

CAPÍTULO X

LA EDUCACION EN EL PERIODO DE SEBASTIAN LERDO DE TEJADA

1. EL PANORAMA POLÍTICO¹

Después de casi medio siglo de luchas intestinas y contra enemigos del exterior, el país empezaba a disfrutar de paz, ocasionalmente amenazada por levantamientos de grupos descontentos, ansiosos de alzarse con el poder. El presidente Juárez se reelige en 1871 para un periodo que terminaría en 1876. Con esta ocasión, Porfirio Díaz, el general más brillante de la guerra contra los franceses, se pronuncia por el *Plan de la Noria*² (noviembre 9 de 1871) en contra de la reelección de Juárez, y señala como bandera “la Constitución de 1857 y la libertad”, pues la reelección indefinida, violenta y forzosa del ejecutivo federal ponía en peligro las instituciones. La insurrección de Díaz fue sofocada, aunque hubo todavía brotes esporádicos de violencia, cuando ocurrió la muerte de Juárez (julio 18 de 1872). Al día siguiente de ésta, Sebastián Lerdo de Tejada, presidente de la Suprema Corte de Justicia y personalidad algún tanto enigmática en la política mexicana, según Cosío Villegas (1967, pp. 169-199), toma posesión como presidente interino. Celébranse elecciones, las gana, y empieza su mandato, en propiedad, diciembre 1o. de 1872. Este es, con algunos rasgos propios, repetición del juarista (Bravo Ugarte, 1962, p. 353).

Continúa la racha de suicidios contra cuya publicidad previene *El Diario Oficial* a la prensa. Se multiplican los plagios y asaltos, las incursiones de aborígenes fronterizos, las insurrecciones contra los gobernadores de los estados de Oaxaca, Yucatán, Sonora, Coahuila, Durango y Chiapas, y las

¹ El país tenía en 1871 9 176 082 y la capital 225 000 habitantes (Davies, 1972, pp. 483-501).

² Véase el texto del *Plan de la Noria* en Torre Villar, González Navarro y Ross, 1974, pp. 358-362).

sublevaciones contra el gobierno federal, motivo de postular el ejecutivo facultades extraordinarias (mayo 25 de 1875 y abril 27 de 1876).

El gobierno de Lerdo se caracteriza por el establecimiento del Senado (noviembre 6 de 1874) y la lucha por implantar las leyes de reforma, verdadero “Kulturkampf”³ mexicano, semejante al emprendido en Alemania por Bismarck. Lerdo expulsó a los jesuitas (mayo-noviembre de 1873) y a las Hermanas de la Caridad (diciembre de 1874, enero de 1875); y elevó a rango constitucional las leyes de reforma (septiembre 25 de 1873), completadas con las leyes reglamentarias respectivas (diciembre 14 de 1873) (Castañeda, 1960).

Los repetidos fraudes electorales dieron origen a la insurrección de Tuxtepec acaudillada por el general Díaz (enero 10 de 1876). El *Plan de Tuxtepec* proponía que, además de la Constitución de 1857, con las actas de reforma de 1873 y la ley reglamentaria de 1874, se garantizara la no reelección del presidente y gobernadores y la libertad de los municipios y se desconociera a Lerdo y a todos los funcionarios y empleados. Los gobernadores elegirían un presidente interino, y Díaz sería el generalísimo del ejército regenerado. La sublevación se prolonga con variada suerte durante la mayor parte del año. Los descalabros y las victorias se mezclaban en sucesión desigual. Los sucesos políticos cobran de junio a octubre mayor relieve que los militares. Se verifican elecciones presidenciales (junio y julio); Lerdo se deshace del gabinete juarista con que había gobernado, y nombra a Mariano Escobedo (1826-1902) ministro de Guerra, a Protasio Pérez de Tagle (1839-1903) de Fomento, a Romero Rubio de Relaciones y a Juan José Baz de Gobernación. El Congreso declara a Lerdo (octubre 26) presidente electo, e Iglesias, presidente de la Suprema Corte, apela ante el pueblo de tal declaración, escandaloso golpe de Estado contra las instituciones (octubre 28 de 1876). La legislatura de Guanajuato reconoce a Iglesias como presidente. Lerdo envía un poderoso ejército contra los nuevos enemigos; pero los partidarios del *Plan de Tuxtepec*⁴ no se habían dormido. Los ejércitos combinados de Díaz, Juan N. Méndez y Manuel González presentan batalla al de Ignacio Alatorre, en Tecuac, y obtienen sonada victoria. Lerdo abandona la capital en la cual Díaz entra triunfalmente en noviembre 23.

Iglesias persiste en considerarse presidente legítimo, y se refugia en Querétaro. Díaz abandona la capital (diciembre 11 de 1876) para entrevis-

³ Literalmente “conflicto de la cultura”, llamado así el ocurrido entre el Estado prusiano de Bismarck y la iglesia católica (1871-1879) (Craig, 1978, pp. 69-78).

⁴ Véase el texto del *Plan de Tuxtepec* en Torre Villar, González y Ross, 1974, pp. 365-367.

tarse con Iglesias y deja entre tanto como presidente provisional al general Juan N. Méndez (diciembre 11 de 1876-febrero 17 de 1877), Díaz e Iglesias, a la vuelta de muchas negociaciones, son incapaces de ponerse de acuerdo, hasta que Iglesias, después de la defección de sus partidarios, da por perdida su causa (enero de 1877). Para esto, en mayo 5, el general Díaz asume (después de celebradas elecciones), la presidencia constitucional del país, e inicia una larga época nacional conocida con el nombre de “porfiriato” (Bravo Ugarte, 1962, pp. 359-362; Torre Villar, González Navarro y Ross, 1974, pp. 339-340; González, 1977, pp. 191-196).

2. LOGROS EDUCATIVOS DURANTE 1873

La república restaurada podía ufanarse de su meritoria labor educativa. Se habían promulgado las importantes leyes de 1861, 1867 y 1869, con énfasis en la obligatoriedad de la enseñanza, condición apremiante en un país con un índice de analfabetismo de casi el 95% de la población. Se había echado a funcionar el ensayo excelente, por lo bien pensado, de la Preparatoria, semillero de candidatos a las profesiones de que tan urgente estaba la nación. Entre estos adelantos de la época porfiriana, parecería desvaído el periodo de Lerdo de Tejada. Sin embargo, la aparente falta de importancia (Larroyo, 1977, pp. 270-302) de Lerdo se debe más a desconocimiento de fuentes de época que a ausencia de obras educativas. En efecto, si se juzga la importancia de un ministerio por la calidad de su titular, debe afirmarse que Lerdo consideró la educación como tarea de gran momento para el país. Nombró (diciembre 10. de 1872-noviembre 18 de 1876) al licenciado José Díaz Covarrubias, secretario de Justicia e Instrucción Pública. Nacido éste en Jalapa, Ver., inició allí sus estudios que concluyó en México donde se titula de abogado. Ligado con el presidente Juárez, fue diputado al Congreso de la Unión en varios periodos. Formó parte de la Comisión redactora de la ley de 1867 y fue responsable también de la creación de la Escuela Preparatoria. Hombre de acción y de vasta cultura, como su hermano mayor, Francisco (1833-1889), figuró en la vida del país. Escribió, muestra de su conocimiento del ramo, la obra *La instrucción pública en México* (1875) y un *Tratado de derecho internacional*, usado como texto durante varios años.

Aunque ajeno aparentemente a la trama de este relato, dedicado especialmente a la actividad educativa en el Distrito y Territorios Federales, no puede menos de registrarse un hecho de singular importancia: el Congreso Pedagógico Veracruzano de 1873, precursor de los célebres Congresos de

Instrucción. Fue convocado por el licenciado Francisco Landero y Cos, gobernador de la entidad, e inició sus labores en la ciudad de Veracruz, en enero 9 de 1873. Concurrieron al Congreso el licenciado Silvestre Moreno Cora (1837-1922), el licenciado Manuel M. Alba, el maestro Esteban Morales, el presbítero José María Carbajal, el profesor Miguel Z. Cházaro, José Miguel Macías y otros no menos renombrados. Las deliberaciones acerca del problema educativo nacional fueron provechosas. Al tratarse el tema relativo a la preparación de los maestros, se votó y aprobó la proposición impostergable de fundar la Escuela Normal Primaria. Aquélla adquirió forma legal en la ley número 123 de Instrucción Pública (agosto 14 de 1873) conocida como ley Landero y Cos, en cuyo Art. 100o. se establece: “Para la formación de buenos maestros de instrucción primaria, se establecerá en el estado una Escuela Normal cuya organización será objeto de una ley especial”. No cabe duda de que estas semillas de interés por la educación dieron sus frutos en las realizaciones posteriores de la Escuela Modelo de Orizaba y la Normal de Jalapa (*Congreso de profesores*, 1873, pp. 4-56; *Ley orgánica de instrucción*, 1873, p. 24).

Digno de mencionarse es también un *Proyecto de Reforma de la Instrucción Primaria en las Escuelas Municipales de México*, cuyo autor fue Malanco (1873), presidente de la comisión de instrucción pública del ayuntamiento de la capital (julio 25 de 1873). La obra es valiosa no sólo por sus sugerencias sino también por la información del estado de la primaria en aquella época. Destacan los puntos mencionados a continuación.

Los métodos pedagógicos de los españoles dedicaban una atención preferente al cultivo de la memoria y aquélla contribuyó al triunfo del silabeo sobre el deletreo. Los discípulos se dividían en cinco clases para la lectura:

1. Los dedicados al aprendizaje del nombre y figura de las letras.
2. Los que ascendían a la silabificación.
3. Los lectores de palabras y frases.
4. Los anteriores que leían con mayor facilidad y aprendían el valor y orden de los números arábigos y romanos; y
5. Los niños que cultivaban la ortografía.

Una cartilla y un popote servían de instrumentos generales para la lectura, además de los carteles indispensables para las lecciones que solían recibir en comunidad los educandos.

La Compañía Lancasteriana ensayó el método de enseñanza mutua, una verdadera revolución pedagógica. Pocos profesores bastaban para cen-

tenares de discípulos; fungiendo éstos de instructores, cultivaban simultáneamente su memoria y su entendimiento; se respetaba la dignidad personal de los niños; y se ensanchaba la esfera de los estudios. La institución, por falta de fondos, no pudo perfeccionar su sistema. Ahora indica Malanco (1873, p. 3) que abundan los establecimientos donde se enseñan, además de la lectura, escritura, aritmética y gramática, dos o tres idiomas vivos, la música, el dibujo, la gimnasia, la geografía, la historia y otros muchos ramos igualmente importantes. Y concluye “sólo el método no ha cambiado”. Las bases de su proyecto se reducen a los siguientes principios:

Separación de los niños y de las niñas.

Separación de los niños pequeños y de los mayores.

Un solo profesor para cada escuela.

El sistema de enseñanza para los principiantes hablará mucho a los sentidos, pero poco a la razón.

En la escuela elemental se enseñarán los ramos acostumbrados de lectura, escritura, gramática, aritmética, dibujo lineal, moral y urbanidad. En las escuelas de segundo grado, se perfeccionará el discípulo en las materias expresadas, y se dedicará al estudio de la historia y la geografía. El sistema actual, aunque anticuado, ha sufrido importantes mejoras. Abundan textos para todos los ramos. La multiplicación de obras con estampas facilita y vulgariza los más preciosos conocimientos. Se han introducido algunos instrumentos científicos. Felizmente ya no es una rareza un plano o una esfera, y a esto se agregan algunos profesores distinguidos por sus conocimientos pedagógicos.

La teoría de la enseñanza moderna no es desconocida; sólo falta reducirla a la práctica. Dar este último paso será la gloria del Ayuntamiento de 1873 (desgraciadamente este proyecto no pudo llevarse al cabo).

El guía del sistema será Pestalozzi cuya meta es: *El desarrollo natural y armónico de todas las facultades físicas y morales que se encuentran en el niño; pasar siempre de lo conocido a lo desconocido. Confiar sólo en la experiencia para la adquisición de toda clase de conocimientos. Favorecer la educación de toda clase de conocimientos. Favorecer la educación de los sentidos, no solamente para cultivar la memoria, sino para perfeccionarlos como un depósito inagotable de verdades para la razón* [subrayado en el original]. El estudio práctico de estos principios manifestó pronto la necesidad de igualar a las mujeres con los hombres en la enseñanza primaria. Hay en las mujeres una doble aptitud, y en ellas son superiores al hombre; la del aprendizaje y la de la enseñanza. Además, el hombre que trata con

los niños, nunca será más que hombre; las mujeres que tratan con niños, se vuelven madres.

Malanco encomendó a Ramírez la tarea de redactar un reglamento de los estudios de primaria. Aquél correspondió al deseo de su amigo y dio a luz *El libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria* (1873). Como el título lo indica, la obra se divide en dos partes: la rudimental y la progresiva. En la primaria, los niños deben estudiar cada lección de dos modos: primero, por ejercicios en común y después en particular, según lo acostumbrado en las escuelas. Se encomiendan a la memoria las informaciones necesarias, o se copian las muestras de escritura, dibujo, etc., u operaciones matemáticas. La obra presenta modelos sobre distintos temas, sometidos a un orden progresivo. Los profesores escogerán y estudiarán anticipadamente un objeto para cada ejercicio, cambiarán la materia, y procurarán que los niños analicen y discutan las partes o el conjunto del objeto expuesto a la vista. De esta suerte, se les puede proponer a los niños la naturaleza de la luz, oscureciendo el cuarto y pidiéndoles sus impresiones visuales, analizando las propiedades de la luz como la reflexión, refracción, etc. Puede el profesor proceder así con los colores, el sonido, etc., mezclas de sensaciones, las palabras como signos, los delitos y penas y con la última parte del libro rudimental dedicada a formar el sentido moral.

En el libro progresivo se aconseja a los preceptores proceder consagrando un tiempo prolongado a cada lección, y prodigando los ejemplos y experimentos. Cada escuela debe convertirse en un pequeño museo con toda clase de objetos. Aquí se ve claramente, como en la parte anterior, la inspiración pestalozziana de la obra. Esta parte inicia con la exposición de alfabetos, castellano, latino, italiano, francés, inglés, alemán; las letras, sonidos y articulaciones, la gramática y lingüística, la cantidad y sus expresiones y aplicación; valores y operaciones (el cuadrado y el cubo), nociones de geometría, propiedades de los cuerpos, combinaciones moleculares, algo de geografía, de botánica, de zoología. El dominio del hombre, las leyes civiles y criminales, la democracia y la historia en el aspecto cultural.

