ezequiel Chávez y, más sutilmente, por Dolores Correa. Para algunos positivistas ortodoxos, era atípico que la moral conjuntara esfuerzos con la psicología, una ciencia apenas en ciernes, pero la exclusión se justificaba al afirmar que su perfil gnosológico estaba centrado en la metafísica y no en la “física social”. Entonces, ¿Dolores Correa es positivista? Sí, pero una positivista anómala, como Henri Bergson y Ezequiel Chávez.

Muestra de ello es la complementación de su definición de moral: “La ley manda que la escuela sea *laica*, sin religión; pero es imposible, para nosotros al menos, separar estas dos ideas: Dios y moral. Si la moral nos enseña á amar á nuestros padres por gratitud, á venerar al sabio y admirar al genio ¿cómo es posible desentenderse de la gratitud que debemos al que hizo al hombre Rey

²¹ Correa, *Moral...*, 8-9.

del Universo?”.²² ¿Acaso Correa se contradice con estas palabras? ¿De qué lado estaba, de la ciencia o de la religión? Con las dos hay y no hay contradicción puesto que Correa fusionaba ciencia con espiritualidad. Además, su distinción entre las esferas privada y pública que hace más adelante opera sin que una cancele a la otra. De manera análoga, Menéndez también defendió una moral científica y racional, porque la proyección de la moral, como ciencia, sólo puede tener un fundamento no especulativo:

Formar el corazón y el carácter del niño, robustecer su sentido moral, impedir que en su alma se fomenten las malas inclinaciones, cultivar en él los elevados sentimientos de la benevolencia, la caridad, la abnegación, el amor sagrado de la patria y del género humano, las leyes del honor, el culto del deber, la religión de la virtud, este es y debe ser el cardinal cuidado del padre de familia, la preocupación del buen maestro.²³

Cuando, a la sazón, se hablaba sobre la formación del corazón, pudiera pensarse que ocurrió un deslizamiento de significados de la práctica al campo de la acción social. Inspirados tal vez en Pestalozzi o Comenio, si “corazón” era una metáfora del centro de emociones o sentimientos, éste era el objetivo para educar moralmente. En tanto que inclinaciones y elevados sentimientos obedecían al lenguaje barrediano y spenceriano; lo que coloca al texto de Menéndez en sintonía con los demás. Por otro lado, en torno a qué moral debe enseñarse, el autor evita todo dogmatismo y defiende una moral fundada en la conciencia de los niños. La virtud había de cultivarse a través de medios religiosos, refiriéndose con ello a la religión de la patria, porque “la escuela es campo neutral, los oídos y las intransigencias de secta, los errores y prejuicios de las religiones, no pueden tener cabida en su recinto, allí el amor,

²² Correa, *Moral...*, 46.

²³ Menéndez, *La moral...*, 19-20.

la ciencia, la tolerancia, la cultura moderna, tiene que imperar gloriosamente”.²⁴

A pesar de que el laicismo fue la bandera de la escuela racionalista para replegar la moral católica en el país, Menéndez no dudó en recurrir a las enseñanzas de Jesús. La caridad, virtud religiosa, era reconocida desde la máxima: *Hacer el bien, eso lo puede cualquiera; hacerlo con sacrificio, está reservado a las personas verdaderamente caritativas*, con referencia a *Amaos los unos a los otros*.²⁵ Al final, Menéndez coincidió con Dolores Correa al relacionar su noción de bien con la máxima de oro: “si los actos que vais á ejecutar se relacionan con vuestros semejantes, preguntad solamente: *¿me gustaría que hicieran conmigo lo que yo quiero hacer con los demás? [...] si viera haciendo á otros lo que yo quiero hacer, ¿lo aprobaría? Querría yo establecer una regla general para obrar como yo quiera? [sic]*”.²⁶ La máxima de oro, presente desde Barreda, también fue apoyada por Hernández: “Haz a los demás lo que quieras que hagan contigo”,²⁷ sin embargo, él no compartió la misma apertura a la moral católica de Correa y Menéndez.

Para Hernández, “La Moral tiene por objeto enseñarnos á practicar el bien y á no hacer el mal”, entendiendo *bien* como “ejecutar actos que estén conformes con las indicaciones de nuestra conciencia. El mal consiste en contrariar ó desobedecer esas indicaciones”.²⁸ ¿Esta posición se arraiga en la moral católica o en la moral positiva? En 1901, Hernández se asumía positivista, no al modo de Parra o Flores, sino como un positivista de pueblo que no provenía de la élite. Con un dejo panteísta, tal vez resabio del krausismo poblano,²⁹ Hernández afirmaba que el ser

²⁴ Menéndez, *L amoral...*, 20.

²⁵ *Ibid.*, 29.

²⁶ Correa, *Moral...*, 57.

²⁷ Julio Hernández, *Nociones de instrucción cívica y moral* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1901), 51.

²⁸ Hernández, *Nociones...*, 49.

²⁹ Véase Antolín Sánchez Cuervo, *Krausismo en México* (México: UNAM, 2003), 54-64.

humano a veces depende de un ser superior que sea considerado como asidero ético de “la causa de todo lo que existe, cualquiera que sea el nombre con que se le designe en el lenguaje”.³⁰ Todas las culturas del mundo tienen su propia entidad metafísica con la que se pueden identificar. En consonancia con Castellanos, Hernández consideró viable diferenciar una teoría de la disciplina³¹ de la enseñanza moral, la cual ocupó un lugar importante en los planes y programas de estudio:

Ciertamente la enseñanza de esta asignatura es asunto muy diferente de la disciplina de la Escuela. Una y otra, podemos afirmar, tienden al mismo fin, aunque por medios diversos; mientras la moral ilustra la inteligencia aumentando el caudal de sus conocimientos con las ideas del bien, el deber, la virtud, etcétera, la disciplina es la acción del educador asociada á los elementos de que dispone (Él, sus discípulos, la Escuela), para formar en el niño hábitos morales, cuya trascendencia no sólo venga á ser benéfica en la Escuela y en la familia sino también en la vida social, en donde desplegará más tarde toda la energía y actividad de que es susceptible el ser humano.³²

Contrariamente a los cuatro anteriores, ni Castellanos ni Méndez formulan un concepto explícito de moral. Aunque se puede deducir que ambos la consideran una ciencia que estudia las leyes con las cuales se dirige la conducta humana, tomando en cuenta que la fundamentación de la teoría de la disciplina tiene como principal referente a Spencer (en el caso de Castellanos) y que la Moral de la

³⁰ Hernández, *Nociones...*, 49.

³¹ Para Alberto Correa, la disciplina es una suerte de preparación militar futura en los educandos, quienes al cumplir la mayoría de edad, no tendrán apuro en convertirse en “soldados, defensores de la nación y de sus instituciones”. Correa, *Nociones...*, 35

³² Correa, *Nociones...*, 46.

Economía doméstica era la ciencia del hogar³³ (en Méndez). Tal desarrollo de las facultades morales buscaba formar el juicio desde los sentimientos, producto de la sensibilidad moral.

Según Castellanos, era esencial que el profesor encauzara los sentimientos de los educandos e impidiera actitudes extremas: al evitar la manía a exagerar los afectos tiernos, simpáticos o melancólicos, debe echarse abajo al sentimentalismo que derriba la voluntad. Eliminada la volición, el ser humano queda moralmente inerme, por ello se recomendaba precaución y cuidado al elegir las lecturas moralizadoras: “Hay maestros que cifran su gloria en hacer llorar a sus discípulos en las clases de Moral y de Historia, etcétera, pero el verdadero maestro *debe*, por el contrario, combatir el sentimentalismo por todos los medios posibles”.³⁴ El cariño del educando era de suma importancia porque, ya ganado, lo hacía obedecer de manera voluntaria: “Respecto a la obediencia, encontramos dos extremos opuestos: unos no dejan al niño ni la más mínima libertad de acción y le exigen una sumisión y una obediencia ciegas, apoyan su disciplina en la férula y en el calabozo, generalmente para realizar esa sumisión que creen saludable”.³⁵ Tal extremo se caracteriza por su proceder coercitivo, lastimero y opresor de la voluntad del educando: “Por otra parte, la obediencia ciega fomenta en unos la *hipocresía* y el servilismo, matando el sentimiento de honor y de dignidad, mientras que á otros los instiga á la rebelión y los arroja en brazos del anarquismo *intelectual*

³³ Leticia Romero, “Estudio introductorio. El hogar mexicano según una escritora cosmopolita”, en Milada Bazant (coord.), *Laura Méndez de Cuenca: su herencia cultural*, t. III *Educación, feminismo y crónicas de viaje* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, 2011), 250.

³⁴ Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905), 272-273.

³⁵ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 276.

ó moral”.³⁶ Por consiguiente, para Méndez, la voluntad tiene relación directa con el disfrute moderno de los placeres, alternando equilibradamente el cuidado del cuerpo con el cultivo de la mente desde un sano desenvolvimiento moral: “El hombre bueno y sano goza indudablemente del placer de vivir, encontrando hermosos todos los espectáculos y fases múltiples de la naturaleza; adquiere predominio de la voluntad sobre las sensaciones y emociones; mientras ante ellas sucumben, por el contrario, los temperamentos débiles y enfermizos”.³⁷

Ahora bien, sobre los fines de la educación moral, Hernández coincidía con Alberto Correa en buscar que se formase a los ciudadanos como soldados de la patria. Dolores Correa pretendía la activación emancipada de la mujer como ciudadana plena de derechos y defensora del hogar mexicano, sin considerarla atada a la crianza de los hijos. Castellanos, en consonancia con Spencer, no sólo quería hombres ilustrados, sino buenos y de sentimientos elevados, con carácter firme y bondadoso. Además de formar buenos ciudadanos, Méndez únicamente le apuesta a un objetivo total: “La felicidad es el fin que el hombre persigue en el mundo. Para conseguirla, procura disfrutar de la paz del alma y de la comodidad en la vida doméstica”.³⁸

Esta es una felicidad que se decanta hacia la naciente clase media, grupo vital para el desarrollo capitalista mexicano —aunque, por desgracia, las mujeres de estratos sociales bajos quedaron excluidas, al menos en ese texto—. Así, una futura ama de casa (incluyendo profesoras, escritoras, médicas, abogadas y cualquier otro oficio o profesión para los que la mujer estaba plenamente capacitada) podría ser, sin más, cabeza de familia. Esto, sin embargo,

³⁶ Castellannos, *Pedagogía Rebsamen*, 277.

³⁷ Laura Méndez de Cuenca, *El hogar mexicano*, en Milada Bazant, *Laura Méndez de Cuenca: su herencia cultural* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, 2011), 261.

³⁸ Bazant, *Laura Méndez de Cuenca*, 338.

era totalmente impensable para una sociedad conservadora que creía obcecadamente en la inferioridad de la mujer para liderar una familia —Méndez de Cuenca³⁹ fue ejemplo de que no eran simples especulaciones—. En su caso, Menéndez relaciona la felicidad con la adecuada limitación de los placeres:

La felicidad no consiste exclusivamente en tener dinero y mando sobre los demás hombres [porque] lo que se opone a la felicidad son los deseos no satisfechos. Y los hombres casi siempre anhelan con vehemencia nuevas emociones. Realizan una aspiración y en seguida quieren satisfacer otra y otra más [...]. El hombre bueno es feliz con poco, [...] el remordimiento no le turba el sueño, ni hace huir la sonrisa de su rostro.⁴⁰

La defensa de las clases menos favorecidas se lleva a sus últimas y nobles consecuencias: la humildad del pobre se acerca mil veces más a la felicidad que la soberbia del rico. La decadencia moral de la sociedad prevalece en las clases altas, mientras la esperanza de reestructuración del tejido social se encuentra en las clases menesterosas, “porque como ha dicho un filósofo: *Es bastante rico el que limita sus deseos*”.⁴¹ La medida que Epicuro aconsejó a Pitocles inspiró inédita y fugazmente la moral en acción que llegó a las aulas yucatecas para proteger la vida como sumo bien y para erradicar males como la intolerancia de pensamiento.⁴²

³⁹ Para un estudio detallado, además del aquí citado, véase el trabajo de Mí-lada Bazant, *Laura Méndez de Cuenca: mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno educativo* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Gobierno del Estado de México, 2010).

⁴⁰ Menéndez, *La moral...*, 164-165.

⁴¹ *Ibid.*, 165.

⁴² Epicuro, *Obras*, Montserrat Jufresa Camps y Francesca Mestre (est. prel., trad. y notas) (Barcelona: Altaya, 1995), 73.

Concepciones de la conciencia y sus intencionalidades

En el contenido de cada uno de sus textos, los autores tratan de explicitar que el objetivo de la educación moral es formar dos órganos metafóricamente incorpóreos: el corazón y la conciencia, aunque el primero siempre supeditado al segundo. A sabiendas de que ni uno ni otro son físicamente existentes como órganos morales, la psicología, como campo metafísico, les ofreció algunas alternativas. Alberto Correa, por ejemplo, afirma que para el mejoramiento de las relaciones humanas existe una ley sagrada imperiosa que obliga a los ciudadanos a brindar ayuda y protección a todo aquel que lo necesite. La conciencia es una ley no materializada en decretos, sino en el juicio de los ciudadanos: “La conciencia nos exige deberes que no están consignados en los códigos, pero que todo hombre de corazón reconoce espontáneamente”.⁴³

No tan alejada de su hermano, Dolores Correa pondera la adquisición cognitiva por medio de los sentidos, pues a través de éstos la verdad se revela para ser profundizada con la ciencia. Ella le llama percepción moral o de la conciencia, dado que es una operación intelectual en la que facultades como la libertad se relacionan y juzgan según las acciones humanas resultantes, buenas o malas.⁴⁴ Su antípoda es el remordimiento.⁴⁵

Hernández coincide al señalar que es “la facultad que posee el hombre para distinguir lo bueno de lo malo”.⁴⁶ En tanto que Dolores Correa es la única de los autores selectos que identifica las tres intencionalidades humanas, incluso les llama facultades del alma: la inteligencia, la voluntad y el sentimiento. Sin embargo, las intencionalidades racionales y afectivas quedan inconsecuentes si no apelan a la fuerza de voluntad para dirigir las.

⁴³ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 11.

⁴⁴ Correa, *Moral...*, 11.

⁴⁵ *Ibid.*, 36.

⁴⁶ Hernández, *Nociones...*, 49.

*Relaciones conceptuales de sentimientos,
virtudes y deberes*

Encontrar la verdad es el fin de todo sér humano, que merece llevar este nombre; pero no basta buscarla y haberla encontrado, sino que una vez en posesión de ella, es preciso decirla, propagarla y sostenerla, aun á costa de los mayores sacrificios. La inteligencia no valdría gran cosa, si no fuera acompañada de una voluntad bien desarrollada, que es lo que constituye la firmeza del carácter.

DOLORES CORREA⁴⁷

El *Catecismo* de Ripalda fue el material didáctico más usado en toda la historia de la educación: “fue utilizado durante siglos no sólo para la enseñanza de la doctrina cristiana sino también del español, el civismo y la lectura”.⁴⁸ Este texto, basado en una ética aristotélico-tomista, propuso por primera vez en México el modelo de educación en virtudes, encauzando los hábitos de los educandos hacia la vida del buen cristiano. Dicho modelo se dividía en virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) y virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza y templanza). También reconocía como potencias del alma a la memoria, el entendimiento y la voluntad.⁴⁹ Varias generaciones de mexicanos recibieron esta educación en virtudes por voz de sacerdotes, maestros de primeras

⁴⁷ Correa, *Moral...*

⁴⁸ María Arredondo López, “El catecismo de Ripalda como texto escolar”, en María Aguirre Beltrán y Valentina Cantón Arjona (coords.), *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*, t. I (México: UPN, 1999), 163.

⁴⁹ Jerónimo de Ripalda, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, compuesto por el p. Jerónimo de Ripalda de la compañía de Jesús* (Barcelona: Imprenta de Francisco Rosal, 1880 [1591]), 8.

letras. Algunos, como el joven Justo Sierra,⁵⁰ se rebelaron contra el dogmatismo religioso: el positivismo nació exudando vida contra la moral que ellos consideraron opresiva y tutelar.

Esa fue la primera noción de virtudes que conocieron los normalistas y contra ella reaccionaron, pues ahora contaban con la ética spenceriana capaz de conciliar la ética aristotélica con la aceptación de las virtudes como medio para alcanzar *una vida plena*. Tal objetivo era compatible con la evolución social⁵¹ (según la traducción de Chávez, Spencer llama a la veracidad, “justicia” y a la temperancia “ideas o sentimientos”). Aunque en Barreda esta influencia no es tan notoria, en los respectivos tratados de Flores y Ruiz sí se trabajan virtudes como la *prudencia*. Además, por el texto de Compayré, se constata que la referencia a las virtudes estaba en estas lecciones. Aun así, es muy difícil saber si todos los normalistas diferenciaron claramente *sentimiento* de *virtud*, porque en tales textos, las virtudes son equiparadas con *sentimientos* y viceversa. La diversidad de términos se puede constatar en el cuadro 3.

En este maremágnum semántico se enmarca la educación moral porfirista. Sin embargo, al comparar los significados de los distintos sentimientos, éstos parecen no coincidir en cada texto. Ahora bien, si cada autor no podía distinguir claramente sentimiento de virtud, al menos tenía idea de que los sentimientos no eran concretos, pero los hábitos sí. Por ejemplo, Hernández afirmó que la virtud es el hábito de practicar el bien constantemente, en concordancia con el cumplimiento del deber y su cuota de placer producido. Los hábitos que buscan lo contrario son vicios, y de

⁵⁰ Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, t. I, Carlos Ortega (trad.) (México: UNAM, 1992), 55.

⁵¹ Ezequiel Chávez, *Resumen sintético de los principios de moral de Herbert Spencer*, Obras, vol. I (México: El Colegio Nacional, 2002), 39. En la anterior obra de Chávez, *Síntesis de los principios de moral de Herbert Spencer* (1894), no aparece el signo “virtud” sino hasta el *Resumen sintético* (1910). Además, su traducción de “ethics” por “moral” fue responsable de promover la ambigüedad entre ciencia y objeto de estudio.

ellos brota el juicio errado y la deriva de sentimientos no encauzados.⁵²

Por otro lado, Alberto Correa, a través de un hipotético diálogo socrático entre profesor y alumno,⁵³ parece tener clara la distinción entre sentimiento y virtud cuando habla sobre la fortaleza y la moderación:

—Muy bien, muy bien —decía el maestro examinando los problemas que en sus pizarras acababan de resolver los alumnos—. Mas ¿Por qué lloras tú, Rafael? ¿No has podido hacer esa cuenta?

—Señor, soy muy desgraciado —respondió Rafael entre sollozos—, no he podido comprender esa cuenta y, además, el pizarrín se me ha caído haciéndoseme mil pedazos.

—Risa me causa, querido niño, que te llares desgraciado y derrames lágrimas por una simpleza. Debes sufrir con paciencia un suceso tan insignificante; en la vida nos asaltan á cada momento desgracias inmensas, que sin embargo es necesario soportar con valor; sería una cobardía dejarnos agobiar por el peso de las contrariedades y del infortunio.

—Mi padre —irrupió Miguel— ha dicho que mi tío Antonio, á pesar de ser una valiente Coronel, incapaz de arredrarse en el combate, no sabe soportar sereno las desgracias ocurridas en su familia.

—Tu tío carece de fortaleza, que es el valor con que el alma resiste á las adversidades y á las pasiones. Si meritorio es el valor militar, no lo es menos el valor moral: el vencerse á sí mismo. El primero mata á los hombres, el segundo hace hombres.

—Por lo mismo que estamos expuestos á sufrir tantos sinsabores en la vida, ¿no os parece, señor, que cuando la dicha nos sonrío, debemos

⁵² Hernández, *Nociones...*, 49.

⁵³ A los alumnos de las Normales se les enseñaba que partir de diálogos socráticos era una forma didáctica efectiva para situar el aprendizaje de los educandos. Retomaremos esta cuestión más adelante.

Cuadro 3. Clasificación aproximada de virtudes y sentimientos morales

<i>Téxto</i>	<i>Sentimientos (valores)</i>	<i>Virtudes</i>	<i>Vicios</i>
Alberto Correa, <i>Nóciones prácticas de moral</i>	Amor (maternal, filial, patrio), Quietud, Cariño, Asco, Indulgencia, Valor, Sentimiento del deber, Gratiuid, Respeto, Ahorro, Ternura, Obediencia, Abnegación, Bondad, Fidelidad, Justicia, Disciplina, Estimulo, Honradez, Probidad, Lealtad, Sobriedad, Libertad, Filantropía, Caridad, Benevolencia	Franqueza, Fortaleza, Templanza o Moderación	Delación, Robo, Disimulo, Hipocresía, Juego, Mentira, Traición, Cólera, Pereza, Holgazanería, Embriaguez, Intemperancia, Maltrato a los sirvientes, Vanidad, Frivolidad, Prodigalidad, Avaricia, Ambición
Dolores Correa, <i>Moral e instrucción cívica</i>	Alegría, Felicidad, Fraternidad, Moderación, Caridad, Sacrificio del sentimiento, Vigilancia, Responsabilidad, Equidad, Valor cívico, Buena fe, Amor filial, Dignidad (personal, colectiva, patria), Justicia, Franqueza, Lealtad, Sinceridad, Probidad, Abnegación, Cooperación, Gratiuid, Respeto a los animales	Templanza, Prudencia, Constancia, Fortaleza	Tristeza, Malestar del alma, Desgracia, Robo, Odio, Irresponsabilidad, Descontento, Maltrato a los sirvientes, Mentira, Tristeza, Desobediencia

Julio Hernández, <i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>	Caridad, Justicia, Sacrificio, Abnegación, Libertad, Digni- dad, Honor	Deferencia, Bon- dad, Tolerancia, Dulzura, Condes- cendencia, Urbani- dad, Benevolencia	Envidia, Humillación, Crueldad, Aspreza, Mala fe, Ignorancia, Burla, Intolerancia, Estupidez, Orgullo, Desprecio, Caridad, Sarcasmo
Abraham Caste- llanos, <i>Pedagogía Rébsamen</i>	Bondad, Sensibilidad moral, Amor universal, Caridad, Verdad, Filantropía, Justicia, Honor, Dignidad, Modestia, Humildad, Obediencia	—	Hipocresía, Presunción, Menü- ra, Miedo, Vanidad, Altanería, Cobardía, Ambición, Simula- ción del dolor, Indiferencia
Laura Méndez, <i>El hogar mexicano</i>	Paz del alma, Comodidad, Responsabilidad moral, Amor, Respeto mutuo, Asco, Abnega- ción, Sacrificio, Bondad, Ale- gría, Ahorro, Amor maternal, Laboriosidad, Generosidad	Diligencia, Hon- radez, Pundonor, Indulgencia	Avaricia, Sordidez, Glotonería, Ignorancia, Indiferencia, Desor- den, Injusticia, Inmoralidad
Rodolfo Menéndez, <i>La moral en acción</i>	Caridad, Honor, Libertad, Independencia, Justicia, Heroi- cidad (masculina y femenina), Cortesía, Precaución, Mag- nanimidad, Respeto, Honor, Igualdad, Modestia, Patriotis- mo, Amor a las obras naturales, Constancia, Solidaridad, Bene- volencia, Entereza, Serenidad	Pobreza honrada, Aseo, Limpieza, Beneficencia, Fran- queza, Diligencia, Paciencia, Genero- sidad, Homradez, Puntualidad, Dis- creción, Hospitali- dad, Humildad	Pereza, Mentira, Orgullo, Vani- dad, Burla, Cólera, Presunción, Volubilidad, Injusticia, Cobardía, Uso del tabaco, Descortesía, Em- briaguez, Maltrato a los sirvien- tes, Venganza, Vanidad, Juego, Fastidio, Charlatanería, Ligereza de lengua, Avaricia, Crueldad, Hipocresía, Prodigalidad

entregarnos á ella con todas nuestras fuerzas, disfrutándola cuanto sea posible?