Muy alabado fue el libro por Altamirano (1889, pp. lxviii-lxix): “verdadero tesoro que no supo aprovechar el ayuntamiento de México siguiendo su tradicional costumbre de ir de desacierto en desacierto”, y por Sosa (1884), quien relata que Malanco no logró ver implantado el sistema desarrollado por Ramírez. En cambio, el gobernador de Chihuahua, Carlos Pacheco, adoptó el libro de Ramírez para su uso en el estado. El juicio de Castellanos (1905) no fue tan favorable a la obra de Ramírez:

[...] un libro como suyo, digno por más de un título de ser estudiado; pero con el que preocupándose más de enseñanza que de educación, más de doctrinas que de métodos, lanzó la primera piedra de confusión en asunto tan importante como delicado (1905, p. 50).

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN OFICIAL EN VÍAS DE DESARROLLO

3.1 *El proyecto de la obligatoriedad de la instrucción (abril 4 de 1873)*

Como se recordará por lo dicho más arriba, la Constitución de 1857 había declarado libre la enseñanza. La ley de abril 15 de 1861 ratificó tal característica, y declaró gratuita la oficial. La ley Martínez de Castro, diciembre 2 de 1867, para el Distrito y Territorios, le añadió otra característica: la obligatoriedad, repetida por la ley de mayo 15 de 1869 y su reglamento (noviembre 9 de 1869) (Arts. 5o.; incisos 1o., 2o. y 3o. y Arts. 6o. y 7o.).

La obligatoriedad incluía dos condiciones: la edad, desde los cinco años (el Art. 5o. del mencionado reglamento, no señalaba el término) y el mínimo contenido de la instrucción de acuerdo con la ley de 1869 (Arts. 3o. y 4o.): lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, dibujo, rudimentos de geografía, sobre todo del país, y prácticamente moral, urbanidad e higiene. Estas leyes fueron seguidas al pie de la letra por casi todos los estados (Martínez Jiménez, 1973). Para hacer eficaz el precepto de obligatoriedad, se imponía a los padres o tutores el deber de hacer constar que sus hijos habían adquirido o adquirirían la instrucción primaria, cuando aquéllos trataban de “obtener empleo público o proveerse de patente, libreta u otro documento que, según la ley, fuese necesario para ejercer algún oficio o profesión”, y se determinaba repartir premios a los niños asiduos asistentes a la escuela. Justo Sierra se expresa así en el diario *El Federalista*:

En realidad, sin la instrucción obligatoria, las instituciones democráticas están incompletas, porque el sufragio universal, según la feliz expresión de Stuart Mill, requiere la educación universal. Una democracia analfabética como la nuestra es una no democracia, como la nuestra. Y no es que yo piense que la instrucción primaria basta para hacer ciudadanos prudentes, acertados y fuertes en sociología [sic]...; se trata de una mejoría relativa, se trata de suprimir una inferioridad bien pronunciada (abril 30 de 1875).

De aquí la obligatoriedad de la enseñanza. Aquélla no implica imponer una determinada doctrina, sino que mantiene incólume la idea del laicismo como sinónimo de neutralidad doctrinal. Lo urgente es alfabetizar, preparar al pueblo de México para la democracia, dándole, cuando menos, los instrumentos básicos. Tal urgencia se hace más imperiosa cuando se vuelve la cabeza hacia el Río Bravo y se contempla a Norteamérica.

Ni a Lerdo ni a su ministro Díaz Covarrubias satisficieron los preceptos de obligatoriedad expedidos escasamente siete años antes. Por tanto, Díaz Covarrubias (1873, pp. 180-185) publicó un documento bastante prolijo (abril 4 de 1873) en el cual describe a grandes rasgos la ley de mayo 15 de 1869 y su reglamento (noviembre 9 de 1869) y propone un proyecto de ley sobre el cumplimiento del precepto de instrucción primaria obligatoria. Después de declarar que la instrucción es obligatoria y responsabilizar a los ayuntamientos de vigilar que se cumpla, determina su contenido: lectura, escritura, elementos de aritmética y sistema métrico decimal y lecciones de urbanidad y moral práctica; fija la edad: de los cinco a los 13 para varones y 11 para las niñas, y establece las sanciones a los padres y tutores: multa, siempre que no justifiquen la asistencia del niño a la escuela 20 días al mes, o su enseñanza en el hogar.

Díaz Covarrubias informa de la existencia de 338 escuelas en el Distrito Federal con 22 407 niños donde se calcula conservadoramente un número de 40 000 niños. Si este descuido ocurre en la capital, ¿qué será en otras localidades? Ausentismo tan marcado no debe imputarse al gobierno sino al abandono de los padres de familia de cierto sector de la población. Las sanciones poco severas señaladas desde 1869 no han combatido suficientemente descuido tan deplorable. Por tanto, es menester imponer otras penas para asegurar el cumplimiento de una obligación equiparada a la de alimentar a los hijos (*Código Civil*, Arts. 223o. y 395o.) y ordenada por los países civilizados. No se arguya que esta obligación atenta contra la libertad e independencia de las familias, pues otros países no consideran ni como principio democrático ni como garantía individual el derecho de elegir entre instrucción e ignorancia.

No cabía duda de que, con el índice de analfabetismo tan elevado, se imponían medidas drásticas para obligar a los responsables de los niños a preparar a éstos a una vida mejor. Desgraciadamente, por razones que ignoramos, el proyecto no se aprobó.

El asunto de la obligatoriedad no permaneció confinado al recinto de la Cámara. La opinión pública se dividió en dos bandos al debatirlo: los dispuestos a admitir la intervención del Estado y los opositores de la misma

quienes sólo admiten la función subvencionadora del gobierno, no la directiva ni administrativa, cuando los particulares no se dan abasto. Esta opinión admitía la necesidad de la *instrucción obligatoria* a cargo de la familia del niño o de particulares por las circunstancias de atraso del país; no aceptaba, en cambio, la *escuela obligatoria*, es decir, la asistencia a alguna escuela oficial. *El Monitor Republicano* (enero 16 de 1874) consideraba que esta centralización reglamentaba y mataba la iniciativa personal.

El Porvenir (enero 28 de 1874) aprieta aún más el argumento en pro de la educación obligatoria. El Estado tiene el incuestionable derecho de hacer obligatoria la instrucción, pero sin convertirla en indefinida con un crecido número de materias. Ni el derecho del Estado es tan absoluto para imponer a los súbditos la obligación de instruirse hasta que éste diga basta, ni la libertad del individuo tan amplia que pueda negarse a instruir a los que dependen de él. No es posible desear la existencia de la república democrática y al mismo tiempo oponerse a la instrucción de los que deben perpetuarla en vez de destruirla. Sin la educación e instrucción del individuo, ¿dónde estaría el ciudadano? Sin éste, ¿dónde quedaría la república?

Varios editoriales (*El Siglo XIX*, julio 18, septiembre 15 y 18 de 1874) escudriñan la compatibilidad de la instrucción obligatoria con la enseñanza libre. La libertad tiene límites al tratarse del cumplimiento del deber. Uno no es libre de renunciar a aquello que no es sólo para el propio provecho. De ahí nace el sistema de instrucción obligatoria. Por otra parte, poco se aprecian las tareas sin resultado inmediato. No basta abrir escuelas, es necesaria la coacción para obligar a los padres a instruir a sus hijos. La raza sin aspiraciones, problema de nuestro país, permanecerá estacionaria mientras un nuevo impulso no venga a darle otro aspecto. Algunos temen hollar la libertad y respetan las tinieblas de la ignorancia. Urge uniformar el idioma y dotar de instrucción a las masas para evitar que sean manejadas por aventureros. Se duda si el Congreso puede elaborar leyes como las de instrucción, asunto complejo, extenso y propio de peritos, y se esgrime la libertad de enseñanza para manejar y explotar más fácilmente a la juventud ignorante. Así se ataca la instrucción obligatoria. Cincuenta años de contiendas civiles han dejado crecer dos generaciones en la ignorancia. Por tanto, se requiere la instrucción obligatoria. La gran masa de habitantes –la raza indígena– constituye dos terceras partes de la población, y formará un todo homogéneo el día que se la incorpore por la instrucción al resto del país.

Hubo otro proyecto de instrucción⁵ presentado al Congreso que suscitó en *El Siglo XIX* (septiembre 20 de 1874) comentarios inspirados en la *Revista*

⁵ Nótese que se trata de un proyecto posterior al de Díaz Covarrubias de abril 4 de 1873.

Universal cuyas apreciaciones están de acuerdo con las del diario. Señala éste el poco desarrollo de la libertad de enseñanza, alaba el proyecto en general, y menciona el debate entre instrucción libre y obligatoria con escuela obligatoria.

La disputa se prolongó hasta 1875. Alvarez y Guerrero en *El Porvenir* (marzo 17 de 1875) anuncia que la comisión de educación del Congreso retiró el proyecto antes de que él publicase su artículo. Sin embargo, el diario lo dio a la luz pública para comentar dicho proyecto. El Art. 15o. del mismo dice: se considerará cumplido el precepto de instrucción primaria obligatoria luego de que el niño haya aprendido lectura, escritura, las cuatro operaciones, decimales, urbanidad y moral; el Art. 17o. ordenaba: en la escuela costeadada por la nación se cursen al menos: lectura, escritura, elementos de gramática, aritmética, sistema decimal, dibujo, rudimento de geografía, catecismo constitucional, cronología, historia general y del país, higiene, urbanidad y moral. En buenas palabras, el 15o. establece la instrucción elemental obligatoria, el 17o. su ampliación sin imponerla. El autor observa que si se establece la primaria elemental, cuando debiera establecerse la fundamental, o sea, la educación, base de aquélla, se impone la obligación de instruir desde los seis, cuando debía ser desde los cuatro con la instrucción fundamental. Además se limita la obligación a leer, escribir y las cuatro operaciones.

El opina que dos son las causas del atraso de la instrucción en México: la tardía edad para comenzar, los seis y siete años, cuando el papá necesita al hijo; la condición del niño a esa edad: ya está maleado. La educación no puede ser obra de filantropías. La única solución es la escuela fundamental a los cuatro que termine a los nueve años. Entonces se echan buenas raíces o al menos moralidad, lo más importante, pues todo lo demás produce una colección de individuos sin base moral que no forman un pueblo. No basta la instrucción. Las escuelas de párvulos son una necesidad, que se realizaría en la primera década del siglo XX.

El Porvenir (marzo 27 de 1875) a su vez insiste en la edad de cuatro años como inicio de la instrucción. El niño es más dócil entonces. Algunos creen que cuando el niño tenga conciencia moral debe empezar la instrucción para despertar sus facultades ¿Hasta dónde? ¿Primero se educa, luego se instruye?

El Siglo XIX (noviembre 30 de 1875) anuncia que el 25 del mismo mes la Cámara de Diputados revisó el dictamen de la primera comisión de puntos constitucionales, cuya parte resolutive es el siguiente proyecto de ley:

Art. 1o. La instrucción primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república.

Art. 2o. Comprende los siguientes ramos: lectura, escritura y aritmética en sus cuatro operaciones.

Art. 3o. Los gobernadores de los estados reglamentarán esta ley para hacerse efectivos los preceptos que contiene.

Hilarión Frías (1831-1905) afirma que el principio es inatacable: el padre tiene la obligación de educar a su hijo y de alimentarlo. El principio también es intocable y únicamente resta ver cómo se pone en práctica. Se duda si debe ser federal o no la ley que consigne la enseñanza primaria obligatoria, si bien parece lógico que ingrese al dominio de la Federación al modo de una reforma social tan importante como la que creó el estado civil, amortizó los bienes del clero, y consagró la libertad de conciencia. Debe ser federal como aquéllas lo son y tal carácter garantizará su cumplimiento, pues la Federación vigilará más escrupulosamente que no se viole ni se deje caer en desuso.

Por el *Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria* (1877) se sabe que un proyecto se debatió desde octubre 9 hasta diciembre 13 de 1875, cuando se aprobó. Como poco después ocurrió la revolución nacida del *Plan de Tuxtepec* (octubre 15 de 1876), el cual desconocía a Lerdo y funcionarios elegidos en julio de 1875, el mismo *Dictamen* (1877) apunta que, en buena lógica, habían sido legales los actos de dichos funcionarios antes de Tuxtepec. Por tanto, aunque el proyecto estuvo archivado dos años, pertenece con toda justicia al periodo de Lerdo, y se comenta aquí.

El Art. 1o. establecía que todo habitante del Distrito Federal y Territorios de Baja California tiene derecho a abrir al público escuelas y enseñar en ellas toda clase de doctrinas políticas, sociales, científicas y religiosas, sin más restricciones que las fijadas por el Art. 6o. de la Constitución. Se admitía la libertad de imprenta sin más límite que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública, y se afirmaba la obligatoriedad de la instrucción primaria para niños, de ambos sexos desde los seis años hasta los 14 (varones) y 12 (mujeres), cuyo contenido mínimo era (Art. 6o.): lectura, escritura, las cuatro primeras reglas de aritmética, sistema decimal, lecciones de urbanidad, moral práctica y autogimnasia, y se añadían (Art. 8o.) los ramos optativos de gramática castellana, dibujo, rudimentos de geografía, principalmente del país, nociones del sistema constitucional del país, lecciones de higiene, urbanidad, moral práctica y autogimnasia. La enseñanza sería objetiva o doctrinal según lo exija la materia. Se sancionaría

con pena de multa o reclusión a los padres o tutores que infrinjan la ley. El gobierno proveerá del número adecuado de escuelas y los ayuntamientos respectivos vigilarán el cumplimiento de este precepto. Por último (Art. 11o.), se encomienda al gobierno “plantear y organizar la escuela o escuelas normales que sean necesarias”.

Zárate (*El Siglo XIX*, diciembre 15 de 1875) deplora que se cierre el periodo de sesiones del Congreso sin concluir la reforma del plan de estudios vigente y afirma que la opinión pública espera con ansia aquélla de la cual depende el porvenir de la joven generación. La Cámara de Diputados remitió al Senado los 11 artículos del proyecto de ley relativa a la organización de la instrucción primaria obligatoria en el Distrito Federal. Expedida la ley –no se creía que el Senado la objetara– el ejecutivo sería responsable de aplicarla con toda la amplitud que merece. Ojalá pudiera anunciarse dentro de breves días que el Distrito Federal, a ejemplo de muchos estados, gozaría de los beneficios de la instrucción primaria obligatoria.

Desgraciadamente, todavía pasaron varios años para que llegara a implantarse la obligatoriedad de la instrucción. Fue promulgada en 1887 y revisada en 1892.

3.2 *La libertad de enseñanza, a través de la prensa*

La libertad de enseñanza, característica básica de la instrucción según la Constitución del 57, fue otro de los temas debatidos durante el régimen de Lerdo. Montiel le consagró una serie de artículos (*El Siglo XIX*, septiembre 19, 20, 21, 24, 26 y 27 de 1873). El precepto constitucional del 57 nada tiene que ver con la ley de 1812, la cual atribuyó a las Cortes la facultad de establecer un plan general de enseñanza pública en toda la monarquía. Se decretó que en todo pueblo de la monarquía se establecieran escuelas de primeras letras para enseñar a leer, escribir, contar, el catecismo de la religión católica y el civil. La Constitución de Cádiz de 1812 no reconocía la libertad de enseñanza; la de 1824 se conformó con establecer de manera vaga el derecho exclusivo del Congreso de promulgar leyes sobre educación. Quedó así este asunto hasta 1833, cuando se creó una comisión de plan de estudios convertida más tarde en dirección general. Los planteles de educación establecidos por Gómez Farías se derrumbaron con el centralismo. La ley de Manuel Baranda (1843) reglamentó la instrucción pública; pero partió de una enumeración incompleta y una clasificación inexacta de carreras especiales. La ley única y exclusivamente se encargó de impulsar la instrucción secundaria sin cuidar la primaria en la creencia de que ésta

es responsabilidad del municipio, cuando debe estar inscrita en un plan general.

La ley de 1843, lo mismo que la vigente (Constitución de 57), incurre en la contradicción de poner la traba del título al ejercicio de la profesión, requisito que armoniza con el derecho actual. En efecto, el texto del Art. 30. constitucional establece un principio general y absoluto: la destrucción de los gremios científicos. Ahora todos tienen derecho de dedicarse a la enseñanza en todas las ramas de primaria y secundaria. Además, el artículo introduce en la segunda parte dos restricciones sustanciales: primera, ciertas profesiones requieren título para ejercerse, objeto de una ley especial y, segunda, la expedición del título no es arbitraria y discrecional sino que se sujetará a ciertas reglas determinadas por la ley. Por tanto, los derechos emanados del principio de la libertad de enseñanza y de profesión no son absolutos e indefinidos. Existirán sin restricción alguna mientras no se expida la ley orgánica que se requiere. El autor de los artículos repasa las profesiones que no pueden ejercerse sin título, y encuentra que ni la de maestro de primeras letras, ni la de maestras de instrucción primaria escapan al requisito.

Con el propósito de comprender bien el alcance de la libertad de enseñanza, el autor recurre a las discusiones de los legisladores, quienes enumeran las ventajas de la libertad: 1) no sujetarse a un tiempo determinado de estudio con tal de probar su competencia; 2) no estar obligado a acudir a ningún colegio para recibir enseñanza, pudiendo hacerlo de un maestro particular sea o no titulado, con tal de que se sujete al texto de la asignatura señalado por el gobierno; 3) no tener que examinarse al fin del año escolar; 4) facilitar a los padres el modo de dar educación a mayor número de jóvenes poniendo a su alcance la educación no oficial; 5) aumentar el número de cátedras al abolirse el monopolio de la enseñanza; 6) facilitar medios de subsistencia a los jóvenes que se dedican a la enseñanza; 7) autorizar a enseñarlo todo sin más restricción que la de la moral y el bien público del Estado. Los colegios nacionales seguirán bajo la dirección del Estado, y el derecho público defenderá a los ciudadanos contra la charlatanería al exigir título para el ejercicio de ciertas profesiones.

Montiel afirma que la ley de instrucción pública (1869) ha contrariado el principio constitucional de libertad de enseñanza y el corolario de la libertad de profesión. Ultimamente, se ha establecido algo en consonancia con aquel principio, al declarar que los graduados en una carrera en escuelas no reconocidas sustentarán dos exámenes, uno de preparatoria y otro de profesional. Los que ostentan un título extranjero darán un solo examen.

Esta ley, pues, no admite indistintamente a todos a examen, conforme debía hacerlo, si se hubiera inspirado en los principios de libertad de enseñanza y profesión. Lo único que, según los principios constitucionales, puede exigirse es: 1) sujetar a quien pretenda abrir un establecimiento de instrucción pública a una prueba severísima de aptitud y probar su moralidad, sin cuidarse de si es o no mexicano; 2) aceptar como objeto de enseñanza todo lo que no sea contrario a la moral y orden público; 3) proponer la libertad de profesión como regla general de la instrucción pública; 4) no admitir en este principio más excepciones que las necesarias por razón del interés de la vida del hombre, sanidad y orden público; 5) establecer las mismas reglas para el profesorado en escuelas privadas que en escuelas públicas. Pasará mucho tiempo para que puedan aplicarse tales principios, índice de que los autores del Art. 3o. eran más avanzados que los contemporáneos de este artículo.

El mismo Montiel (*El Siglo XIX*, enero 24 y 29 y febrero 6 de 1874) vuelve al tema del precepto de la libertad de enseñanza y pide que el Congreso emita su voto sobre el verdadero sentido de la libertad de enseñanza; sobre su aplicación a los diversos grados y el modo de establecer la unidad para evitar la anarquía en aquélla; 17 años ha se dio el precepto constitucional. Tiempo es ya de que se promulguen leyes secundarias que interpreten su verdadero sentido, determinen su extensión y límites no menos que la injerencia de la autoridad como responsable del orden y de la propagación de las luces para limitar dicha libertad. El derecho ajeno limita la libertad personal, y el gobierno goza de autoridad para establecer el equilibrio entre el derecho individual y el social. A la luz de esa doctrina, la autoridad puede imponer la instrucción obligatoria para evitar la anarquía, y debe garantizar la enseñanza libre, primaria y secundaria, para evitar una tutela o crear un monopolio que haría ilusoria la libertad. No se quiere que la educación sea patrimonio de pocos, sino debe ser de todos, aun de los que se resisten a recibirla (Luis Medrano). No existe el peligro de que la libertad permita a católicos apoderarse de la educación; lo que enseñan se volverá contra ellos. No se había encontrado la forma de conciliar la libertad de enseñanza con el derecho del Estado a hacerla obligatoria.

Mateos (*El Siglo XIX*, noviembre 3 de 1875) informa que el debate sobre la ley de instrucción pública⁶ se ha complicado, pues la comisión introduce una iniciativa destructora de la libertad de enseñanza: pretende que se

⁶ Se trata del dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria (1877). Proyecto de ley debatido de octubre 9-diciembre 13 de 1875, cuando se aprobó (Cfr. capítulo X, 3.1).

apliquen a la libertad de enseñanza los preceptos relativos a la de imprenta del Art. 6o. constitucional. Arguye que tratándose de la emisión del pensamiento en la cátedra las penas deben relacionarse con la enseñanza y así “de inducción en inducción viene a imponer trabas a la palabra, cuando una de las conquistas más grandes ha sido dejar en absoluta libertad la conciencia de los hombres”. Las crónicas del constituyente nada dicen a este respecto, ni aparece restricción alguna. En cambio, se quiere restringirla con las cortapisas de la moral universal, el trastorno al orden público y la vida privada. Por lo visto, se trata de tener un alguacil en las escuelas públicas y privadas para llevarse a la cárcel a los maestros que falten.

Frías comentó también el proyecto de ley⁷ (*El Siglo XIX*, noviembre 6 de 1875) en el sentido de que si el Art. 3o. dice: la enseñanza es libre, y el 6o. la emisión de las ideas no puede ser objeto de ninguna inquisición sino en el caso de ataque a la moral, los derechos de tercero y perturbación del orden público, se hace una reforma constitucional al restringir el Art. 3o. Una mayoría insignificante aprobó el artículo de la ley de la instrucción pública con las restricciones del 6o. Frías afirma que tales restricciones “nos han hecho retroceder siglos” (Mateos).

Un artículo posterior (*El Siglo XIX*, noviembre 26 de 1878) de Frías vuelve al asunto y asegura que desde su aprobación (diciembre 13 de 1875) la ley quedó condenada a muerte, no porque carezca de mayoría sino porque quedará estancada en discusiones sin término y trámites de reglamento.

El asunto de la libertad de enseñanza afloró una vez más (*La Patria*, diciembre 4 y 18 de 1879) con motivo de una declaración del gobierno que negaba la necesidad de títulos para ejercer la medicina, pues aún no estaba reglamentado el Art. 3o. del 57. La declaración agregaba que la ley no había querido repudiar el simple charlatanismo. *La Patria* objetó, con sobrada razón, que el ostentarse como médico y cobrar honorarios más que charlatanismo era por nombre propio una estafa. Concedido que el título por sí solo no confiere ciencia, pero la respalda, y la leyenda de los títulos implica una seria responsabilidad para con la sociedad. Todavía *El Diario Oficial* añadió que el título suponía únicamente conocimientos teóricos. *La Patria* respondió que no eran sólo teóricos los requeridos en el internado de un médico. Y no se trata de que “pueda haber” profesiones con título. Las hay o no las hay.

⁷ Recuérdese el *Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria* (1877) (Cfr. capítulo X, 3.2).

3.3 *Establecimiento de la educación laica (diciembre 14 de 1874)*

Se recordará que la educación se había adornado ya con algunas características: libertad, Art. 3o. de la Constitución de 1857; gratuidad y obligatoriedad, ley de diciembre 2 de 1867; obligatoriedad urgida con nuevas sanciones, ley de mayo 15 de 1869. En el periodo de Lerdo habría de añadirse una característica más, el laicismo, o mejor dicho, una modalidad ulterior de éste, como luego se verá. Tal característica ha sido motivo de conflictos sin cuento y aun de luchas enconadas entre los mexicanos desde la promulgación de dicho precepto. Se dio el primer paso en ese sentido con la incorporación de las leyes de reforma a la Constitución de 1857, y luego se añadió el Art. 5o. cuyo tenor es el siguiente:

[...] El Estado no puede permitir que se lleve a efecto ningún contrato, pacto o convenio, que tenga por objeto el menoscabo, la pérdida o el irrevocable sacrificio de la libertad del hombre, ya sea por causa de trabajo, de educación o de voto religioso. La ley en consecuencia no reconoce órdenes monásticas ni puede permitir su establecimiento, cualquiera que sea la denominación y objeto con que pretende erigirse... (Tena Ramírez, 1978, p. 698).

Lógicamente se hizo imposible, desde el punto de vista del derecho público, que ninguna orden, congregación o instituto de religiosos pudiese, en cuanto tal, impartir instrucción en México, rudo golpe a la vocación personal, a los dictados de la libertad, a las tareas educativas y disposición lesiva de la dignidad personal. En diciembre 14 de 1874 se completó el ataque contra la enseñanza religiosa con la reafirmación del laicismo. Pese a que se pasaba por encima de la jerarquía de las leyes, se promulgó el Decreto del Congreso de la Unión sobre las leyes de reforma:

Art. 1o. El Estado y la iglesia son independientes entre sí.

No podrán dictarse leyes estableciendo ni prohibiendo religión alguna por el Estado que ejerce autoridad sobre todas ellas, en lo relativo a la conservación del orden público y la observación de la instrucción.

El Art. 4o. fue más explícito en materia educativa:

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios. Se enseñará la moral en los que por naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo

será castigada con multa gubernativa de veinticinco a doscientos pesos y con destitución de los culpables en caso de reincidencia (Dublán y Lozano, 1882, 12, p. 683).

Conviene detenernos para precisar el sentido de estos preceptos que añaden a la educación mexicana la característica de laica, aunque antes debe determinarse el múltiple significado del término. En sentido etimológico el vocablo proviene del griego “laikós” derivado del sustantivo “laós”, pueblo, para diferenciarlo de “dêmos”, pueblo también con el matiz de poder político. De ordinario, “laikós” se usa en contraposición a “klêros” (parte de una herencia, función del sacerdote, clero). Los fundadores del Colegio de las Vizcaínas, Aldaco (1696-1760), Echeveste (1683-1753) y Meave (1710-1781), usaron la voz laico en el sentido de que el colegio fuese independiente de las autoridades eclesiásticas, aunque ellos deseaban que se impartiese enseñanza religiosa por ministros del culto y aun edificaron una capilla para las ceremonias religiosas (Chávez, 1968, p. 48). Este fue el primer sentido del calificativo “laico” en el medio educativo mexicano: la escuela es, en su administración, independiente del clero, meta de los esfuerzos de Mora con los artículos 24o. y 25o. de la ley de octubre de 1833 (6o. ensayo educativo), primera vez que se proclamaba la libertad de enseñanza y, por tanto, se excluía cualquier monopolio en la educación oficial. El Art. 3o. de la Constitución de 1857 confirmó la libertad de enseñanza y, por tanto, consagró esta primera forma de laicismo, o sea, la supresión del *monopolio educativo del clero*. El segundo sentido más estricto apareció en la república restaurada con Juárez: la escuela laica, además de ser independiente de las autoridades eclesiásticas, se abstiene también de impartir enseñanza religiosa de cualquier credo. Las leyes de abril 15 de 1861 (undécimo ensayo educativo) y diciembre 2 de 1867 *implícitamente* introducen el laicismo con la exclusión de la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales. Nunca se menciona la religión en las enumeraciones de las materias de estudio. El decreto de diciembre 14 de 1874 introdujo *explícitamente* esta segunda modalidad del laicismo: prohíbe la enseñanza religiosa y las prácticas de cualquier culto en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios.