—Estás muy engañado, la templanza ó la moderación en los placeres, los hace siempre gratos, no permite el hastío é impide que se altere nuestra salud. No solamente debemos tener paciencia en la desgracia, sino también moderación en la prosperidad. Fortaleza y moderación son una sola virtud aplicada en circunstancias apuestas. “No hay menos debilidad en no ser moderado cuando la fortuna nos sonrío, que cuando nos es contraria: nada hay más bello en la vida que sea un alma siempre igual, un rostro siempre sereno”.⁵⁴

Con un limitado conocimiento ético y uno profundo sobre los problemas morales de su tiempo, Alberto Correa fue capaz de distinguir entre el sentimiento de la valentía y la virtud de la templanza o moderación, dos caras de la misma moneda. Si bien a esta virtud no la nombra, es notable su capacidad para ejemplificarla. Y es que, al trabajar el educador con grupos heterogéneos de alumnos, se debe aprender a lidiar con el mundo y las penas que en él abundan. Aunque las diferencias culturales predominan en el aula, todos pueden ser víctimas de sentimientos no encauzados, así, la virtud se encuentra siempre a disposición de quien confía en ella y la cultiva.

Serenidad, tranquilidad del alma o *ataraxia* era el medio del estoico para mantenerse imperturbado ante los males del mundo. Esto lo comprendió un Menéndez inspirado en Epicteto, aquel que “practicó la máxima de los estoicos (de *Stoa*, pórtico, porque Zenón, el jefe de los estoicos, enseñaba en Atenas debajo de un pórtico): *Busca la virtud en la práctica del bien*”.⁵⁵ Aunque en Alberto Correa no hay evidencia de la ética estoica, tanto él como Menéndez mostraron que educador y educando tenían que resistirse a la vida moderna, puesto que no había nada más oportuno que un

⁵⁴ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 62-64.

⁵⁵ Menéndez, *La moral...*, 225.

carácter firme. Incluso éste podía marcar la diferencia entre vivir plenamente o sucumbir de manera irremediable. De ese modo, las virtudes, cultivadas desde la pedagogía, ayudarían a evitar que educadores y educandos porfiristas se dejaran arrastrar por la decepción absoluta:

Se necesita desplegar una energía poderosa, para ir contra las preocupaciones ó las *acomodaciones* del vulgo. Y quizás se necesita de mayores esfuerzos para triunfar de nuestras pasiones, de nuestras debilidades, de nuestros instintos. La templanza, la prudencia, la constancia y la fortaleza son las virtudes que constituyen un carácter firme. Saber dominar un impulso, saber callar a tiempo, no abandonar un trabajo por largo y difícil que sea, son actos propios de quien posee las tres primeras virtudes.⁵⁶

En contraposición, Méndez considera necesaria la moderación de los placeres en varios aspectos de la vida doméstica, por ejemplo, en la alimentación y la gimnasia. La mujer mexicana, autoridad moral de los niños en casa, no podría enseñarles cómo alimentarse o cuidar su cuerpo, si ella misma descuidara su alimentación y su arreglo personal. Según la autora, la gula es la pasión más imperiosa de la senilidad, pero puede remediarse al ser moderados y dedicar “de diez a quince minutos, dos veces al día, en la práctica de movimientos regulares sirviéndose de un bastón ó de una toalla simplemente”.⁵⁷ En la capital mexicana, al igual que en todo el país, las virtudes podían ser efectivos medios para atender la intransigencia y el fanatismo.

Para ello, Dolores Correa advirtió en la tolerancia una medida efectiva contra el fanatismo, pues, citando un poema de Rodolfo Menéndez (publicado en la revista *La Escuela Primaria*), concuerda

⁵⁶ Correa, *Moral...*, 15.

⁵⁷ Bazant, *Laura Méndez de Cuenca*, 338-339.

en que la tolerancia, ante Dios, es la más bella de las virtudes.⁵⁸ Y bien, ¿hasta qué punto un educando puede distinguir una virtud en su conducta? ¿Tiene que estar enterado de las corrientes éticas? Menéndez contesta que “El niño no entiende de controversias ni de teorías filosóficas, ni es propio entrar con él en disertaciones de cierta naturaleza. Basta dar el *porqué* de las enseñanzas y prevenciones morales en términos breves y sencillos, basta ponerle de manifiesto con modelos palpables de las virtudes y vicios. Es decir: *la Moral en acción*”.⁵⁹ Mientras el educador debe conocer detalles importantes de las teorías éticas, al educando no se le puede exigir lo mismo.

Hasta aquí, mientras la fortaleza y la templanza (o moderación) se explican teóricamente como virtudes en los textos de los hermanos Correa, Menéndez desarrolla la honradez a partir de figuras como Ramírez o Altamirano. Aunque cada texto de moral responde a intereses diferentes, el que conjunta variados ejemplos históricos, poesías, lecturas, sustento teórico efectivo y preguntas-guía para la comprensión del educando es el de Menéndez. De hecho, este autor a diferencia de los demás, ubica la discreción como virtud. Esto se observa en otro hipotético diálogo socrático donde un hijo le pregunta a su madre lo que significa ser discreto, a propósito de una lección que recibió en clase. Y es que al niño le queda claro que ésta es una virtud, pero no sabe cómo efectuar un acto discreto. Su madre responde:

—No me sorprende el que no tengas todavía idea respecto de la discreción: muchas personas jamás llegan a formarse concepto claro de esta virtud, hasta al extremo de que, a veces, creo que la discreción es innata en las almas buenas, leales y de exquisitos sentimientos.

Pongamos ejemplos. Eduardo, ¿no censurabas tú mismo el otro día a tu amigo Ramón Ochoa, porque, hallándose aquí de visita, to-

⁵⁸ Correa, *Moral...*, 66.

⁵⁹ Menéndez, *La moral...*, 21.

caba todos los objetos, se metía en todas las habitaciones, pedía todo lo que le agradaba y daba órdenes a todo el mundo? ¿Te parece que ese era un niño discreto?

—Creo que no, mamá [...].

—Tomemos otro ejemplo: bien conoces a Andreíta, la hija de doña Esperanza; tiene once años de edad y quiere vestirse como una joven de veinte; toma parte en las conversaciones de las personas mayores; sabe los secretos de no sé cuántas amigas de su mamá, y los revela sin el mayor embarazo; en todas partes pide de comer y de beber; pasa las horas y los días en las casas ajenas, viéndolo y contándolo todo; pide cuanto ve y luego dice que se le regaló; coge las flores de los jardines, sin el permiso de sus dueños; habla muchos disparates y se ríe de cualquier cosa con el mayor estrepito. ¿Será una niña discreta?

—De ninguna manera.

—¿Recuerdas [a] aquel empleado que despidió tu padre hace dos meses? Faltaba descaradamente a la verdad; se enteraba de la correspondencia de tu padre, de la correspondencia, que sabes que es una cosa sagrada; tenía muy mal humor y obedecía difícilmente; venía tarde a su trabajo; le importaban un pito las reprensiones y los consejos de tu padre; era afecto a los chismes, y tan incivil, que jamás saludaba a nadie. ¿Era ese joven discreto?

—Imposible, mamá.

—¿Y aquella sirvienta que tuvimos que, usando de un provincialismo, decía tu padre que era una *ateperetada*?⁶⁰ Siempre estaba refunfuñando; era respondona y atrevida; no tenía ningún miramiento con los niños; usaba de palabras fuertes y hasta obscenas; abría puertas y ventanas torpemente y penetraba en todas partes; hacia mucho ruido cuando la familia dormía; buscaba amigas de no ejemplar conducta, y, por último, no sólo era perezosa, sino que sisaba del diario que se le daba para la plaza. Vaya, ¿era una mujer discreta?

—No, señora.

⁶⁰ Medio loca, de poco juicio.

—Pues ahí tienes tipos de personas indiscretas: haz un cuadro en el que pongas las cualidades contrarias a esos defectos, y ya tendrás un vivo ejemplo de la discreción; agrega que esta virtud tiene su recompensa inmediatamente en las ventajas y consideraciones que proporciona; que el hombre discreto puede estar seguro del aprecio general y aun del cariño de todos cuantos lo traten. En efecto, el que sabe resistir los deseos de ver, de oír, de saber, de tocar lo que no le corresponde; el que guarda los secretos, el que no abusa de las cosas permitidas, el que es complaciente, tolerante o disimulado con los defectos ajenos; en una palabra: el que es *bien educado*, hace suponer, por lo menos, que tiene bueno el corazón y limpia la conciencia; es un hombre discreto; tiene derecho a ser querido y respetado por todos.⁶¹

Según Menéndez, se puede captar esta virtud si existen actos meditados y si, en caso de que el educador no haya dado bien su lección, los padres o tutores muestren al niño una idea de la discreción. Por un lado, el punto de partida no son conceptos o teorías éticas —hubiese sido absurdo que la madre hubiese ido en busca de un filósofo moral para que fuese él quien le enseñara al niño en qué consiste tal virtud—; aun así, la madre ofrece ejemplos para dar una idea de esa virtud, dado que las virtudes proceden de ese plano de realidad. Por otro lado, la madre parte atinadamente desde los juicios que el niño realizara sobre los actos de un amigo suyo. Ella involucró vivencias de diferentes planos de realidad que ponen en juego su capacidad de juicio y aplicación de la discreción: una vecina mayor, un joven despedido por su padre y una empleada locuaz. En su círculo de amigos, en la calle, en el trabajo y en el hogar se puede ser discreto.

Las virtudes concebidas por estos autores abrieron puertas. Dolores Correa se empeñó en fomentar un actuar equilibrado: “En nuestro país, donde no hay ni se reconocen títulos de nobleza, ni prerrogativas ú honores hereditarios, la ley permite que se acuer-

⁶¹ Menéndez, *La moral...*, 225-228.

den recompensas en honor de los que prestan servicios eminentes á la humanidad —(‘Moral’ por Alberto Correa).⁶² El honor no es producto del clasismo, pues a sentimientos como éste se llega por la convicción de obedecer jerárquicamente la ley: primero la de Dios, luego la del Estado, la de la Escuela, la de la Familia, etc. Sentimientos como la caridad, la dignidad y la justicia prevalecen en cada texto.

Ante estos sentimientos, y los ya mencionados en el cuadro anterior, el ser humano se halla comprometido a actuar mediante actos virtuosos. Dicho compromiso de conciencia es llamado “deber” por cada autor, y los deberes se cumplen tanto en la esfera pública como en la privada; sin embargo, éstos responden a diferentes contextos. Por este motivo, Alberto Correa ordena los deberes del educando en dos categorías: los primeros deberes (de orden social) se dividen en: la familia, la escuela, la patria; los segundos deberes (de orden personal) se dividen en: deberes para consigo mismo y deberes para con la sociedad. Éstos últimos se subdividen en deberes de justicia y deberes de caridad. Los demás normalistas concuerdan con esta clasificación de deberes. En este punto, son notorias las secuelas del *Curso de moral* de Compayré. No obstante, el deber, para Hernández y Menéndez, equivale a la obligación de realizar actos buenos. Asimismo, para Castellanos, un acto mesurado está en función del cumplimiento del deber, en tanto perfeccione su voluntad.⁶³ Mientras que para Dolores Correa, el deber se relaciona directamente con el libre albedrío y la responsabilidad de seguir la ley moral:

No creáis que sólo es vituperable gastar nuestras fuerzas en los placeres; el que trabaja inconsideradamente tiene el mismo fin que el que se entrega á goces inmoderados [...], porque cada sér incapaz de llenar sus propias necesidades, sigue satisfaciéndolas á *expensas de*

⁶² Correa, *Moral...*, 121.

⁶³ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 271.

los otros, y cada sér que se ve precisado á *redoblar* sus esfuerzos para acudir al auxilio del imposibilitado, llegará también á *inutilizarse* perjudicando á la sociedad. Debemos, pues, en cuanto esté en nuestra mano, ejercitar nuestras facultades sin abusar de ellas, y de este modo llegará un día á producirse la armonía en la sociedad por medio de la actividad humana.⁶⁴

En los textos se tiende a relacionar deber con obediencia legalista, sin la suficiente claridad conceptual. A pesar de ello, la franqueza es considerada una virtud por Alberto Correa y Menéndez, aunque para Dolores Correa es más bien un sentimiento. Aun cuando en cinco de los seis textos de moral se puede distinguir sentimiento de virtud, es imposible saber con total certeza cuál es un sentimiento innoble, uno inmoral u otro vicioso. Si bien en cada texto se contraponen virtudes y vicios, sólo Hernández y Menéndez definen el sentido de estos últimos como actos contrarios al bien. En su caso, Alberto Correa no da una definición de vicio, sin embargo, sí lo enseña a través de una lectura:

LAS MALAS COMPAÑÍAS.— LA MANCHA DE ACEITE

Un niño, por descuido, derramó aceite sobre una tapicería. Avergonzado de su torpeza y queriendo repararla, aplicó sobre la mancha una hoja de papel. Pero ¡oh sorpresa! en la tarde del mismo día la mancha se había comunicado al papel blanco. Esta mancha es muy obstinada, pensó el niño; pero yo haré de modo que no vuelva á aparecer. Y diciendo esto aplicó otra hoja de papel más espesa que la primera. Al día siguiente, con gran sorpresa del niño, la segunda hoja también estaba manchada—. Amigo mío, le dijo su padre, esta mancha de aceite es la imagen viva del vicio, que se comunica á todo lo que se aproxima. Si quieres conservar la pureza de tu alma, evita siempre la compañía de los hombres corrompidos. Con facilidad se hace uno se-

⁶⁴ Correa, *Moral...*, 45-46.

mejante á aquellos con quienes se trata. De allí viene el adagio “dime con quién andas y te diré quién eres”.⁶⁵

Sin necesidad de acudir a recursos estilísticos depurados, aquí el lenguaje es efectivo, pues evita tecnicismos al colocarse al nivel de complejidad del léxico infantil. La idea por resaltar en este texto es que los vicios, así como el aceite, son difíciles de cambiar de un día para otro. Siguiendo esta metáfora, existen manchas que en el alma pueden causar impresiones fatales —aunque la educación parece ser aquello que permite quitar esa mancha de aceite o prevenirla—. En ese caso, habrá manchas físicas que podrán borrarse o simularse y otras que no, como sucede con las manchas morales, que no por disimularse son fáciles de quitar, pues existen actos deplorables que dejan una huella indeleble en la conducta humana. Un asesino serial o un violador, un empresario estafador o un político corrupto, un ladrón o incluso un profesor misógino son ejemplos de esas manchas morales que pudieron limpiarse en su debido momento antes de convertirse en actos viciosos. De allí, la importancia de rectificar el juicio moral a tiempo.

Por otro lado, Menéndez menciona que un vicio es, simple y llanamente, el acto de fumar. Si éste fuera nuestro criterio para distinguir a un virtuoso de un vicioso, podríamos decir que todos los que no fuman cumplen con lo primero, mientras que los segundos son viciosos. La curiosidad de sentir el humo en el cuerpo o el deseo de sociabilizar con un grupo de amigos fumadores son situaciones a las que cualquiera, desde la juventud hasta la senectud, puede sentirse atraído. Aunque la mayoría de edad no es una medida de madurez en el juicio, los jóvenes son proclives a adquirir comportamientos dañinos para su salud. De modo que, hasta aquí, Menéndez tiene razón en prohibir los cigarros a niños y jóvenes, por lo que nada es más inaceptable que un fumador en lugares inadecuados.

⁶⁵ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 67-68.

Según Menéndez, Méndez y los Correa, los vicios se aprenden generalmente desde la niñez, razón por la cual es tan importante prevenir y conquistar hábito tras hábito. Si toda persona es diferente, por regla general podríamos suponer que uno o dos cigarrillos al día no representan un daño irreversible al organismo, tomando en cuenta que es humano usar otras sustancias como el café o el alcohol, partícipes de la socialización o de cierto ritual tradicional. Aquí entra la medida o limitación en los placeres que algunos paladines de la ejemplaridad defenderían hoy.

En este mismo tenor, los placeres mundanos, como fumar o beber, son mucho menos apreciables que la amistad. La medida en el uso del cigarro puede evitar el exceso y el defecto de éste. Se puede fumar algunos cigarrillos, y disfrutar de ese placer, sin ser tildado de vicioso o degenerado; esta medida aún puede operar en un plano cotidiano de realidad. Empero, la disciplina de un maestro exigía *mens sana in corpore sano*. En tanto, los sentimientos van a ser teóricamente sustentados por todos los normalistas. Mientras que para Dolores Correa, son el puente entre dos tierras aparentemente inconexas que permite al ser humano “experimentar las sensaciones agradables que llamamos *goces* ó placeres: la alegría, la felicidad; ó las sensaciones desagradables que llamamos *dolores morales*: descontento, tristeza, el malestar del alma, la desgracia”.⁶⁶

Todo sentimiento, desde el más ruin al más noble, surge de la misma fuente: la sensación o percepción de lo bueno y lo malo. Además, las huellas de una buena educación moral se notarán en la personalidad del educador o educando. Si el placer máximo es la felicidad, el dolor más terrible es el que no es físico ni visible, sino moral. Éste comprende la desventura humana: haber podido ser feliz y no haberlo logrado. Por este motivo Castellanos se empeñaba en demostrar que los profesores debían infundir *verdaderos sentimientos*: verdad, amor universal, filantropía, justicia, honor y dignidad.

⁶⁶ Correa, *Moral...*, 24.

Ellos harían posibles las virtudes, las cuales —aunque no son explicitadas por Castellanos— se reconocen fundamentales para el fin de una educación ética y estética; por ejemplo, la filantropía se concreta en la caridad. Al ser común que un sentimiento fuera muy fuerte o muy débil, se recomienda que: “Todo verdadero maestro debe atender cuidadosamente de que éstos no se EXAGEREN ni se debiliten en sus educandos”.⁶⁷ Si bien es necesario que el profesor obedezca un imperativo moral, éste no puede ser ciego ni displicente. Sin hablar de “frónesis”, Castellanos confía en que el profesor encauzará a los educandos hacia el dominio de sí. Esta fue su manera, y de muchos normalistas de la época, de decir a los educandos que, para la vida, como reza el refrán popular: “ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre”.

HORIZONTE DIDÁCTICO Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA CONSTRUIDO

Todo encauzamiento moral puede quedar inútil sin el medio adecuado para enseñarlo. Al respecto, Alberto Correa acusó a cierta pedagogía moderna por haber primado la educación racional, sobre la afectiva, al malinterpretar ciertos principios pedagógicos como: “Conviene que la moral se infiltre insensiblemente en el corazón de los niños, no que se les imponga”.⁶⁸ El término “insensibilidad” ya había sido usado por Barreda cuando se refirió al sumo cuidado que debía ponerse en no matar la espontaneidad del infante ni en perjudicar sus nacientes deseos y hábitos, pues los educandos son seres dispuestos a cumplir cualquier deber moral más por sentimiento que por convicción.

La pedagogía mexicana moderna había de proceder con ejemplos, y no tanto con máximas o frases filosóficas solemnes. Por esta

⁶⁷ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 275-278.

⁶⁸ Correa, *Nociones prácticas de moral*, V.

razón se debía trabajar con el método socrático más que con el expositivo. El caso de Hernández fue distinto. Y es que si Gracián dijo que “Lo bueno, si breve, dos veces bueno”, Hernández exageró, porque dio una exposición sintética, precisa y apegada al *Curso de moral* de Compayré, y concluyó los ejemplos prácticos para centrar su atención en el desarrollo de los preceptos morales; es decir, su objetivo era ocuparse de la parte instructiva:

el profesor se encargará de amplificar, ya sea recurriendo á la forma expositiva, ya auxiliando de la socrática, enriqueciendo siempre sus explicaciones con innumerables ejemplos tomados de la vida real y de la historia, para hacer más sensible, ya que no intuitiva ni práctica, una enseñanza que huye del dogmatismo, y aspira á crear espíritus libres, capaces de vivir en la atmósfera que rodea á las modernas sociedades del siglo XIX.⁶⁹

Para Castellanos, el método de la moral (al igual que el de la historia o la instrucción cívica) no se vale de las leyes de la moral, sino de “la destreza necesaria en la revolución de todo género de problemas que ofrece la vida común, valiéndonos á la vez de los mismos ejercicios como un preciso medio para poner en actividad sus facultades mentales”.⁷⁰ En ello coincide con Alberto Correa. Según Castellanos, la educación posee un fin tripartito: formal, material e ideal. Si la educación intelectual abarca el primero, la educación física el segundo y la educación moral el tercero, el fin ideal (moral) tiene como objetivo revelar experiencias propias del educando, satisfaciendo o cultivando su curiosidad científica.

Si la ciencia, basándose en Spencer, es el mejor instrumento para la disciplina moral, y el juicio se modela con un espíritu de investigación, es decir, no dogmáticamente, entonces la educación

⁶⁹ Hernández, *Nociones...*, 46.

⁷⁰ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen...*, 179.

moral de principios científicos ha de fomentar la creación de la independencia del juicio en los educandos:

La misma forma les hace ver en su maestro no al *dómine* que impone sus ideas á fuerza, sino á un amigo, que comparte su saber con ellos, y á quien profesan, por lo mismo, ilimitada confianza y profundo cariño. Esto aumenta el *ascendente moral* del maestro y afirma, por lo tanto, la disciplina. Ambas ventajas redundan en beneficio del fin ideal de la enseñanza.⁷¹

De ese modo, todos los autores coinciden en que el método educativo-moral más efectivo es el socrático, o la forma interrogativa, porque emplea “innumerables *ejemplos prácticos*, que el profesor ha de buscar en la variedad de circunstancias en que puede colocarse el hombre en la vida. El aprendizaje memorístico de funciones abstractas y generalizaciones metafísicas, produce escaso o ningún desenvolvimiento moral en el alma de los niños”.⁷²

Que los educandos vivieran sus propias libertades era el gran objetivo de la educación moral radical. Que fueran ellos quienes limitaran y descubrieran ante sus ojos “el espantoso cuadro de las innobles pasiones y sus funestas consecuencias, para despertar en su alma el horror á la maldad y el aborrecimiento al vicio”.⁷³ Esta distinción entre lo valioso y lo despreciable es el telón de fondo de toda educación moral: a toda virtud se contraponen un vicio. Allí entra la persuasión del maestro para que las maravillas de la cultura se eleven ante los horrores del atraso y la ignorancia.

⁷¹ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen...*, 182.

⁷² Menéndez, *La moral...*, 21.

⁷³ Correa, *Nociones prácticas...*, V.

3. VALORACIÓN DE UNA FILOSOFÍA EDUCATIVO-MORAL EN LA ÉPOCA DEL ORDEN Y EL PROGRESO

Los hechos humanos del siglo XX dieron al traste con todas las doctrinas y preceptivas anteriores: ni individuos, ni agrupaciones, ni naciones, ni agrupaciones de naciones, pueden vanagloriarse de haber adoptado y seguido una norma y una práctica correctas.

PAULA GÓMEZ ALONZO¹

En este último capítulo estudiaremos las ideas de nuestros autores a partir del impacto que tuvieron en su época, justo cuando el positivismo se asumió como la doctrina ética predominante.

Antes del ocaso porfirista, México había dejado atrás el desorden político, o al menos así lo había disimulado ante el mundo, dado que nuestro positivismo había resuelto parte de ese problema con un método y un fin moral. Sin embargo, tras las contradicciones sociales, la industrialización, la explosión demográfica y la devaluación del nivel de vida digna se impusieron nuevas condiciones. Al llegar el siglo XX, México se había convertido en un país de empresarios y políticos entreguistas que ensanchaban la pobreza,

¹ Paula Gómez Alonzo, *La ética en el siglo XX* (México: UNAM, 1958), 9.

a quienes les eran indiferentes las supersticiones de la gente que no trabajaba con ellos. Ahora bien, dentro de ese escenario inmoral, ¿nuestros autores supieron refrendar su compromiso moralizante? Al respecto, Alberto Correa respondió desde su texto de moral:

I. LAS LECCIONES DEL MAESTRO.

Ocho días después, los niños acababan de entrar á la escuela, cuando José, que apenas tenía ocho años de edad, llegó corriendo y sofocado cinco minutos después de la hora señalada para comenzar las clases

—¿Por qué llegas tarde? —Le preguntó el maestro.

—Señor, porque he tenido que dar una gran vuelta para no pasar cerca de la casa de Ernesto.

—¿Y por qué has hecho eso?

—Dicen que la mamá de Ernesto resucita todas las noches.

—¿Quién te lo ha dicho y cómo puedes creer semejantes tonterías?

—¡Oh! Señor, es muy cierto, la he visto con mis propios ojos.

—¿Y qué has visto?

—Ayer, á eso de las ocho de la noche, regresaba del campo en unión de mis padres; me había quedado un poco atrás, y viendo hacia la huerta del padre de Ernesto, advertí una lucecita que corría a ras de suelo.

Todos los alumnos soltaron la risa.

—¿Y tomas tu esa lucecita por un aparecido? —dijo Luis.

—Pues entonces, ¿qué cosa es?

—Es un fuego fatuo. ¿Ya no te acuerdas de lo que nos explicó nuestro Profesor el otro día? Son emanaciones que se desprenden principalmente de los pantanos, las cuales producen esa claridad, porque contienen un gas llamado hidrógeno, que se inflama fácilmente. En cuanto á los aparecidos, ni los hay, ni los ha habido nunca, ¿no es verdad señor? —preguntó Enrique.

—Sin duda alguna. José es víctima de una absurda superstición: ha visto, como dice un refrán, *moros con trinchetes*.

Todos volvieron á reírse.

—Yo estoy seguro de lo que digo —replicó José furioso.

—Pero puesto que el maestro te lo explica.... —contentaron los otros.
—El no sabe nada, no estaba allí, y además no estoy obligado á creer todo lo que él dice.

Al oír esto, todos se callaron. Las palabras de José rayaban en la insolencia.²

Hacerle ver a un niño que creer en aparecidos, fantasmas o entidades sobrenaturales carecía de bases científicas era una tarea que no se realizaba en un día. Toda educación moral comenzaba identificando sucesos espontáneos, es decir, el maestro debía dar su lección en el momento adecuado, generalmente sin prever cuándo y cómo iba a darse. Ese suceso espontáneo, a su vez, debía ser atajado con la mejor preparación posible, pues no se podía ser irresponsable. Tal labor debía efectuarse en ese niño cada vez que reincidiera en defender sus supersticiones, a sabiendas de que sus padres, amigos o cualquier persona en la calle las alimentaba infundadamente. Y no obstante la necesidad de la gente común (sin importar el estrato social), el maestro tenía que proseguir tal tarea con cada grupo, año tras año...

Hasta la fecha, educar moralmente en México consiste —usando el ejemplo de Alberto Correa como metáfora— en combatir supersticiones y creencias infundadas. México dejó atrás la anarquía para fundarse como una nación cuya libertad era moralmente insostenible. Esa libertad fantasmal se volvió un espectro de la tradición político-educativa, pero la idea de educación moral de los autores dio elementos para refutarla. Sin embargo, la tarea no consistía en revivir un pasado moral glorioso, sino en actualizar un juicio moral dado por el profesor y aplicarlo a la realidad. Regresando al texto de Alberto Correa, las resistencias podían venir

² Alberto Correa, *Nociones prácticas de moral arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau* (México: Herrero Hermanos, 1896), 23-24.

de cualquier lugar: el hogar, la iglesia, la calle, las fiestas donde se congregaba la gente...

II. CARIÑO Á LOS MAESTROS

—Niño, retírate hasta la otra extremidad de la clase —dijo el maestro con seriedad, pero sin mostrarse enojado por las palabras de José, que revelaban muy poco afecto hacia él—. Allí permanecerás hasta que te llame; los niños impertinentes deben estar lejos de sus condiscípulos. José obedeció inmediatamente yéndose á parar, rojo de vergüenza, al sitio que se le indicaba. Todas las miradas estaban fijas en él y no tardó en romper á llorar sollozando con tristeza.

Este sincero arrepentimiento conmovió al maestro y quiso perdonar el atolondrado muchacho.

—Vamos, José —le dijo—, ven aquí, y no llores más; por castigo te impongo responder a mis preguntas. Vaya, enjuga tus lágrimas, contesta: ¿debes odiar ó querer á tu maestro? ¿ó debe serte indiferente?

—Debo... amarlo.... señor, —balbució el niño.

—¿Y por qué?

—Porque sus lecciones me son útiles.

—Agrega, porque sus reproches y sus castigos no tienen otra razón más que el interés que le inspiras. El maestro te quiere y te lo prueba velando por tí y reprendiéndote, ello por tu bien, á fin de que más tarde seas un ciudadano útil y honrado. El maestro ha recibido de tus padres la difícil misión de instruirte y educarte, y los deberes que te toca cumplir con él son de la misma naturaleza que aquellos que tienes con tus padres.³

Éste es un cuadro fidedigno de lo que se esperaba de un maestro como educador moral. Con tintes románticos y dejos de idealización, se asomaba un objetivo: apelar a los sentimientos de los educandos para hacerlos partícipes de la eliminación de toda superstición socialmente aprendida y alimentada por la moral cató-

³ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 24-25.

lica (en complicidad con el gobierno) durante más de trescientos años desde la educación colonial. Lo anterior, aunque posible, fue difícil de llevar a cabo, pues las élites mexicanas hicieron hasta lo imposible para no perder la batalla. También debe considerarse que fue casi imposible que cualquier maestro de escuela tuviera la misma claridad de ideas y metafóricidad crítica de pensadores como los que aquí estudiamos.

Simplemente, la mayoría de los maestros que no entendieron su misión desplazaron los significados de las reprimendas morales a los extremos que se pretendían erradicar. Asimismo, el amor hacia los maestros llegó a confundirse con obediencia ciega. Por tales motivos fue visto con recelo y a veces con total repugnancia. Así, los juicios que se hacían sobre ellos dependían de las buenas o malas vivencias escolares de quienes los hacían.

Uno de los mayores críticos del porfiriato, el positivismo y su educación fue el filósofo Antonio Caso, quien se mostró intratable al acusar que los pedagogos sólo habían deformado la personalidad de los mexicanos como entes individuales, pues lo que había faltado era una educación integral con sentido moral y artístico, contrariamente a la educación científica o, mejor dicho, científicista. Según Caso, no cualquiera podía educar, ya que sólo los filósofos estaban capacitados para hacerlo. Con ello no se refería a que se debía tener una formación filosófica para dar clases, sino a que un educador debía poner en cuestión los estudios y creencias en los que se había educado. De esta manera no se perdía todo el sentido de la educación como mejora moral.

En ese tenor, la educación era la indicada para encauzar el juicio de un mexicano que no apreciaba su cultura ni sabía valorar otra forma de existir que no fuera la vida industrializada y progresista. Así, los maestros rescindían su participación si se presentaban en el aula como defensores sosos de lo que Caso llamó la existencia como economía: el nivel más básico de supervivencia, y que destruye todo alcance de humanidad y principio de dignidad. Caso tuvo razón en deplorar la moderna pedagogía de las escuelas

porfiristas si ésta sólo justificaba moralmente la existencia como economía:

Desde que, siguiendo el orden prescrito para nuestras escuelas, hube de pasar por la llamada enseñanza secundaria, cobré un santo horror hacia la pedagogía, presuntuosa ciencia de crear maestros. Saber o ciencia que sólo tendría importancia si se obligara a los que por pedagogos se tienen, a leer por sí mismos, y no en miserables epítomes, unos cuantos libros clásicos de educación filosófica que son los que merecen ser leídos: los *Diálogos* de Platón, que ningún profesor de moral lee; los *Ensayos* de Montaigne, que me cuesta mucho trabajo pensar que hayan sido leídos por los profesores normales; el *Emilio* de Rousseau, la *Pedagogía* de Herbart, el *Ensayo* de Spencer, los maravillosos libros de Ellen Key.⁴

Además de mostrar sus amplios conocimientos sobre pedagogía moderna, Caso también señaló los santos horrores del desenfreñado apostolado pedagógico, especialmente al insinuar que el maestro había sido formado por el Estado como un títere de la existencia como economía. Líneas atrás hemos apuntado que estos horrores ya habían sido señalados por forjadores del normalismo como Ignacio Manuel Altamirano y Carlos Carrillo. También hemos mostrado que el filósofo inglés Herbert Spencer fue un referente primordial en la formación moral de los autores que aquí analizamos, pues sentó las bases conceptuales para una educación opuesta a la de un régimen dogmático. El horizonte ético de la generación que criticó al porfirato se congregó en asociaciones como el Ateneo de la Juventud, porque el fin era formar colectivos de ideas antes que iniciar empresas aisladas de transformación social. En ese sentido, ¿qué impacto social tuvieron las ideas educativo-morales de nuestros autores?

⁴ Antonio Caso, *Antología filosófica* (México: UNAM, 1957), 154.

OPOSICIONES Y CESIONES ANTE LA MORAL DE TIEMPO

Las malas costumbres contraídas de niño se reflejan comúnmente en la vida del hombre, así como las virtudes que se adquieren entonces, rara vez nos abandonan.

ALBERTO CORREA⁵

De poco había servido formar maestros que enseñaran la moral y no educar moralmente, pues los profesores, según Correa, “imponen á sus alumnos la ingrata tarea de aprender de memoria máximas metafóricas y principios oscuros, ó se afanan en darles consejos abstractos, que si bien racionales y comprensibles para todo aquel que los dan, no están al alcance de las tiernas inteligencias á que se dirigen”.⁶ Los autores denunciaron la exclusión de los sentimientos de la educación moral; para solucionarlo, propusieron incluir a los padres de familia, ya que ellos eran los primeros educadores. El aula debía imitar algo de ese ambiente hogareño, sin llegar al abuso de tecnicismos morales. Ahora bien, tomar cartas en el asunto significaba identificar sus dos obstáculos.

El primero se refería a la utilización de máximas, las cuales solían abandonarse a la suerte del entendimiento de educadores y educandos. La incompreensión del contenido metafórico era producto de la abstracción total, cuando los maestros se desconectaban de los problemas sociales como el analfabetismo o el alcoholismo. Aunque las máximas eran importantes, no podían ser los únicos recursos para inculcar buenos hábitos. En tanto, el segundo obstáculo remitía al uso de consejos o reflexiones, los cuales pretendían motivar la reflexión del educando para que sopesara uno y otro lado de cierto dilema moral, y de ese modo elegir la

⁵ Correa, *Nociones prácticas de moral*, III.

⁶ *Ibid.*, IV.

acción correcta, o al menos ese era el significado de prudencia en Luis E. Ruiz.

Un profesor que da un consejo sin previa meditación está fallando, pues de poco sirve si éste depende del memorismo. Al final, los datos se vuelven nulos en la educación de los sentimientos, por este motivo Alberto Correa piensa en una educación moral basada no sólo en la razón, sino también en los sentimientos; pues eso es propiamente lo que se pretende encauzar en el aula. En ese tenor, Abraham Castellanos también se opuso a la educación moral antigua, aquella que abusaba de la forma expositiva, de las pruebas de autoridad, encarnación del *magister dixit*: “Esa elocuencia [...], el carácter dogmático [...] y el tono magisterial son resabios del antiguo dómine y sólo pueden fastidiar á los niños”.⁷

Ahora bien, todos los textos aquí analizados pueden considerarse intentos vivos para unir teoría y práctica en medio de carencias conceptuales y, aún más complicado, en medio de un conjunto de entornos sociales hostiles a los cambios morales propuestos por el positivismo. Se debía asimilar la lección del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891), que decía que la educación moral, como contenido a enseñarse, debía resaltar su carácter eminentemente práctico. De allí que la materia se llamase ocasionalmente en los planes y programas de estudio Moral Práctica, incluso Rodolfo Menéndez fue más allá al denominarla moral en acción.

El objetivo de esta estrategia pedagógica era evitar el memorismo y los vicios de la vieja educación moral basada en Ripalda, el cual aun así debía conciliar la educación moral colonial con la educación moral moderna. Todos nuestros autores fueron educados en la moral del viejo régimen: además mientras algunos fueron a escuelas elementales carentes de instalaciones, otros recibieron las primeras letras en sus hogares. La niñez de los hermanos Correa

⁷ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905), 185.

fue testigo de las penurias y traspies cometidos por la mayoría de los antiguos maestros de escuela (léase maestros de primeras letras).

Difícilmente se encuentran en los pueblos maestros que sepan leer bien, escribir y contar. Leen medianamente, escriben bastante regular, y calculan sin poder dar razón de lo que hacen: vense, es verdad, en las ciudades y pueblos de primer orden, algunos maestros excelentes; empero hablase aquí de la inmensa mayoría de los lugares y pueblos pequeños, muy especialmente en las haciendas y ranchos que componen una porción respetable del pueblo mexicano; y con muy pocas excepciones, puede decirse que es proverbial la ignorancia de los maestros de escuela. ¿Qué es lo que puede esperarse de unos hombres groseros, que ordinariamente han escogido esta profesión solo por evitar los cansados trabajos de la agricultura, *ó que por no tener oficio alguno se meten á maestros del arte de formar hombres?*⁸

Para Castellanos, el arte de formar hombres (uno de los tantos significados históricos de la pedagogía) debe darse para beneplácito de todos los mexicanos, sin embargo, han abundado los irresponsables en el aula. El porfiriato no pudo impulsar una educación lejos de sus propios límites, los cuales ponderaban, por encima de todas las cosas, la contención absoluta del poder y el respeto de la política conciliatoria entre el gobierno federal y demás dirigentes sociales o mandatarios locales. Conscientes de que cada normalista encaró circunstancias distintas, procederemos a ejemplificar situaciones cotidianas en las que se aplicó su criterio ético.

Dolores Correa Zapata (1853-1924)

Nacida en Teapa, Tabasco, fue una de las grandes pioneras del feminismo mexicano. Se graduó de la Escuela Secundaria para Señoritas, institución de la que más tarde fue docente y subdirectora.

⁸ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 33-34.

Fue profesora de Economía Doméstica, Moral, Instrucción Cívica y Ciencias Físicas y Naturales. De salud delicada, tuvo muchas dificultades debido al exceso de trabajo que la llevó a una parálisis en 1905. Fuerte impulsora de la prensa pedagógica fundó junto con su hermano el periódico *La miscelánea del pueblo*. Asimismo, fue integrante de una comisión pedagógica internacional a cargo de Justo Sierra. Entre sus publicaciones sobresalen, además de su libro de moral: *La mujer en el hogar*, *Memorias de una maestra* y *Estelas y senderos escolares*. Su pensamiento sigue tres líneas: 1) feminismo y activismo social, 2) magisterio femenino y conocimiento de la infancia y 3) poesía y literatura nacional. De la primera línea destacamos dos ilustraciones, una de carácter biográfico y otra autobiográfica:

La señorita Correa Zapata ha hecho del profesorado un verdadero sacerdocio al que consagra todo su tiempo y toda su inteligencia, derramando á raudales las luces de la instrucción. Sus clases orales son verdaderas cátedras filosóficas, racionalistas, moralizadoras y lógicas que alcanzan las alturas de la moderna ilustración. Mientras en la escuela trabaja por el adelanto de la niñez con sus lecciones, en la prensa trabaja por el adelanto de la sociedad á fin de que proteja la educación. [...] La señorita Correa Zapata pertenece á esa pléyade, criticada por muchos, de las solteronas que no teniendo hijos hacen objeto de su ternura á la humanidad y defensoras de sus bellos ideales aman y veneran á las buenas madres procurando sin egoísmo y sin envidias inmotivadas, levantarlas hasta el altar de la virtud sin tacha, para que ante esa ara, se arrodillen sus hijos y como incienso reciban el aplauso de las gentes honradas.

Quien así trabaja en pro del adelanto juvenil, quien como ella se interesa por la cultura de la mujer mexicana, debe sentirse satisfecha y feliz porque ha puesto en práctica la sublime máxima del crucificado: “*Haz con los otros lo que quieras que hagan contigo*”.⁹

⁹ Laureana Wright de Kleinhans, *Mujeres notables mexicanas* (México: Ediciones Corte y Confección, 2020), 272-273 y 276.

Hay todavía quienes ignoren lo que significa *feminismo* y hay también quienes vean ó finjan ver en él una ridiculez, un disparate, suponiendo que el feminismo consiste en la necia pretensión de que las mujeres cambian su papel, por el de los hombres, obligando á éstos á que hagan papeles de mujer. No obstante, entre la gente seria, el feminismo es el grito de la razón y de la conciencia, proclamando justicia, porque el feminismo consiste en levantar a la mujer al nivel de su especie, al de la especie humana.

Y esto sólo puede lograrse proporcionándole los medios de llenar sus necesidades físicas, intelectuales y morales, para lo cual es indispensable concederle el derecho de ejercitar su actividad, el derecho de trabajar, el de ser útil en proporción a sus facultades.¹⁰

La primera ilustración fue dada por una de las pioneras del feminismo, fundadora del periódico *Las hijas del Anáhuac*, posteriormente renombrado como *Violetas del Anáhuac*. Correa fue autora de varios artículos en dicha publicación y años después fue directora de *La Mujer Mexicana*, primera revista feminista del siglo XX. Desde la prensa y el aula, Correa reivindicó a las mujeres como sujetos de transformación social, si bien, para Wright, ella encarnaba cristianamente la ejemplificación de la máxima de oro, es decir, del amor al prójimo como norma de vida.