Barreda en *la Oración Cívica*⁸ (1867) acusaba a España que, auxiliada por el clero, había impedido la introducción de cualquier idea renovadora. Fue el estado teológico de nuestra historia al cual debía suceder el positivo, la liberación del dominio del clero, y con aquél la supresión de la anarquía

⁸ Véase el capítulo IX.

producida por la ignorancia. Barreda, pues, prolonga la tradición de Mora, y la subraya. Tal tipo de laicismo no excluía que miembros del clero enseñasen en las escuelas. La Escuela Preparatoria en tiempo de Barreda tuvo como profesor de física al presbítero Ladislao de Pascua y, a principios de este siglo, al canónigo Francisco de P. Labastida (1857-1908) afamado literato. En un tercer sentido, laico significa que la instrucción ni depende del clero, ni permite enseñanzas religiosas, ni admite como profesor a ningún miembro del clero. La ley de mayo 23 de 1888, Art. 1o., letra "G" da este tercer paso en la senda del laicismo con la siguiente prohibición: "En las escuelas oficiales no pueden emplearse ministros de culto alguno, ni persona que haya hecho votos religiosos" (Dublán y Lozano, 1890, 19, p. 128). Por fin, la ley de marzo 21 de 1891, Art. 2o., engloba todas las anteriores prescripciones con el uso por vez primera del término "laico": "La enseñanza obligatoria que se imparta en las escuelas oficiales será, además, gratuita y laica" (Dublán y Esteva, 1898, 21, p. 24). Así quedó la legislación relativa al laicismo hasta la Constitución de 1917, cuando se le añadió una última modalidad: la escuela no debe estar relacionada con ninguna corporación religiosa (Chávez, 1968, pp. 49-50). Era el último resquicio que, como algunos opinaban, había de cerrarse a las insidias del clero.

Chávez (1968, pp. 19-20) enumera los motivos que decidieron a los opositores de la educación religiosa a optar por el laicismo: 1) el clero realiza sistemáticamente una explotación inmoral de las masas; 2) la religión, y en especial la católica, es un tejido de absurdos condenados por la ciencia; 3) los sacerdotes y religiosos son encarnación de vicios, carecen de patriotismo y son traidores a la patria; 4) la enseñanza de la religión conduce al retroceso; 5) el tiempo dedicado a su estudio es perdido y 6) la religión tiende a desaparecer con el progreso de las ciencias. El mismo autor (1968, pp. 21-45) refuta tales aseveraciones, fruto de crasa ignorancia religiosa o de exageración apasionada.

En 1882 (ley de marzo 18) el senado francés aprobó, por moción del senador Rivière, que las escuelas primarias sostenidas por el Estado no podían ser ni religiosas ni antirreligiosas. En ese caso se impuso el laicismo por respeto a todas las creencias de parte de las autoridades y los maestros, respeto que debe ser producto natural de la libertad de conciencia, entonces universalmente reconocida, y por el deseo de evitar que fueran atropelladas las creencias de cualquiera de los niños indefensos ante ataques de esta naturaleza.

Como se habrá visto por la exposición anterior, el laicismo mexicano, aun cuando en el caso de Sierra y otros no era agresivo, se inspiraba en rencor contra la iglesia, protagonista según algunos de tantos males en México. En Francia, por otra parte, los sacerdotes siguieron vistiendo públicamente sus trajes talares y continuaron sirviendo como capellanes de las tropas y efectuando procesiones, actividades todas vedadas en México.

La opinión de Sierra se parecía más al segundo sentido, el mismo de las leyes francesas. Decía el maestro:

No; para nosotros hay una libertad por excelencia sagrada, la libertad de conciencia; más aún, como hombres que no estudian las necesidades sociales en abstracto sino en el medio en que se producen, debemos tomar en cuenta, hasta donde nos sea lícito, las exigencias del sentimiento religioso que en la mayoría de la nación impera; estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano que se llama el amor por la fe que se profesa... (Sierra, 1977, 8, p. 226).

Y todavía precisa más el significado del vocablo, al expresar que el Estado no puede admitir en ningún caso otra instrucción que no sea laica, al grado de que una instrucción exclusivamente religiosa dada a los niños no sería válida para el Estado, porque es extraño a la enseñanza religiosa en la escuela; no la permite en la oficial ni la toma en cuenta en la privada. Así entendido, el laicismo no implica ningún ataque a la libertad (Sierra, 1977, 8, pp. 226-227). En forma más explícita afirma que el Estado tiene obligación de imponer el laicismo en las escuelas oficiales, no así en las particulares. No se arguya que la uniformidad de la educación exige que la escuela privada sea laica, porque el Estado tiene el derecho de exigir al padre de familia el cumplimiento de la obligación de educar a sus hijos. Ahora bien, tal obligación del padre se funda en el deber del Estado de proporcionar educación gratuita y laica. Si la uniformidad exigiese que la escuela privada fuese laica, debería exigir también que fuese gratuita (Sierra, 1977, 8, pp. 241-243), lo cual sería absurdo.

Como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (julio 10. de 1905-marzo 28 de 1911), puntualiza Sierra el significado del término laico en el sentido de que sea una enseñanza neutral en materia religiosa. La neutralidad entraña que no se enseñe, ni se ataque, ni se defienda religión alguna. Así se deslinda el campo de la neutralidad. Tal actitud se funda en que no es posible conflicto entre la ciencia y la religión, aunque no se ha invocado este principio filosófico, sino simplemente se ha recomendado el respeto a las creencias religiosas. Sierra se opone a incluir en la ley una

cláusula para apartar de la enseñanza a personas con determinadas creencias religiosas. No hay artículos de la Constitución en que pueda fundarse semejante prohibición. Lo único que se exige es que ni se ataque ni defienda religión alguna... Añade que si no se confía la educación a los sacerdotes católicos es por creer que no podrán ser neutrales (Sierra, 1977, 8, pp. 303-305).⁹

Así quedó, pues, circunscrito el sentido de laicismo hasta 1917. Las escuelas oficiales no dependerán de la iglesia; no se enseñará, ni se atacará ni se defenderá ninguna creencia religiosa. Se excluirá de la enseñanza a los sacerdotes y religiosos católicos de ambos sexos.

Gregorio Torres Quintero (1866-1934) (1902, pp. 209-211, 225-226 y 241-244) hace del laicismo una lúcida presentación más del gusto actual. Parte el autor de la obligación del Estado de proteger a los niños de la ignorancia, y afirma que existe una correlación innegable entre el derecho de votar a todos concedido y la instrucción obligatoria. Mas, ¿quiere decir que los padres sin distinción de fortuna tienen la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas? ¿Y qué sucede con los que carecen de medios económicos? El Estado que establece la obligatoriedad de la enseñanza proporciona el medio: la enseñanza gratuita a la cual todos tienen derecho. Salta luego una dificultad. ¿La obligatoriedad de la enseñanza significa que los hombres de diferentes cultos deben enviar a sus hijos a la escuela pública? Sí, pero con una salvaguarda. No se les enseñará ninguna religión pues la escuela es laica. Es cierto que la iglesia católica ha protestado contra el laicismo por haber perdido la ocasión de impartir fácilmente la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Ahora debe hacerlo por otros medios. Por otra parte, el laicismo en la enseñanza no significa que se ha expulsado a Dios de las escuelas sino que se ha optado por no inmiscuir al maestro en cuestiones religiosas. En las clases de historia aparecerán necesariamente la conducta del clero, el poder eclesiástico; el civismo hablará del Estado neutro y lo que éste implica; en el aula resonarán una y otra vez los términos conciencia, deber, alma, pues forman parte del acervo común de la cultura occidental. Es más, Dios pertenece también a este fondo cultural, ya que de las tres ideas fundamentales: bien, deber y mérito nace la idea de Dios. Torres Quintero discurre por estos conceptos, y concluye que, si bien algunos individuos no necesitan de la idea de Dios para portarse bien, las masas populares requieren la creencia de Dios concebido como legislador

⁹ Para una discusión del laicismo véase Mayagoitia, D. La enseñanza laica. *Corporación*, 1953, 4 (número 19), pp. 7-11.

y juez. No deja de ser interesante que tales ideas apareciesen por aquella época en publicaciones para maestros.

4. LA MEMORIA DE DÍAZ COVARRUBIAS (SEPTIEMBRE 15 DE 1873)

De acuerdo con lo prevenido en el Art. 89o. de la Constitución, José Díaz Covarrubias presentó al Congreso de la Unión una *Memoria* con los trabajos del ministerio durante los años 1871, 1872 y lo que iba corrido de 1873. Menciona Díaz Covarrubias que en este periodo de casi tres años desempeñaron el puesto de ministro los CC. José María Iglesias, quien se separó poco después de presentar su última *Memoria* (1870); Manuel Saavedra, encargado de la secretaría poco más de un mes; Ramón Isaac Alcaraz¹⁰ de mayo de 1871 a diciembre 1o. de 1872 y el propio Díaz Covarrubias desde esa fecha hasta el día de la presentación de la *Memoria* (septiembre 15 de 1873). En ésta informó que, si el número de escuelas establecidas en el país y el número de alumnos no parecía tan satisfactorio como era de desearse, tampoco podría acusársele de algún atraso en este ramo, a pesar de la circunstancia desfavorable de no ser fácil para un sector considerable de la población concurrir a las escuelas por hallarse diseminada en lugares remotos. Si bien algunos países europeos tienen mayor densidad de población por km², guardan un estado inferior al de México.

El número de escuelas llega ya a 5 000 en todo el país. Como aquél no asegura que todos los niños en edad escolar asistan a clases, se ha fortalecido eficazmente la obligatoriedad de la instrucción con sanciones adecuadas. Todos los países donde la instrucción es obligatoria han adoptado sanciones para urgir el cumplimiento de la ley. Algunos estados han expedido una ley con las mismas bases. La ley (mayo 15 de 1869) pide el mínimo, pero el gobierno considera necesaria, además de las materias comprendidas en la instrucción primaria obligatoria, una educación más completa con lecciones progresivas adecuadas para desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños e iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias. El gobierno así lo hará tan pronto como pueda disponer de algunos fondos.

A pesar de los seis años transcurridos desde la reorganización de la instrucción pública, se ha aplicado la mencionada ley (1867) que presenta inconvenientes nacidos de los principios fundamentales de la misma, en lo que respecta a la instrucción preparatoria y profesional. Las líneas princi-

¹⁰ Con tal nombre aparece firmado el informe del C. vicepresidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública (febrero 5 de 1870) contenido en la *Memoria* de José Ma. Iglesias de 1869 (p. 217). Igualmente aparece en la Introducción (p. 1) a la *Memoria* de J. Díaz Covarrubias en 1873.

pales de la ley son: libertad de enseñanza con la garantía de los exámenes convenientes; el sistema de escuelas especiales para todos los ramos del saber humano que constituyen una profesión separada; la enseñanza preparatoria fundada en los conocimientos de las ciencias positivas según su propio método; la solidaridad de las escuelas en lugar del antiguo aislamiento de los colegios reservados para determinadas clases sociales, como los de indios. Todos estos aspectos de la ley han recibido crédito creciente, aval de su calidad intrínseca. Por desgracia, se registra cierta oposición a tales progresos. La ley pretende que los estudiantes adquieran la mayor y más sólida instrucción posible, no sólo en su ramo sino en todos los conocimientos que deben adornar a una persona culta. El ejecutivo lamenta que algunos estudiantes obtengan dispensas de ciertos estudios importantes en el ejercicio de su profesión y en muchas circunstancias de la vida, como ha sucedido con los aspirantes a la abogacía.

La *Memoria* menciona luego la Junta Directiva de Instrucción Pública formada de acuerdo con la ley de 1869. El presidente era el propio ministro José Díaz Covarrubias; vicepresidente, Ramón I. Alcaraz; secretario, José E. Durán; otros miembros, Juan Díaz de las Cuevas, Gabino Barrera, Luis Velázquez, Leopoldo Río de la Loza, Ignacio Alvarado, Blas Balcárcel, Manuel Aristi, Francisco Díaz Covarrubias, Joaquín Eguía Lis, Rafael Lucio (1819-1886), Francisco Chavero, Eduardo Garay, Manuel Payno, Miguel Hurtado, Manuel López Meoqui, Gumersindo Mendoza y Vicente Heredia. La Junta ha cumplido con sus funciones: recibir consultas y responder a ellas, ejecutar órdenes del gobierno, nombrar comisiones de vigilancia para diversas escuelas, informar del estado de la instrucción en el Distrito Federal. Hay 4 696 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 2 065 niños en primaria; 162 adultos, 99 niñas en secundaria; 602 chicos en preparatoria y 1 768 estudiantes en las escuelas profesionales.

Las primarias ofrecen las clases de: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, principios de dibujo, rudimentos de geografía, sobre todo del país, y prácticamente moral, urbanidad e higiene. En las de niñas se añaden a las clases anteriores las labores femeninas. La secundaria de niñas imparte: gramática, ejercicios de lectura y correspondencia epistolar; primero y segundo años de francés, aritmética, teneduría de libros, álgebra, italiano, geografía, cronología e historia, primer año de inglés, medicina e higiene doméstica, dibujo, primero, segundo, tercero y cuarto años de dibujo, cuatro años de música y otros cuatro de labores manuales. Las primarias del Distrito Federal estaban dirigidas por Juan Díaz de las Cuevas, Vicente H. Alcaraz, Joaquín

Noreña, Manuel Cervantes, Juan Chousal, Demetrio Navarrete, Antonio Alcocer, señora Concepción Cajiga, señorita María E. Anaya, señora Juliana Aduna, y señorita Malvina Suárez, directora de la secundaria de niñas. Esta lleva establecida cuatro años e imparte ya todas las materias ordenadas por la ley (1869). Las clases de inglés, medicina e higiene doméstica, historia, etc., se empezaron a impartir en el 3o. y 4o. año, según lo designa la ley. Las clases de labores manuales merecen mención especial y se juzga conveniente ensanchar el círculo de estos ejercicios prácticos para crear clases donde las alumnas aprenden ciertos oficios que les aseguren la subsistencia en el futuro. Este establecimiento, además de escuela de enseñanza superior, debería convertirse en escuela de artes y oficios. Es conveniente que se abra un internado para las jóvenes huérfanas de madre y cuyo padre no pueda atenderlas como es debido.