Alberto Correa Zapata (1849-1909)

Fue llamado el “poeta del trabajo escolar” y nació, al igual que su hermana, en Teapa. En su corta vida, lamentablemente, tuvo una trayectoria profesional brillante y llegó a ser secretario de la Escuela Nacional de Maestros y director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal. Fue una figura cercana a Enrique Rébsamen

¹⁰ Dolores Correa Zapata, *La mujer en el hogar* (México: Carranza Editores, 1906 [1895]).

y en la institución formadora de profesores ocupó las cátedras de Derecho Constitucional y Economía Política. Luego, en 1904, tras la muerte de Rébsamen, se encargó de la Dirección de Enseñanza Normal. Estrechó relaciones con Rafaela Suárez, en ese entonces director de la Escuela Normal para Maestras. En su paso como director también impartió el primer y el segundo curso de Pedagogía. Su obra se encuentra en artículos de *La enseñanza normal y La educación mexicana*, además de sus libros *Geografía de México*, *Reseña económica del Estado de Tabasco* y el texto de moral que hemos analizado previamente. Sus ideas de pensamiento recorrían tres líneas: 1) conocimiento de la infancia y su aprendizaje, 2) perfil del maestro de escuela y 3) organización magisterial. Dos espacios donde sus ideas éticas impactaron de manera social fueron el aula y la antedicha organización gremial. He aquí dos ilustraciones de la intensidad moral que laboralmente le caracterizó (y que terminó por acortar su vida):

¡Cuánto respeto inspira el joven adolescente, el hombre, no raras veces casi viejo, que se presenta en las aulas al encenderse la luz artificial, con alguna herramienta bajo el brazo, llevando en el traje, en las manos y hasta en la cabeza, las señales de su cotidiana ocupación: pringas de cal en los zapatos, manchas de pintura en la raída blusa, el tizne de la fragua sobre las encallecidas manos, alguna viruta enredada en el cabello! Y toma asiento con seriedad y respetuosa atención en el banco todavía caliente, que ocupaban minutos antes algunos de los chiquillos de la escuela diurna.¹¹

Por ahora y sólo de un modo general puedo indicar a Ud. que los fines expresos de la Asociación Nacional del Magisterio serán:

I.- Establecer el mutualismo para favorecer en lo posible a cada maestro y alcanzar el bienestar del magisterio en general.

¹¹ Vicente Fuentes y Alberto Morales, *Los grandes educadores del siglo XX* (México: Altiplano, 1969), 84-85.

II.- Estudio y resolución de cuestiones concretas o generales referentes a la educación pública.

III.- Empleo de la prensa, de congresos periódicos, de cuestionarios para la investigación pedagógica y de otros medios que están al alcance de la Sociedad, para obtener el buen éxito de los dos fines anteriores.¹²

La primera cita se refiere al respeto que Correa profesaba al adulto que acudía a las escuelas nocturnas por él fundadas, y puede pensarse que el sujeto aludido es el obrero (muchos de ellos, también padres de familia). La segunda cita se refiere a la adopción de principios anarquistas en la creación de la primera asociación magisterial oficial de su tiempo, y que tuvo el apoyo de las autoridades. La doctrina de donde derivaron estos principios fue el mutualismo, variante del anarquismo, que, para Correa, debía procurar neutralidad ideológica entre lo político y lo religioso, además de no proponer cambios a la legislación vigente. El respeto de Correa hacia las autoridades de su tiempo era compatible con un sentido amplio de justicia social, para lo cual, se confiaba en el Estado como protector de la clase obrera.

Julio Hernández (1863-1921)

Pedagogo nacido en Huachinango, Puebla. Terminó sus estudios en la Normal de Puebla. Él se autonombró como “El decano de todos los normalistas de la República”, por haber sido el primer normalista titulado en 1883. Después de su incidente de 1886, se dedicó a la docencia en Hidalgo, aunque pocos años después partió a la capital, en 1890, al ser nombrado profesor y luego subdirector de la Escuela Anexa a la Normal de profesores. Discípulo de Carlos A. Carrillo, también fue secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos. Su pensamiento evolucionó del positivismo

¹² Fuentes y Morales, *Los grandes educadores...*, 82.

a la educación popular y el latinoamericanismo. Entre sus principales obras destacan *Álbum pedagógico y escolar*, *Guía metodológica para uso de los maestros de la República Mexicana* y *La sociología mexicana y la educación nacional*. Su pensamiento recorre cuatro líneas: 1) teoría pedagógica y epistemología, 2) asociación magisterial y filosofía docente (línea que incluye su autobiografía), 3) diseño de planes de estudios y fundamentación de la Didáctica Especial (“lengua nacional”, “matemáticas”, etc.) y 4) divulgación de la ciencia.

En 1886, el general Rosendo Márquez, gobernador de Puebla, le encargó fundar y organizar una Escuela Primaria Anexa a la Normal con fondos limitados, pues se había reducido el financiamiento del ramo de Instrucción. Con el tiempo, la Normal poblana decayó por falta de apoyo económico. Al respecto, Julio Hernández afirmó lo siguiente: “el profesorado fue la primera víctima de los manejos de aquel inmoral mandatario, [ya que] los maestros no percibimos nuestros haberes durante un semestre completo”.¹³ Esto condujo al hambre y la miseria a los docentes poblanos; muchos de ellos incluso tuvieron que empeñar sus pertenencias para sobrevivir.

Luego de una reunión en apariencia intrascendente, los afectados tomaron cartas en el asunto y convocaron a huelga: “Naturalmente, fue necesario presentar nuestra dimisión [...] fundándola en que era indecoroso continuar yendo a las Escuelas, cuando carecíamos de vestido y no teníamos ningún aliento para dar las clases por falta de alimentos”.¹⁴ Siendo el gobernador, por motivo de una carta firmada de los inconformes, la fuerza pública los reprimió, y persiguió a Julio Hernández por considerarlo el líder intelectual. Mientras que a los huelguistas se les amonestó, Hernández fue obligado a renunciar a su puesto en la Normal y huyó a

¹³ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía*, t. IV (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1915), 283-284.

¹⁴ *Ibid.*, 285.

Hidalgo. Se presentó ante el gobernador hidalguense, no sin antes meditar su nueva misión:

hacia falta un cerebro organizador en aquella entidad federativa, y más que todo, se necesitaba convencer a los hombres del gobierno para que se decidiesen a otorgar su protección a las escuelas. / Vivíamos entonces en plena dictadura porfiriana, y la tiranía del centro se reflejaba vigorosa en todas partes. “*Para las clases privilegiadas todo, para el pueblo nada*”. Era la máxima gubernamental de aquella época, tenía una pureza axiomática incontrastable, y los caciques de provincia la cumplían fielmente como que era la base más firme y el más duradero sostén de sus gobiernos. Yo entonces era un iluso, un soñador, un utopista, un metafísico a la hechura de la época, y llegue a creer sinceramente, que me sería fácil promover un cambio en la opinión pública, favorable al progreso de las Escuelas de aquel Estado.¹⁵

En aquellos años, los casos de represión contra las protestas de una mejora moral no fueron escasos. Hernández era peligroso porque solía decir: “la educación será fructuosa en organismos sanos y bien nutridos”.¹⁶ Sin embargo, el propósito era sensibilizar a gobernantes, letrados, curas y profesores para evidenciar las contradicciones del régimen ante la educación de su tiempo. Cuando fue prioritario moralizar al pueblo, las dos morales tuvieron que responder a las nuevas exigencias culturales. Así surgió la misión de educar mediante el ejemplo de virtudes.

Abraham Castellanos (1871-1918)

Pedagogo, etnólogo y poeta de origen mixteco nacido en Nochixtlán, Oaxaca. Fue el más notable discípulo de Enrique Rébsamen,

¹⁵ Hernández, *Estudios de pedagogía*, 286-287. Las cursivas son mías.

¹⁶ Julio Hernández, *La sociología mexicana y la educación nacional* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1916), 119.

a quien conoció en la Normal de Xalapa. Al terminar sus estudios, regresó a su tierra natal y fundó una Normal de la que sería director. Cuando Rébsamen fue llamado en la capital para ser director de Enseñanza Normal del Distrito Federal, a Castellanos se le encomendó ocupar la cátedra de Metodología en la Nacional de Maestros. En 1913, migró a la política y ocupó un cargo de diputado; sus discursos son memorables por defender la educación integral indígena y la asociación magisterial como eje de unidad nacional, ésta última muy influenciada por Fichte. Entre sus obras destaca *La reforma escolar mexicana*, *Discursos a la nación mexicana sobre educación nacional* y *Al caer el sol*. Sus ideas recorren cuatro líneas: 1) teoría pedagógica (“Metodología aplicada”), Historia de la pedagogía y epistemología, 2) defensa de la educación integral indígena y pluralismo comunitarista, 3) estudios etnológico-históricos y literarios y 4) fundamentación de la didáctica especial y la hodegética (teoría de la disciplina). Dentro de la tercera línea destacamos una de sus disertaciones en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística:

Sabiendo los indios que el gobierno trataba de fundar escuelas protectoras de la raza india, un día de tantos entraron a la ciudad de Colima los del pueblo de Suchitlán llevando a sus niños con presentes y flores. Pocos días después, acompañado del Sr. Gobernador, se establecía en Suchitlán una escuela completa. Como para educar al indio en su medio, se necesita estudiar la región, aproveché el auxilio que el Sr. Secretario de Fomento me impartiera obsequiando para las escuelas de Colima instrumentos de agricultura, plantas y semillas. La escuela de Suchitlán recibió cien naranjos. El indio principal regaló el terreno para la huerta. De las plantas sobrantes, los niños llevaron una para su casa, planta de su propiedad cuidada bajo la dirección del maestro de escuela. No hay para qué decir el cuadro que presentaban aquellos individuos. Sentían que el nuevo procedimiento era la salvación de la raza, la salvación del pueblo. La escuela desierta se llenó al momento. El indio no es refractario a la civilización. Quie-

re que ésta le sea utilitaria. Si no es así no quiere nada, prefiere seguir en su terrible aislamiento.¹⁷

La fundamentación ética de una educación integral lo llevó a plantear la restauración de la memoria mesoamericana, por medio de la recuperación e interpretación de códices mesoamericanos y otras fuentes históricas que refutaban aquellos prejuicios de que eran razas inferiores, sin lenguaje, sin filosofía, sin cultura y sin artes. Décadas antes de que Jesús Galindo y Villa diera los primeros cursos profesionales de historia y arqueología a través del Museo de Arqueología, Historia y Etnografía, Castellanos ya había realizado una empresa historiográfica pionera para la construcción de una memoria histórica eminentemente plural, con la salvedad de que él pertenecía a una comunidad indígena y, con esa perspectiva, advirtió los peligros de la incorporación racista de los pueblos indígenas.

Laura Méndez de Cuenca (1853-1928)

Novelista, poeta, periodista, traductora, feminista y pedagoga nacida en Amecameca, Estado de México. Estudió en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres y se tituló como profesora de instrucción elemental en 1885. Es la primera mujer que vivió de su pluma. Fue articulista en periódicos como *El Imparcial* y *El Universal* y fundó la *Revista Hispano-Americana*. Se relacionó con Manuel Acuña —con quien tuvo un hijo—. Tras la muerte del poeta, trabó amistad con Agustín Cuenca y más tarde se casaron. De él tomó su apellido —dio a luz a ocho hijos: la mayoría murió a temprana edad; mientras que el joven y enfermizo Horacio murió a los 22 años y su hija Alicia fue recluida en el nosocomio de La Castañeda—.

¹⁷ Abraham Castellanos, *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional* (México: Librería de Ch. Bouret, 1913), 6.

Asimismo, ejerció como docente de Literatura en la Normal y fue comisionada por Sierra para realizar informes pedagógicos sobre la educación en Estados Unidos, Francia, Austria y Alemania. A pesar de su avanzada edad, fue alumna de la novísima Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional. Entre su obra destaca *El espejo de Amarilis*, *Simplezas* y una biografía de Álvaro Obregón. *El hogar mexicano* fue su obra más publicada (tuvo tres ediciones). Sus ideas pedagógicas abarcaron tres líneas: 1) el tema educativo desde la novela de formación, 2) conocimiento de la niñez fundamentado en la pedagogía froebeliana y 3) reivindicación de la mujer, en su faceta de educadora, en la transformación social. Por esta ocasión, compartimos un testimonio por cada una de las líneas de interés pedagógico de esta autora:

“Laura Méndez de Cuenca: sus poesías son filosofía”, Juan de Dios Peza

Laura Méndez de Cuenca, instruida, elocuente y con una inteligencia nada vulgar, ha escuchado el anónimo sus más bellas producciones. Muchos de sus versos publicados en el siglo XIX el año de 1874 llamaron notablemente la atención. Sus poesías son filosóficas y de escuela enteramente moderna. La señora Méndez de Cuenca escribe ahora un drama que será probablemente puesto en escena y alcanzará completo triunfo. Es, sino la mejor, una de las mejores poetisas de México.¹⁸

La academia de profesoras y doña Laura Méndez de Cuenca, cuentos inmorales

La escritora doña Laura Méndez de Cuenca remitió a la academia de profesoras de esta capital, desde uno de los puntos que últimamente ha tocado, en un viaje de excursión que verifica en estos momentos por Europa, una serie de cuentos, algo así como fábulas en prosa. La autora solicitó a la Academia que este cuerpo consultivo dictaminara acerca de la conveniencia de los cuentos para que sirvieran de texto

¹⁸ Bazant, *Laura Méndez de Cuenca: su herencia cultural* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, 2019), 709.

en las escuelas primarias del país, a fin de que, [en] caso de ser favorable el fallo, ella hiciera las cuestiones conducentes.

En las últimas sesiones de la academia se han dado a conocer los cuentos de la señora de Cuenca, [y] ya han provocado muy acaloradas discusiones entre los profesores. Se han formado dos bandos: uno, partidario de la conveniencia de los cuentos de Doña Laura como obra de texto, y el otro, que es el más numeroso y formado por el elemento joven, ataca rudamente la labor literaria, tanto en cuanto a la forma como en lo que respecta al fondo, que, en concepto de los opositores, es de una moralidad muy dudosa. [...] Se dice que algunos de los cuentos entrañan un fondo de inmoralidad poco disimulado, por lo que se cree que no alcance en esta vez la escritora el fin que persigue.¹⁹

Más labor efectiva y menos solaz: no hay suficiente compromiso de las profesoras: Laura Méndez de Cuenca

Hace muy poco comentaba un colega el eterno asueto a que se entregan las señoritas profesoras de instrucción primaria, y a fe que con sobrada razón.

Excusado es decir que la chiquillería goza y se solaza de lo lindo los días de descanso que ya son muchos. No basta que el calendario señale a miríadas las santificaciones de las fiestas sagradas y que tengamos al año otra buena cantidad de fiestas profanas, ven de los domingos, no, es preciso decretar otras más para que las profesoras puedan entregarse con más ahínco del que ya demuestran ¿al estudio? No, al *toilette*.

Qué falta hace en la dirección de instrucción pública un criterio como el de la señora Laura Méndez de Cuenca, que, siendo directora de la normal de Toluca, prohibió los días de pereza y desterró los adornos, pintas y adobos en profesoras y educandas, siendo la modestia, la decencia y el aseo personal.²⁰

¹⁹ Bazant, *Laura Méndez de Cuenca*, 659-660.

²⁰ *Ibid.*, 660-665.

Las tres ilustraciones muestran facetas de Méndez de Cuenca aparentemente opuestas: unos admiran el talento que la coloca a la par de sor Juana Inés de la Cruz, mientras que otros censuran su concepción froebeliana del aprendizaje moral infantil, y otros destacan la firmeza y erudición de su criterio como pensadora moderna de la educación. Si bien compartió espacios periodísticos con letradas como Dolores Correa, no es posible decir que Méndez tuvo una vida de facilidades como ellas, pues adonde quiera que iba, se encontraba con la hipocresía y la repugnancia en torno a una mujer autónoma e indómita.

Rodolfo Menéndez de la Peña (1850-1928)

Pedagogo, periodista y poeta de simientes anarquistas. Nació en Cuba, se graduó como profesor de educación primaria en la Escuela Normal de La Habana y fue íntimo amigo de José Martí. Salió de la isla cuando su tío materno y tutor fue perseguido por sospecha de conspiración contra el régimen español. Encarcelado, gracias a su abuela logró escapar de prisión y se embarcó rumbo a Yucatán. Más tarde, en Mérida, abrió una tabaquería. Tras un intento fallido para volver a su tierra natal, ejerció como maestro en una escuela de Valladolid, que él mismo fundó. Se casó con Flora Mena (hermana de otro pedagogo anarquista mexicano, José de la luz Mena) y tras ello consiguió la nacionalidad mexicana. A manera de reconocimiento por su labor pedagógica, el gobierno yucateco le asignó el cargo de prefecto de la Normal de Mérida y posteriormente el de director, de 1900 a 1912, allí impartió la materia de Moral. Entre sus publicaciones importantes figuran *El hogar y la escuela*, *Recitaciones escolares* y el texto de moral aquí estudiado. Sus ideas recorren tres líneas: 1) anarquismo y fundamentación de la escuela racionalista, 2) conocimiento de la infancia y 3) poesía cívica y pedagógica. Como testimonio de primerísimo nivel, compartimos uno de José Martí, entrañable colega suyo:

LA HIJA DE UN BUENO “LIBERTAD MENÉNDEZ”

Por toda nuestra América corren, reimpresos con respeto y cariño, los versos útiles y la honrada prosa del cubano Rodolfo Menéndez. [...] De alma pura y rebelde es Rodolfo Menéndez, y con ella limpia ha llegado a las canas, lo que en el mundo no es poca dificultad. No es de los que se sirven del hombre, y lo ciegan y extravía para beneficiarse de su fe y su miedo; sino de los que, sin cansarse de la pobreza ni de la ingratitud, sirven al hombre. Ni hacienda rica, ni carruaje a la puerta, valen para él lo que un banco de niños que en el conocimiento de las fuerzas universales aprenden la manera de vivir libres, de su trabajo altivo, y en el estudio de la virtud humana ejercitan para la defensa el alma viril. A respetar el derecho enseña Menéndez, y a conquistarlo: a pensar por sí; a hablar sin bozal; a aborrecer la doblez y la cobardía; y quien de eso es maestro en esta vida, muere con honor, pero vive infeliz. La libertad ama él con pasión, y cuando tuvo una hija, Libertad la llamó, como quien consagra, con lo que tiene de más puro, el anhelo que lo enciende; como quien ruega, con las manos sin mancha, por la patria mísera.

Y cuando Mérida le amaba, como flor de aquella tierra fina y elegante, a la niña precoz; cuando entre sus discípulas enamoradas regía por la blandura, más que por el desusado saber, la maestra de diecinueve años; cuando de la fealdad inevitable del mundo se consolaba el padre doloroso en aquel afecto, suave y caliente como el vellón del cabritillo no nacido; cuando en la hija ya lograda veía el cubano fiel símbolo acaso de la patria, tal vez como ella a punto de florecer, se plegó el lirio, y murió envuelto en sus hojas. Hoy ya no queda más que una escuela a que el gobierno agradecido ha puesto el nombre de “Libertad Menéndez” —y un hombre bueno, para quien se ha quedado vacío el mundo. No lllore el padre. Los buenos no mueren.²¹

²¹ José Martí, “La hija de un bueno ‘Libertad Menéndez’”, en *Obras completas*, t. 5 (La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011), 35.

Tratándose de una carta abierta en honor al amigo del libertador cubano, a Menéndez se le reconoce como un gran colaborador de la causa libertaria, siempre comprometido con la emancipación de las cadenas políticas y educativas. Luchar contra el memorismo de la vieja escuela, contra los métodos anquilosados de enseñanza y contra los profesores carentes de criterio científico y moral fueron los objetivos de su trayectoria. Su legado fue tal que, a su muerte, se concedió denominar a la Escuela Normal de Yucatán como Escuela Normal “Rodolfo Menéndez”.

EL NORMALISTA ANTE LA ENCRUCIJADA MEXICANA Y MUNDIAL DEL EGOÍSMO-ALTRUISMO

Difícil es el camino de quien elige la responsabilidad social sobre la mentira y el descaro. Difícil es también para quien elige la honradez por encima de la fama y las riquezas materiales. Y aún más difícil es vivir entre personas que no comparten en absoluto ese punto de vista: una perspectiva ética ante las duras decisiones. Los filósofos morales, al igual que muchos de sus descendientes, pedagogos normalistas y universitarios, vivieron en un país peculiar, contradictorio y lleno de pasiones, y México, como buena nación latinoamericana, se precia de tener una historia compartida con otras naciones hermanas. Todas éstas, durante el siglo XIX, lucharon constantemente por alcanzar su plenitud, autenticidad e independencia para dejar atrás sus falencias trasnochadas por el criollismo, el caudillismo, la balcanización, el entreguismo, etc.²²

En el terreno moral podríamos trasladar esta pugna a dos direcciones: hacía una educación moral *feroz*, unidireccional, acomodaticia, que encauza todo aspecto de vida social única; y hacia una educación moral *feraz*, pluralista, contestataria, que tiene como

²² Mario Magallón Anaya, *La democracia en América Latina* (México: UNAM, 2008), 17-49.

núcleo valores y virtudes de una vida acorde a su tiempo. He aquí una asignatura pendiente para quienes no dan por hecho el cambio de parámetros culturales ocurridos con el arribo a la posmodernidad o poscolonialidad, hoy en día. Lo *versátil* de nuestra realidad radica en lo mutable, inherente y vital de nuestro compromiso para formarnos como seres situados en medio de múltiples convulsiones sociales de nuestra época.

Sólo una interpretación de la educación de su tiempo, con ayuda de un adecuado instrumental teórico, habría permitido a los normalistas elegir entre una moral obediente o una sensata. Tal parecería que para el campo teórico les sirvió el *Curso de moral* de Gabriel Compayré, mientras que en el terreno práctico optaron por el *Resumen sintético* de Ezequiel Chávez (con base en Spencer), aunque esto podría ser inexacto. En el tema de las virtudes, ambos teóricos no se muestran reacios, pero el primero le da mayor tratamiento. También encontraron en Compayré la estructura teórica básica de una enseñanza moral laica, pero sólo en Spencer (al menos el de Chávez) hallaron el poder para intuir y saber discrepar en medio del debate educativo moral a la sazón. Mientras Compayré parece no haber obtenido gran trascendencia en el contexto porfirista, Spencer se impregnó a prisa en las mentes de los normalistas, y no fue para menos.

El filósofo inglés, fuerte crítico de Augusto Comte, fue un amplio defensor de la industrialización y el estilo de vida moderno como fase evolutiva más elevada de la historia de la humanidad.²³ Una lectura presurosa y no tan apegada a la teoría de Spencer haría pensar que todos aquellos estados primigenios de la moderna humanidad, incluyendo las civilizaciones ancestrales, fueron fases o momentos evolutivos previos equivalentes a la barbarie o al salvajismo desaforado. Pero de un modo peculiarísimo y libertario,

²³ Ezequiel Chávez, *Obras*, vol. I (México: El Colegio Nacional, 2002), 35.

Spencer no siguió el legado de pensadores como Buffon²⁴ o Hegel²⁵ para hacerse una idea de los seres americanos.

Su conocimiento sobre la historia universal lo llevó a ser un gran estudioso de los aztecas. Asimismo, un gran conocedor de la lengua española; su libro *La educación intelectual, moral y física* fue cotejado por él mismo. Aunque defensor del progreso y la civilización, también fue un duro crítico implacable de sus mitos fundantes. De hecho, la relación egoísmo-altruismo le sirvió metodológicamente para calificar de *egoísta* toda forma de gobierno basada en el autoritarismo y la anulación de la libertad como garantía de vida en el ser humano. Relacionado con el positivismo comtiano y el darwinismo, es conocido como el gran positivista

²⁴ Durante siglos, científicos y filósofos europeos calificaron de “inmaduro y degenerado” al llamado Nuevo Mundo (América), al contraponerlo con un aparente maduro y evolucionado Viejo Mundo. La historia de América desde su “descubrimiento” tiene los signos del genocidio de las supuestas guerras justas y la cruzada por la defensa de los entonces nombrados salvajes. Este problema de tradiciones de poder ha legado hasta nuestros días problemas históricos ahora relacionados con el neocolonialismo y el neoliberalismo. Véase Arturo Andrés Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (México: FCE, 1981). El peso de la *barbarie* es a la fecha el más grande obstáculo que nuestro país, como nación latinoamericana, enfrenta en la conformación de su ser y su cultura.

²⁵ “América cae fuera del terreno donde, hasta ahora, ha tenido lugar la historia universal. Todo cuanto viene ocurriendo en ella no es más que un eco del Viejo Mundo y la expresión de una vitalidad ajena. En cuanto país del futuro, aquí no nos interesa; pues, en el aspecto histórico, el objeto de nuestra atención nos viene dado por lo que ha sido y por lo que es. En filosofía, en cambio, no nos ocupamos de lo que ha sido ni tampoco de lo que será, sino de lo que es y es eternamente; nos ocupamos de la razón, y con esto tenemos ya bastante que hacer”. Georg Wilhelm Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (México: Alianza, 1982), 110. Para una refutación desde la filosofía, véase Leopoldo Zea, *La filosofía americana como filosofía sin más* (México: Siglo XXI, 1980). Para profundizar en el pensamiento pedagógico del filósofo argentino desde la inversión de la dialéctica hegeliana, la fundamentación de un *a priori* antropológico y su proyección hacia una pedagogía universitaria desde espacios de reflexión, véase Dulce María Vélez Esquivel, “Pedagogía universitaria. Propuestas críticas de Arturo Andrés Roig”, tesis de maestría en Pedagogía, UNAM, México, 2016.

inglés. Sin embargo, algunos lo defienden de semejante ataque, otorgándole, mejor, el título de filósofo libertario.²⁶

José María Vigil en su momento demostró a los positivistas mexicanos que Spencer había tomado severas distancias de Comte y Littré. El mismo se definía *evolucionista*, consciente de que la moral no era mera cuestión de “selección natural”. El altruismo, culmen de toda civilización, no podía ser fruto de la sobrevivencia del más fuerte. Sí existía la evolución, pero una evolución moral, basada en el establecimiento de normas y costumbres definidas desde y para la libertad y la plenitud humana. Esa versión de Spencer fue la que llegó a los normalistas. Posteriormente, el desorden político y social se trató de resolver con el proyecto de nación que nuestros positivistas defendieron en nombre de Porfirio Díaz.

La libertad de pensamiento y la libertad de expresión podían ser alcanzadas por los mexicanos, siempre y cuando no alterasen el orden público y los intereses de la industrialización y de los grupos políticos en el poder. Spencer era un místico del progreso, un fervoroso defensor de la civilización frente a formas culturales menos evolucionadas. Sin embargo, el Estado no podía concebirse como una presencia omnipotente y omnipresente si impedía que el individuo alcanzara su plenitud de vida a través de la libertad. En la sociedad existen dos tipos de individuos: los que se sirven de sus instintos y caracteres primigenios para asegurar su sobrevivencia sola, y los que se apoyan entre sí para lograr tal fin. Los primeros son egoístas, los segundos son altruistas.

En la naturaleza, los seres vivos aseguran su existencia y la perpetúan bajo formas instintivas de asociación. Empero, los seres humanos pueden crear motivos, costumbres y tradiciones que no sólo afirman su existencia, sino que le dan significado, por medio de códigos de conducta que evitan comenzar siempre desde cero;

²⁶ Peter Richards, “Herbert Spencer: ¿darwinista social o profeta libertario?”, *Mises Daily*, Alabama, EE.UU., 11 de abril de 2010, en <<https://mises.org/es/mises-daily/herbert-spencer-darwinista-social-o-profeta-libertario>>.

además, perfeccionan sus capacidades de adaptación previniendo y corrigiendo los errores o carencias de anteriores colectividades. Mesopotamia, Egipto, India, China, Grecia, Roma y demás civilizaciones corrieron con esa suerte: todas evolucionaron hacia formas sociales más elaboradas y complejas.

Sin embargo, todas han sucumbido. Esto se debe a que culturas más poderosas (algunas moralmente más complejas) han sustituido tal o cual civilización a través de la guerra y el exterminio, es decir, bajo acciones egoístas dirigidas por el ferviente deseo de incrementar su poder, bienes materiales, conocimientos, etc. El que las civilizaciones hayan desarrollado códigos de conducta controló el egoísmo y aseguró su progreso moral, aunque no necesariamente su existencia. Y es que una cosa es cierta: las grandes civilizaciones han sido presas de sus pasiones (punto en el que Alberto Correa coincide en la breve introducción a su texto).

Toda forma corrupta, utilitaria a secas e impuesta a los grupos humanos arruina las formas óptimas de convivencia y vida social. De allí que la ética spenceriana, aunque no deja de defender a la clases medias y altas (únicas capaces de asumir el rol altruista por compromiso social), no concuerde para nada con el autoritarismo y toda estrategia de coacción del individuo en pro de la unidad de gobierno llamada Estado. Su pensamiento, a diferencia de otros positivistas (partiendo de la heterogeneidad del positivismo a nivel mundial), podía ser instrumento para implantar una dirección moral en la cual las clases dirigentes fueran altruistas, al velar por el bienestar de clases menos afortunadas.

La misión era evitar que los seres humanos siguieran devorándose. Si bien la ética evolucionista se usaba para legitimar el *statu quo*, a su vez podía servir para denunciar los abusos de un gobierno o colectividad egoísta, es decir, autoritarista.²⁷ Bajo esta línea ética general, los normalistas tenían en Spencer un símbolo, un arma de doble filo, que significaba encarar la primera disyuntiva en tor-

²⁷ Chávez, *Obras*, vol. I, 187-189.

no al tejido social: ¿legitimar o contrarrestar? ¿Favorecer a unos a costa de muchos, o viceversa? En otras palabras, había una ambivalencia originaria que comprometía su posición ético-política: o adoptaban el modelo acomodaticio o lo rechazaban.

Este modelo acomodaticio tiende a conservar y defender a ultranza el orden social. Entre sus filas podemos nombrar a los hermanos Sierra (Justo y Santiago), a los hermanos Macedo (Pablo y Miguel), a Emilio Rabasa y Francisco Bulnes. Casualmente todos formaron parte del grupo llamado Los Científicos. Aunque no todos fueron spencerianos declarados, en los hechos podríamos suponer que algo tenían de ello. Los hermanos Macedo defendieron su posición en la naciente burguesía (que como atinadamente dijera Zea, sólo tenía de burguesía el nombre). El caso de Justo Sierra es más conocido por su vocación al servicio de la instrucción pública. El sutil encanto de conocer a este multifacético personaje se encuentra en la evolución misma de su pensamiento y de su relación con el modelo acomodaticio (que después le fue incomodando cada vez menos). Primero pasó de ser amigo cercano de Díaz a discípulo de Barrera y del evolucionismo social ya esbozado páginas atrás; al final del régimen, Sierra se perfiló como un crítico moderado del régimen y protector de antiporfiristas como los ateneístas. Particularmente Rabasa y Bulnes dejan entrever formas diferentes de una misma política acomodaticia. Mientras Rabasa fue uno de los más congruentes y honrados políticos porfiristas, Bulnes fue contradictorio y un genial maestro de la sátira que en el estrado empleó sus magníficas dotes para justificar el régimen tras sucesivas reelecciones. El otro lado de la ética spenceriana fue necesariamente asumido por el modelo contestatario.

Las formas de coacción y dominio porfiristas fueron brutales o “cruels” siempre que se pensó “necesario” (así lo declaró Díaz a James Creelman). En la época de apogeo porfirista, pocos surgieron como enemigos declarados del régimen. Únicamente podríamos señalar a los socialistas, a quienes las ideas spencerianas no les eran indiferentes. Al formarse círculos de obreros, artesa-

nos y estudiantes, el anarcosindicalismo tuvo momentos gloriosos de reivindicación de la dignidad y la libertad humanas, las cuales se llevaron hasta sus últimas consecuencias. Tal vez en un plano ético-político, la posición de pensadores como Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, José María Vigil, Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo y Ezequiel Chávez tomó otro matiz para el naciente gremio pedagógico. Casualmente, todos ellos son maestros de la generación dorada del normalismo. De modo particular, a través de las letras y una política liberal congruente, modesta y honrada estuvieron unidos maestro y discípulo: Ramírez y Altamirano.

Uno defensor de las clases desprotegidas, impulsor de la educación indígena y femenina; el otro, fundador de la Escuela Nacional de Maestros, que hoy sigue de pie (aunque sentimos decirlo, desconocedora de sus grandes iconos y de sus nobles servicios a la sociedad mexicana). Las letras fueron para ambos un campo propicio para defender el espíritu de una cultura nacional, romántica y socialmente responsable, por tener la capacidad de servir siempre al mejoramiento del estado cultural de las ciudades y sobre todo de los pueblos, las rancherías y caseríos en medio de la sierra.

Vigil fue también un portento liberal. Cultivador de las letras, fundador de la Biblioteca Nacional y filósofo de gallarda y humilde silueta, fue de los pocos que se atrevió a refutar una a una las palabras de los positivistas liderados por Porfirio Parra. Fue paladín de las ideas de dignidad y libertad, que acusó al positivismo de caricaturizar y olvidar.

Por su parte, Rébsamen y Carrillo, los grandes reformadores de la enseñanza elemental, e incansables pedagogos que dejaron escuela y deudas históricas que aún tenemos con ellos, fueron defensores de la niñez, en especial ante los vetustos métodos de profesores que nada tenían que hacer en un aula. Como críticos moderados del régimen, ambos percibieron las carencias de una educación supuestamente popular y científica, que varias veces falló en su misión. Siempre honestos y visionarios fueron recordados con cariño y admiración por sus respectivos discípulos.

El caso de Chávez es impresionante, pues fue filósofo, humanista, educador, político, psicólogo y defensor de la Universidad Nacional (cuando muchos veían en esta institución un resabio porfirista en plena Revolución mexicana). A juicio de algunos, el originario de Aguascalientes, en realidad ocupó una posición acomodaticia y no contestataria —como algunos de los educadores mencionados—. Sin embargo, el humanismo es una responsabilidad y una misión que se dice de muchos modos:

No hay que olvidar [...] que en sí misma la ciencia no es buena ni mala; que es amoral; que es buena si se hace buen uso de ella, y mala si de ella se hace mal uso; que la lectura es mala si estimula malas tendencias y que el conocimiento de la escritura es pernicioso si se sirve uno de él para falsificar documentos o para difamar o calumniar; que son malos los conocimientos de la física y de la química si se hace uso de ellos para cometer crímenes, en tanto que son buenos si se les aprovecha para curar enfermos.²⁸

Algunos prefieren la militancia en asociaciones políticas siempre demandantes contra el régimen en turno y otros prefieren ser militantes construyendo y demoliendo errores desde el estilete del gis y el pizarrón, medios con los que entraban en contacto con los educandos. Ahora bien, no se trata de contraponer una u otra postura derivada del modelo contestatario, pues incluso se han combinado. En México, por ejemplo, han existido anarquistas que han alzado su voz contra los problemas sociales y han denunciado a ciertos políticos que se aprovechan de su puesto para desviar recursos y manipular a las masas. Sin embargo, no todo anarquista que asiste a manifestaciones o a mítines es realmente un anarquista virtuoso, tomando como paradigma a Rodolfo Menéndez.

²⁸ Chávez, *Obras*, vol. II, 385.

Según Enrique Krauze,²⁹ Díaz tenía un aforismo peculiar para los intelectuales de la época que ocultaban sus verdaderos intereses (económicos, políticos y sociales) bajo aparentes críticas al régimen y colocándose al frente de batalla encabezando marchas o furibundos ataques periodísticos que después eran dados a conocer al público en general. Dicho aforismo era “*Ese gallo quiere mais*”. Efectivamente, ésta era una de las variantes de la política reconciliatoria contra los que hoy podemos llamar contestatarios: el silencio del humanista a cambio de su “mais” (prebendas o puestos políticos). Así es como tiene cabida la moral acomodaticia en todo régimen autoritarista.

Uno de los medios para defender y difundir ideas educativo-morales fue la prensa la cual fue aprovechada por normalistas como Alberto Correa. La defensa del naciente paradigma normalista a través de periódicos como *La Enseñanza Normal* prosiguió también en la tribuna durante los congresos de instrucción antes citados (según Vicente Fuentes y Alberto Morales,³⁰ fue aquí donde surgió una amistad entre los cuatro grandes educadores de la época: Sierra, Rébsamen, Martínez y Correa).

Alberto Correa fomentó la apertura de escuelas primarias nocturnas y para presos, además fue uno de los principales organizadores de las Misiones Pedagógicas, con las cuales se envió a maestros de alto nivel al extranjero para recabar información detallada y precisa sobre los últimos avances pedagógicos (de entre éstas sobresalió Laura Méndez de Cuenca y sus *Informes*). Correa fue también pionero de la organización gremial; su sueño era fundar una Asociación Nacional de Maestros (antecedente del actual SNTE) que nada tuviera que ver con el novohispano Gremio de los Maestros de Primeras Letras. Su sueño se cumplió unas semanas

²⁹ Enrique Krauze, *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)* (México: Tusquets: 2009), 307.

³⁰ Fuentes y Morales, *Los grandes educadores...*

después de morir en enero de 1909, bajo el nombre de Asociación de Maestros.

Sin llevar forzosamente el pensamiento normalista hacia anacronismos éticos, algunos de sus representantes emitían cierta idea del hombre civilizado, culto y urbanizado, frente al hombre bárbaro, inculto y rústico o proveniente de un ambiente rural. Precisamente uno de los asuntos pendientes en el que la civilización debía hacer mella en los estratos sociales más humildes era el alcoholismo. Muy reprobado por médicos y científicos de la época, en nuestras filosofías y filósofos morales se ejemplificó al hombre civilizado lejos del vicio de la ebriedad; para ellos, y en contraparte, se encontraba la intemperancia y la sobriedad:

Era la hora del recreo. Los niños estaban muy entretenidos en sus juegos, cuando en la verja del jardín que daba á la calle se oyeron groseras imprecaciones lanzadas por un hombre que pretendía forzar la puerta de fierro. Todos corrieron hacia aquel sitio. Horrible espectáculo se presentó á la vista de los alumnos: agarrado á los balaustres se hallaba un joven como de 25 años, con los ojos saltados de las órbitas, el cabello en desorden, el rostro demacrado, lleno de lodo de los pies á la cabeza. Su mirada divaga y de su boca abierta dejaba escapar la saliva. Era un borracho.

—Qué horrible es embriagarse así, señor —exclamó Isidro—. Cuán inferior es ese hombre á los animales, porque éstos ni comen, ni beben más de lo necesario. ¡Oh, el aspecto de ese hombre causa horror; qué cara de estúpido tiene y cómo me repugna su asqueroso estado!

—Comprenderás ahora por qué entre los espartanos, aquel pueblo donde la sobriedad era impuesta por la ley, se creía el mejor remedio para corregir la embriaguez presentar á la contemplación de los afectos á ella el espectáculo que ofrece un borracho. ¡Ah, la intemperancia hace descender al hombre al nivel de los brutos!³¹

³¹ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 57-58.

Tal vez sea ésta una de las expresiones típicas de un hombre de ciencia y sensiblemente humanista, como Correa, para remitir a los educandos a la realidad y sus problemas inmediatos. De acuerdo con lo anterior, el alcoholismo, como grave vicio, era motivo de animalidad o de sumisión a unos instintos aún más bajos que los demás animales. A continuación, Correa da cátedra de moral partiendo de una pregunta del educando:

—¿Qué es la intemperancia?

—La intemperancia quiere decir el abuso en las comidas y bebidas hasta llegar á la saciedad; es un defecto feísimo y perjudicial á la salud.

—Decís que entre los espartanos la sobriedad era reservada estrictamente; pero no sé lo que es la sobriedad.

—La sobriedad nos manda dar á nuestro cuerpo todo lo que sea útil y necesario para la conservación de la vida, rechazando lo superfluo. El hombre debe comer y beber para vivir y no vivir para comer.

La intemperancia daña nuestra salud y huir de ella es uno de los deberes que el hombre tiene para consigo mismo.

Un sabio decía: “Hay en el mundo tres grandes médicos: el agua, el ejercicio y la dieta”. Es decir, el aseo, el trabajo y la sobriedad.³²

Ante una oportuna pregunta del educando, el maestro ofrece una definición sencilla a través de un acto por exceso (como abusar del comer y beber), señalando que las ventajas de moderar el placer son útiles porque ayudan a preservar la vida y la dignidad, y apelando a la voluntad de los niños: si no querían ser menos que animales, como el borracho del anterior fragmento, debían actuar con moderación. Incluso hay dejos barredianos en los que la educación moral debe proceder diferenciando entre inclinaciones benéficas (o altruistas) y maléficas (o egoístas). Al final, remata con una máxima de igual complejidad conceptual, resaltando los tres rasgos

³² Correa, *Nociones prácticas...*, 59.

de todo hombre civilizado: aseado, dedicado al trabajo y sobrio o moderado en sus placeres. Dolores Correa coincide en esto:

Caridad que puede impedir el vicio.— Una vez fui, como suelo, á la plaza con mi criada, y experimenté un sentimiento doloroso, al ver á uno de esos desgraciados que se arrastraban por el suelo, arrastrándose también en el vicio, pues el infeliz estaba ebrio; se había sentado junto á una ventera de atole y de tamales, y ésta lo llenaba de improperios, haciendo llorar á aquel desgraciado cuya embriaguez ponía sin duda más susceptible. Un militar, que tras de su apariencia ruda debía guardar un corazón noble, se acercó á comprar atole y tamales á la mujer, que se apresuraba á envolver los últimos para dárselos al militar, cuando éste le indicó que diese una y otra cosa al pobre, el cual, con verdadera avidez, lo devoró todo, diciendo con la boca llena y con un tono que habría parecido ridículo, si no hubiera dado lastima: “Dios se lo pague, señor, y que nunca llegue usted á arrastrarse como yo”. Mientras, la ventera, cambiando por completo el tono, le decía al pobre: “¡Vaya, hombre, ya lo ve usted, en vez de tomar copas, véngase todas las mañanas y yo le daré su desayuno!” Yo pensaba, entretanto, cuán *poderosa es la influencia de un alma buena*; he ahí una transformación completa en la que hace un momento prodigaba tan rudos insultos al mendigo. Quizá el militar no volverá ya á pasar por aquí, pero *su influencia durará por mucho tiempo*.³³

En este caso, Dolores Correa evita ser más metódica en la lección de moral, y el hombre *civilizado*, representado por un *militar*, es quien da la lección a la gente común de una ciudad o pueblo, en este caso, una vendedora de tamales. Incluso un militar, un pacificador por la vía violenta, puede dar el ejemplo de virtudes; sobre todo en un momento de tensión tras intervenciones extranjeras en México. Por desgracia, esto no significa que todos los militares hayan actuado así durante el porfiriato.

³³ Correa, *Moral...*, 109-110.

En todo caso, el alcohólico siguió siendo signo de barbarie y en ello también estuvo de acuerdo Rodolfo Menéndez, quien lo reprobó tajantemente:

LA EMBRIAGUEZ

Cada día, por desgracia, toma mayor incremento el odioso vicio de la embriaguez.

Los que se aficianan a los licores espirituosos, parece que no oyen las voces de las leyes, voz que los amenaza con un castigo, el eco de la sociedad que lanza sobre ellos un constante anatema, ni el reproche doloroso de la familia que tiene la desdicha de sufrir en su seno a un ebrio consuetudinario. [...] Las experiencias científicas lo proclaman a voz en cuello: el alcohol perturba y destruye la inteligencia, el alcohol embrutece al hombre, el alcohol conduce a la locura y la miseria fisiológica.

¡Jóvenes! Cuando veáis un degenerado, física é intelectual o moralmente, si él mismo con sus excesos no se ha labrado su infortunio, hallaréis la causa de esto en los antecesores de ese ser, sobre el cual pesa por atavismo, la herencia dañosa de los vicios que tuvieron aquéllos. [Porque] El alcohol [es] el olvido de todos los deberes. [...] El uso de bebidas alcohólicas produce *delirium tremens*, completo desarreglo del sistema nervioso que ocasiona los más agudos dolores y el más infeliz y miserable estado a que puede llegar la especie humana impulsada por el vicio.³⁴

Menéndez da su lección de moral contra el alcoholismo sumando evidencia científica a la reprobación de este acto humano por exceso.