5. LA ESCUELA PREPARATORIA (SEGUNDO INFORME DE BARREDA, 1873)

La *Memoria* de Díaz Covarrubias dedica unas líneas a comentar el progreso de la institución a pesar de los ataques y oposición. La mayor parte de los estados van adoptando el plan de la escuela, y el Congreso, conocedor de la importancia de la obra, la confirmará definitivamente, poniendo término a la inseguridad en su funcionamiento. Los puntos fundamentales de la preparatoria son: matrícula, asistencia y puntualidad, exámenes, aprovechamiento, mejoras materiales y extensión académica. La matrícula aumentó en 14 alumnos; de 588 en 1872 a 602 en 1873; la asistencia y puntualidad han mejorado, debido sin duda a la persuasión de los estudiantes respecto de la utilidad de asistir a las clases. Las medidas preventivas –aviso a los padres sobre las ausencias de los chicos– y el rigor de los exámenes han persuadido a los alumnos a asistir a clase. En 1872 la asistencia a 18 cátedras fue de 970 alumnos al mes; es decir, un promedio de 53 por cátedra; mientras que en 1873 fue de 1 275 a 18 cátedras, es decir, un promedio de 70 por cátedra. Los exámenes constituyen un síntoma de buen agüero. Si se comparan los años 1871 y 1872 (los exámenes de 1873 aún no se celebraban), se observa que en 1871 hubo 861 exámenes de 516 estudiantes con 675 aprobados, o sea, el 79%; y 185 reprobados, o sea, el 21%; en 1872 hubo 588 estudiantes y 874 exámenes, 690 aprobados, o sea, el 79% y 184 reprobados, o sea, el 21%; pero como el número de estudiantes es mucho mayor y el de exámenes es menor también, el resultado es más satisfactorio. Existen ciertos escollos que pudieron influir en los resultados. El rumor de que se iba a suprimir en algunas carreras el estudio de las ciencias y la

autorización obtenida por ciertos estudiantes para eximirse de los ramos de esas ciencias, no usada en el último momento, no deslucieron el buen éxito en los exámenes. Llama la atención el buen resultado de los exámenes de los internos; 308 exámenes de los cuales aprueban 429, o sea, el 85%; de los externos, 566 exámenes de los cuales aprueban 429, o sea, el 79%. De donde puede inferirse que los internos aprovechan más que los externos. Una comparación entre estudiantes de establecimientos particulares y los de la Preparatoria respecto de los exámenes indica que éstos, a pesar de ser un grupo más numeroso en matemáticas, 105, tuvieron 69 aprobados, o sea, 66%, y 36 reprobados, o sea, 34%; en cambio, aquéllos, menos en número en la misma clase (45), tuvieron 20 aprobados, 44%, y 25 reprobados, 56%. Se han introducido mejoras materiales, sin haber recibido de la Tesorería general un céntimo para este fin.

Cada día se hace más sensible la falta de biblioteca. Finalmente, la *Memoria* menciona las lecciones orales dominicales, una suerte de extensión académica ofrecida por la escuela y recibida con aplauso por la asidua y numerosa concurrencia.

El segundo informe de Barreda (agosto 26 de 1873) incluido en la *Memoria* de Díaz Covarrubias bien merece una pausa. De este informe, Escobar en el prólogo a las obras de Barreda dice:

Ahora en este segundo informe se percibe la marcha lenta de la institución y algunos avances. Barreda ahora no teoriza. Se ve apagado, rutinario. No es este informe ni rico en datos ni en teorías (Barreda, 1978, p. 219).

El saldo es francamente favorable, pero deja traslucir algunas sombras más densas por los ataques de algunos congresistas –el Congreso en aquella época no sólo obraba independientemente del ejecutivo, sino frecuentemente se le oponía– que por negligencia del gobierno. Barreda se refiere al hecho de que los alumnos presentaron exámenes de materias cuya inminente supresión se discutía ya en la Cámara, y trataba, con un entusiasta elogio a la capacidad de los estudiantes, evitar las mutilaciones que amenazaban el programa (Lemoine, 1970, pp. 107-108).

En concreto, ya se maquinaba en la Cámara suprimir la geometría del espacio y general, la trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal (enunciadas en el Art. 9o. de la ley de 1869), después abreviadas en un curso 2o. de matemáticas. Barreda debe de haber bebido el cáliz de tamaña derrota sobre todo por la indiferencia con que los legisladores recibieron, meses antes de consumar el atentado, los argumentos del director para prevenir aquél:

El gusto por el estudio de esas asignaturas suprimidas se ha despertado entre los alumnos y el noble orgullo de no parecer como desafectos a la instrucción científica... coronó su loable resolución (Lemoine, 1970, pp. 108-109).

La ley se expidió, con profundo disgusto de Barreda, octubre 21 de 1873, fue refrendada al día siguiente por Lerdo –respetuoso de las decisiones del Congreso– y promulgada por Díaz Covarrubias el 23 del mismo mes y año. El texto dice así:

El Congreso de la Unión decreta: Artículo único. Para obtener el título de abogado, no son necesarios el estudio de la geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal, química e historia natural. Para obtener el título de farmacéutico o médico no son obligatorios el estudio de geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal. Para obtener el título de ingeniero topógrafo, no se requiere el estudio de mineralogía y geología (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1876, p. 58).

Lemoine indica que en la Preparatoria no se practicaban miramientos de ninguna clase, y cita el caso de Benito Juárez Maza (hijo del presidente), reprobado en una materia sin que le hubiera valido el nombre de su ilustre progenitor (Lemoine, 1970, pp. 103-104) . En cambio, más adelante relata que destacaron en los estudios Gustavo Adolfo Baz, José María Lozano, Fernando Iglesias, hijo de José María Iglesias, Luis E. Ruiz, futuro educador, Manuel y Eduardo Dublán, Manuel Flores, futuro director de la Preparatoria y José Ives Limantour; en 1870, Porfirio Parra, y en 1874, Venustiano Carranza (1859-1920) y Horacio Barreda (1875) de 12 años, hijo de Gabino y Adela Díaz Covarrubias.

La Preparatoria fue verdaderamente un semillero de personajes ilustres, figuras sobresalientes en el México de fines del siglo XIX y principios del XX (Lemoine, 1970, pp. 101-103).

Barreda (1973, pp. 139-144) no sólo cuidaba de las tareas académicas. Contrató al pintor Juan Cordero para pintar un mural sobre el tema: triunfos de la ciencia y el trabajo sobre la envidia y la ignorancia. El mural, desvelado en noviembre 29 de 1874, dio ocasión a Barreda para pronunciar un discurso cuya frase final afirma que la glorificación del arte realizada por la ciencia en su propio templo es un inmenso progreso moral del cual da ejemplo la Preparatoria.

Problema presente desde la creación misma de la Preparatoria y persistente por varias décadas, como se verá en las páginas siguientes, y motivo

de enconadas polémicas entre educadores como Barreda, Sierra y Parra, fue el de los textos apropiados para los diferentes cursos. Los profesores podían dictar magníficos apuntes de clase –así lo hizo la mayoría– que junto con algunas lecturas adicionales bastaban a los estudiantes para aprobar satisfactoriamente los exámenes. Mas como la asistencia a clases no era entonces estrictamente obligatoria, y muchos presentaban exámenes sin haber asistido al aula, bien por estudiar con maestros particulares o bien por ser alumnos de colegios privados, se hizo más apremiante la necesidad de los libros de texto para facilitar a todos los estudiantes la preparación de las asignaturas. La presión condujo a escoger autores extranjeros cuyas obras no siempre se adaptaban a los programas de la Escuela, y desvirtuaban a menudo la naturaleza de los mismos. Y se cita el caso de la *Historia de la Conquista* de Prescott, tan alejada de las condiciones de un libro de texto (Lemoine, 1970, p. 100). El mismo autor menciona los libros de texto de autores mexicanos: *Introducción al estudio de la física* por Ladislao de Pascua; *Introducción al estudio de la química* por Leopoldo Río de la Loza; *Álgebra y geometría* por Terán y Chavero; *Geografía de México* por Antonio García Cubas; *Compendio de la historia de México* por Manuel Payno. Los demás textos eran de autores extranjeros (Lemoine, 1970, p. 100).

A pesar de los obstáculos de toda índole, la Escuela Preparatoria continuó su proceso de consolidación. A partir de 1874, la matrícula superó los 700 alumnos. Ese año Sierra visitó el plantel y publicó un reportaje lleno de simpatía con el cual desbarataba multitud de infundios diseminados para desacreditar la Preparatoria ante la opinión pública. Era de admirar cómo el director estiraba el magro presupuesto para cubrir las necesidades. Elogiaba también la disciplina, moralidad y aplicación de los estudiantes así como la capacidad, preparación y sentido de responsabilidad de los maestros (Sierra, 1977, 8, pp. 14 y 18).

Sierra no se sintió cohibido por los elogios anteriores tributados a la EP, y así publicó el artículo intitulado “Un plan de estudios en ruina” (*La Tribuna*, enero 9 de 1874) sobre el aspecto académico de la Preparatoria. Alaba la enseñanza de las matemáticas como el tipo más perfecto del método deductivo, base de toda verdadera educación científica. Subraya el conocimiento de la naturaleza, indispensable en el mundo moderno, porque antes que abogados o médicos la Preparatoria ha de formar hombres y para este propósito no puede hacerse pasar a las generaciones por delante del templo cerrado de la ciencia. Ciertamente, el nuevo sistema de enseñanza corría el riesgo de no fijar en las mentes juveniles los principios orientadores en el árido sendero de la ciencia; pero la distribución racional y sensata de los estudios

y la condensación de los mismos en vigorosas nociones y, sobre todo, la sólida disciplina de las matemáticas con su práctica constante de comparar, comprobar y medir disiparon los temores iniciales. El estudio de las ciencias experimentales, encomendadas a personas de gran competencia, ha tenido un éxito que sobrepasa todas las esperanzas.

Sierra se detiene en los estudios literarios, flojísimos y descuidados. Los profesores se afanan, mas sus esfuerzos encallan en el descrédito ancestral de estos estudios y la limitación de tiempo. La cátedra de historia, en otros países la cátedra por excelencia, no existe. Tan débil es su sombra que los estudiantes no le hacen caso: el profesor, por tener que enseñar en menos de cinco meses la historia universal, siguiendo servilmente un texto cualquiera; los alumnos por percatarse de que, cuando una asignatura se imparte tan atropelladamente encierra escaso valor. Finalmente, Sierra denuncia con índice acusador “el grande, verdadero vacío del plan de estudios: la falta de una cátedra de filosofía”. Crear al alrededor del estudiante una atmósfera especial y decirle magistralmente que la metafísica no sirve para nada es ejercer presión despótica en sus mentes, atropello contra el cual se subleva la independencia y dignidad del hombre (Sierra, 1977, 8, p. 14).

Otros incidentes se registraron durante el régimen de Lerdo en la vida de la Preparatoria. *El Federalista* (noviembre 24 de 1874) refiere un proyecto sobre la supresión de la escuela que debe de haber sobresaltado a Barreda. El artículo sobre esa materia recuerda irónicamente a los representantes del pueblo que tales discusiones propias de peritos están lejos del alcance de quienes, para resolverlas, deberían asistir a la Preparatoria. Se reconoce que el plan es incompleto, algunos ramos mutilados, las matemáticas demasiado condensadas en pocos años. “Y, ¿qué, remedio tienen estos males? ¡suprimir la Escuela Preparatoria! Es cierto; el mejor remedio para curar un uñero es una onza de arsénico”.

Suceso digno de mención en la historia de la EP (*La Voz de México*, mayo 2 de 1875) fue la huelga de los estudiantes iniciada en abril 27, ni de tanta magnitud como le atribuyen unos, ni tan despreciable como suponen otros. Los profesores que predicán a los chicos sus derechos son en parte responsables de la huelga, así como los que refieren cuentos picarescos en la cátedra con la pérdida consiguiente de dignidad. No conviene azuzar ni tampoco reprimir a los estudiantes. Ambos extremos son malos. *El Siglo XIX* (mayo 3 de 1875) señaló el motivo del problema: la expulsión de tres estudiantes por faltas en el plantel, decisión disciplinaria en la cual no debía entrometerse el Congreso por no ser de su competencia. La propuesta de los estudiantes incluía el rechazo del reglamento de la antigua escuela,

vergonzoso anacronismo de la época. El autor afirma estar con los estudiantes y los exhorta a que, una vez presentada su exposición al Congreso, resuelvan que la huelga ha alcanzado su objetivo y la suspendan.

Los estudiantes formaron un comité para hacerse representar y recibieron apoyo de personajes tan sobresalientes como Altamirano, Riva Palacio y Juan de Dios Peza (1852-1910). La huelga terminó en mayo 11 de 1875. Díaz de Ovando (1972) indica que con estos desórdenes se trataba de desprestigiar a Lerdo.

Las tribulaciones de Barreda no terminaron con la huelga. Prieto (*El Siglo XIX*, mayo 19 de 1875), congruente con la tendencia liberal y apoyando una sugerencia de Sierra, propuso la creación de una cátedra de historia de la filosofía que garantizara a los estudiantes completa libertad académica y quebrantara el exclusivismo positivista. El Congreso aprobó la nueva cátedra y la dotó. La *Revista Universal* (junio 9 de 1875) sugiere que se nombre al maestro de esa cátedra por oposición, único caso en que parece acertado tal procedimiento. *El Diario Oficial* (septiembre 3 de 1875) refiere el nombramiento del médico Adrián Segura como profesor interino de historia de la filosofía. *El Federalista* felicitó en seguida al gobierno por tal decisión, mientras que la *Revista Universal* (septiembre 9 de 1875) sugería como candidatos a la cátedra a Ignacio Ramírez, Joaquín Cardoso, J. M. Iglesias y Francisco Pimentel, al mismo tiempo que expresaba su extrañeza por el nombramiento de Segura. A ésta se sumó *El Siglo XIX* (septiembre 8 de 1875), al paso que *El Federalista* notaba que el único crimen de Segura era ser joven.

Entre tanto, la comisión de instrucción pública seguía trabajando sobre un proyecto de reforma (Zárate, *El Siglo XIX*, octubre 11 de 1875) que contenía muchos de los anhelos como la abolición del internado, mejor e imparcial organización de los jurados de examen, supresión de las oposiciones para la provisión de cátedras, menos enciclopedismo, etc. Un espíritu de libertad y descentralización animaba el conjunto de innovaciones. La falta de escuela normal, hasta entonces pobremente atendida con un curso de metodología pedagógica en la Preparatoria, se quiso remediar con un Proyecto de Escuela Nacional para Profesores de Primarias y Secundarias Elementales (*El Siglo XIX*, octubre 27 de 1875). El currículo, distribuido en cuatro años, constaba de:

CUADRO 41
Proyecto de 1875
Currículo de normal (varones)

Primer año

Lectura	Música
Dibujo lineal y natural	Escritura
Aritmética	Gramática elemental
Contabilidad	Nomenclatura y conocimiento de
Primero de francés	figuras y formas
Zoología	geométricas
Botánica	Cosmografía y geografía universal
Mineralogía	Lecciones de cosas
Moral	Historia de México

Segundo año

Lectura	Escritura
Gramática castellana y composición	Dibujo natural, lineal y ornato
Aritmética	Geometría
Contabilidad	Segundo de francés
Cosmografía y geografía universal	Historia de México
Física	Historia universal
Química	Zoología
Botánica	Geología
Economía política	Moral
Derecho constitucional	Pedagogía
Higiene doméstica	Música

Tercer año

Lectura	Dibujo natural, lineal y ornato
Etimología, filología e historia de la lengua castellana	Primero de inglés
Lógica	Álgebra
Geografía universal	Geometría plana y en el espacio
Física	Química
Botánica	Zoología
Economía política	Geología
Pedagogía	Música

Cuarto año

Taquigrafía	Segundo de inglés
Alemán	Rudimentos de horticultura
Topografía elemental teórico-práctica	Fisiología elemental

Práctica de todas las materias del tercer año, en la escuela secundaria de niños.

(El Siglo XIX, octubre 27 de 1875).

El proyecto presentaba un avance respecto del plan de 1867. El currículo era único (se prescindía de profesores de 2a. y 3a.), y contenía 58 cursos distribuidos en cuatro años y en el último se asignaban prácticas. Del plan de 1867 se suprimían español (quizá suplido con creces por tres cursos de lectura, más gramática, etimología, filología, historia de la lengua castellana); álgebra, geometría analítica y cálculo; literatura, ideología y teneduría. La historia natural se dividía en tres cursos de botánica, tres de zoología, uno de geología y uno de mineralogía. El proyecto añadía ocho cursos: música, lecciones de cosas, alemán, topografía, contabilidad, química, política, derecho constitucional, dibujo, fisiología elemental, dos de pedagogía y dos de economía política. Se advierte el propósito de proporcionar al profesor elementos para preparar a los estudiantes en actividades útiles para ellos, en caso de concluir con la primaria su preparación. Desgraciadamente, no se puso en práctica. Tendrían que pasar todavía 12 años para la creación de la normal de varones (1887).

Los estudiantes deberían realizar observaciones en escuelas de práctica, ir a visitas, paseos, etc. Había gabinetes y laboratorios. Los cursos serían más prácticos que teóricos. Firmaba el proyecto José M. Rodríguez y Cos.

Sierra no se contentó con sus anteriores comentarios sobre la EP, y los amplía en *El Siglo XIX* (noviembre 10. de 1875). La secundaria es importante no sólo como preparatoria sino como fundamento indispensable para todo hombre de nuestra época. Las objeciones contra la EP son tontas como decir que el abogado no necesita biología. La función del Estado no es expedir títulos sino apoyar la instrucción pública. Los pedagogos deben dirigir la educación, y a ellos tocaría expedir los títulos. La división entre estudios útiles e indispensables inspirada en la de estudios optativos y obligatorios de los ingleses es inadmisibles. Propiciaría que se sacrificaran en la EP los estudios históricos y literarios con lo cual se truncaría el sistema de la educación humana. Los abogados necesitan de la literatura no sólo para expresarse correctamente sino para hacerlo con gusto, y esto vale para todos, porque si se suprime lo bello, se elimina el instrumento más poderoso de comunicación. Otra inexplicable inconsecuencia de la EP es incluir como indispensables los estudios sociológicos, no los históricos, requisito equivalente a obligar al estudio de la patología sin la anatomía. A los pocos días (*El Siglo XIX*, noviembre 10 de 1875), Sierra prosigue desarrollando su tema. La sociología es a la historia lo que la síntesis al análisis. La historia no debe enseñarse en la cátedra de la sociología, pues no podría observarse en ésta el orden cronológico de rigor en la historia. La historia debería colocarse al principio de los estudios biológicos hasta su conclusión.

El año 1875 fue el último que transcurrió tranquilamente durante la dirección de Barreda. La amenaza de una guerra civil obligó a recortar los modestos fondos destinados a la educación para canalizarlos a la Secretaría de Guerra. Al año siguiente, 1876, las inscripciones aumentaron a 757 y se atendieron en completo orden. Sin embargo, el año escolar transcurrió rodeado de una atmósfera de inquietud y zozobra más enrarecida y asfixiante a medida que se avecinaba el desenlace. Los alumnos se escindieron en grupos de “lerdistas” y “porfiristas”, y entablaron batallas verbales que no llegaron a la violencia. El pago a maestros se retrasó, el ausentismo estudiantil cundió y algunos maestros como “El Nigromante” (Ignacio Ramírez) no ocultaban su adhesión al movimiento de Díaz. Por fortuna, los exámenes se efectuaron a tiempo en el mes de noviembre.

6. *LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MÉXICO* (1875), LIBRO
DE DÍAZ COVARRUBIAS

El ministro del ramo no se contentó, como lo hizo en 1873, con presentar una *Memoria*. Esta vez publicó un libro sobre el tema cuya idea primordial, según asienta en el prólogo, fue hacer una estadística general de la instrucción pública, estadística nunca antes compilada y cuyo propósito era ahora doble: conocernos a nosotros mismos en este aspecto para subvenir a nuestras necesidades y evitar que se sigan publicando en el extranjero las estadísticas de 1840. El ministro cándidamente confiesa que se resolvió a redactar un trabajo privado para tocar algunas cuestiones surgidas del estudio de los datos examinados, análisis impropio de una estadística oficial.

El tema de la obligatoriedad de la instrucción, tratado con amplitud en su *Memoria* de 1873, reaparece aquí. Varios estados de la Federación han hecho obligatoria la instrucción, a pesar de los obstáculos en su cumplimiento –dispersión de los habitantes en regiones alejadas, carentes de centros educativos– y la debilidad del poder municipal al cual compete facilitar la enseñanza primaria. En México, por desgracia existe el grave obstáculo del trabajo infantil que impide a muchos niños, por la avaricia de los padres, dedicarse a los estudios. Lástima que sea necesario imponer sanciones para cumplir deber tan importante.

Hay tres órdenes de primarias, y su dominio puede fijarse atendiendo a su origen, su importancia nacional y su objeto. Los ejercicios gimnásticos, necesarios para desarrollar fuerza y destreza en el cuerpo, se exigen en las escuelas. La enseñanza del catecismo religioso en las primarias estatales se ha suspendido como en otros pueblos civilizados, y se ha sustituido con la

moral universal. La instrucción religiosa se ha dejado a cargo de las respectivas familias por respeto a la libertad de conciencia. Los programas deben ser elásticos para incorporar el aprendizaje de cualquier principio científico necesario para la vida ordinaria. Existen dos tipos de primarias: las de las grandes ciudades y las de los pueblos.

La instrucción debe estar al alcance de todas las capacidades y todas las fortunas, sin perder de vista el objeto primordial de descubrir a la niñez el campo tan avanzado de la ciencia, fecundo en aplicaciones y bastante metódico y lógico para permitir la condensación de ciertos principios científicos fundamentales. Se usa en México el sistema de enseñanza mutuo y simultáneo (lancasteriano), actualmente el predominante en todos los países cultos por la ventaja de multiplicar al maestro, poner en contacto las inteligencias de los educandos unas con otras, propagar más rápidamente las ideas del profesor, alentar a los niños con la emulación de ser alternativamente maestros y discípulos y clasificarlos en diversas secciones según su adelanto. No en todos los planteles está bien organizado dicho método.

Hay una técnica de enseñanza muy de acuerdo con el progreso de las ciencias positivas: las lecciones sobre las cosas. Su característica estriba en adiestrar el entendimiento, enseñándolo a investigar y reflexionar de un modo lógico. Esta técnica de enseñanza evita o descarta las explicaciones verbales y prolijas de una parte, y de otra presenta los objetos mismos usados por el hombre en la vida civilizada, explica su origen, cualidades, utilidad y aplicaciones, así como las transformaciones sufridas por dichos objetos para servir a los seres humanos. Un hombre educado con esta técnica tendrá nociones exactas de las cosas. Es lástima que la enseñanza primaria todavía se encomienda en muchas partes a la memoria. En gramática, aritmética y geografía se emplean palabras antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos. El niño conoce según el antiguo dicho: nada hay en el entendimiento que antes no esté en los sentidos. No puede, no debe contrariarse este modo de conocer: percibir por los sentidos un objeto y luego concebir un principio abstracto. Primero debe cultivarse la facultad perceptiva y luego la reflexiva y comparativa. Si no se sigue este esquema, el niño conservará la definición en la memoria pero sin comprenderla.

Díaz Covarrubias cita la obra *Nuevo manual de enseñanza objetiva* de Calkins (1921), quien se reconoce deudor de Comenio (1971, p. 105): “las cosas y las palabras deben estudiarse juntas” y Pestalozzi (1976, p. 95): “La observación es la base de todo conocimiento. El primer objeto de la enseñanza debe ser, pues, habituar al niño a observar detenidamente; el

segundo, hacer que aprenda a expresar con exactitud el resultado de sus observaciones”. Díaz Covarrubias menciona luego los principios de Calkins.

El conocimiento del mundo material lo adquirimos por los sentidos. Los objetos y los diversos fenómenos del mundo exterior son la materia sobre que primeramente se ejercitan nuestras facultades. La percepción es el primer paso de la inteligencia. La educación primaria comienza naturalmente con el cultivo de las facultades perceptivas. Este cultivo consiste principalmente en proporcionar ocasiones y estímulos para su desarrollo, y en fijar las percepciones en el entendimiento por medio de los elementos que nos suministra el lenguaje (1921, p. 617).

Y más adelante Calkins dice que: la existencia del saber en el entendimiento comienza cuando se perciben las semejanzas y diferencias de los objetos. El saber aumenta en proporción al aumento de aptitud para distinguir las semejanzas y diferencias y de la capacidad para clasificar y asociar objetos, experiencias y hechos que se asemejan unos a otros.

Las facultades se desarrollan con el ejercicio y algunas como la de sentir, percibir, observar, comparar, recordar e imaginar son tan activas y vigorosas en el niño como en el adulto. Otras –la razón, la memoria racional y la generalización– se desarrollan en la madurez. El incentivo más natural y provechoso para estimular la atención y adquisición de conocimientos consiste en asociar lo agradable con lo instructivo, y la educación debe ir de lo simple a lo complejo; de lo conocido a lo desconocido; de los hechos a las causas; a las cosas antes que a los nombres; a las ideas antes que a las palabras; a los elementos antes que a las reglas. Díaz Covarrubias alude a Comenio (1971, pp. 61-72; 72-82 y 113-117) sin mencionarlo. Toda enseñanza primaria puede reducirse a este sistema en vez de encomendar todo a la memoria. El método inductivo es el apropiado para enseñar las leyes de la naturaleza en los diversos fenómenos. De ahí la necesidad de que toda escuela tenga una pequeña colección de objetos, mapas, etc. El ministro se refiere también a otra obra, *Manual de lecciones sobre las cosas para instrucción y dirección de los profesores* (Sheldon), de la cual cita las lecciones sobre el mercurio y la seda. Y termina con una consideración algún tanto paradójica: “es más importante saber transmitir los conocimientos que poseer los conocimientos mismos”. Se debe procurar que los niños discurren espontáneamente en vez de decirles todo. En México todavía no hay maestros capaces, pero su número se incrementará con las escuelas normales.

La reforma de las mismas técnicas de enseñanza experimentó tropiezos en su realización y, por cierto, de quien menos podría temerse. Sucedió que Díaz Covarrubias, mal aconsejado por personas desconocedoras de las técnicas de la enseñanza objetiva, nombró un profesor de ésta para cada una de las escuelas. El maestro debía permanecer en el plantel dos horas al día. Tal disposición manifiesta el desconocimiento del método. Se nombraron profesores de un método como si éste fuese una disciplina –aritmética o derecho–, en vez de preparar a los maestros de las distintas materias para enseñarlas según la técnica de la enseñanza objetiva (Alcaraz, 1882a, pp. 13-14; Castellanos, 1905, p. 51).

Castellanos indica que el ministro tenía buena compañía en su error, pues cosa parecida sucedió en Alemania con el principio de la “intuición” que, desvirtuado, lo introdujeron en Francia Mme. Pape Carpentier (1815-1878) y Baudouin con el nombre de lecciones de cosas, y cundió en Inglaterra y Norteamérica con el título de enseñanza objetiva.

El incidente de nombrar profesores de un método sin contenido tuvo un episodio ulterior. Como las lecciones de enseñanza objetiva se referían a las ciencias, no podrían ser impartidas sino por personas de conocimientos reconocidos por la sociedad y la ley, dentro de cuya categoría no se incluía a los profesores de primaria. La solución consistió en nombrar a médicos e ingenieros para impartir tales clases. Los resultados fueron deplorables. Los maestros recibieron con desagrado el ordenamiento y la sociedad también. La clase de enseñanza objetiva se convirtió en una especie de lugar de castigo al cual se condenaba a los perezosos, faltistas, etc., de los cursos y de las distintas edades. Y así, una reforma de gran utilidad se convirtió en descrédito, más todavía, pues los médicos, alejados de la educación y de la enseñanza, desconocían, como era natural, el objeto de la técnica y los procedimientos para aplicarla.

Este caso es ilustrativo de una reforma excelente en sí y bien intencionada que fracasó en los primeros ensayos de aplicación por no haberse preparado los pasos adecuados para efectuarla mediante el entrenamiento de personas competentes en el manejo de la enseñanza objetiva. Por fortuna, a la vuelta de algunos descalabros, los distinguidos maestros, José Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Cervantes Imaz y Rodríguez, celebraron un acto en “El Liceo Hidalgo” para mostrar su competencia en la técnica de la enseñanza objetiva con el propósito de que ésta fuera ampliamente tratada. Allí se discutieron también, según Castellanos (1905, p. 51), los temas sobre métodos que habrían de constituir más tarde un “credo” educativo en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico.

Díaz Covarrubias trata, además, algunos vacíos en la educación como el de la educación física e higiénica dejada en el más completo abandono. Se obliga a los niños a estar en quietud absoluta sin nada de ejercicios gimnásticos cuya práctica parece proscrita. No se exige aseo en sus personas y vestidos, siendo así que el antiguo dicho latino “mens sana in corpore sano”¹¹ subraya la relación íntima entre lo físico (el cuerpo) y lo intelectual y moral. La educación corporal debe correr parejas con los otros aspectos de la educación, parte integrante de toda ella. La gimnasia es buena no para formar atletas sino simplemente personas sanas.