En suma, los tres ejemplos anteriores muestran la preocupación de los normalistas por atender prioritariamente el consumo excesivo de alcohol. De no atenderse, se estaba impidiendo descaradamente el paso hacia la civilización, pues el mayor obstáculo

³⁴ Menéndez, *La moral...*, 161-162.

eran las costumbres arraigadas en lugares de la república donde la embriaguez no era mal vista, incluso se consideraba signo de virilidad y hasta de sociabilidad. Se llegó a señalar que los estratos sociales inferiores incidían más en este vicio y que, de todos ellos, los indígenas eran los más proclives al alcoholismo.

Aunque esta faceta del proyecto civilizatorio cumplía con restringir el uso de bebidas alcohólicas, no era tan ecuánime con los indígenas. Tras la muerte de su maestro, Abraham Castellanos se sintió comprometido con sus raíces indígenas y por esta razón las defendió como una civilización, con el peso de su pluma y sus ideas, ante la tribuna. Sin embargo, para la tradición político-educativa, la consideración de éstos como bárbaros provino de un proyecto político incapaz de mantener el control del territorio y de cualquier forma cultural que atentara contra su poder:

Castellanos, cuando habla de civilización, se refiere a la producción histórico-cultural, científica y tecnológica de una comunidad y [que] haría extensiva a las culturas étnicas nacionales y latinoamericanas [...]. Las comunidades indígenas forman parte de la diversidad de las comunidades sociales, que constituyen la unidad de la nación mexicana [...]. Pero además, se buscaba redefinir una forma de ejercicio democrático-comunitario, que las tradiciones mixtecas de la antigüedad hasta la actualidad, han venido practicando.³⁵

Sin embargo, no todos los normalistas pensaban como Castellanos. Dolores Correa, por ejemplo, consideraba que hubo

una época en que el hombre tuvo una existencia semejante á la de los irracionales [...]; pero el ser intelectual y el ser moral han ido sobreponiéndose al animal, y hoy el hombre no se contenta con satisfacer

³⁵ Mario Magallón Anaya, *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana* (México: UNAM, 2010), 49.

sus necesidades físicas, no le basta comer, necesita saber; [...] pero aún le falta mucho para encontrar la armonía en su actividad.³⁶

Entre la sociedad porfirista, aún prevalecían millones de individuos tratados como viles “homúnculos”, seres sumidos en la devastación de la “incultura”, de la cual era urgente sacarlos.

Incluso Altamirano, que jamás ocultó sus raíces indígenas y las portó con orgullo, estuvo en contra de los pensadores que negaban la inclusión del elemento indígena. Dolores Correa, sin embargo, no aprovechó las enseñanzas de Altamirano ni estableció contacto alguno con el espíritu comunitarista de Castellanos. A pesar de los innumerables esfuerzos del fundador de la Normal por desterrar la discriminación de los pueblos indígenas y su exclusión del progreso, sorprende la forma en que normalistas como Dolores delineaban el perfil de éstos como bárbaros: “Ved allí un hombre de piernas cortas, de largos brazos y de grueso abdomen, casi desnudo, y doblegándose bajo la pesada carga que apenas puede su cuerpo soportar [...]; es el *chamula*, es el *maya*, el indio mexicano, el hombre salvaje, es vuestro hermano inculto, que más parece vuestra bestia de carga, vuestra mula”.³⁷

Dolores parece aceptar a regañadientes la idea del reconocimiento de las culturas indígenas vivas (el “indio vivo”), las cuales sufrían de penurias en la sierra, en las lejanías de las rancherías, en los desiertos escarpados de miseria. Esto no lo toleró Castellanos en sus *Discursos* de 1913 y en su “Ligero estudio de la pedagogía en México”³⁸ ya parece esbozarlo. De hecho, a los aztecas les otorga el título de primeros pedagogos. Tal juicio, aunque exagerado, es significativo porque el normalista mixteco logra conectar sus ideas pedagógicas, éticas y literarias comunitaristas con el pensamiento indígena y el pensamiento humanista novohispano de Francisco

³⁶ Correa, *Moral...*, 40.

³⁷ *Ibid.*, 40-41.

³⁸ Que es el estudio introductorio a su *Pedagogía Rébsamen*.

Javier Clavijero, otro defensor de los indígenas, quien lo consideró un símbolo de unificación histórica y social.³⁹

Para Dolores, la facultad para sentir es “la riqueza más preciosa que Dios ha puesto en el corazón del hombre”.⁴⁰ Pero este sentimiento es dual: por un lado sirve para *quererse a sí mismo*, y por otro se despliega hacia los demás, hacia la sociedad. El primero es el *egoísmo*; el segundo es el *altruismo*. “Es muy frecuente que los fanáticos, cualquiera que sea su religión, consideren á los que profesan otro culto, como bestias despreciables. Entre los judíos es muy común la frase: *perro cristiano*, y los cristianos dicen á su vez: *perro judío*”.⁴¹ Una medida efectiva contra esta situación se desplegó desde la tolerancia que Dolores propuso al llevar una idea de civilización que alternaba sinonimias entre indígena-salvaje y criollo-civilizado. En cambio, uno de los promotores del respeto a la prioridad étnica existente en el territorio nacional fue Castellanos:

Es necesario que los niños reciban de alguna parte cariño verdadero, para que ellos mismos sean capaces de amar á su vez á sus padres, hermanos, compañeros, en fin, á todos sus semejantes. Debe el maestro tratar siempre de inculcarles el *amor universal*, y de combatir el *egoísmo*, en el cual dominan exclusivamente las inclinaciones personales.⁴²

En Castellanos, al igual que en Dolores Correa, prevalece la concepción de humanidad como una y múltiple; sin embargo, su compromiso social le evita denominar a los indígenas fuera de sus costumbres y saberes ancestrales. El respeto a las culturas en México fue una de las grandes hazañas pedagógicas ante la cobertura educativa nacional. Con el auspicio de Spencer, Castellanos argumentó que el respeto profundo a la cultura humana es un ver-

³⁹ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 13-17.

⁴⁰ Correa, *Moral...*, 62.

⁴¹ *Loc. cit.*

⁴² Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 274.

dadero acto de altruismo. De modo que el egoísta es “un pequeño tirano que no conoce más ley que su capricho”.⁴³

Si el hombre es egoísta por naturaleza, ello no lo condiciona hasta el resto de sus días. Si bien la solución está en la formación de hábitos, también es cierto que aprender nuevos implica asimilar deseos agradables y desagradables: “es preciso que aprenda uno a sacrificar alguna vez sus deseos individuales en aras del bien general. No nos cuesta esfuerzo obedecer cuando se trata de hacer alguna cosa agradable; pero lo importante es que aprenda uno a hacer de buen grado cosas desagradables”.⁴⁴ En ese caso, si trasladamos el concepto de bárbaro como aquel dominado por un sujeto que le regatea su humanidad:

Allí, reclinado muellemente sobre el cojín de cómodo sofá, ved á ese elegante joven de investigadora mirada y pensadora frente, de melancólica fisonomía y pálido semblante, y de constitución endeble y enfermiza: sus pies: sus manos, sus miembros todos permanecen inmóviles; pero mirad: el hondo surco de su espaciosa frente y la luz refulgente de sus ojos, revelan el trabajo de su inteligencia.⁴⁵

Por otro lado, algunas feministas criticaron la sociedad porfirista porque acusaba de libertina o “virago desafortada”⁴⁶ a aquella mujer que tomaba el control de su vida sin la tutela de un varón.

Durante centenares de siglos, la mujer, la indispensable compañera del varón y madre de sus hijos, se ha sentido impotente, contenida e imposibilitada en sus impulsos nobles; porque el hombre, por el egoísmo de dominarla en todo, no consintió que se manifestara libremente. Sus intentos de energía eran siempre ahogados en la cuna; su actividad, contenida; sus impulsos, encadenados a la voluntad de su

⁴³ Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 277.

⁴⁴ *Ibid.*, 279.

⁴⁵ Correa, *Moral...*, 41.

⁴⁶ En ese tiempo significaba marimacha.

señor. De aquí nació su insignificancia social, su nulidad política, su puesto secundario en la familia, de la cual ella es autora y dueña y soberana.

Pero la transformación social impuesta por la acción de los tiempos ha enseñado al hombre cosas mejores: desde luego, a reconocer que la mujer es y debe ser su compañera y que, como tal, debe también compartir con él el trabajo y la responsabilidad individual.⁴⁷

Se decía que el lugar de la mujer estaba en la casa y nada más, que no era apta para actividades complejas como la dirección de un periódico, el litigio o la docencia en el nivel superior. Para Laura Méndez de Cuenca era un hecho que las mujeres necesitaban de *hogar y letras*. Sus viajes a Estados Unidos, Francia y Alemania le corroborarían tal idea. De hecho, acusaba a las mujeres que se desentendían del hogar únicamente por el placer de *emanciparse*. Eso era un flagrante acto inmoral: “No siempre las amas de casa se desentienden de los suyos por ser desordenadas, sino por egoísmo: se pasan todo el día en el tocador, en la vecindad, leyendo novelas o haciendo visitas. Esta clase de amas de casa son las que dan al traste con sus familias”.⁴⁸ Por otro lado, la postura de Dolores Correa es menos radical que la de Méndez de Cuenca, aunque coincide con ella al cuestionar las capacidades supuestamente superiores del hombre sobre la responsabilidad de quienes deben encauzar o rectificar el juicio de los educandos. Por encima de las diferencias de género, en eso mismo coinciden todos los normalistas aquí estudiados:

Cautivan de pronto los fulgores de su ilustración y su talento; pero cuando allá en el fondo de su corazón se descubre el egoísmo y la ingratitud, y las mezquinas pasiones; cuando se comprende que ese hombre no es capaz de servir á sus semejantes, ni á la patria, ni si-

⁴⁷ Bazant, *Laura Méndez de Cuenca*, 353.

⁴⁸ *Ibid.*, 348.

quiera á su propia familia, huimos de él como de la llama que despidie repugnante olor.⁴⁹

Indudablemente, ese efecto seductor que tenían aquellos ideales liberales a la larga resultó contraproducente. La repugnancia moral sería un signo de cómo se reprobaba la pacificación o el control social de los gobiernos liberales que se acusaron en los textos de cada filósofo moral. La promesa de progreso se venía abajo cada que no se lograba reeditar bienestar material o condiciones sociales efectivas que no sólo enmascararan la cruda realidad. El gobierno de Díaz, dictatorial para algunos, fue objeto de cuestionamiento en los textos de moral aunque no siempre de manera explícita. La incapacidad de los anteriores regímenes liberales para pacificar la situación social generó las condiciones para que un *César mestizo* y la tradición político-educativa impusieran sus términos.

Tras ello, la discriminación a la que se enfrentó el maestro de escuela se reprodujo en múltiples niveles de la vida social: por su profesión, su género, sus orígenes étnicos, etc. Sus justos reclamos ante la falta de condiciones para el desempeño laboral se abrigaron en el espíritu de los viejos ideales liberales —significativamente libertarios desde Ramírez y Altamirano— porque ellos, antes que cualquiera, fueron conscientes de que dar un ejemplo de virtudes en las escuelas era imposible si un gobierno violentamente pacificador, o mejor dicho, bárbaramente civilizado (con el sello de un excepcional caudillo y sus grupos de élite predilectos), llegaba hasta las últimas consecuencias sólo por mantener su estatuto de una moral acomodaticia y profundamente impositiva.

⁴⁹ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 8.

CONCLUSIONES. ¿FUERON EJEMPLARES NUESTRAS FILÓSOFAS Y FILÓSOFOS MORALES PORFIRISTAS?

Normalistas como Julio Hernández tuvieron múltiples confrontaciones con aquellos que no congeniaban con su hambre de justicia social y su vocación de servicio ante la mejora de la educación moral nacional. Esa fue precisamente la actitud que el caudillismo porfirista vio como peligrosa o incomoda dadas sus férreas convicciones morales. Así como Hernández, muchos normalistas tenían que plantear bien su posición ético-política si no querían sucumbir ante las desavenencias del caudillismo:

La vida de los pueblos no me era desconocida, sabía yo muy bien que era necesario cultivar una cordial amistad con los caciques y con el cura, sin dejar de relacionarse con las demás personas.

En el pueblo había dos partidos; uno el de los “mochos” como les llamaban a los amigos del cura, con quien estaban los caciques, y el de los “liberales” formado por un pequeño grupo cortísimo de personas de las que se creían un poquito más ilustradas.

Mi situación era un tanto comprometida, porque tenía que contemporizar con todos, y naturalmente había siempre sus celillos, porque les pareciese a algunos, que yo prefería a unos u otros”.¹

¹ Hernández, *Estudios de pedagogía*, ts. IV y V (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1915), 282.

Una opción era no mostrar su postura como tal frente al evidente conflicto moral, lo que conduciría a una vaguedad monumental porque su criterio pedagógico estaba inerme ante la tradición político-educativa. Otra opción era declarar su posición ante uno u otro bando; en cualquiera de ellos habría encontrado acomodo. Sin embargo, el destino de su criterio hubiera quedado, una vez más, entregado en otras manos, que podían o no saber de la cuestión pedagógica. En este caso, lo que Hernández hizo fue declararse abiertamente liberal y confrontar sin más a los *mochos*. Es decir, optó por lo segundo. Lo que sucedió después, difícilmente pudo haberse avizorado:

era el 18 de julio, no abrí la escuela en honor del Benemérito Juárez. Tan pronto como la asamblea se dio cuenta de que la escuela permanecía cerrada, me dirigió un oficio, diciéndome que informara inmediatamente por qué no había abierto la escuela. Yo contesté diciendo que lo había hecho por ser un día de luto nacional, y al exponer mis razones en que me apoyaba, dije esta frase: “como verá esa P. Asamblea, etcétera”. Nunca lo hubiera dicho, porque causó una gran indignación la dichosa frase, y al día siguiente se me presentó el presidente municipal con un tremendo oficio, en el que se decía: “que en virtud de haber insultado a la asamblea con la inicial P. quedaba yo inmediatamente destituido, y que entregara desde luego la Escuela al citado Señor presidente municipal”.

Le di mil satisfacciones al presidente, le expliqué que la P. por mí empleada, no era una picardía como lo había supuesto, que quería decir Patriótica; pero no me lo creyeron y sostuvieron a capa y espada que yo los había insultado y que por lo mismo debía obedecer su orden.

Dejé al presidente en la escuela y a la asamblea en sesión permanente, me guardé la orden en la bolsa y monté a caballo inmediatamente rumbo a Pachuca para quejarme con el gobernador. Cuando expuse mi queja, prorrumpieron en una sonora carcajada el gobernador y el secretario de gobierno, celebrando de buena gana la ocurren-

cia. Aquello me salvó porque el gobernador dirigió al jefe político una carta, diciéndole que no fuesen tan ligeros en su proceder, y que influyera en la asamblea para que revocaran su acuerdo. Así lo hicieron después de reñido debate, y al fin volví a mi puesto nuevamente, no sin que me guardaran un negro rencor los que no quisieron admitir mis explicaciones y las del gobierno.²

Uno de los grandes artificios de la tradición político-educativa porfirista consistió en descalificar de un plumazo todo aquello que pusiera en duda su autoridad moral, y es que, en el fondo, *patriótico* —o... lo que sea que significara *P* para esa tradición— significaba lo mismo: el poder seguir detentando su influencia en la vida social para su propio beneficio, es decir, ante la sociedad podían ser altruistas, pero en el terreno corto y en la inmediatez de sus decisiones eran profundamente egoístas. Si afirmamos que los autores aquí estudiados fueron ejemplares, se debe a su convicción por implementar una moral humanista laica y conciliatoria con la moral cristiana, a su apoyo en los “ejemplos prácticos” inspirados en *virtuosos* como Ignacio Ramírez o Ignacio Manuel Altamirano y, sobre todo, al empleo de la metáfora para comunicar y encauzar el juicio de sus educandos. Su incipiente ejemplaridad está en función de sus testimonios y de cómo agotaron las posibilidades para educar moralmente.

En ellos existen muestras vivas (algunas más elaboradas que otras) de metafóricidad en su pluma. Todos ellos censuraron la “metafísica” porque significaba un retroceso moral y una pérdida inmediata ante las conquistas liberales. Sin embargo, algunos de ellos, como Dolores Correa o Rodolfo Menéndez, no tuvieron apuro en aceptar, tolerar o hasta echar mano de recursos provenientes de la moral religiosa. Si bien el tratamiento teórico fue muy limitado, es notable que hayan ponderado su implementación dentro del aula, pues la ejemplaridad de la prudencia es un

² Hernández, *Estudios de pedagogía*, 290-291.

saber contextual y no tiene receta, es decir, aplica según el caso, pero con el objeto de ponderar un acto en un punto medio entre un acto por exceso y uno por defecto.³

En tanto, ¿cuáles fueron las fuentes de la ejemplaridad de nuestros autores?

1. Gabino Barreda: pionero de la educación moral en su faceta humanista-positivista.
2. Gabriel Compayré y Herbert Spencer: sus textos fueron básicos en la Escuela Nacional de Maestros; los del filósofo inglés por aceptar las virtudes aristotélicas en su *Ética* y los del moralista francés por dedicar todo un apartado para discurrir sobre las virtudes en educación moral.
3. Ezequiel Chávez (como discípulo de Barreda): fundador de las cátedras de Psicología y Moral en la Escuela Nacional Preparatoria, máximo conocedor sobre temas de moral en el porfiriato, traductor de Spencer, fervoroso cultivador y defensor de la intuición filosófica (de arraigo bergsoniano) y además creador de un sistema filosófico: el espiritualismo positivo.⁴ Si alguien tenía la “fuerza del ejemplo”, la más profunda muestra de sencillez, congruencia y ejemplaridad era Chávez.

³ Mauricio Beuchot, *Hermenéutica, analogía y phrónesis* (México: UNAM, 2007), 9-11.

⁴ Véase la introducción de María del Carmen Rovira al tomo II de las *Obras* de Chávez, editadas por El Colegio Nacional. Tanto la crítica a la edición del pensamiento chavista, a cargo de la hija de Ezequiel, como la breve exposición de la evolución del pensamiento chavista son notables. Sin embargo, en lo único en lo que concordamos con Rovira es en la denominación de “pedagogo” que le asigna a Chávez por su icónica labor en el diseño de planes y programas de estudio, no así en la descripción de su pensamiento, que más bien es filosófico-educativo, historiográfico-educativo, etc. Un análisis a fondo podría aclarar esta cuestión.

Si nos atenemos a los textos, los únicos que parecen recibir fuertes influencias de estos personajes son Hernández y Menéndez. Aunque el primero tuvo una férrea formación positivista hasta finales del porfiriato, es quien más precisión tuvo para definir cada aspecto de su fundamentación ética. Si es menester asignar un adjetivo según su postura, muchas veces ecléctica, hemos de decir que ambos fueron positivistas dada su convicción sincera y fe imbatible en la ciencia como vía del progreso material y moral del país. Sin embargo, ellos no fueron las típicas caricaturas del positivismo que suelen circular actualmente.

Es justo llamarles *positivistas anómalos*, por sus inusitadas formas de metafóricidad y desarrollo teórico (muy a su modo) de las virtudes como un eje de la educación moral. También se le podría denominar *espiritualistas positivos*, al modo de Chávez, aunque sólo en un sentido amplio, porque ellos de ninguna manera hablaron de la intuición filosófica ni estuvieron influidos por otros positivistas anómalos como Henry Bergson. De no ser necesario encasillarlos en una u otra tendencia, preferimos llamarlos *filósofos morales*. Ahora bien, en el caso de Menéndez pareciera que sus raíces anarquistas lo alejaron de tal ejemplaridad. Sin embargo, es un juicio infundado suponer que anarquismo y ejemplaridad son incompatibles.⁵

La tendencia del punto medio como medida o discreción no se desarrolló teóricamente ni tampoco hay remotas señales de arraigo aristotélico-tomista. Aun así, la vida de la filósofa y el filósofo moral, particularmente la de Laura Méndez de Cuenca, es muestra de una ejemplaridad vitalmente desarrollada; ella es quien muestra un mayor número de ilustraciones y ejercicios para guiar un encauzamiento equilibrado entre sentimientos y deberes,

⁵ Véase Arturo Vilchis, “Anarquismo e indigenismo, dos utopías educativas: la escuela racionalista en Yucatán, México (1915-1924) y la escuela indigenal de Warisata, Bolivia (1931-1940)”, tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 2014.

aunque existen esporádicas situaciones que confirmarían esta proposición. El equilibrio era parte del territorio moral conquistado políticamente en Yucatán, aunque, por desgracia, fue frenado en seco años más tarde tras el asesinato de Felipe Carillo Puerto. Recuérdese, por ejemplo, a Adolfo Cisneros Cámara, amigo de Menéndez, quien durante el Segundo Congreso de Instrucción había confirmado esta tendencia a la ejemplaridad. En medio del debate sobre si se debían exigir títulos a los maestros de escuela, Cisneros refutó a otro ilustrísimo miembro del congreso:

Creo que se equivoca nuestro ilustrado compañero [el Sr. Gómez]; el que no se enseñe religión no significa que la instrucción sea inmoral; los padres católicos, al preferir las escuelas de su secta, están en su perfecto y pleno derecho, mientras la ley no disponga lo contrario; pero decir que es inmoral la instrucción que se imparte en la escuela oficial, que la *moral oficial* (?) es dañosa, es un contra-sentido que debemos rechazar enérgicamente. En el seno de este congreso hay respetables profesores que dirigen estas escuelas, y ya que soy el primero en ocupar esta tribuna después del Sr. Gómez, me he sentido obligado, á protestar contra estas palabras que tal vez dijo sin intención.⁶

Lo inmoral que podía ser tal o cual educación no dependía de los principios éticos que profesara, sino de la intolerancia recalcitrante y de la intransigencia de un profesor en el aula. Éste no podía hablar de respeto a la libertad de pensamiento si no respetaba las ideas o creencias de sus compañeros y educandos. La defensa de la moral a ras de piso fue la que permitió a los normalistas, en general, y a cada filósofo moral, en particular, ganarse el respeto y reconocimiento que tuvieron durante los años de la Revolución mexicana, aun cuando su estabilidad económica también estaba por los suelos.

⁶ *Segundo Congreso de Instrucción Pública* (México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1891), 187.

La perspicacia de un trabajo historiográfico serio y genial hizo que James Cockroft se percatara de un detalle singular: la existencia de dos figuras importantes en la Revolución que no destacaron tanto en los libros de historia oficial, a pesar de haber sido fundamentales para uno u otro rumbo del movimiento armado, éstos son: los licenciados y los maestros de primaria. Los primeros gozaron de un buen sueldo y de reconocimiento social elevado, aunque eran generalmente insensibles a las injusticias sociales de los desamparados. En cambio, los maestros de primaria, que sorteaban a diario la extrema pobreza, el resentimiento y la mala voluntad de los tiempos porfiristas, sí pudieron vincularse con el instante revolucionario:

La única y mayor ventaja que el maestro tiene sobre otros elementos intelectuales en cualquier situación revolucionaria es la *combinación de respeto y confianza*, que hacia ellos manifiestan los grupos disgustados, incluso los militares, pero, sobre todo, la impetuosa multitud. Así, por ejemplo, el licenciado, el doctor, el clérigo son a menudo respetados por el campesino, por el trabajador, o por el pequeño burgués tendero, pero muy pocas veces gozan de su plena confianza; mientras que el maestro, careciendo de la “distancia social” otorgada por el alto rango que separa otras clases medias profesionales del trabajador, con frecuencia despierta el respeto y la confianza de sus compañeros letrados.⁷

¿Quién lo diría? Los maltratos del mal gobierno, las injusticias sociales y las penurias de un trabajo “indecoroso” fueron factores para acercar al maestro con la causa de los rebelados, con la causa de *los de abajo*. Respeto y confianza son valores que inspiraron los maestros de escuela, en quienes tuvieron la fortuna de verlos

⁷ James Cockroft, “El maestro de primaria en la Revolución mexicana”, en Josefina Zoraida Vázquez (sel.), *La educación en la historia de México* (México: El Colegio de México, 1992), 147. Las cursivas son mías.

encabezar la tribuna o tomar por asalto las conciencias de los explotadores cuando les exigían mejores condiciones para las familias de sus educandos. Al parecer, los ejemplos vivos de Barreda, Ramírez, Altamirano, Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, José María Vigil, Chávez (incluso Spencer) y algunos filósofos morales como los hermanos Correa y Méndez rindieron frutos en los maestros de escuela. No para recitar de memoria sus lecciones o para recluirse tras un escritorio en un momento crucial que ansiaba su presencia, sino para acompañar la voz del desprotegido de los poderes del Estado. Otros como Abraham Castellanos, Hernández y Menéndez pudieron ser parte activa del movimiento: unos en la tribuna y otros en el frente de batalla —refiriéndome aquí a la batalla por la cultura, que tomó otro giro en la Revolución—.

Por desgracia, muchos de sus esfuerzos quedaron inconexos unos de otros. Muestras de esa frustración análogas a las estudiadas en los filósofos morales, quedaron constatadas en las cartas que mandaron miles de maestros al presidente Porfirio Díaz, en las que exigían mejores condiciones laborales y sociales para ejercer el magisterio. Esta investigación se limita a 1908, justo el año en que se excluyó la educación moral de los planes de estudio oficiales y dos años antes del comienzo de la Revolución mexicana. Sin embargo, la vida de algunos maestros durante este par de años ha sido bellamente rescatada por Luz Elena Galván: “Maestras y maestros que le escribían a Díaz le comunicaban sus insatisfacciones y cómo querían que éstas fueran satisfechas”.⁸

Según la historiadora, las cartas de maestros contestatarios representaron una mínima porción en comparación con quienes sólo se manifestaron frustrada y desesperadamente. Ella deduce que muchas de las cartas no fueron leídas ni atendidas por Díaz, por lo que éstas fueron remitidas a Sierra. Durante esos años, la

⁸ Luz Elena Galván, *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910* (México: CIESAS, 2010), 19.

imagen del normalista tuvo un ligero repunte debido a que, “cuando el saber leer, escribir y contar se ‘puso de moda’, los jefes de familia en las rancherías solían juntarse para ‘para pagar un maestro’. En ese momento, ellos fueron las personas más instruidas de los pueblos, ellos poseían conocimientos de la época”.⁹

Los maestros de primaria eran la muestra de cómo combinar respeto y confianza, simple y sencillamente porque eran seres ejemplares. Ellos supieron encarar las desventuras del pesimismo desafortunado causado por no avanzar a ninguna parte y por la falsedad de un optimismo ya indigestado de promesas de bienestar material que nunca se concretaron en ranchos, pueblos y rancherías, con sus escuelas incluidas. En su caso, Menéndez a través de un poema, al parecer de su autoría, expone lo que pudiéramos pensar es una expresión de ejemplos, que nos atrevemos a llamar pedagógicos porque nacieron de la comprensión de las penurias de su época y de la fortaleza para siempre situarse, muy humildemente, “a ras de piso”. En dicha composición medita si es mejor ser optimista o pesimista:

Pesimismo y optimismo
 A un compañero
 suyo, contristado,
 decía un labrador: —“Observa
 aquella nubecilla
 negra, que allá muy lejos
 desde aquí se divisa.
 Pesa sobre nosotros una
 inmensa desdicha”.
 “¡Por qué?” —“Porque esa nube
 sobre nuestra campiña
 descargará una lluvia
 de granizos, tupida.

⁹ Galván, *Soledad compartida*, 197.

En un momento dado
será un montón de ruinas.
¡Adiós, trigal hermoso!
¡Adiós, hermosa viña!
Nuestro pueblo querido
ha de quedar sin vida
y acaso sobrevenga
una peste maligna”.
—“Eres, oh compañero,
un hombre *pesimista*:
tus tristes predicciones
son pura fantasía.
Por el contrario, creo
que esa nube que miras
del horizonte alzarse
en la apartada línea,
en su seno aprisiona
agua que fertiliza
y no un pedrusco helado
como tú te imaginas.
Bien sabes que sufrimos
una larga sequía:
la lluvia, nuestros campos
refrescará propicia.
Miraremos del trigo
lozanas las espigas
y abundante cosecha
ofrecerá la viña.
Ya me figuro, amigo,
tener mi troje henchida
y del mosto ferviente
bien llenas mis barricas”.
—“Parece que te mofas,
—el primero replica—

de mis observaciones;
pero si dudas, ¡mira!...”.
—“Confieso que yo nada
distingo: se disipa
la nube que anunciabas
como una plaga egipcia”.
—“¡No la ves como avanza?”
—“Compañero, ¡deliras!”
—“No entiendes de esas cosas”
—“Te ciega tu manía”.
Hubiera concluido
la discusión en riña
(como concluyen tantas
inútiles porfías);
pero sopló en tal punto,
una racha de brisa
y se llevó la nube
a regiones distintas.
*En tus razonamientos
los extremos evita,
que en los extremos nunca
la verdad se equilibra.
Deja vanas cuestiones
que el amor propio irritan
y al espíritu humano
ningún provecho brindan.*¹⁰

Existió una especie de fondo común de verdades que, de acuerdo con esta ejemplaridad pedagógica, haría más adecuado hablar de un fondo común de virtudes, ya que, al menos, todos los filósofos morales concordaron en que puede “existir una sociedad sin ilus-

¹⁰ Rodolfo Menéndez, *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (Mérida: UADY, 2008), 144-147.

tración, pero es imposible que viva sin virtud”.¹¹ Porque el camino del ciudadano virtuoso o de realización de virtudes cívicas es lo que necesita la dinámica social. La vida social mexicana no puede seguir siendo más una hermosa hoguera ante el mundo y convertirse ante nuestros sentidos en un mundo de olores fétidos, diría Alberto Correa.

Los hedores perfumados de la tradición político-educativa jamás podrán ocultarse para el fino olfato de quien se coloca a ras de piso para percibir en todo momento el olor a tierra mojada, tan fértil y feraz, que representa la educación moral o la rectificación de nuestro juicio ante las duras decisiones de quienes no entienden el porqué de una educación moral acorde con las exigencias sensatas de su tiempo. Una de las mayores lecciones sobre el significado de nuestra misión ancestral nos la da Hernández:

Los maestros de entonces seguían la máxima colonial de “la letra con sangre entra”, y no pocas veces tuve que sufrir las ineludibles penas por no saber bien de memoria la aritmética de Urcullo, la gramática de Quiroz o la ortografía en verso de García de San Vicente.

Y el temor a la palmeta y a la zurra diaria a que muchos de mis camaradas se sometieron me obligó a ser muy estudioso y a disputar cada año el primer premio que era adjudicado irremisiblemente al hijo del cacique del pueblo, aunque un acto de conciencia del maestro le obligaba a colocar mi nombre junto al de otro para merecer la misma gracia.

A la edad de diez años, el maestro había agotado su saber, y nos dijo a todos los cursantes del último año: “Ya no tengo qué enseñarles, pueden irse a trabajar” y veía con verdadera envidia a los jóvenes colegiales que llegaban al pueblo en la estación de invierno, a pasar sus vacaciones contentos y alegres. “Si yo pudiera ir al colegio”, esa

¹¹ Alberto Correa Zapata, *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau* (México: Herrero Hermanos, 1896), 111.

era mi constante pesadilla; pero no, eso era imposible, yo era pobre, y mi madre necesitaba del modesto sueldo que disfrutaba yo por mi trabajo, había que perder toda esperanza.¹²

Un sinfín de factores negativos para su formación tuvo Hernández en su etapa escolar: extrema pobreza, infortunio (por la muerte de su padre), temor, decepción de la escuela, ingratitud, pero, sobre todo, maestros que nada sabían de educación. Si el maestro no hubiera reconocido el talento del joven Hernández, tal vez éste se habría sumido en una grave decepción. Sin embargo, su actuación fue ecuánime, puesto que los hijos de una figura pública suelen tener más peso que los hijos de una mujer soltera que con mucho esfuerzo trata de sacar adelante.

Salvo las excepciones nombradas, la tradición político-educativa porfirista tuvo claros sus intereses: mantener su posición y sus prebendas, su red de influencias y sus sueldos exorbitantes. Les interesaba un comino la educación. Cuando Barreda decía que había que educar moralmente a los educandos de manera espontánea e insensible, se refería a la necesidad de erradicar del maestro de escuela la faceta caricaturizada del “profesor de caballete” y palmeta, que acudía diariamente sin oficio ni beneficio, como se decía entonces. Aquel profesor que abusaba del memorismo y los palmetazos no tenía los recursos necesarios para dar un ejemplo de virtudes.

Ahora bien, ¿qué recursos favorecen a no llegar con el rostro derrotado o desilusionado al aula?

En esta investigación hemos visto que sólo uno se desarrolló al calor de las aulas porfiristas: un principio de amor y simpatía. Un principio cuyo germen estuvo en educadores liberales como Ramírez o Altamirano, en positivistas como Barreda y sus discípulos, o en Chávez y los pedagogos modernos que participaron en los congresos de instrucción, y que se fue resignificando y reintoncionando en un *majestuoso* apostolado de filósofos morales. Este

¹² Hernández, *Estudios de pedagogía*, t. IV, 208.

principio no fue letra muerta, logró pasar del texto a la acción, de los conocimientos y ejemplos legados por profesores a alumnos en la Escuela Normal a su transmisión por los segundos ya como educadores de nuevos maestros o educandos de las ciudades y pueblos.

Para fortuna de los anteriormente mencionados, este recurso pedagógico no fue adquirido como tal debido a su naturaleza. Fue cuestión de pocos e idóneos ejemplos y de mucha práctica el poder personificar ellos mismos los fines de una educación moral que contradijera la situación educativa. He aquí el más patético límite educativo del porfiriato, el cual topó con pared frente a la ineptitud de los políticos responsables de la educación. La tragedia, sin embargo, ganaba la batalla cuando el maestro de escuela no se resistía, cuando se quedaba inerte e inútil. Los destinos del hijo de un caudillo y de un hijo de una mujer de barrio fueron irónicamente retratados por Micrós:

He visto, después de muchos años, aquellos diplomas: el de Isidorito se ostenta sobre el bufete de un abogado, su padre, encerrado en un marco desdorado, como si acusara una ironía del ayer comparado con el hoy, denunciando el favoritismo de otra época y la imbecilidad actual, que es la cualidad notable de mi antiguo compañero de escuela. Alguien me dijo, no lo sé, que los premios del Chato iban al Empeño; y ese Chato es un muchacho de traje hecho jirones, que estudia en libros prestados, vive en un suburbio, jamás falta a clase y parece prometer. Cuando tal me dicen, pienso en el pasado, porque no ignoro cuál es la vida del que no posee más que un libro y un mendrugo; lucha por elevarse del cieno en que vive, perseguido por esa amargura que se encarna en todos los enemigos de la pobreza; pero me consuela saber que de ese barro amasado con lágrimas, de esa lucha con el hambre, de esa humillación continua, de esa plebe infeliz y pisoteada surgen las testas coronadas de los sabios que, os lo juro, valen más que esos muñecos de porcelana, esos juguetes de tocador, que en la comedia humana se llaman Isidorito Cañas.¹³

¹³ Ángel de Campo, *Ocios y apuntes. La rumba* (México: Porrúa, 2007), 21.

Este cuento de “El Chato Barrios” muestra el patetismo antes aludido. Sorprenden las similitudes de éste con el relato de Hernández, así como la vocación de luchador social del autor, la entrega poética de los hermanos Correa, la voluntad incommovible de Castellanos, la indómita presencia de Méndez de Cuenca y la voz de libertad en Menéndez. Situaciones de vida totalmente diferentes entre sí tuvieron como denominador común la fuerza del ejemplo, aquella capaz de superar el patetismo retratado en el cuento de Micrós.

La ejemplaridad le otorga al educador la imperturbabilidad de su alma ante la desilusión y el derrotismo. Por su contenido metafórico, ser ejemplo de virtudes es algo que no se compra ni con un millón de pesos, ni con la suma total de dinero en los bancos. Es algo a lo que incluso el maestro más precarizado puede acceder. Pero aun consiguiendo tal recurso no se asegura en absoluto el éxito de la educación moral. Ello es tan sólo el principio de un arduo camino que da sus instantáneas recompensas en el aula, en el único espacio donde los maestros de escuela pueden ser libres, o al menos buscar su libertad compartiendo el camino con las jóvenes generaciones. Aceptar un salario de tres pesos es opcional, pero también lo es protestar por salarios y condiciones más dignas. Eso sí, es indispensable jamás separar los pies de la tierra en nuestra práctica pedagógica, porque ejemplificar nuestro quehacer “a ras de la virtud” es una labor para toda la vida.

Tampoco es totalmente inmoral vivir con tres pesos en la bolsa, pues nuestro éxito depende de la perseverancia, la sensatez y la honradez para ganar una a una las batallas contra la ineptitud y la ferocidad de quienes toman las decisiones educativas. Al igual que la poesía, las virtudes pedagógicas se nos dan gratis y son éstas los recursos con los que podemos, como educadores, resistir los embates de una siempre fatua tradición de poder: “Escuchando las lecciones del maestro aprendemos muchas cosas útiles que nos hacen abandonar creencias religiosas; por ejemplo, la de

tomar los fuegos fatuos por aparecidos. Los muertos no resucitan jamás”.¹⁴

Podrá haberse quedado atrás el desorden político generalizado, producto de guerras y tensiones internacionales, pero el maremágnum de supersticiones y fatuidades aún persiste en nuestros días. Una moral acomodaticia, aquella que surge en nuestros pantanos morales, no ha dudado (ni dudará) en servirse de la fatuidad de las creencias para controlar el juicio de los mexicanos. No podemos demoler la tradición de poder que nos aplasta, pero sí podemos destruir sus fuegos fatuos. Porque al final del día siempre queda la decisión del educador para rehusarse a doctrinar bajo un esquema impertinente.

Será decisión jamás bajar los brazos, aun cuando la batalla esté prácticamente perdida: más vale morir siendo hombre o mujer honrados, destructores de fuegos fatuos, que seguir fomentando emanaciones pantanosas, falseadas, absurdas y llenas del hidrógeno de una política caduca y repugnante en las aulas de nuestro país. Más vale enseñar que los muertos no reviven —tampoco lo harían nuestros filósofos morales, pero sus letras permanecen—. Más vale dejar claro que la “calidad de la enseñanza” es un fuego fatuo más en este pantano llamado México. Más vale formar un juicio prudencial, con un fondo común de virtudes, sin morir en el intento, ante un porvenir que sabemos perfectamente que nunca llegará, pues a la tradición autoritarista así le conviene. A ese horizonte pedagógico hemos de llegar y a ello nuestros servicios hemos de entregar.

En plena carencia de condiciones mínimas para trabajar, nuestros antiguos pedagogos elaboraron materiales didácticos adaptados a la circunstancia mexicana, con herramientas a la mano y bajo la dirección espiritual de icónicos pensadores de la época. De esa forma encararon la crisis moral que los aquejaba. Por aquellos años, un insigne pedagogo decía que una cosa era educar moral-

¹⁴ Correa, *Nociones prácticas de moral*, 35.

mente y otra enseñar la moral, es decir, un ciudadano podía conocer muy bien los códigos que rigen la vida social y, aun así, podía ser un redomado bribón, un elemento nulo para fundar lazos sociales efectivos.

Estas palabras son vigentes cuando un régimen totalitarista impone una concepción de vida hegemónica que justifica a través de la educación. Esa es nuestra crisis moral. Hoy en día, el gremio pedagógico y la educación moral corren sendas opuestas. Básicamente son tres las causas de esta disonancia: 1) la presencia incierta del gremio en la sociedad de nuestro tiempo, 2) el escaso reconocimiento social de su labor y 3) la pobre apertura de espacios de dirección y problematización educativo-morales. Para contrarrestar esta desvinculación entre gremio y educación moral, es necesario historizarla.

En el porfiriato se construyeron instituciones que se solidificaron gracias al esfuerzo de algunos de los más honrados y comprometidos pensadores dedicados a la educación. De esta manera, a través de una formación académica que congregaba a excelentes elementos humanos de las ciencias y las humanidades, dio inicio el normalismo mexicano en su versión actual. Los arqueonormalistas (Altamirano, Rébsamen, Carrillo, Flores, etc.) son la fuente más cercana de profesionalismo y entrega al estudio de la educación. Su heterogeneidad de convicciones morales es signo de la diversidad inicial que tuvieron las primeras generaciones de egresados al retomar el legado liberal-positivista, krausista, pedagógico-francés y pedagógico-alemán. El espíritu de la política porfirista, pacificadora y estabilizadora, impregnó cada una de sus instituciones culturales, y la educación normal no fue la excepción. Además, los aires modernizadores que caracterizaron este periodo aderezaron la misión educativo-moral del maestro de escuela —al fin, en vías de profesionalización—, la cual prácticamente pintaba ser imposible de realizarse sin un cambio radical de la sociedad mexicana de fines del siglo XIX e inicios del XX.

Los autores reflexionaron sobre algunos de los principales problemas sociales de su época desde su pluma: el alcoholismo, las supersticiones, el analfabetismo y la exclusión fueron sumamente importantes para ellos. Por un lado, temas como los maltratos de las autoridades a los maestros no fueron tratados o explicitados en los textos de moral, aunque podríamos suponer que existió una sutil reprobación moral de los maestros hacia los regímenes liberales anteriores. Por otro lado, tampoco se dedicaron a la promoción o propaganda del régimen porfirista, pues ninguno situó a Díaz como figura moralizadora en el aula —o al menos así lo constatan los textos de moral—. Hernández fue el único que interpretó la dictadura como un medio de pacificación porfirista. En una época de puntual control social y pacificación forzada hubo que tener cuidado de que las lecciones de moral no dieran pie a que los maestros sufrieran hostigamiento por parte de los gobiernos en turno y las autoridades locales, además, debían mantener un espíritu reconciliatorio con sacerdotes, padres de familia y demás miembros de alguna ciudad o pueblo.

La presencia de figuras de alto calibre político como Benito Juárez y Guillermo Prieto sustentó la peculiar afiliación ideológica del normalismo con el liberalismo. En aquella época se vivía un ambiente lleno de tensión porque aún era latente una nueva invasión de alguna potencia mundial sobre el territorio nacional. Además, el acendrado nacionalismo de algunos filósofos morales los llevó a fomentar la metáfora donde los educandos son como los soldados; mientras que el educador se concibió como figura de respeto: su majestad. El nacionalismo propio de todo educando atiende a una defensa oportuna en caso de invasiones extranjeras, incluso culturales. La batalla por la cultura, en este caso, fue representada en cada escuela donde los normalistas se colocaron.

En una de sus facetas, en una época donde hubo más cantinas que escuelas, la educación fue vista como un elemento de control y prevención social. Sin embargo, la falta de presupuesto para la gran apertura de escuelas y la pronta preparación de maestros im-

pidieron que tal labor produjera mejores resultados. Lo anterior llevó a que nuestros autores concibieran antagonismos morales básicos como egoísmo-altruismo y vicios-virtudes. Si bien en la segunda relación antagónica hubo algunas inconsistencias conceptuales, en la exposición de los ejemplos y metáforas en el aula las inconsistencias se matizaron lo suficiente como para mostrar a los educandos las diferencias entre las inclinaciones morales hacia el bien y aquellas hacia el mal. Ello muestra la amplia preocupación por formar del juicio moral de los educandos.

En términos teóricos, la instrucción de los normalistas era sólida, pues combinaba cátedras de maestros dechados de virtudes y textos de moral que mitigaban tanto las exigencias de una moral laica como la problematización de una educación moral que librara efectivamente de la relación egoísmo-altruismo. El principal rival de los normalistas, sin embargo, fue la moral religiosa llevada a ultranza en dos frentes: 1) en la moral católica inflexible a ceder más poder sobre la esfera privada de las mentes de los mexicanos y 2) en la moral cívica intransigente y recalcitrante, incapaz de ceder su poder sobre la esfera pública de las mentes de los mexicanos.