La sección siguiente de la obra presenta datos estadísticos con el número de escuelas: 8 103 de 5 000 que eran en 1871. Este total comprende las oficiales y municipales, las gratuitas sostenidas por el clero y las privadas de paga.

Los estados con el número mayor de escuelas son Puebla, 1 008; Estado de México, 821; Jalisco, 714 y Veracruz, 500. El Distrito Federal cuenta con 354, si bien el número actual de escuelas es todavía insuficiente para las necesidades de la población. En el país debe haber 1 800 000 niños en edad escolar para cuya instrucción harían falta 16 000 escuelas, y sólo hay la mitad. Si se compara el número de escuelas primarias en México con otros países, se observa que aquí hay una escuela por cada 1 110 niños, proporción sólo superada por Norteamérica (277), Italia (656), Bélgica (893) y Holanda (993). En cambio Austria (1 316), Grecia (1 250), Chile (1 729), Portugal (2 056) y Brasil (6 736) van a la zaga de México. La educación primaria del país está en manos de las municipalidades, y es conveniente que los gobiernos estatales centralicen este ramo. La instrucción particular sostiene un número de escuelas mayor en México que en otros países, síntoma elocuente del interés por labor tan patriótica. La Compañía Lancasteriana desarrolla una humanitaria tarea, y todavía no ha llegado el tiempo de que cese cooperación tan benéfica.

El número de escuelas primarias sostenidas por el clero es “verdaderamente insignificante”. ¿Cómo podría ser mayor si poco hacía que se había despojado a la iglesia de sus bienes, muchos de los cuales se empleaban en sostener centros de enseñanza y beneficencia? ¡La memoria del ministro era en verdad corta! Curiosamente, Díaz Covarrubias abunda en consideraciones acerca de la educación católica. Nota que las escuelas católicas no parecen tener como objeto principal propaganda religiosa, y atribuye tal característica a débil iniciativa y a resultados exigüos, y confiesa que el mismo espíritu de libertad, sordina de los radicalismos, contribuye a no

¹¹ *Mente sana in corpore sano* (Juvenal, *Sátira X*, 356).

convertir la instrucción en añagaza de la política. Olvidaba el autor que los gobiernos de Juárez y Lerdo habían expulsado a los jesuitas y a las Hermanas de la Caridad, despojado a la iglesia de sus bienes, y todavía se admiraba del inexplicable atraso de la instrucción católica. Las escuelas privadas se encuentran principalmente en las capitales mejores “por el instinto [sic] aristocrático indestructible de toda sociedad”. Es preciso combatir tal tendencia iniciadora de una temprana escisión en las clases sociales; pero como no tiene proporciones nocivas, es preferible respetar la libertad individual.

Y en eso el ministro tenía mucha razón. En la siguiente sección, Díaz Covarrubias presenta cuadros de las escuelas primarias por sexo. Observa que hay 5 567 para niños, 1 594 para niñas y 548 mixtas. De adultos son 145 y 249 sin clasificar: total 8 103. Advierte que existe una desproporción desfavorable a las niñas por pensarse que es menos urgente su preparación a causa de que necesitan menos cultivo, opinión que no le parece sólida al ministro, aunque la educación superior no es necesaria para las mujeres. En cuanto a la primaria, debe igualarse el número de escuelas de niños y de niñas. La solución puede ser mayor número de escuelas mixtas. El analfabetismo no debe andar por arriba de la media de la población. Es especialmente doloroso que el número de niños actualmente en primaria es de 349 000 de una población de 1 800 000, o sea, 1 450 999 se queda sin escuela, dato de suma gravedad para el futuro del país. Debe insistirse en el precepto de instalar una escuela en localidades de más de 500 habitantes. Una sexta parte de los niños frecuenta escuelas particulares, índice de que la clase pobre es la más numerosa. Los motivos de la asistencia tan escasa a la primaria parecen ser: la irregular distribución de habitantes en la república, la falta de observancia de la obligatoriedad de la instrucción, el número insuficiente de escuelas en el país y el poco interés de las clases inferiores por educar a los niños. El monto del presupuesto de educación primaria es: \$1 042 000 cuyas dos terceras partes aportan las municipalidades; la otra tercera parte: \$417 000 proviene del gobierno federal y de los estados y \$173 000 de las corporaciones o individuos. Habría que añadir las escuelas de paga, y la suma sería el total de la instrucción primaria.

La obra de Díaz Cavarrubias no deja de tratar el tema obligado de los maestros. Recalca su importancia, nunca suficientemente ponderada, porque no hay enseñanza, no hay método, no hay programa de educación provechoso, si el maestro no lo comprende plenamente ni lo aplica de acuerdo con la inteligencia y el carácter de sus alumnos. La escuela primaria

es el profesor. Cada una de las cualidades del maestro influye de modo decisivo en el estudiante. El profesor debe ser un dechado de virtudes, y su misión más que oficio es un sacerdocio.

Por desgracia, no obstante la importancia y dignidad del profesor, está devaluado el de las primarias por su falta de preparación adecuada, pues parece que cualquiera apto para leer, escribir y contar medianamente puede ser profesor. De ahí se origina el desprestigio de la profesión, no sólo propio de México sino común a otras naciones. En el país hay unos 8 000 maestros (6 000 hombres y 2 000 mujeres) de los cuales sólo una minoría de 2 000 aproximadamente se han recibido y son aptos en verdad para la enseñanza. Tan escaso número de maestros se explica por la carencia de escuelas normales. Sólo seis entidades tienen este tipo de planteles: Durango, Guanajuato (dos, una para hombres, otra para mujeres), Nuevo León, San Luis Potosí, dos también, Sonora, una y el Distrito Federal (para mujeres). El país está lejos de los 18 000 maestros de primaria que requiere. Los sueldos miserables percibidos por los maestros influyen en la situación lamentable de la profesión, aunque parece ser una característica generalizada, pues lo mismo ocurre en países como Alemania, Francia y Norteamérica.

El monto de los sueldos es insignificante. Oscila entre \$80 mensuales hasta \$30. En aldeas pequeñas los hay de \$10. Se espera que, con la mejora de la Tesorería Nacional, se podrá ofrecer sueldos adecuados a los profesores, sobre todo si los municipios señalan impuestos destinados a la educación.

El estado de las normales es también lamentable. Son pocas en número, es cierto, pero rendirían frutos más abundantes si estuviesen mejor organizadas y sus planes de estudio fuesen mejores. Se han improvisado ante la urgencia de tener profesores, y el resultado es que los profesores carecen de ciencia y método. Si estos profesores no suplen sus grandes deficiencias, los niños sufrirán las consecuencias. El aprendizaje en las escuelas normales debe mezclar la teoría y la práctica y asegurar de esta forma el progreso de la educación primaria. Es un error pensar que el maestro no necesita saber más de lo que enseñará. Su misión no sólo consiste en instruir sino en educar y, para lograr este cometido, debe tener bien cultivado el espíritu, llena de conocimientos la mente y bien templado el carácter. Urge que conozca la técnica de la enseñanza objetiva, indispensable para hacer progresar más rápida y sólidamente a los niños.

El programa completo de una normal debe comprender: cursos de perfeccionamiento en lectura, aritmética, caligrafía, gramática, etimología de la lengua, matemáticas, cosmografía, geografía, física, química, historia

natural, higiene, historia general y del país, dibujo natural y lineal, idiomas: francés e inglés, sistemas escolares y métodos de enseñanza, lecciones sobre las cosas, gimnasia higiénica, moral, deberes y derechos constitucionales y práctica en una escuela de primeras letras. Para las profesoras se agregan labores propias del bello sexo. Y concluye la enumeración con una sabia recomendación: tales materias deben estudiarse con método lógico y orden, preparando el espíritu para la observación e investigación científicas. Este plan dista, en número e importancia de las materias, del propuesto en la ley de 1867. Señala explícitamente una técnica de instrucción propia de la primaria e insiste en la necesidad de unir la teoría con la práctica.

El ministro vuelve en seguida a considerar el tema de la libertad de enseñanza. Asienta que la instrucción secundaria y profesional está a cargo del Estado (no había ningún establecimiento particular destinado a este tipo de instrucción), fundada, administrada y sostenida por éste. El gobierno otorga también los títulos, es decir, el gobierno certifica la enseñanza y los títulos que la amparan. Esta situación se relaciona con la libertad de enseñanza, y dependerá de si una sociedad es capaz, independientemente del gobierno, de proporcionar a sus miembros tal servicio y si sólo el poder público puede hacerlo. Debe distinguirse el principio de libertad de enseñanza y la cuestión de exigir o no títulos profesionales para ejercer una carrera.

La libertad de enseñanza entraña: garantía para el ciudadano de instruirse en lo que quiera, el lugar preferido y el tiempo que le plazca. Es decir, es libertad de instrucción. Supone la contrapartida: la garantía de que cualquiera puede ofrecerla, confundida con la libertad de emitir o expresar el propio pensamiento, garantía distinta y frecuentemente mezclada con la primera. No es posible encontrar bastante bien fundadas las razones para proclamar la primera y restringir la segunda. El hecho es que la Constitución, aun cuando consagra el principio de que todo hombre es libre para abrazar la profesión o actividad deseada por él y para aprovecharse de sus productos, determina la necesidad de un título para ejercer ciertas profesiones. De hecho, se restringe el ejercicio de éstas por razones de seguridad. No se ha expedido aún la ley sobre títulos. No se prohíbe ejercer sin título, pero, al reglamentar el Estado cómo se obtienen los títulos, se atribuye el derecho y obligación de restringir el libre ejercicio. No es válida la acusación de que el Estado ha constituido un monopolio educativo. Así sería si el Estado negara a otras asociaciones o particulares la licencia de abrir escuelas.

En la república existen 54 colegios oficiales de instrucción superior para varones con 9 337 alumnos, cuya tercera parte pertenece al Distrito Federal

y las otras dos terceras partes a los estados, de los cuales los de mayor número de estudiantes son: Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Zacatecas. Además, a los 9 337 deben sumarse 3 800 de los seminarios eclesiásticos. Por último, se menciona a los internos, pensionistas y becados. Estos son 1 435 de varones. El número de pensionistas, sin el dato exacto, se estima en una cuarta parte de los becados.

Díaz Covarrubias opina en contra de los internados. El hogar es insustituible para la formación moral y la del carácter y sentimiento. El internado forma seres artificiales desorientados respecto de su actitud ante la sociedad. Los internos tienen un doble trabajo: despojarse de la educación inútil recibida y adquirir otra quizá sin más dirección que su propia perspicacia. Y a propósito de los internados el autor afirma que existe confusión entre educación y enseñanza. Sólo los jesuitas están exentos de este cargo de confusión. Ellos han deseado siempre no sólo cultivar la inteligencia sino educar el corazón y el carácter. La enseñanza superior colectiva presenta ventajas: es foco de actividad y de progreso para estudiantes y profesores, es más económica a la sociedad, y pone en contacto a todos los hombres de ciencia del presente y los que serán en el futuro. No sucede así con la educación. No debe arrancársela de la familia, porque el colegio no puede tener para cada joven la eficacia de la familia respectiva ni es posible modular a todos según el mismo tipo. Los padres que se despreocupan de la educación de sus hijos y hacen responsable al colegio por la misma son dignos de censura como también los padres de familia que, a falta de internado, envían a sus hijos a los seminarios. Tienen éstos los mismos inconvenientes del internado, una instrucción inadecuada a la vida del joven laico y en algunos casos, además, enseñanza obsoleta. El Estado es incapaz de becar a todo estudiante que lo solicite. Se beca a un grupo. Sólo el clero católico es capaz de sostener colegios de instrucción superior y profesional, aunque sin la facultad de expedir títulos para autorizar el ejercicio de una profesión. El seminario solía ofrecer la carrera eclesiástica y la de jurisprudencia. Es lástima que sigan los seminarios otorgando títulos de abogado sin que el Estado tenga intervención alguna en la concesión de dichos títulos, aunque sería injusto no reconocer los servicios prestados por los seminarios. Pero si se desea conservar influjo en el cuerpo social, ¿por qué no progresar? El clero católico ha abandonado la instrucción primaria en la cual tenía antes grande intervención. De 1 803 escuelas primarias, sólo hay 117 atendidas por asociaciones religiosas.

El autor toca de nuevo el asunto de la educación femenina, sobre todo la superior. La inteligencia será la que determine cómo y en qué proporción puede la mujer figurar en el mundo de las ciencias “sin abandonar su cardinal hegemonía, la del hogar doméstico” (p. clxxxvii). La instrucción primaria a niñas se ofrece en proporción menor que a los niños; por cada cuatro escuelas para varones hay una para mujeres y la asistencia guarda la misma proporción. Relación semejante se observa en la educación secundaria: 78 para jóvenes, incluidos los seminarios eclesiásticos; 15 para las jóvenes (se incluye una del clero), sumados los conservatorios de música del Distrito Federal y de Yucatán. La concurrencia de varones es de 9 337 a los colegios laicos y 3 800 a los seminarios. La matrícula de chicas es de 2 300. Tanto en el Distrito Federal como en el estado de Veracruz hay cuatro planteles de este tipo. La instrucción impartida en esos colegios no es científica, pues se excluyen la física y la química. Sólo se dan matemáticas, teneduría de libros e higiene doméstica, con horticultura práctica, historia universal, idiomas vivos, música, pintura y labores femeniles.

La educación femenina mexicana no cede en calidad a la de otros países, salvo en que ésta es más generalizada. Entre las carreras profesionales las mujeres optan por obstetricia y magisterio. Para ambas se expiden títulos. La misión materna es la más importante en las mujeres, necesitada de mucho cultivo de espíritu, pero no para encargarle los ejercicios profesionales de los hombres. Tenían que pasar casi tres cuartas partes de un siglo para aceptar a la mujer en carreras profesionales al lado del hombre. Díaz Covarrubias insiste, de acuerdo con la época, en que el retraimiento femenino en funciones sociales hace pensar en la ineptitud de la mujer para dedicarse, por su organización fisiológica, a otras profesiones.

Considera luego el autor el carácter científico propio de la instrucción, y señala que en Norteamérica sí lo tiene, como puede observarse en las “high schools”, secundaria en muchos casos y preparatoria en otros, aunque no están creadas desde el punto de vista de preparar únicamente a las profesiones sino de difundir los conocimientos científicos a todo hombre. Así se hizo durante el imperio, dice Díaz Covarrubias. Se trató de llenar el vacío de la instrucción secundaria y se fundó el liceo, pero sea que les faltó orden lógico a las materias, sea que el público no les dio otro carácter que el de estudios preparatorios para las carreras profesionales, lo cierto es que no tuvieron mayor éxito. Sin embargo, iniciaron un progreso en el sentido de la conveniencia de llevar la educación al mayor número de ciudadanos, cualesquiera que fuesen sus funciones sociales. Es necesario colmar el abismo entre la instrucción primaria y la profesional. La ley de 1869 se

basa en el principio de generalizar en lo posible una sólida instrucción secundaria, cimiento de cualquier profesión, con matemáticas, cosmografía, física, química, historia natural, lógica, geografía, historia universal e idiomas, así como dibujo, música, literatura. Luego Díaz Covarrubias emprende una erudita disquisición muy parecida a la de Barreda en su carta a Riva Palacio. Discurre por cada una de las materias, señala sus méritos peculiares y concluye que todas son indispensables al ser humano en el conocimiento del mundo en que vive y de sí mismo.

Por último, el autor presenta una serie de datos estadísticos: hay en el país 78 colegios de instrucción secundaria y profesional, de los cuales 54 son civiles y 24 eclesiásticos. Sesenta directores y 700 profesores se ocupan en el servicio de la educación secundaria y profesional tanto en los estados como en el Distrito Federal, donde está la tercera parte de aquéllos. Se incluyen también los profesores. El gasto anual por este renglón es de \$1 100 000, cantidad insuficiente para cubrir todas las necesidades. Exhorta a los estados a hacer un conveniente esfuerzo para crear colegios con las carreras más adecuadas para el país.

Para terminar, Díaz Covarrubias menciona las instituciones que contribuyen a la cultura nacional: 20 bibliotecas públicas en México con un total de 236 000 volúmenes de las cuales tres se encuentran en el Distrito Federal; dos en el estado de Oaxaca; dos en el de San Luis Potosí, y una en Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Durango, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Puebla, Querétaro, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Los museos más notables de antigüedades, historia natural y pintura son el del Distrito Federal y Campeche: historia natural en Jalisco; pinturas en Oaxaca, antigüedades y pinturas en Puebla y antigüedades en Yucatán. En el país existen 25 sociedades científicas, 21 literarias, 20 artísticas y tres mixtas. Las publicaciones periódicas en 1874 eran 168; 18 científicas, nueve literarias, dos artísticas, 26 religiosas y 118 políticas. De este número, 122 corresponden al Distrito Federal.

La obra de Díaz Covarrubias merece un lugar distinguido en la historia de la educación en México. Es la primera en su género, escaso por cierto. Presenta un panorama de la instrucción del país sobre todo de los pocos años de paz de la república restaurada.

Fue alabada como notable “por la prensa de la época” (*El Diario Oficial*, abril 8 de 1875) (*El Siglo XIX*, abril 13 de 1875). *El Diario Oficial* reproducía (diciembre 4 de 1875) un elogioso juicio de la *Gaceta Internacional de Bruselas*.

7. BARREDA Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El número 2o. de la *Revista Positiva* (noviembre de 1901) publicó un dictamen de Barreda a una comisión, nombrada en una reunión de amigos interesados en promover lo que pudiese ser útil para difundir la ilustración en México. Los miembros de la comisión fueron: Gabino Barreda, Ignacio Ramírez, Rafael Martínez de la Torre, Guillermo Prieto y Roberto Esteva. El escrito de Barreda lleva la fecha de agosto 15 de 1875. El grupo de exdiputados federales pidió a Barreda este dictamen de naturaleza por tanto extraoficial. A este propósito, dice Escobar en el prólogo a las obras de Barreda.

Como se ve, las distintas doctrinas educativas de Barreda desde 1870 o antes no son nada oficial, no son tomadas en cuenta por el gobierno. Mentira que el positivismo de Barreda haya orientado la educación nacional. “Mal” del tiempo, “fermento” de la historia, y “producto” de la presión internacional cultural fue el “positivismo” en México a finales del siglo XIX (Barreda, 1978, p. 229).

El escrito de escasas 24 páginas comprende dos partes independientes entre sí: el tema de la obligatoriedad de la enseñanza y el del método en la educación primaria. El tema de la obligatoriedad de la enseñanza es de interés universal. Porque la rémora real en el progreso de un pueblo es la ignorancia, deficiencia despreciable que vuelve a un pueblo instrumento pasivo e inconsciente en manos de intrigantes y agitadores. De ahí nace la necesidad de ilustración universal y obligatoria. La sanción en este caso debe ser la utilidad misma. Han de imponerse los derechos de la sociedad antes que los del individuo, y éste es uno de ellos. No parece que haya oposición entre libertad de educación y obligatoriedad de la misma. La libertad individual no es ilimitada y omnímoda. El individuo no es libre de hacer daño a los demás. La obligación de la primaria entra en esta categoría. Es obligatoria por conveniencia y estabilidad del país, tan necesaria como la leche. El ejemplo de países como Norteamérica y otros europeos es aleccionador, donde no discutieron si se contraponía la libertad de educación con la obligatoriedad. Simplemente decretaron aquella obligatoria.

La segunda parte se refiere al método. No basta abrir escuelas sin cuidarse del método en la enseñanza. El método es tan importante que no se debe vacilar en elegir un buen método sin instrucción (dado que pudiese darse este absurdo) que vasta instrucción con un mal método. Felizmente, tal disyuntiva es imposible. Se ha propuesto el mejoramiento de la sociedad por el mejor método de educación. Cuando la educación se basa en la fe

indiscutible y no en la convicción, el único medio de obligar a los demás a ser de nuestra opinión es la fuerza, la amenaza, la violencia. Así suelen proceder todas las doctrinas basadas en supuestos religiosos y metafísicos. Al partir de un principio de autoridad indiscutible, llegan a la misma conclusión. Barreda alude claramente a los estados teológicos y metafísicos de la humanidad. El propone que la educación primaria se cimiente en la convicción fundada en hechos, en objetos, es decir, el método positivo, alejado de la manía de buscar siempre autoridades y no pruebas, textos y no hechos. Aquel método, en lugar de cultivar las facultades mentales todas, sólo ejercita la memoria. Tales personas, como no han aprendido a discurrir, buscan más adelante en la vida el arrimo de una autoridad.

Menciona el abuso de la lógica deductiva consistente en interpretar proposiciones formuladas ya sin agregar un solo hecho apto para comunicarles solidez. No se pretende sólo multiplicar escuelas ni modificar programas. Se quiere transformar el método, convertirlo en objetivo. Gracias al progreso de las ciencias: astronomía, física, química, etc., la observación y experimentación han sustituido la autoridad.

En la educación es importante fijar previamente el fin que uno se propone y el plan que debe adoptarse para conseguir el fin. Este debe ser el cultivo, con dos propósitos: o desarrollar al individuo con todas sus propiedades y atributos y lograr el desenvolvimiento de unas facultades a expensas de las otras.

Hay tres clases de facultades en el hombre: moral, intelectual y física. En el plano moral sí es necesario el cultivo diferencial de unas tendencias y supresión de otras como puede imaginarse. No sucede así en el aspecto intelectual donde es necesario cultivar lo más posible las facultades, habida cuenta de la pobreza de nuestro caudal. Observar, analizar, generalizar, definir, describir, clasificar, inducir y deducir son ocupaciones incesantes e indispensables de nuestra vida, de cuya correcta aplicación depende el éxito de aquélla. De ahí la necesidad de cultivarlas. Por tanto, la educación del entendimiento ha de ser completa y universal con el cultivo del conocimiento de los hechos, ya entre sí, ya en sus relaciones con nosotros mismos. Nada de subjetivismos sino objetividad fundada en los hechos, y ésta desde la primaria. No se fomente el puro aprender a nombrar las cosas sino percibir las y experimentarlas. Es necesario corregir desde la más tierna edad la tendencia cabalística y verbalista con la presión de la realidad. En la instrucción objetiva y práctica está el remedio y la regeneración del hombre. Y como si abusamos de una sola facultad tanto física como mental ésta pronto se cansa, débese procurar el empleo de todas las facultades. Así

retardaremos la fatiga. Este es, pues, el fin que se perseguirá en la educación de la niñez. Resta ver cómo podrá obtenerse el cultivo simultáneo y satisfactorio de las facultades mentales. Tal objetivo se logrará no partiendo de concepciones abstractas como lo hace el método tradicional sino de objetos concretos que el niño ve, toca y manipula como lo hace en sus juegos.

La inversión efectuada en la escuela tradicional en el modo de conocer del niño suscita en éste repugnancia de la vida escolar, cuando él tiene de ordinario una sed insaciable de conocer. Deshágase esta inversión absurda y el niño irá gustosamente a la escuela, y aprenderá con facilidad, y recordará con tenacidad. Prefiérase, pues, la representación de bulto a la dibujada y ésta a la oral o escrita: es decir, inducir al niño a que trabaje con las cosas no con sus signos, sustituto pobre de la misma realidad. De este modo se enseñarán a los niños las principales adquisiciones y descubrimientos de las ciencias, y aprenderá a transformar sus creencias en convicciones basadas en pruebas. Así no experimentará la tentación de acudir a la fuerza para imponer una creencia. Compadecerá al que no entiende una demostración. No lo perseguirá. Se comprende de lo dicho la sólida instrucción requerida en los profesores para cumplir tan importante misión social que no es difícil. Lo haría un egresado de la preparatoria donde ha estudiado todas las ciencias y entendido las explicaciones acerca de la realidad.

Cada objeto requiere del auxilio de las ciencias para ser explicado. Barreda hace una ingeniosa descripción de cómo un objeto puede ser estudiado por las diferentes ciencias, tanto si se trata de productos artificiales como naturales, porque el hombre ha transformado ambos. Existen profesores de esta índole, capaces de desenvolver todas las facultades de los niños, haciendo que éstos analicen los seres para llegar a generalizaciones adecuadas comparándolas con objetos ya conocidos, ayudando a los estudiantes sin sustituirlos. Tales profesores son pocos en número para tarea tan vasta. Es suficiente que se procure que en las principales capitales haya algunos modelos para las demás. Se da otra clase formada por personas de menos instrucción, pero educadas en este mismo sistema, aplicado con sujeción a ciertos textos dispuestos para este fin. Finalmente, podrá haber una tercera clase de profesores para escuelas de menor importancia, en cuya ayuda habrá que redactar textos con la explicación del método del cual no deberán apartarse un ápice. Quienes deseen contribuir a la difusión de la instrucción primaria pueden hacerlo de dos modos: uno, formando con sus

consejos y lecciones profesores del segundo tipo; otro, redactando tratados guías de los profesores de segunda y tercera clases.

Barreda vuelve, al fin del dictamen, al tema de la obligatoriedad de la instrucción, salvo en los casos de imposibilidad física y moral. Se necesita imponer penas pecuniarias para asegurar el cumplimiento de la ley u otras adecuadas. Deberá nombrarse una junta inspectora de las contribuciones y del destino de las mismas. Se describe la composición de la junta y su duración. Cada siete años se declarará el contenido de la educación primaria en su mínima expresión sin oponerse a su enriquecimiento o expansión. La instrucción debe darse en las escuelas. Distingue tres tipos de profesores ya descritos (Cfr. capítulo VIII, 2). Excluye de la dirección a los profesores no titulados. Como se desprende de lo dicho, Barreda defiende elocuentemente el método objetivo de instrucción, aurora de una nueva era en la educación pública.

8. JOSÉ MARÍA IGLESIAS (1823-1891)

Habían transcurrido nueve años tranquilos desde la última elección. El orden jurídico parecía empezar a ser respetado en el país después de una larga y azarosa época de cuartelazos y arbitrariedad, cuando el presidente Lerdo se hace declarar reelecto por el Congreso para un segundo periodo: 1876-1880. El presidente de la Suprema Corte de Justicia, Iglesias, en cumplimiento de su deber, protestó en contra del decreto, oloroso a golpe de Estado, y se opuso tenazmente a su realización. El hombre que así desafiaba el poder del primer mandatario llevaba ya 31 años de servir a su país en diversos puestos públicos.

José María Iglesias había nacido en 1823 en la capital de la república y se había distinguido por su capacidad intelectual, rectitud y apoyo a la legalidad. Figuró en empleos importantes al año de haber obtenido su título de abogado, y desde entonces hasta el año 1877 pasó por una vertiginosa sucesión de puestos: regidor de la ciudad de México (1846); ministro del Supremo Tribunal de Guerra (1846); diputado federal (1852) (en la gestión de Mariano Arista); jefe de la Sección Segunda de Hacienda (1855); ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública (1857) bajo Comonfort; secretario de Justicia, Fomento e Instrucción Pública (1863) con Juárez y secretario de Justicia e Instrucción Pública (1869-1870) nuevamente con Juárez. Además, desempeñó la Secretaría de Hacienda en 1857 y luego por segunda vez (1864-1867) al mismo tiempo que la de Justicia y la de Gobernación (1868-1869), cuando negoció la deuda pública. Fue magistrado

(1858) y presidente de la Suprema Corte de Justicia (1873-1876), redactor en jefe de *El Siglo XIX* (1850-1851) y del *Album Mexicano*, orador de fácil palabra y lógica contundente y jefe del partido de Juárez. Después de la renuncia de Lerdo (1876), Iglesias fue presidente de México con el apoyo de algunos estados. No habiendo podido llegar a un arreglo con Díaz, fue perdiendo partidarios y, a la postre, tuvo que huir a Norteamérica (San Francisco, Nueva Orleans y Nueva York). En 1877 regresa a México, y se retira a la vida privada hasta su muerte ocurrida en 1891. Escribió unos apuntes de la historia de la guerra entre México y Norteamérica y otros sobre la Intervención francesa (Paz, 1888, p. 57).

La gestión de Iglesias en el campo educativo no se compara en importancia con su actuación en la política y la administración pública. Sus *Memorias* (1870a y 1870b) del ramo no contienen ninguna idea innovadora sino que se limitan a proporcionar información sobre el estado de la enseñanza nacional con oportunos comentarios.

Con el régimen de Lerdo (1872-1876) concluye el periodo preliminar de la etapa de consolidación con las discusiones de proyectos de ley sobre la obligatoriedad y libertad de la enseñanza, la introducción explícita de otra modalidad del laicismo y métodos de instrucción distintos del lancasteriano. Tales avances se enriquecerán ampliamente y fortalecerán durante los años del porfiriato (1876-1911).