Aunque la educación moral laica de los normalistas representó un esfuerzo monumental —que inició con Ramírez y Altamirano y prosiguió hasta las últimas generaciones normalistas porfiristas—, ésta fracasó porque los maestros no eran profesionales que supieran confrontar ni una ni otra moral impositiva. La falta de un efectivo cambio moral desde la estrepitosa caída del gobierno porfirista y el cuestionamiento de muchas de sus instituciones dan cuenta del fracaso al que los normalistas tenían asegurado llegar aun antes de que ellos arribaran a las escuelas.

A pesar de lo anterior, no descansaron hasta agotar todas las posibilidades de que un cambio moral fuera una realidad. Ellos fueron efectivamente “ejemplos de virtudes” y sus educandos fueron grandes beneficiarios que seguramente cargaron consigo sus enseñanzas tras la Revolución mexicana, movimiento social que encontró en los maestros de escuela notables portavoces de una

moral contestataria. No obstante, el ambiente moral porfirista literalmente fue devorado poco a poco los nuevos bríos (contestatarios) de cambio, dejando que muchas de sus lecciones morales se quedaran en el aula, donde podían ser levemente controladas.

Cada filósofa y filósofo moral no dudó en conciliar la moral laica con la moral cristiana, siempre y cuando no se cuestionara el poder explícito de las autoridades políticas y religiosas. Quien así lo hizo fue reprimido. Ese no fue el caso de Alberto Correa, quien siempre supo mediar su posición con el Estado. Dolores Correa se limitó a fomentar la lucha social desde el feminismo, aunque por problemas de salud esta lucha se vio condicionada. Julio Hernández, en contraste, fue el más perseguido de los filósofos morales porque fue el más crítico del régimen y quien tuvo en la Revolución un momento de gran lucidez al cuestionar el papel de los pedagogos en la transformación del país, desde los más humildes maestros de escuela. Abraham Castellanos, más reservado que Hernández, encontró en la política un lugar para defender la educación indígena. Laura Méndez de Cuenca, por su parte, fue quien más tuvo contacto cultural con el resto del mundo (su texto de moral y en general su producción literaria eran una crítica a la sociedad norteamericana y europea, especialmente, en relación con el papel de la mujer), sin embargo, también fue la más hostigada, no tanto a nivel político, sino social dada su abierta y tajante posición feminista frente al machismo de una sociedad porfirista, que aunque daba cierto reconocimiento social a las maestras también les negó desarrollarse a plenitud. Rodolfo Menéndez fue el máximo exponente de la moral *racional* durante el porfiriato, asimismo, el gobierno yucateco respaldó cada una de sus acciones pedagógicas.

Si inspiras una buena idea; si demuestras una verdad; si ciegas un abismo al vicio, eriges un templo a la virtud; si haces un descubrimiento científico o produces una gran obra de arte; si das un ejemplo

de ciudadano honrado y libre, no dudes que has hecho algo en beneficio de la humanidad.

Aun en la más humilde esfera se es, se puede ser beneficioso a los demás. Si escribes un libro; si perfeccionas un arte; si enseñas el cultivo de una nueva planta útil; si introduces un mejoramiento en las costumbres; si proteges al débil; si defiendes al animal y al vegetal; si fundas una escuela, un taller, un hospicio; si haces un camino, o tiendes un alambre al pensamiento; si labras el campo o surcas el mar, o pides el cumplimiento de la ley de amor, no dudes que has hecho algo en pro de la humanidad.¹⁵

El abanico de oportunidades para extender el pensamiento educativo-moral de cada filósofo moral fue amplio. Desde la dirección de la Normal y el periodismo (Alberto Correa), la docencia y el feminismo letrado (Dolores Correa y Laura Méndez de Cuenca), la moralización de los pobres (Julio Hernández), la inclusión cultural de los indígenas (Abraham Castellanos) y la moralización de la escuela racionalista (Rodolfo Menéndez) se trató, casi con desesperación, lograr este cambio.

Aunque la diversidad de formas profesionales para trabajar el problema moral da cuenta de la auténtica vocación humanística de estos filósofos y filósofas, sus ideas fueron profundamente cuestionadas y negadas en cada una de las esferas políticas, no por incongruencia en sus posturas éticas, sino por su desobediencia al caudillismo al no asimilarse al perfil de educación que se exigía en cada ciudad y pueblo. Prácticamente no hubo más espacios para ganar la batalla de la cultura sobre la tradición político-educativa salvo los ya mencionados, y algunos, como la escuela racionalista, fueron brutalmente reprimidos tras la muerte de personajes como Felipe Carrillo Puerto en Yucatán y la cooptación de pedagogos como José de la Luz Mena, lo que dejó interesantes y bien estruc-

¹⁵ Menéndez, *La moral...*, 103.

turados proyectos, como la moral *racional*, en una deriva parcial hasta la llegada de la Escuela Rural.

Cierto fracaso de la educación moral en los filósofos morales desde luego no representa un fracaso total. Todas las objeciones que se pudieron haber realizado en su contra nada tuvieron que ver con su profunda comprensión de un ideal de formación netamente humanista. De modo que tal educación moral sí fue compatible con cada canal ético de la época. Maestros como Chávez (con influencia notoria de Spencer) ayudaron a asimilar la labor educativo-moral con toda la rigurosidad que su formación les permitió.

La incidencia de cada filósofa y filósofo moral sobre la vida social porfirista coincidió con la promoción de una vida comunitaria, es decir, no adoptó ideales de convivencia: su lucha abierta contra los vicios de la vieja educación colonial son testimonio. Del mismo modo que grandes filósofos morales, las filósofas y los filósofos morales mexicanos encontraron en los “ejemplos prácticos” y la explicación de metáforas y cuentos, la fortaleza de su ejemplo. Creatividad y claridad no les faltó; lo que sí fue tiempo para desarrollar todas sus ideas pedagógicas y el apoyo moral de las comunidades para incluirlos como factores de crecimiento social. Muy pronto los maestros de escuela fueron quedando como profesionales que compartieron soledades morales en aquel incipiente gremio pedagógico.

Si bien cada autor y autora no son precursores de una ética en virtudes pedagógicamente hablando (porque la prudencia fue discutida en ambos *Tratados* de Manuel Flores y Luis E. Ruiz), sí fueron los primeros en implementarla en las escuelas mexicanas. Ellos, a diferencia de sus maestros en la Normal, pudieron ampliar de manera teórica sus horizontes con influencia de Compayré y Spencer, principalmente. Ello explica que, aun sin haber encontrado un lugar adecuado para sus lecciones de moral en la época, dejaron un importante antecedente ético para que los maestros revolucionarios fueran portavoces de la vida en los pueblos.

Una investigación a profundidad revelaría la forma en que de modo paulatino los maestros de la Revolución, formados por sus maestros normalistas, fueron cooptados o eliminados. Al menos en el porfiriato, el control de los maestros fue puntualmente inmoral cuando no fueron respaldados en su misión: en su “sacerdocio anómalo” en ciudades, pueblos y rancherías donde la gente no estaba dispuesta a dejar sus creencias más arraigadas, aunque sí a doblegar su juicio ante las imposiciones de la ética acomodaticia.

Aun así, en las filósofas y filósofos morales estuvo presente la llama de la virtud, a la que entregaron sus energías y frustraciones, evitando la desesperanza y la inmediatez de un bienestar material que jamás llenaría de satisfacción vital a millones de mexicanos que se mantuvieron con sed de justicia ante un desengaño generalizado, en una época en la que los dogmatismos y su uso político como control devoraron la corporalidad de los maestros, pero nunca su alma moderadamente rebelde e intachable.

FUENTES

- Aguirre Beltrán, Mario y Valentina Cantón Arjona (coords.). *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*, t. I. México: UPN, 1999.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: UNAM/FCE, 2002.
- Aguirre Lora, María Esther. *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México: UNAM/Plaza y Valdés, 1998.
- AAVV. *Los mexicanos pintados por sí mismos* (sel.). México: Educal, 2001.
- Baranda, Joaquín. *Obras*. México: Imp. de V. Agüeros, 1900.
- Barbosa, Antonio. *Cien años en la educación de México*. México: Pax, 1972.
- Barreda, Gabino. *Estudios*, José Fuentes Mares (sel. y pról.). México: UNAM, 1992.
- Barreda, Gabino. *La educación positivista en México*, Edmundo Escobar (sel., est. introductorio y preámbulos). México: Porrúa, 1978.
- Bazant, Milada (coord.). *Laura Méndez de Cuenca: su herencia cultural*, t. III *Educación, feminismo y crónicas de viaje*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, 2011.
- Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993.

- Bermúdez de Brauns, María (introd., sel. y notas). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: SEP/El Caballito, 1985.
- Beuchot, Mauricio. *Pedagogía y analogía. Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*. México: De la Vega Editores, 2012.
- Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Ítaca, 2009.
- Beuchot, Mauricio. *Hermenéutica, analogía y phrónesis*. México: UNAM, 2007.
- Beuchot, Mauricio. *Ética*. México: Torres Asociados, 2004.
- Bulnes, Francisco. *El verdadero Díaz y la Revolución*. México: Editorial Hispano-mexicana, 1920.
- Campo, Ángel de. *Ocios y apuntes. La rumba*, María del Carmen Millán (ed. y pról.). México: Porrúa, 2007.
- Carpy Navarro, Clara (comp.). *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*. México: Conacyt/Posgrado-UNAM/Díaz de Santos, 2011.
- Carrillo, Carlos. *Artículos pedagógicos*, Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo (comps.), Álvarez Barret (pról.). México: SEP, 1964.
- Caso, Antonio. *Antología filosófica*, Samuel Ramos (pról.), Rosa Krauze de Kolteniuk (sel.). México: UNAM, 1957.
- Castellanos, Abraham. *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*. México: Librería de Ch. Bouret, 1913.
- Castellanos, Abraham. *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905.
- Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, vol. II. Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- Chávez, Ezequiel. *Obras*, vols. I y II, María del Carmen Rovira Gaspar (comp.), Rosa Campos (ed.). México: El Colegio Nacional, 2002.

- Cockroft, James. *Precursores de la Revolución mexicana*. México: Siglo XXI/SEP, 1985.
- Compayré, Gabriel. *Cours de morale théorique et pratique*. Paris: P. De-laplane, 1887.
- Comte, Augusto. *La filosofía positiva*, Francisco Larroyo (introd., sel. y análisis de los textos). México: Porrúa, 2000.
- Correa Zapata, Alberto. *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés de L. Mavilleau*. México: Herrero Hermanos, 1896 [1889].
- Correa Zapata, Dolores. *La mujer en el hogar*. México: Carranza Editores, 1906 [1895].
- Correa Zapata, Dolores. *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana*. México: Imprenta de Eduardo Dublán, 1895.
- Di Liscia, María y Andrea Lluch (eds.). *Argentina en exposición: ferias y exhibiciones durante los siglos XIX y XX*. Sevilla: CSIC, 2009.
- Díaz, Porfirio y James Creelman. *Entrevista Díaz-Creelman*, José Luján (pról.), Mario del Campo (trad). México: UNAM, 1963.
- Díaz Covarrubias, José. *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República* [edición facsimilar de la publicada en México en 1875 por la Imprenta del Gobierno]. México: Conacyt, 1993.
- Dublán, Manuel y José María Lozano. *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expendidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, hijos, 1876-1912. Documento núm. 5310. En: <<http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>>.
- Dumas, Claude. *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, t. I, Carlos Ortega (trad.). México: UNAM, 1992.
- Epicuro. *Obras*. Montserrat Jufresa, Montserrat Camps y Francesca Mestre (est. prel., trad. y notas). Barcelona: Altaya, 1995.

- Eguiarte, María Estela (comp., introd. y preámbulos). *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en el siglo XIX en México*. México: Universidad Iberoamericana, 1989.
- Flores, Manuel. *Tratado elemental de pedagogía* [edición facsimilar de la de 1887, publicada por la Secretaría de Fomento, Oficina Tipográfica, 1887]. México: FFyL-UNAM, 1986.
- Fuentes Díaz, Vicente y Alberto Morales Jiménez. *Los grandes educadores del siglo XX*. México: Altiplano, 1969.
- Galván Lafarga, Luz Elena. *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*. México: CIESAS, 2010.
- Galván Lafarga, Luz Elena (coord.). *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- García Cerda, Polux. “Aproximación a la teoría de la educación moral en Manuel Flores y Luis E. Ruiz”, Renato Huarte (coord.), *Filosofía de la educación desde los linderos. Pensadores en torno a la educación en los siglos XIX y XX*. México: UNAM/Newton/Conacyt, 2017.
- Gómez Alonzo, Paula. *La ética en el siglo XX*. México: UNAM, 1958.
- González Navarro, Moisés. *El porfiriato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia moderna de México*, t. IV. México: Hermes, 1973.
- González Navarro, Moisés. *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1970*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1956.
- González Santana, Odín. “La libertad de enseñanza en la legislación educativa mexicana de la primera mitad del siglo XIX”, María García Casanova (coord.), *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia*. México: Ediciones Díaz de Santos, 2015, 162-177.
- Guerra, François-Xavier. *México: del antiguo régimen a la Revolución*, t. II. México: FCE, 1991.
- Hegel, Georg Wilhelm. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, José Gaos (trad.). México: Alianza, 1982.

- Hermida, Ángel (comp. e introd.). *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*. México: SEP/El Caballito, 1975.
- Hernández, Julio. *La sociología mexicana y la educación nacional*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1916.
- Hernández, Julio. *Estudios de pedagogía*, ts. IV y V. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1915.
- Hernández, Julio. *Nociones de instrucción cívica y moral*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1901.
- Hernández, Julio. *Álbum pedagógico y escolar*. México: Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1896.
- Jiménez Alarcón, Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros*. México: SEP, 1987.
- Krauze, Enrique. *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Tusquets, 2009.
- Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1952.
- Latapí Sarre, Pablo. *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: UNAM/Plaza y Valdés, 1999.
- Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Juana Bignozzi (trad.). Barcelona: Anagrama, 2011.
- López Martínez, Itzel y Luis Patiño Palafox. “El origen de la distinción ética-moral en la enseñanza de la filosofía en México”. *Revista Digital Universitaria* 6, núm. 3 (2005).
- Magallón Anaya, Mario. *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana*. México: UNAM, 2010.
- Magallón Anaya, Mario. *Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía de la cultura en la mexicanidad*. México: Torre Editores, 2008.
- Magallón Anaya, Mario. *La democracia en América Latina*. México: UNAM, 2008.
- Magallón Anaya, Mario. *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: CIALC-UNAM, 1993.

- Martí, José. *Obras completas*, t. 5. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.
- Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882*. México: Imprenta del Gobierno, 1883.
- Menéndez de la Peña, Rodolfo. *La moral en acción para la enseñanza primaria superior*, Orlando Rodríguez Núñez y Manuel Jesús Sánchez (ed. y pról.). Mérida: UADY, 2008.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: UIA, 1983.
- Menéndez Martínez, Rosalía. “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921”, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS, 2010.
- Moreno y de los Arcos, Enrique. “Sobre el vocablo pedagogía”. *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, núm. 12 (julio-agosto 2002): 4-6.
- Moreno y de los Arcos, Enrique. *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM, 1993.
- Moreno, Rafael. *El humanismo mexicano: líneas y tendencias*, Norma Durán Amavizca (comp.). México: UNAM, 1999.
- Parra, Porfirio. *Sociología de la Reforma*. México: Empresas editoriales, 1948.
- Rabasa, Emilio. *La evolución histórica de México*. México: Porrúa, 1987.
- Ramírez, Ignacio. *Obras completas*, vol. I *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística, varios*, Carlos Monsiváis (pról.). México: CIC Ing. Jorge L. Tamayo, 1988.
- Ramírez Sánchez, Ana Luz. *Fondo Hacienda del Archivo General del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca*. México: Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A. C., 2016.
- Rébsamen, Enrique. *Obras completas*, t. II, Ángel Hermida Ruiz (comp.). México: Gobierno del Estado de Veracruz/CETE, 1998.

- Richards, Peter. "Herbert Spencer: ¿darwinista social o profeta libertario? *Mises Daily*, Alabama, EE.UU., 11 de abril de 2010. En <<https://mises.org/es/mises-daily/herbert-spencer-darwinista-social-o-profeta-libertario>>.
- Ripalda, Jerónimo de. *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, compuesto por el p. Jerónimo de Ripalda de la compañía de Jesús*. Barcelona: Imprenta de Francisco Rosal, 1880.
- Roig, Arturo Andrés. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE, 1981.
- Ruiz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía* [ed. facsimilarde la de 1900], Héctor Díaz Zermeno (introd.). México: UNAM, 1986.
- Sánchez Cuervo, Antolín. *Krausismo en México*. México: UNAM, 2003.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Gobierno de México, 2019.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México: Imprenta de "El Partido Liberal", 1891.
- Sierra, Justo. *Evolución política del pueblo mexicano*, Abelardo Villegas (pról. y cronol.). Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1977.
- Solana, Fernando, Raúl Cordiel y Raúl Bolaños (coords.). *Historia de la educación pública en México 1876-1976*. México: FCE, 2001.
- Tanck de Estrada, Dorothy. *La educación ilustrada, 1786-1836*. México: El Colegio de México, 1977.
- Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador*. México: Pax México, 1999.
- Tilburg, Patricia A. *Colette's Republic: Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870-1914*. Nueva York: Berghahn Books, 2009.
- Torres, José Alfredo. *México y su moral*. México: Torres Asociados, 2014.
- Vasconcelos, José. *Breve historia de México*. México: Cía. Editorial Continental, 1960.
- Vaughan, Mary Kay. *Estado, clases sociales y educación en México*, t. I. México: SEP, 1982.

- Vázquez, Josefina Zoraida (sel. e introd.). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México, 1992.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1975.
- Vélez Esquivel, Dulce María. “Pedagogía universitaria. Propuestas críticas de Arturo Andrés Roig”. Tesis de maestría en Pedagogía, UNAM, México, 2016.
- Vigil, José María. *Textos filosóficos*, José Hernández Prado (ed. y est. introd). México: UAM-X, 2005.
- Vilchis Cedillo, Arturo. “Anarquismo e indigenismo, dos utopías educativas: la escuela racionalista en Yucatán, México (1915-1924) y la escuela indigenal de Warisata, Bolivia (1931-1940)”. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 2014.
- Villalpando, José Manuel. *Historia de la educación en México*. México: Porrúa, 2009.
- Wright de Kleinhans, Laureana. *Mujeres notables mexicanas*. México: Ediciones Corte y Confeción, 2020.
- Zea, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI, 1980.
- Zea, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE, 1968.
- Zea, Leopoldo. *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México: SEP, 1963.
- Ziga, Francisco y Guadalupe Curiel. “Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. VI. Libros de civismo, derecho constitucional, economía y moral”. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* (1987): 113-162.

Filósofas y filósofos morales de México (1896-1908).
Un estudio histórico de la ética aplicada a la educación,
editado por el Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe de la UNAM, se termi-
nó de imprimir en digital el 11 de diciembre de
2024 en los talleres de Gráfica Premier, S. A. de
C. V., 5 de Febrero 2309, col. San Jerónimo Chi-
cahualco, Metepec, Estado de México. Su tiraje
consta de 250 ejemplares en papel cultural de 90
gramos. Su composición y formación tipográfica,
en tipo Baskerville de 12:15 puntos, estuvo a cargo
de Irma Martínez Hidalgo. La preparación de
archivos electrónicos originales la realizó Beatriz
Méndez Carniado. Esta edición estuvo al cuidado
de Michelle Trujillo Cruz.

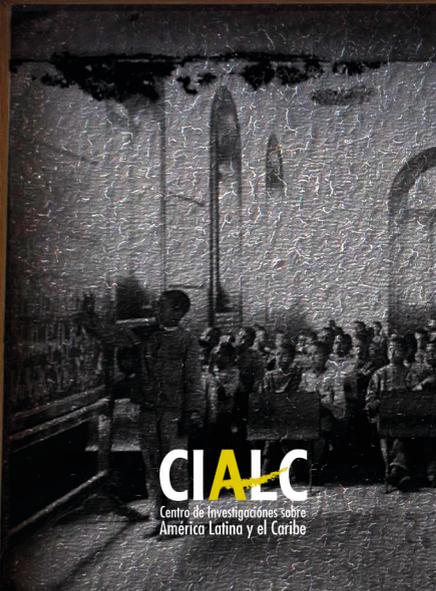
AÑOS ANTES DE QUE LA ÉTICA SE INSTALARA en el ámbito universitario mexicano con referentes como Antonio Caso, Leopoldo Zea y Francisco Larroyo, un conjunto heterogéneo, pero crítico de normalistas de la llamada Edad de Oro, construyeron saberes éticos desde una mirada propia. Dadas las circunstancias adversas que atravesaron (formación docente insuficiente, misoginia, salarios bajos, falta de materiales didácticos, teorización pedagógica incipiente, etc.), tuvieron que encarar la crisis moral de su tiempo desde el aula, espacio escolar que daba pasos concretos, mientras se delineaban los contornos del actual sistema educativo nacional. En esta obra se estudian las aportaciones de seis normalistas destacados: Alberto Correa, Dolores Correa, Abraham Castellanos, Julio Hernández, Laura Méndez de Cuenca y Rodolfo Menéndez de la Peña, quienes resultan un ejemplo para andar los caminos de actualización de sus ideas y modelar un proyecto educativo situado, incluyente y democrático, donde los estudiosos de la educación aporten miradas críticas en la solución de los problemas contemporáneos.

ISBN 978-607-30-9843-4



46

COLECCIÓN

A black and white photograph showing a classroom scene. A teacher stands at the front of the room, facing a group of students seated at desks. The photograph is framed by a thick, light-colored wooden border.

CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe

FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE