

CAPÍTULO XI

INICIO DEL PORFIRIATO CON EL PARENTESIS PRESIDENCIAL DEL GENERAL MANUEL GONZALEZ

1. LA HERENCIA DE LAS GUERRAS PASADAS Y LA PACIFICACIÓN DEL PAÍS

En el capítulo anterior, dejamos a Díaz después de la victoria de Tecuac recientemente instalado en la presidencia, y presto a iniciar una nueva época en la historia de México. Sus 31 años (1876-1911) comprenden ocho periodos presidenciales de cuatro años, excepto el penúltimo, de seis, y el último que debía serlo y dejó comenzado. Después del primero (1877-1880), se abre el paréntesis del mandato del general Manuel González (1880-1884), amigo de Díaz. Suelen distinguirse en el porfiriato tres periodos bien definidos: la pacificación, 1877-1884; el apogeo, 1885-1905 y las crisis, 1906-1911. Se califica también el porfiriato como era de consolidación, aunque quizá lo sea más respecto de etapas anteriores, claramente de dispersión, que por su dinámica intrínseca. Siguiendo la tónica de la obra, nos detendremos en los aspectos del porfiriato relacionados con las actividades educativas (Bravo Ugarte, 1962, pp. 362-363).

Parecería que todo cooperaba para la paz y prosperidad del país: México tenía una constitución propia de una nación nacida de la ilustración, con énfasis en las libertades individuales, democracia plena, separación de la iglesia y del Estado. Por otra parte, la nacionalidad, después de la guerra de Intervención, se había salvado. Los años de sobresalto, vaivenes y asonadas habían quedado atrás, como amarga pesadilla, a no ser por los despojos reales. Pero... los 46 años desde la consumación de la independencia hasta La República Restaurada (1821-1867), habían acumulado una herencia explosiva de la cual no podía desembarazarse fácilmente el país; militares leales y victoriosos en gestas bélicas contra ejércitos mexicanos y extranjeros; civiles de gran visión, competencia y tesón, empeñados en reedificar, de las humeantes ruinas, la nación; civiles que constituyeron

un grupo brillante, desinteresado y entusiasta y grandes multitudes del pueblo, seguidores de los caudillos locales o nacionales. Grandes masas populares sin arraigo –muchos no tenían nada que perder– que iban de uno a otro confín del país, en pos del llamado del caudillo de la hora, batiéndose en los campos de batalla, cometiendo pillaje en poblaciones conquistadas al enemigo, hollando los sembradíos florecientes, dejando a su paso fugaz una estela visible de muerte, saqueo, devastación, y otra invisible pero no menos real y destructiva, de orfandad y viudez, odio y venganza. Además de estos grupos, reducidos los dos primeros, numerosos los últimos, estaban los vencidos: un partido conservador al cual se le había despojado del poder pero no de la fuerza; de recursos menguados, pero de innegable habilidad y experiencia; una iglesia empobrecida y humillada, pero celosa defensora de sus derechos, y un ejército vencido (de los conservadores en las guerras de Reforma y en la Intervención) con algunos jefes desaparecidos, pero cuyos oficiales y soldados, aun dados de baja y dispersos por todo el territorio nacional, podían, en el momento menos esperado, acudir a un toque de clarín, nuevo llamado a las armas (Cosío Villegas, 1952, pp. 429-433; 1963, pp. 76-79). Este Estado endémico de guerra y transtorno, de zozobra permanente y lealtades en subasta, había, como en toda guerra prolongada, despertado actitudes nada recomendables en algunos sectores de la población: un exagerado concepto de los derechos propios y uno raquíptico del derecho ajeno; una tendencia peligrosa a tomar decisiones autoritarias y directas en vez de buscar el consenso del grupo y la democracia; una disposición a la encendida polémica forense con el afán de debatir y argüir en defensa de los propios principios, los únicos válidos en medio de la confusión, actitud cuya consecuencia inevitable fue discutir casi *a priori* las decisiones del gobierno, y su contrapartida la suspicacia de los militares –no acostumbrados a las lides oratorias ni al manejo de arma tan ubicua, pequeña y mortífera como la pluma– y siempre recelosos de los pensadores.

A estos factores se añadía el caciquismo. El gobierno federal no contaba propiamente con un ejército nacional. Podía reunir un gran contingente de tropas en cada estado por el pacto federal, conforme al cual, o los estados echaban mano de las tropas para sus propias guerras, o le negaban al gobierno federal el uso de aquéllas. Por tanto, el jefe regional, el cacique –con su indiscutible ascendiente– lograba que las chusmas se pusiesen bajo una determinada bandera. Una vez reclutado el ejército, requería de halagos y privilegios, de botín y ventajas para seguir al caudillo. Y aquí intervenía otro elemento: el económico. La guerra necesita armas, parque, vehículos,

bestias de carga y costosos pertrechos. Por desgracia, el gobierno federal andaba siempre corto de recursos, ya por la pérdida de las aduanas, ya por los asaltos a las diligencias cargadas con dinero. Al mismo tiempo, los tributos escaseaban porque la incertidumbre paralizaba las transacciones comerciales y financieras florecientes en tiempo de paz. A los factores antes señalados añádase la herencia del espíritu de aventura, el desarraigo de muchísimos soldados y el embotamiento consiguiente de los más delicados sentimientos. Una vez acostumbrado el hombre a ganarse la vida por la muerte y el pillaje difícilmente se aviene con el orden y la paz.

Sin embargo, la mayoría de los seres humanos no se inclina por vivir al límite de sus recursos materiales y anímicos. Después de tantas guerras, tanta destrucción y desolación se anhelaba la paz, el orden, la concordia. Como bien dice Cosío Villegas:

México, pues, a consecuencia de tanto tanteo doloroso y, al parecer estéril, comenzaba a recoger frutos positivos de sus desgracias; había avanzado mucho hacia la decisión de no anteponer los intereses parciales a los generales (1963, p. 79).

A Porfirio Díaz le estaba reservado consolidar el país después de estas cinco décadas y media de su historia. La acción de Díaz fue más bien indirecta. Le dio cohesión a México con la promoción y ampliación de las vías y medios de comunicación: ferrocarriles, telégrafos, teléfonos y prensa. Derribados los muros de la incomunicación tan perjudiciales al sentido de identidad nacional, los mexicanos del centro empezaron a percatarse de que los sureños y norteños tenían intereses comunes, objetivos semejantes y formas de vida parecidas. Se transformó Díaz en el único caudillo nacional en el conjunto de caciques que le daban tanta vigencia al federalismo en el aspecto geográfico, étnico, económico, político y social. El recuerdo de las gloriosas campañas del general Díaz le daba un aura de héroe, característica que le granjeaba el respeto y la adhesión de los mexicanos, raíz de la autoridad moral de que gozó en el pueblo. Pero Díaz no fue sólo un símbolo de unión. Era la autoridad real, el poder ejercido con rigor contra los enemigos de la paz y la concordia, el hábil administrador y líder de un grupo de hombres competentes de su gabinete. Un ingrediente muy importante faltó a Díaz en su labor de consolidación: el fortalecimiento de las instituciones jurídicas y políticas. Es cierto, durante su mandato se avanzó en la elaboración de cuerpos de leyes: el Código de Procedimientos Penales, el Comercial y otros. Por desgracia, Díaz descuidó uno importantísimo: la educación política del pueblo íntimamente relacionada con el

respeto a la ley. Precisamente porque los individuos pasan, aunque sean excelentes, y cambian, por más hábiles que hayan sido, se estructuran las instituciones, sólida roca en la cual se estrella el capricho de los poderosos, y se apaga la furia de los violentos. Al levantarse Díaz contra Juárez por el *Plan de la Noria*, comenzaba así el manifiesto: “La reelección indefinida y forzosa del encargado del poder ejecutivo”. Y concluía de esta suerte: “que ningún ciudadano se perpetúe en el ejercicio del poder, y ésta sería la última revolución”. El 10. de abril de 1877, recién elegido presidente, Porfirio Díaz envía al Congreso un proyecto de Ley para convertir en precepto supremo la no reelección (inmediata) del presidente de la república y los gobernadores de los estados (Tena Ramírez, 1978, p. 705). El 21 de octubre de 1887, el mismo Díaz envía por conducto de la Secretaría de Fomento –pormenor curioso– un proyecto de ley para elevar a la categoría de precepto constitucional el principio de reelección inmediata por una sola vez (Tena Ramírez, 1978, p. 708). En 1890 aparece otro proyecto para sancionar “constitucionalmente” la reelección indefinida (Tena Ramírez, 1978, p. 709) y en 1904 un último proyecto para alargar el periodo presidencial de cuatro a seis años (Tena Ramírez, 1978, p. 715). El mismo hombre, caudillo de un levantamiento en contra de intentos de perpetuación en el poder en 1871 y 1876, una vez elegido presidente, se considera el individuo necesario, imprescindible en la reconstrucción de su patria, y tuerce la ley a su antojo.¹ En esta actitud difiere Díaz de los liberales dotados del atributo de respeto y veneración a la ley. Cosío Villegas lo describe certeramente:

Porque desdeñaba la ley, no la cambia ni se preocupa por ella; la olvida simplemente, y busca el poder en la acción autoritaria incontrastable que procede del hecho de ser más fuerte que los demás (1963, p. 86).

Los liberales consideraban la ley como un molde para troquelar la sociedad del futuro, la nueva sociedad. De ahí que la ley federal fuera siempre superior a la realidad. Díaz se fue al otro extremo. Lo urgente, según él, era el orden, la disciplina para regenerar una nación inclinada desde su cuna a la anarquía y el desorden; lo apremiante era reconstruir tanta ruina, tanta destrucción, y la base era el orden. Este se consolidó sin abolir la Constitución ni las leyes de reforma, pero dejándolas sin cumplimiento. Así, Díaz consiguió astutamente la consolidación por el orden: el partido católico disfrutó de un amplio margen de libertades, los conser-

¹ Véase Contreras y Tamayo, 1975, pp. 109-113.

vadores lograron su gobierno centralizado y los liberales, su Constitución. Por eso, el porfirismo no fue un descendiente legítimo del liberalismo. Cronológicamente lo sucede, históricamente lo suplanta (Castillo, 1976).

Una vez colmada el ansia de poder, los revolucionarios de Tuxtepec, con Díaz a la cabeza, se dedicaron a la espinosa e ingrata tarea de pacificar el país. Como se ha dicho anteriormente, tanto algunos grupos de oficiales como numerosos soldados, habían saboreado el licor fuerte de la aventura guerrera, y se habían dedicado a cultivarla, desde la República Restaurada. A partir de su primer periodo Díaz usó la astucia y la fuerza contra los enemigos de la tranquilidad pública: los generales sediciosos, los indios bárbaros y los soldados bandoleros (González 1977, pp. 196-206). Como militar conocedor de la idiosincrasia de la tropa, no licenció a los 30 000 soldados necesarios para conseguir la pacificación. Redujo a muchos generales lerdistas sin acudir a la violencia, a otros los venció, y a unos pocos les madrugó. Hubo de hacer frente a rebeldías locales, rebeliones campesinas y asonadas como la del general Trinidad García de la Cadena. Los bandoleros fueron también batidos, y se les aplicó sin miramiento la ley, de por sí bastante severa.

Como parte de la campaña de pacificación, Díaz se consagró a sanear la hacienda pública, requisito indispensable para restablecer el crédito mexicano en Europa y Norteamérica y comenzar la reconstrucción del país. Al mismo tiempo, el gobierno se apresuró a volver al orden internacional, después del aislamiento producido por la caída del segundo Imperio. El gobierno norteamericano reconoció al de México en abril de 1878. Ante las demandas abusivas del gobierno de Washington, Díaz procuró apretar los lazos amistosos con Europa, principio cardinal de su política exterior. Se reanudaron las relaciones oficiales con Alemania, España, Francia, Inglaterra e Italia con un desmedido apego a lo francés. Entre tanto, la promulgación de algunos códigos, el civil del Distrito Federal (1870) y el Penal desde 1871, sirvieron para regular la vida y actividades de los diversos grupos de mexicanos.

Al través de los cuatro años de su periodo (noviembre 23 de 1876-noviembre 30 de 1880), Díaz siguió esgrimiendo su política de conciliación y coacción según lo aconsejaban las circunstancias. Ya para 1879, los simpatizadores de Díaz, articulistas del diario *La Libertad*, abogaban por centralizar más el poder en manos del ejecutivo. Un fenómeno político importante tuvo lugar en estos años del primer mandato del porfirismo: la transformación del liberalismo radical de muchos de los prohombres de la República Restaurada, como se narra en el capítulo III de esta obra.

Díaz fue poco afortunado en la elección de su primer gabinete. Para seis Secretarías de Estado, empleó 22 secretarios en menos del cuatrienio: siete en Hacienda, cuatro en Relaciones Exteriores, cuatro en Gobernación, cuatro en Guerra, tres en Justicia e Instrucción Pública y uno que no terminó, en Fomento. Hacia el fin de su mandato empezó a dar muestras de habilidad política, pero hubo de dejar entonces la presidencia a su amigo Manuel González.

2. PROCESO EDUCATIVO DEL PORFIRIATO: INICIOS

La reforma educativa, emprendida por Juárez con tanto acierto y entusiasmo y continuada por Lerdo, constituye el punto de partida del proceso educativo del porfiriato. Aquella estableció la gratuidad de la enseñanza por fondos municipales y privados de las fincas y haciendas; impuso la obligatoriedad de la instrucción, e inició, en el aspecto teórico, un laicismo positivista (Martínez Jiménez, 1973, p. 520). De esta manera se atendía a la urgente necesidad de difundir ampliamente la educación, al mismo tiempo que se experimentaba el apremio de efectuar una íntegra reforma escolar. La escuela lancasteriana, con todo y sus méritos innegables, no respondía ya al rendimiento esperado de su introducción ni a los ideales de los educadores. Al creciente afán de progreso respondió la modernización de la escuela, realizada en el régimen porfiriano, pero debida a la labor de sus antecesores, como se ha indicado más arriba. Esta comprende: 1) la de los ministros de instrucción; 2) la filosofía de los grandes intelectuales como Barreda; 3) la obra de los pedagogos J. Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz; y 4) la difusión de nuevas ideas mediante periódicos y revistas de educación. De esa guisa se preparó el terreno para las importantes transformaciones efectuadas posteriormente en materia educativa (Castellanos, 1905, pp. 41-42).

2.1 *Protasio Pérez de Tagle (1839-1903)*

Tres fueron los secretarios del ramo en esta primera administración de Díaz: Ignacio Ramírez (noviembre 29 de 1876-mayo 7 de 1877), Protasio Pérez de Tagle (mayo 7 de 1877-noviembre 15 de 1879) e Ignacio Mariscal (diciembre 20 de 1879-noviembre 30 de 1880).

Ignacio Ramírez no pudo poner en práctica las buenas ideas contenidas en sus discursos. Ramírez, partidario decidido de Díaz, prefirió las tareas jurídicas, y pasó como magistrado a la Suprema Corte de Justicia. Díaz

nombró, para sustituirlo, a Protasio Pérez de Tagle, capitalino y abogado desde 1871, diputado con Lerdo y en 1876 gobernador del Distrito Federal. Partidario entusiasta de Díaz, se adhirió al *Plan de Tuxtepec*, fue nombrado ministro de Gobernación y casi en seguida (1877) de Justicia e Instrucción Pública. Pérez de Tagle no sólo intervino en la política sino también desempeñó, desde 1867 hasta 1886, la cátedra de derecho romano en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Un biógrafo (Llergo, 1903, pp. 395-397) lo describe como hombre de ideas avanzadas, fiel y generoso con sus amigos y consejero prudente. Conocedor de las apreturas económicas que afligían a los maestros, elevó luego sus sueldos y mejoró su suerte de la cual dependía en gran manera el progreso de la educación. Estableció las academias de profesores (1879), primer paso para la creación de las normales, y señaló los objetivos del supremo gobierno en aquellos planteles: 1) procurar la organización de las escuelas primarias, conforme a las exigencias de la actual civilización, con la introducción de la enseñanza objetiva; 2) deducir de allí los medios más adecuados para establecer la normal y contar así con mejores profesores. Con la mejoría en el sueldo debe ir aparejada la del conocimiento; 3) uniformar la enseñanza en toda la república, propósito fundamental.

El sistema político da libertad a cada estado de arreglar, como mejor le plazca, la instrucción primaria. Como las entidades federativas difieren tanto entre sí, la educación que imparten es también diferente. El único remedio a esta situación es crear un centro de acción de donde partan iniciativas bien pensadas (Hernández, 1904, pp. 1-8). Rasgo simpático de Pérez de Tagle fue haber sostenido una escuela de primeras letras en su hacienda de San Bartolomé de los Tepetates. Dice Bazant:

Casi se podría decir que Protasio Pérez de Tagle, como secretario de Instrucción Pública que había sido por dos breves años, tuvo un interés especial en la educación y en la pequeña escuela de su hacienda (1979, pp. 163-179).

Disgustado por la candidatura de Manuel González para la presidencia, se retiró Pérez de Tagle de la política en 1879. No tenía por cierto un “curriculum vitae” semejante al de Ramírez. Sin embargo, desempeñó con seriedad y empeño su nuevo cargo, y sus decisiones fueron aceptadas en conjunto.

Según la opinión de Castellanos:

[Tagle] venía precisamente con las ideas muy opuestas a su antecesor. El primer paso que iba a dar en contra de la ilustración pública era la supresión de los

profesores especiales de enseñanza objetiva... porque él pensaba con la sociedad que creía que esta enseñanza era poco menos que inútil... El doctor Barreda fue llamado para conferenciar privadamente sobre el asunto, y el ministro refractario surgió a la luz como por encanto, transformado en un paladín de la reforma escolar. Este incidente desconocido hasta hoy por los maestros nos confirma la unidad de tendencias del Poder Público en el periodo que analizaremos (1905, p. 45).

La preocupación de haberse asesorado antes de decidir habla alto en favor del ministro, y la enseñanza objetiva siguió aplicándose en las escuelas de la capital.

El Siglo XIX (julio 9 de 1878) emitía el siguiente elogioso juicio a propósito de la *Memoria* de 1878 (leída en 1877) sobre la actuación de Pérez de Tagle como secretario de Justicia e Instrucción Pública.

La actual administración ha visto con empeño lo relativo a mejorar y difundir la instrucción pública. Los informes de los directores de las escuelas nacionales publicadas en el cuerpo de la *Memoria*, patentizan que todos marchan de consuno al noble fin de mejorar la sociedad por medio de la educación. Quizá no se habrá acertado en todo, como fuera de desearse; pero la educación pública ha mejorado; según la *Memoria*, el colegio de la Paz se ha organizado; el Conservatorio está bajo la égida del gobierno, y los planteles nacionales, tanto de varones, como de niñas, han recibido nuevo impulso cuyos resultados no tardaremos en ver al fin del año escolar. Entonces quizá podrán apreciarse con más exactitud los esfuerzos de la administración.

A este coro de alabanzas, *La Patria* (abril 10 y 17 de 1879) mezcla la cacofonía de los ataques. Condena a Pérez de Tagle como autor de absurdos cambios en el gabinete, Matías Romero (1837-1898), García y Pankurst, mientras el ministro "se ha quedado ufanísimo" en su puesto. Se avecinaba el cambio de régimen y la efervescencia política se había adueñado de la nación (*La Patria*, septiembre 10. de 1880).

2.2 La educación objetiva

Entre tanto los educadores seguían afinando sus métodos para mejorar la enseñanza nacional. En octubre de 1876, poco antes de la caída de Lerdo, *El Siglo XIX* publicaba un artículo de José M. Guillé, quien afirmaba que cualquier proyecto destinado a mejorar el espíritu y la inteligencia del hombre debía ser examinado, y si era bueno, aplicado del modo más

conforme a su fin. Informaba que desde hacía tiempo se había tratado de introducir en la escuela el sistema Fröbel y el gobierno había nombrado profesores que explicasen la enseñanza objetiva en las primarias nacionales. Guillé considera que la determinación es errónea y, para probarlo, explica la teoría educativa de Fröbel centrada en el “Kindergarten” y en el juego como principal ocupación del niño. Recuerda que en el “Kindergarten” no hay enseñanza de lectura ni escritura, sino sólo se trata de dar algunas nociones elementales de las diferentes ciencias. En cambio, en las escuelas de México, donde se dedican algunas horas a la enseñanza objetiva, no se admite sino a los niños que saben leer, escribir y contar, y pregunta ¿a qué viene allí la enseñanza objetiva si los niños ya están en la escuela? Y sugiere que es preferible que el gobierno establezca, en lugar de esas clases, tres o cuatro “Kindergarten” tomando en su verdadero sentido esta denominación.

Poco después Guillé (1877) publicó su célebre obra *La Enseñanza Elemental*, guía para la enseñanza objetiva, elemento vital de la instrucción y raíz de la vida escolar. Los ejercicios intuitivos constituyen el cimiento de la instrucción, pues los objetos cuyos nombres deben aprender a leer y escribir los niños son los medios del sistema objetivo. La obra trata de la copia de estampas, el análisis y la composición de las palabras comunes, la escritura y lectura de observaciones generales acerca de las cualidades del maestro y su actitud con los niños, los útiles para la enseñanza, modelos para distribuir el tiempo, ejemplos de pláticas sobre el sol, mano, etc., de cada una de las cuales va sacando el autor innumerables enseñanzas y combinando el dibujo y el canto con las lecciones de cosas de tal suerte que el aprendizaje se refuerce. De la misma suerte procede con el plan de enseñanza del segundo año. Cuánto dista este simpático tratadito, que rezuma ingeniosidad y amor a la niñez, de los libros farragosos y repulsivos del aprendizaje memorístico, todavía usados entonces en la mayoría de las escuelas. El libro de Guillé apuntó una orientación desconocida: comprometer todas las funciones del niño en el aprendizaje de los primeros conocimientos.

2.3 *Un intento de armonizar la libertad y la obligatoriedad de la instrucción (1877)*

A fines de 1877, en noviembre 10, *La Patria* comunicó un proyecto de ley orgánica del Art. 3o. elaborado por el doctor José Rico, diputado por Sinaloa y deseoso de combinar armónicamente la libertad de la instrucción y su obligatoriedad. El proyecto incluye algunas de las proposiciones de

años anteriores. Afirma la libertad de dar y recibir instrucción preparatoria o profesional en el tiempo, lugar y forma que fuere del agrado de cada uno, y se mantiene la restricción de no atacar la moral ni incitar a delitos o perturbación del orden público. La primaria, sostenida con fondos públicos, será obligatoria y estará sujeta a la constante inspección de las municipalidades, las cuales dictarán las providencias conducentes para hacerla obligatoria. Establece que no se necesita título para ejercer profesiones; se expedirán a quienes lo soliciten. Se admitirá a examen a todo individuo que lo solicite, aun cuando compruebe no haber hecho estudios en algún establecimiento público. En tal caso, sustentará dos exámenes, uno de la preparatoria y otro de la profesión, semejantes en duración a los ordinarios. Habrá un registro de profesionistas, sea que ejerzan con título o sin él.

El autor del proyecto indica que desea: 1) circunscribir el ámbito de la libertad consignada en el Art. 3o.; 2) evitar la parvada de vagos que exigen el bolsillo o la vida y de profesores que mezclan delirios con verdades. Se trata de atender las demandas de la época y dejar la instrucción y las profesiones libres sin más límites que el respeto a la moral, los intereses de tercero y el orden público. Las autoridades municipales tendrán la obligación de publicar los nombres de quienes ejercen una profesión con o sin título. La secundaria puede ponerse bajo los auspicios de la universidad libre; la primaria, sostenida por fondos públicos debe ser obligatoria y estar vigilada por los municipios.

Rico da crédito a Dublán y Noriega (enero 5 de 1869) quienes presentaron una iniciativa en este sentido, si bien nada decían de los extranjeros. Gómez Flores, quien presenta el proyecto, lo recomienda como inspirado en los más sanos principios de moralidad y liberalismo. Se habrán advertido los aspectos originales del proyecto: 1) libertad en la enseñanza secundaria y superior, y en esta última la facultad de conceder títulos previo examen a quienes lo soliciten aun sin haber estudiado allí, al modo de la Universidad de Londres que lo practica desde 1858 (Houle, 1973, pp. 36-40); 2) vigilancia de los municipios respecto de los profesionistas titulados o no titulados, según la costumbre de algunos países que exigen examen de "Estado" para ejercer en la región, aun cuando el individuo se haya graduado en alguna universidad; 3) sostenimiento y supervisión de los municipios respecto de la educación primaria obligatoria para todos. Lástima que la experiencia del país relativa al manejo de la instrucción por los municipios no haya sido favorable, como se verá enseguida. El proyecto de Rico no mereció más atención que su publicación en *La Patria*. No vuelve a mencionarse.

2.4 *Las escuelas municipales*

En México, escribe F. W. González (*El Monitor Republicano*, junio 12 de 1886), desde que se constituyó la república “la injerencia de los ayuntamientos en la educación de las masas ha sido enteramente directa”, mucho más desde 1857, cuando se promulgó la Constitución, cuya base es la democracia, es decir, el gobierno del pueblo y para el pueblo. Juárez, que comprendía la vinculación del desarrollo de la nación con la ilustración de los mexicanos, manifestó vivo celo de que la adquirieran, y después de la restauración de la república, previno (ley de diciembre 9 de 1867) que los ayuntamientos del Distrito Federal establecieran y sostuvieran escuelas primarias en número que requiriera su población y sus necesidades, de acuerdo con el reglamento que las regirá (Art. 10o.). La misma ley (Art. 2o.) distingue estas escuelas de las cuatro costeadas por fondos federales. Aquéllas serán 12 de niños y otras tantas de niñas, como lo dicta el reglamento de 1868. Desde esa época todos los ayuntamientos del Distrito Federal y particularmente el de la capital procuraban aumentar el número de planteles, según las necesidades de la población y los fondos municipales, hasta 1872, cuando surgió la idea de establecer una escuela central, proyecto laudable, pero cuya realización obligó a suprimir 14 escuelas municipales para sufragar los gastos del nuevo plantel, decisión que levantó una ola de crecidas protestas de la población afectada. Juárez intervino e hizo clausurar la escuela central, y al mismo tiempo restablecer los planteles suprimidos.

El sistema federal, al principio pequeño y raquíto, fue consolidándose paulatinamente gracias a la visión de los encargados del ramo y los recursos más abundantes del supremo gobierno. No puede decirse lo mismo de las escuelas municipales, sujetas a los vaivenes del cambio de cabildos, la diferente preparación del comisionado de educación del municipio y sobre todo los magros recursos financieros de los ayuntamientos. Con la consolidación de la paz y su benéfica repercusión en el progreso del país, se aceleró el distanciamiento entre ambos sistemas. Mientras las escuelas municipales adolecían de grandes carencias, desorden y atraso, las federales, solícitamente atendidas por el gobierno, prosperaban a ojos vistas con el mejoramiento del profesorado y la modernización de los métodos de enseñanza.

El contraste entre uno y otro sistema dio pie a la prensa para aludir repetidamente al lastimoso estado de las escuelas municipales. *La Bandera Nacional* (enero 30 de 1878) dio a conocer el dictamen sobre la instrucción pública en éstas, cuyo estado de abandono les impedía producir los beneficios esperados. El dictamen, firmado por Crescencio Landgrave, Miguel

Gutiérrez y Francisco Iturbe, describe el lastimoso Estado de dichas escuelas: 1) compuestas por 125 a 150 niños cada una, están atendidas por un solo preceptor; 2) la diversidad de opiniones, caracteres y preparación de los profesores trae el funesto resultado de la heterogeneidad de textos, desigualdad en la repartición de horas de trabajo y distinta dedicación a los alumnos. Añádase a todo esto, la falta de los útiles más indispensables y el número reducido de textos (uno solo para cinco o seis alumnos). Es evidente que con esa organización las escuelas no pueden proporcionar verdaderos conocimientos ni desarrollar las facultades de los estudiantes. El memorismo predomina en toda su extensión. El tiempo, del cual no disponen en abundancia las clases menesterosas, se pierde improductivamente. Los locales son reducidos e impropios, sucios, mal olientes y poco aptos para el estudio.

Sin pausa ninguna se señalan los remedios: 1) asignar cantidades mayores para favorecer la instrucción de la cual dependen la agricultura, la industria, y el comercio. El ejemplo de otros países apoya la recomendación. No se pide lo mismo que ellos tienen sino algo proporcional; 2) evitar el hacinamiento de alumnos; 3) dividir las escuelas en tres órdenes: *primaria elemental* para los conocimientos básicos, *primaria superior* con las asignaturas complementarias: gramática, aritmética, geografía, historia y dibujo y *primaria normal* que amplía las materias citadas y añade pedagogía y práctica, lógica y moral; y 4) reorientar los objetivos de la enseñanza: desarrollar las facultades más que almacenar conocimientos. Se incluye la gimnasia. La comisión postula aumentar a diez el número de escuelas municipales, cinco para niños y cinco para niñas en los sitios más convenientes, con el mismo presupuesto de las actuales y los gastos de instalación; dividir las 66 municipales públicas y las seis nocturnas elementales, superiores y normales, división que se adoptará en cárceles y otros establecimientos; señalar las asignaturas para cada tipo de escuela e incluir las labores domésticas para las niñas y nombrar tres profesores para aritmética, álgebra, geometría, filosofía, lógica y moral con sueldos de \$30 al mes; el de pedagogía ganaría \$50. Tales profesores servirán en la normal.

Rafael Villanueva (*La Bandera Nacional*, febrero 2 de 1878) alaba el proyecto de la comisión, y se opone al aumento del número de escuelas, que no es solución, pues por amistad u otros motivos los niños seguirán yendo a la misma escuela. Recomienda, eso sí, remunerar mejor a los profesores, aumentar su número y abastecer las escuelas de libros y útiles. *La Bandera Nacional* (marzo 29 de 1878) informa que de acuerdo con una de las recomendaciones de la comisión anterior, propone un reglamento de opo-

siciones para asegurar la idoneidad de los futuros profesores. El ayuntamiento así lo ha aceptado.

El Monitor Republicano (marzo 1o. de 1879) registra la incomprensible divergencia de ideas de Pérez de Tagle, ministro de Instrucción Primaria y defensor del método objetivo y el regidor Manuel Domínguez, opuesto a éste. Apunta los males que se siguen de tal diversidad de opiniones y ruega que se eviten en favor de los niños, los únicos perjudicados.

3. HACIA LA MODERNIZACIÓN Y UNIFORMIDAD DE LA ENSEÑANZA

El gobierno podía ya dirigir sus pasos hacia la modernización de la enseñanza. Así lo hizo con los reglamentos sobre la primaria para niñas y niños (febrero 28 de 1878 y enero 12 de 1879) en la cual se prescribió oficialmente la enseñanza objetiva, dique sólido contra la instrucción libresca y memorística. Amplió a su vez el gobierno la secundaria a seis años con 72 materias y, sobre todo, estableció las Academias de Instrucción Primaria (septiembre 15 de 1879) con cuyo medio se buscaba difundir las novísimas técnicas pedagógicas y permitir a los profesores intercambiar sus experiencias. Se intentó también reglamentar el Art. 3o. (1879-1880) infructuosamente.

3.1 *El reglamento para las escuelas primarias y secundarias de niñas (febrero 28 de 1878)*

El reglamento abarca la primaria y secundaria y corresponde al periodo de Protasio Pérez de Tagle. Empezaremos por la enseñanza primaria cuyo currículo es más elaborado que el de 1869. Este se divide en dos: una especie de preprimaria en tres secciones, de la cual se advierte en la nota 1 que no es preciso detener allí todo un año a las niñas, sino sólo el tiempo necesario para permitirles asimilar los conocimientos requeridos. Pierde materias como la moral y urbanidad e incluye, en cambio, dibujo, música, nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida e inglés. Enumera las labores manuales y las completa con lecciones orales sobre figuras, colores y las propiedades de los cuerpos con aplicación a las labores manuales. El currículo aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 42
Reglamento de 1878
Currículo de primaria para niñas

Sección primera

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Español. Ejercicios de lectura y de escritura en caracteres impresos y manuscritos; ejercicios de elocución, según el método intuitivo, y de recitación. 2. Aritmética. Las dos primeras operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100). 3. Escritura. Letras mayúsculas y minúsculas, solas y reunidas formando palabras. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Ejercicios variados de descripción de objetos más conocidos, haciendo que las niñas aprecien las diferencias y semejanzas. 5. Gimnasia. |
|---|--|

Sección segunda

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Español. Lectura de trozos impresos; ejercicios de recitación y ortografía; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; declinación del sustantivo y del adjetivo, conjugación de los tiempos simples del verbo. 2. Aritmética. Las cuatro operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100); tabla de multiplicar y dividir. 3. Escritura. Diversos caracteres de letra. 4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. | <p>Educación de los sentidos; continuación de los ejercicios anteriores, procurando además se fije la niña en el origen de los objetos para que establezca la diferencia entre las cosas naturales y los productos de las artes y de industria. Con este motivo se les darán nociones de ésta y de aquéllas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Gimnasia. |
|---|---|

Sección tercera

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Español. Ejercicios de lecturas de recitación y de ortografía; dictados; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; las partes de la oración; declinación de los sustantivos, de los adjetivos y de los pronombres; conjugación de los verbos por activa y pasiva. 2. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros y fracciones). 3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de las lecciones anteriores. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Geografía. Definiciones elementales de la geografía, matemática y física; topografía de México y sus alrededores. 5. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Repaso de lo anterior. Conociendo los objetos, hacer el estudio de sus usos más comunes y sus más útiles aplicaciones. Estudio de los sólidos regulares, principalmente por sus diferencias y semejanzas, obligando a la |
|--|--|

niña a dibujarlos en el pizarrón para que de esta manera adquiriera la noción exacta del espesor, la superficie, la línea, etcétera.

6. Gimnasia.

Nota: En estos ejercicios se procurará, ante todo, poner a la niña en circunstancias de que pueda llegar por sí sola al conocimiento de los objetos, y únicamente después de sus tentativas, ya fructuosas, ya infructuosas, intervendrá el maestro, haciendo su exposición clara y precisa.

Primer año

1. Español. Ejercicios de ortografía, de lectura y de recitación. Gramática.
2. Labores manuales: labrados en canevá, hilván, dobladillos, respuntes derechos, surjete. Tejidos: ejercicios con gancho de palo, en estambre y pabilo. Bordados, trabajos de chaquira en alambre. Lecciones orales sobre las figuras planas, colores primarios y secundarios, el iris, propiedades generales de los cuerpos con aplicación a las labores manuales. Lecciones sobre los utensilios empleados en esta sección.
3. Inglés. Reglas de pronunciación de lectura y traducción. Temas e improvisaciones. Recitación de palabras y de algunos pequeños diálogos.
4. Geografía. Definiciones de geografía elemental y de la geografía matemática. Topografía general de la tierra, cuadro de los mares, islas, montañas, ríos y países de la América.
5. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros concretos). Cálculo decimal.
6. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de este ramo.
7. Nociones de ciencias físicas y de historia natural. Estudio de los animales domésticos, mamíferos y aves, insectos útiles y dañosos de la comarca, peces y moluscos. Conocimiento general de las plantas y especial (indicando su importancia) de los cereales, algunas medicinales y otras venenosas. Minerales más comunes. Productos más importantes de los reinos de la naturaleza.
8. Dibujo.
9. Música.
10. Gimnasia.

Segundo año

1. Español. Ejercicios de ortografía y recitación. Gramática.
2. Labores manuales. Costura, respuntes en sesgado, sobre costuras, alforzas realzados. Tejidos. Malla, horquillas, muela. Bordados. En canevá, en canevá sobre gros sacando después los hilos: de chaquira realzados. Tapicería. Corte de piezas más sencillas de ropa interior. Papel canevá, flores de crespón y alambre, flores de género.
3. Inglés. Principios de gramática, lectura y traducción, temas e improvisaciones, recitación de un gran número de palabras, de varios diálogos y de algunas fábulas.
4. Geografía. Geografía física y política de las cinco partes de la Tierra.
5. Aritmética. Regla de tres simple, de particiones, de sociedad y de interés.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de fisiología, historia natural y ciencias físicas. Principios elementales de fisiología humana y vegetal y su aplicación respectiva a la higiene y a la

horticultura. Fenómenos meteorológicos, físicos y químicos aplicables a las artes. Descripción de máquinas, su importancia y aplicaciones.	7. Escritura.
	8. Dibujo.
	9. Música.

(Dublán y Lozano, 1886, 13, pp. 471-472 y 645).

Lo más importante del plan de estudios era el énfasis en la educación intuitiva de los sentidos al modo de Pestalozzi (1976, p. 95). Desde la primera sección, a propósito de las nociones de física e historia natural aplicadas a los usos de la vida, se añade: educación de los sentidos con ejercicios variados que ayuden a las niñas a apreciar mejor las diferencias y semejanzas, a establecerlas entre los seres naturales y los objetos artificiales. Se prescribe que las niñas dibujen los seres y objetos para adquirir la noción exacta de espesor, superficie, línea, etc., y se encomienda al profesor que deje a la niña sola a no ser que las tentativas infructuosas demanden la intervención de éste. La observación se recalca respecto de los animales, plantas, fenómenos meteorológicos y máquinas. La psicología educativa moderna ha señalado la importancia de la apreciación de semejanzas y diferencias en la formación de conceptos (Hunt y Hovland, 1960, pp. 220-225).

3.2 *La secundaria de niñas*

Como la secundaria de niñas era semillero de profesoras de primaria, Pérez de Tagle hizo que se derogara el Art. 10o. del reglamento de la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal de diciembre 9 de 1869, y se pusiese en vigor un nuevo plan de estudios para la secundaria de niñas (febrero 28 de 1878) (Dublán y Lozano, 1886, 13, pp. 472-474).

La secundaria de 1878 comprende seis años bien ocupados, con la particularidad de que ésta contiene los programas casi desarrollados de las distintas asignaturas.

CUADRO 43

Reglamento de 1878

Currículo de secundaria para niñas

Primer año

Español con ejercicios de puntuación, lectura y recitación	Geografía física y política de América, excepto la de México e historia de América
Matemáticas, regla de tres compuesta	

Geometría y elementos de planimetría	Escritura
Música	Dibujo
Labores manuales	Inglés
Cálculo decimal	

Segundo año

Español	Matemáticas
Geografía física y política de México	Inglés
Geometría de los triángulos y paralelogramos, fracciones, operaciones algebristas, problemas	Escritura Dibujo Música
Historia de México y antigua	

Tercer año

Ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida	Español Historia romana hasta Constantino y geografía
Teneduría de libros	Matemáticas: el círculo, raíz cuadrada y cúbica, ejercicios de álgebra
Música	Francés
Dibujo	
Labores manuales	
Inglés	

Cuarto año

Repetición de nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a la vida	Nociones de agricultura y horticultura Historia desde Constantino hasta el feudalismo y geografía correspondiente
Matemáticas, geometría, problemas, álgebra, teoría de las potencias, raíces y logaritmos, ejercicios, ecuaciones de primer grado	Higiene Medicina Economía doméstica
Música	Dibujo
Labores manuales	Teneduría de libros
Francés	

Quinto año

Filosofía	Historia de la educación
Economía	Legislación y gobierno de las escuelas
Método para enseñar los ramos elementales de instrucción primaria y dar lecciones sobre los objetos	Español Historia desde el feudalismo hasta la revolución de 1789

Geografía política de los países correspondientes	Labores
Física, propiedades generales de los cuerpos; teoría de los sólidos, de los líquidos y los gases	Matemáticas con trigonometría rectilínea, elementos de geometría en el espacio, ecuaciones de primer grado con varias incógnitas y de segundo grado; progresiones, intereses compuestos, problemas
Cosmografía	
Italiano	
Música	Dibujo

Sexto año

Pedagogía	Introducción al estudio de la filosofía
Español, composiciones, discurso, estudio de las obras maestras de la literatura española	Historia de la revolución y contemporánea
Geografía política correspondiente	Revisión de los principales cursos de este ramo dados en los años anteriores
Matemáticas, complemento de geometría en 3 dimensiones y de álgebra, ejercicios y problemas	Geografía y mecánica
Física, óptica y acústica, teoría del calor, magnetismo y electricidad	Matemáticas
Repetición del curso de higiene	Química
Economía	Deberes de la mujer en la sociedad y de la madre con relación a la familia y el Estado
Italiano	Medicina doméstica
Dibujo	Música
Repetición del curso anterior con práctica en las clases inferiores	

Se nota una preocupación avanzada por la preparación pedagógica de las jóvenes (Dublán y Lozano, 1886, 13, pp. 472-474).

La secundaria de niñas recibió un impulso decisivo de progreso. No hay comparación entre la de 1867 (cinco años) y la de 1878 con seis años y 72 materias cuyo enunciado señala límites a cada curso. Incluye 16 materias del plan de 1867 y añade 56 cursos más. Las matemáticas reciben especial atención con diez cursos; el español con cuatro; la geografía con tres; la música con seis; la historia viene dividida cuidadosamente en épocas; aparecen física, cosmografía, química y mecánica; tres idiomas: francés, italiano e inglés; la preparación para la enseñanza es atendida con una metodología y pedagogía e historia de la educación y prácticas. La filosofía (curiosa adición) aparece también. En fin, era un plan que buscaba la excelencia y amplitud en la preparación magisterial.

En junio 30 de 1879 se promulgó el reglamento interior de la Escuela de Artes y Oficios de Mujeres (aparece emanado de la Secretaría de Gobernación). El reglamento se extiende a 27 artículos y describe minuciosamente las actividades: modas y fabricación de flores artificiales, bordados, pasamanería, tapicería, dorado, tipografía y encuadernación. Clases de aritmética, teneduría de libros, dibujo y pintura, elementos de educación práctica. La clase de dibujo es obligatoria. Cada alumna, al inscribirse, designará el oficio que quiera aprender, y tiene un mes de gracia para resolver si continúa o se dedica a otro. Se restringe la inscripción a 100 alumnas, y se cubrirán las vacantes. Los requisitos son: tener 12 años de edad, al menos; acreditar su moralidad; saber leer y escribir, aritmética y gramática castellana y conocimientos indispensables de costura.

El horario es de 8:00 a 12:00; 14:00 a 17:00, excepto los días festivos y sábados por las tardes y se encarece la puntualidad. Se anotan las sanciones. Se señalan las obligaciones de las vigilantes. A los profesores se les multa por las faltas de asistencia y puntualidad.

Se registran los deberes de la subdirectora. La escuela tiene anexo un expendio donde se reciben órdenes de obras que puedan hacerse para el público o para las mismas alumnas. A éstas se les paga por obra fabricada. Se formará un fondo con los productos de la mano de obra de los objetos vendidos. Ese fondo se repartirá como premio, a juicio del director, entre las alumnas más aprovechadas. Al fin se indican los deberes del director.

3.3 *Reglamento para las escuelas de niños (enero 12 de 1879)*

Las escuelas de niños recibieron también atención especial que dio origen al decreto de enero 12 de 1879. Se advierte, al primer vistazo, un plan bien concebido y desarrollado que contrasta con la enumeración lacónica de materias del de 1869. Como en el caso de las niñas, existen tres secciones equivalentes a la primaria elemental, más desarrolladas que las de las niñas.

CUADRO 44

Reglamento de 1879

Currículo de primaria para niños

Primera sección

- | | |
|---|---|
| 1. Español. Ejercicios de escritura y lectura en caracteres impresos y manuscritos, ejercicios de elocución, según el método intuitivo y de recitación. | 2. Aritmética. Las dos primeras operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100). |
|---|---|

3. Escritura. Letras mayúsculas y minúsculas, solas, y reunidas formando palabras.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Ejercicios variados de descripción de los objetos más conocidos, haciendo que los niños aprecien las diferencias y semejanzas.
5. Gimnasia.

Segunda sección

1. Español. Lectura de trozos impresos; ejercicios de recitación de ortografía; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; declinación del sustantivo y del adjetivo, conjugación de los tiempos simples del verbo.
2. Aritmética. Las cuatro operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100); tabla de multiplicación y división. Conocimiento práctico de las medidas legales.
3. Escritura. Diversos caracteres de letra.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Continuación de los ejercicios anteriores, procurando además se fije el niño en el origen de los objetos para que establezca la diferencia entre las cosas naturales y los productos de las artes y de la industria. Con este motivo se les darán nociones de ésta y de aquéllas.
5. Gimnasia.

Tercera sección

1. Español. Ejercicios de lectura, de recitación y ortografía; dictados; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; las partes de la oración; declinación de los sustantivos, de los adjetivos y de los pronombres; conjugación de los verbos por activa y pasiva.
2. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros concretos, fracciones y decimales). Conocimiento práctico de las medidas legales.
3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de las lecciones anteriores.
4. Geografía. Definiciones elementales de la geografía, matemática y física, topografía de México y sus alrededores.
5. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Repaso de lo anterior. Conociendo los objetos, hacer el estudio de sus usos más comunes y sus más útiles aplicaciones. Estudio de los sólidos regulares, principalmente sus diferencias y semejanzas, obligando al niño a dibujarlos en el pizarrón para que de esta manera adquiera la noción exacta del espesor, la superficie, la línea.
6. Inglés. Reglas de pronunciación
7. Gimnasia.

Nota: En estos ejercicios se procurará ante todo poner al niño en circunstancias de que pueda llegar por sí solo al conocimiento de los objetos, y únicamente después de sus tentativas, ya fructuosas o infructuosas, intervendrá el maestro haciendo su exposición clara y precisa.

Primer año

1. Español. Ejercicios de ortografía, de lectura y recitación.
2. Aritmética. Razones y proporciones. Regla de tres simple, de interés, de sociedad y partición.
3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Definiciones de geografía elemental y de la geografía matemática. Topografía general de la tierra, cuadro de mares, islas, montañas, ríos y países de América.
5. Historia. Historia de América.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de historia natural. Estudios de los animales domésticos; mamíferos y aves; insectos útiles y dañinos de la comarca. Peces y moluscos. Conocimiento general de las plantas y, especialmente (indicando su importancia) de los cereales, algunas medicinales y otras venenosas, ya de las comunes en la localidad, ya de las extranjeras más conocidas. Apreciación general de los reinos animal y vegetal.
7. Inglés. Principios de gramática, lectura y traducción. Temas e improvisaciones. Recitación de un gran número de palabras, de varios diálogos y de algunas fábulas.
8. Dibujo. Geometría práctica y principios de dibujo de ornato.
9. Música. Conocimiento de los signos musicales que son necesarios para las primeras lecciones de solfeo. Solfeo de lecciones de medidas sencillas y entonaciones fáciles en clave de sol, en las tonalidades que no requieren más de tres alteraciones, y que los alumnos cantarán individualmente y en conjunto al unísono. Explicación de todos los signos y sus combinaciones, a que vaya dando lugar el estudio en el año.
10. Gimnasia.

Segundo año

1. Español. Ejercicios de ortografía y de recitación.
2. Aritmética. Regla de tres compuesta y de aligación.
3. Escritura. Perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Geografía física y política de México.
5. Historia. Historia de México.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de historia natural y principios elementales de las ciencias físicas. Minerales más comunes; productos animales, vegetales y minerales más importantes de la comarca y del extranjero. Fenómenos meteorológicos, físicos y químicos aplicables respectivamente a la agricultura, a las artes y a la industria.
7. Inglés. Lectura de trozos escogidos. Verbos irregulares. Temas e improvisaciones. Los alumnos aprenderán un gran número de palabras.
8. Dibujo. Conocimiento de los cinco órdenes de arquitectura. Dibujo de ornato y principios de dibujo natural.
9. Música. Continuación del curso anterior en que se aumenten las dificultades de medidas y entonación, cantando los alumnos individualmente y en conjunto, lecciones en la clave de sol y en la de fa en cuarta línea, en todas las tonalidades mayores y menores que están admitidas en la práctica, y en todos los compases que están en uso. Explicación analítica de toda la lectura musical correspondiente a este año.
10. Gimnasia.

Tercer año

1. Español. Ejercicios de puntuación, de lectura y recitación.
2. Aritmética. Repaso de lo anterior.
3. Escritura. Perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Geografía física y política de las cinco partes de la Tierra. Cosmografía.
5. Historia. Compendio de la historia general. Nociones de cronología.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de fisiología, historia natural y ciencias físicas. Principios generales de fisiología humana y vegetal en su aplicación a la higiene y a la agricultura. Descripción de máquinas; su importancia y aplicaciones.
7. Elementos de derecho constitucional patrio y deberes del hombre con relación a la familia y a la sociedad.
8. Inglés. Lecturas escogidas, curso de gramática, repetición del curso del año anterior, tema e improvisaciones.
9. Dibujo. Dibujo lineal, aplicado a la industria. Dibujo de ornato.

Nota: En la enseñanza de los años se presentarán siempre hechos para que el alumno, hasta donde sea posible, haga por sí mismo las generalizaciones. Si no hace los experimentos que se requieran, debe por lo menos tomar en ellos gran participación.

(Dublán y Lozano, 1886, 13, pp. 644 y 728-729).

La primaria para niños contiene más modificaciones que la de las niñas: adopta la división en tres secciones sin tiempo determinado y tres años, uno más que las niñas. Pierde moral y urbanidad y gana gimnasia, música, dibujo, historia de América, historia de México, historia universal, elementos de derecho, e inglés y las nociones de cosas según el método objetivo de Calkins. Repite prácticamente los principios de la educación intuitiva de Pestalozzi como se dijo en el plan de estudios de las niñas (Cfr. capítulo XI, 3.2).²

3.4 Ampliación de la reglamentación escolar

En enero 10. de 1879 apareció un acuerdo que prohíbe la costumbre de algunos profesores de escuelas nacionales quienes, mediante módica retribución, daban lecciones privadas a alumnos de aquéllas. Se tildaba dicha práctica de inconveniente, pues tendía a menguar la independencia de los profesores, cuya imparcialidad puede disminuir; despierta suspicacia en los alumnos quienes pueden suponer que se enseñará mejor a los de mayor fortuna, y origina dudas sobre la justificación de los exámenes, cuyo buen éxito, en algunos casos, puede atribuirse a compromiso personal de los profesores. El acuerdo establece que es incompatible el empleo de profesor

² *Reglamento para las escuelas primarias y secundarias de niñas* (febrero 28 de 1878).

de escuelas nacionales con el cargo de maestro particular de los alumnos de la misma, ya sea que estén inscritos como numerarios o supernumerarios. Prohíbe a los profesores de escuelas nacionales formar parte de un jurado en el examen de un alumno a quien, sin impedimento del artículo anterior, hubiere dado clase particular, ni podrá ser tampoco sinodal, cuando, siendo a la vez profesor en algún colegio particular, examine a los alumnos de este último en una escuela nacional de la cual él fuere profesor. Prudente precaución para ahorrar a los profesores situaciones conflictivas. El acuerdo, empero, olvidaba la precaria condición económica de los profesores, cuyos bajísimos sueldos los constreñían a completar con otras ocupaciones el presupuesto mínimo para sostenerse a sí mismos y a sus familias.

Los artículos del reglamento de noviembre 9 de 1869 relativos a los exámenes sufrieron modificación por el decreto de enero 31 de 1880, en vista del ocurso presentado por varios estudiantes de escuelas nacionales. Los Arts. 33o., 39o., 40o., 55o. y 57o. se modifican por razones bien fundadas.

El Art. 33o. prescribe que los exámenes se efectúen, con entera sujeción de los programas de que habla el Art. 55o., sacando por suerte cada alumno tres cuestiones relativas a cada una de las materias en que se sujetan a examen. Los sinodales pueden preguntar al examinado todo lo relativo a las cuestiones que les tocaren en suerte, pero sin perjuicio de que puedan hacerle otras preguntas sobre la materia, evitando, sin embargo, tocar cuestiones ajenas al programa. Los exámenes deben hacerse con serenidad y las calificaciones han de expresar en lo posible el grado de instrucción del examinado de un modo general y sin comparación con otros examinados. El calendario de exámenes y la designación de los profesores para los exámenes ordinarios y extraordinarios se hará conforme lo establezcan los reglamentos de la escuela. Los alumnos podrán recurrar un sinodal en tribunales de tres y dos en el de cinco. La dirección determinará si es de atenderse o desecharse tal petición. En los exámenes profesionales no habrá calificaciones. El resultado se le dará a conocer al interesado el mismo día. Ordenamiento muy importante es el que se refiere a la obligación del director de cada escuela de dar a conocer el programa de enseñanza de cada curso a propuesta del profesor respectivo. Tales programas detallarán específicamente todas las materias de cada año escolar. Aunque se mantiene la libertad de asistencia (las faltas de asistencia no harán perder a los alumnos el derecho a examen), se previene que sustenten examen más riguroso. Si han dejado de asistir a más de la tercera parte de las clases impartidas, sacarán seis cuestiones y los no inscritos o que hayan dejado de

asistir a más de la mitad de clases, sacarán nueve. Este acuerdo está dirigido al licenciado Ignacio Mariscal, ministro de Justicia e Instrucción Pública (enero 31 de 1880).

A pesar de estos innegables adelantos, la instrucción pública seguía padeciendo por la falta de escuelas normales. De ahí que el licenciado Joaquín Baranda, en acuerdo de la Secretaría (noviembre 11 de 1882), por el que encomendaba al licenciado Ignacio Manuel Altamirano el proyecto de la creación de una escuela normal, afirma:

Como semejante omisión, el que no se estableciera la escuela normal como lo exponía la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal del año 1867, no era compatible con el estado de ilustración a que se había llegado, el Ejecutivo Federal, queriendo llenar ese vacío y fundar en bases sólidas la enseñanza pública, dirigió una iniciativa al Congreso de la Unión el día 25 de mayo de 1875, consultando un proyecto de ley para establecer en el Distrito Federal una escuela normal para profesores de instrucción primaria. No llegó a expedirse esta ley, porque la política, que es generalmente apasionada y exclusivista, monopolizaba la atención de los representantes del pueblo (1882, pp. 199-208).

3.5 *Las academias de instrucción primaria*

Con el fin de suplir esta falta de escuelas destinadas a preparar maestros de primaria y antes de la creación de la Normal que había de regenerar ventajosamente todas las escuelas, la Secretaría acordó en septiembre 15 de 1879, la creación de dos academias de instrucción primaria en las que se cursarían los estudios relativos a la práctica de los modernos métodos de enseñanza, así como de una cátedra especial de pedagogía, en beneficio de los ayudantes de las escuelas de niños y niñas (Baranda, 1882, p. xxvii). El acuerdo empieza con sólidos considerandos: el aislamiento en que ejercen sus funciones los directores y profesores de primarias los priva del beneficio de comunicarse las experiencias de la práctica de la enseñanza; mantiene también en continuo y pernicioso desacuerdo el régimen de estudios que debiera ser uniforme en tales establecimientos. Por tanto, la conformidad de miras y de acción unificadas en un solo programa de enseñanza será el medio eficaz para llegar a establecer la escuela normal de profesores. Así se asegurará la perfecta uniformidad de sistemas y métodos tan difícil de garantizar ahora, pues todos proceden de distinta escuela. En consecuencia, el Ejecutivo, consciente de que para lograr este objetivo y remediar estos males es de todo punto necesario reunir a dichos directores y profesores

para que cada uno aporte el contingente de sus experiencias y las confronte con las de los otros para promover las reformas adecuadas, decreta que se establezcan dos academias de instrucción primaria sobre las siguientes bases: estarán formadas exclusivamente por los directores, subdirectores y ayudantes de las escuelas nacionales primarias de niños la una, y la otra por las directoras, subdirectoras y ayudantes de las de niñas. Ambas academias celebrarán sesiones dos veces cada mes, o más, si fuere necesario. El objeto de las academias será uniformar la enseñanza en las escuelas nacionales y mejorar la instrucción en el sentido que exigen los adelantos modernos. Se describe el procedimiento para las sesiones cuyo tema será asignado por el presidente, si bien los miembros de la academia pueden también proponer los puntos apropiados.

Por fin, el país contaba con el medio único adecuado para vitalizar y reformar la enseñanza. No era todavía la Escuela Normal, pero se le acercaba a pasos agigantados.

3.6 *Frustrados intentos de reglamentación del Art. 3o. (1879-1880)*

Otro punto, objeto de inquietud desde 1867, había sido la falta de reglamentación del Art. 3o. de la Constitución (1857). Allí se estatuyó la libertad de la enseñanza y se indicaba que la misma determinaría qué profesiones requerían título para su ejercicio así como los requisitos de aquél. Tres problemas se encerraban en la reforma o reglamentación de este precepto: la libertad de enseñanza, la libertad profesional de los profesores de las escuelas primarias en este caso y la obligatoriedad de la enseñanza. Se interpretaba tradicionalmente este precepto en forma holgada por la falta de ley reglamentaria y por la concepción liberal clásica.

Hilarión Frías y Soto propuso en 1879 un proyecto de reglamentación del Art. 3o. Sostenía que aprender no es un derecho sino un deber, y de ahí se desprendía la constitucionalidad de la educación obligatoria. Añadía que cualquiera podría abrir escuelas. La autoridad intervendría sólo por razón de moral pública, higiene o delitos. Habría libertad para enseñar cualesquiera doctrinas políticas, sociales o religiosas. Se deberían exigir títulos a los profesores de las escuelas públicas, no así a los de las particulares. Los estados reglamentarían este punto. Debería prohibirse de manera absoluta la costumbre de dispensar de ciertas materias.

Todavía se presentó otro proyecto de reglamentación del Art. 3o. en octubre 28 de 1880 cuyos autores eran Ignacio Cejudo, Juan Antonio Esquivel y Praxedis Guerrero. Consagraban el derecho de individuos y

sociedades para abrir escuelas, previo aviso a las autoridades municipales. Los colegios particulares eran libres en la elección de textos escolares y la enseñanza de cualquier doctrina política, científica, social o religiosa. Las escuelas oficiales serían gratuitas, y en ellas se podrían cursar en cualquier tiempo las materias. Se declaraba obligatoria la enseñanza de la Constitución Federal y la de cada estado. Se ponía el mismo límite a la libertad de educación que a la de imprenta. El proyecto enumeraba en la segunda parte las profesiones cuyo ejercicio requería el título y entre éstos aparecía la de profesor, y concluía prescribiendo que se creara una normal.

Tal proyecto, aprobado en lo general por 85 votos contra 72, suscitó numerosos debates. Se arguyó contra la primera parte del mismo (derecho de abrir escuelas, previo aviso a la autoridad municipal) que uno de los derechos más sagrados del hombre se sujetara a dar parte al Ayuntamiento. El punto relativo a la libre adopción de textos y doctrinas en las escuelas particulares merecía aprobación con la inspección del Estado. Respecto a la gratuidad de la educación oficial, se impugnó que se legislara, porque la Federación no debía hacerlo en asunto interno de los estados. Sólo la primaria debía ser gratuita; en fin, a pesar de las disputas e intervenciones, el proyecto se archivó (González Navarro, 1973, pp. 537-542).

4. LA ESCUELA PREPARATORIA: TERCER INFORME DE BARREDA (1877)

Como se dijo en el capítulo pasado, la vida de la Escuela Preparatoria no había sido fácil. El plan de estudios ingeniosamente concebido por Barreda había sufrido duros golpes. Había dejado de ser un plan unitario de cultura básica para todo ciudadano con aptitudes de cursarlo, y se había convertido en plan para el estudio de las profesiones –puente indispensable tendido entre la primaria y las carreras. Al inicio del periodo de Lerdo (Ley de octubre 21 de 1873), se había dispensado de la geometría del espacio y general, trigonometría esférica y cálculo infinitesimal, química e historia natural a los estudiantes de abogacía; para obtener el título de farmacéutico o médico no era obligatorio el estudio de geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal; el título de ingeniero topógrafo no requería el estudio de la mineralogía y geología (Lemoine, 1970, p. 108).

Esta modificación vino a completarse con la introducida por Ramírez (*El Siglo XIX*, enero 27 de 1877) en enero 24 del mismo año: 1) los aspirantes a las carreras de abogados, médico o farmacéutico estarán obligados al estudio de la geometría rectilínea, pero no de la esférica, y se suprimen por

lo mismo todas las cuestiones propias de la geometría analítica; 2) los aspirantes a abogados cursarán de toda la historia natural sólo la zoología; 3) la cátedra de historia de la filosofía se limitará exclusivamente a la historia de la metafísica, y el profesor dedicará sus últimas lecciones a exponer el influjo de las escuelas escépticas en la formación de los métodos experimentales y positivos, fundamento de las ciencias modernas.

En febrero 8 de 1877 informaba *El Siglo XIX* de la supresión del internado en varias escuelas profesionales³ mientras seguía en pie en las escuelas preparatorias y de agricultura. En agosto 15, el mismo diario relataba que la EP se enriquecía con una nueva cátedra: la de lenguas orientales, al paso que *El Centinela Católico* acusaba a la EP de ser foco de corrupción y ateísmo cuyo acerbo fruto era el suicidio de uno de sus alumnos. Más adelante, el mismo diario (noviembre de 1877) anunciaba la sustitución de la lógica de Mill por la de Bain quien no sólo se pronuncia contra las creencias religiosas sino que tilda la verdad y la moral de meras opiniones de los hombres. “Para Bain el espíritu es una fuerza”, y no reconoce otro origen de la moralidad que la ley civil.

La Libertad (enero 6 de 1878), apenas iniciadas sus labores, salió a la defensa de la EP con la publicación del discurso de Sierra (septiembre 8 de 1877), alocución que era un mentís a las calumnias proferidas contra la EP y su director, a la vez que un panegírico del positivismo. En esa misma ocasión, el onomástico de Barreda, Pérez de Tagle añadía sus parabienes a los de Sierra con estas palabras:

Soy yo testigo de la extraordinaria solicitud y acierto que ha llenado su misión como director, en una época bastante crítica, en que todo era desorden y anarquía en el interesante plantel que es hoy un cuerpo compacto y unido por los lazos del respeto mutuo y de la fraternidad escolar. Como profesor, el señor Barreda, con la exposición del método científico elevado al rango de la filosofía, da en esta materia la única enseñanza compatible con la enseñanza de la Constitución de 1857 (*La Libertad*, febrero 21 de 1878).

La Patria (febrero 10 de 1878), en cambio, informaba de injusticias cometidas en la EP. Se había despojado de sus becas a varios estudiantes por no haber podido sustentar exámenes de algunas materias secundarias, mientras que a otros con igual culpa y con circunstancias agravantes, se les había dejado gozar de tal beneficio. El diario tacha tal proceder de despótico y arbitrario por distribuir desigualmente las prescripciones idénticas para

³ Se trata de las Escuelas de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Artes y Oficios.

todos según la ley. *La Patria* añade, líneas más adelante, una serie de ataques al plantel: se hace a los estudiantes enciclopedistas, se les recusan certificados de establecimientos foráneos, se les obliga a abreviar su sed con las aguas de las ciencias de determinadas fuentes, se les cerca por todas partes de escollos, y ahora se les quiere arrebatar el pan de la civilización que el Estado les proporciona.

Con el año 1879, etapa de intensa actividad política por las próximas elecciones, la EP disfrutó de cierta calma. La cátedra de historia de la filosofía se impartiría en la preparatoria y estaría a cargo de Ignacio M. Altamirano (*La Libertad*, febrero 18 de 1879). En junio de 1880 el plantel sufrió una sensible pérdida: murió Ignacio Ramírez, célebre maestro de la EP.

En 1877 cuando Barreda dejaba la Preparatoria, el país había sufrido la última revuelta con el *Plan de Tuxtepec* y la caída de Lerdo, e iba a iniciar un periodo importante en su azarosa existencia. Si el *Informe* anterior de Barreda (1873) era conciso, el tercer y último *Informe* (diciembre 10. de 1877) fue lacónico. A diez años de fundada la escuela, se efectúa una evaluación de su funcionamiento con dos generaciones completas de egresados en su haber. El *Informe* se limita a reportar el número de alumnos inscritos y los exámenes, con su saldo de aprobados y reprobados. No especifica el número de egresados, sus áreas ni tampoco sus calificaciones. Como dice Escobar en el prólogo a las obras de Barreda (1978, p. 273), habla de la entrada del proceso de enseñanza, no de la salida. Tampoco compara los presupuestos. Barreda cubre cinco puntos: 1) importancia de la Escuela Preparatoria para difundir los conocimientos científicos y literarios entre la juventud; 2) estadísticas de 1869 a 1877; 3) asistencia media de alumnos; 4) los exámenes y 5) obras materiales.

El plantel es importante como medio de difusión de conocimientos científicos y literarios entre la juventud mexicana de la capital y los estados por el número de estudiantes y la suma de conocimientos, y había que añadir la excelencia de éstos, muy lejos todavía de los pases automáticos entre una secundaria escasamente cursada con notas aprobatorias del más bajo nivel y la preparatoria como vestíbulo a la profesión. La preparatoria de Barreda, heredera de la mejor tradición científica, no aceptaba la democracia del talento, en el sentido de que cualquiera podría seguir estudios. Creía que el talento para cursar estudios superiores se encuentra restringido a una minoría de la humanidad. El número de estudiantes (desde 1873) aumentó de 602 a 782, o sea, 180, casi el doble del grupo fundador 568. Las cifras para 1874 y 1875 fueron de 704 y 737, respectivamente. En relación con los exámenes, éstos fueron 1 104 en 1874; 1 178 en 1875 y 1 025 en 1876.

Los aprobados: 921 (1874); 1 022 (1875) y 921 (1876). Los reprobados: 183, 156 y 104 respectivamente para 1874, 1875 y 1876. Si se atiende al número de reprobados (del total de exámenes) se tiene: 17% en 1874; 13.25% en 1875 y 10.10% en 1876, y se observa su disminución, aunque la cifra para 1876 es menor, debido a la alteración del orden público por la caída de Lerdo. La asistencia media de alumnos a clase fue de 1 648 (1876), 1 491 (1875) y 1 377 (1874).

De nuevo, se advierte un incremento, índice de la convicción de los estudiantes sobre las ventajas de asistir a clase, aun cuando eran libres de no hacerlo, conservando el derecho al examen. El rigor de los exámenes, nunca desmentido y combinado con la imparcialidad, ha permitido que la razón objetiva sustituya al miedo de la sanción: perder el derecho al examen por inasistencia. Barreda señala la puntualidad creciente como prueba del orden del plantel, y los resultados de los externos comparados con los internos: 739 y 286 con 659 aprobados y 80 reprobados para los primeros; 262 y 24 para los segundos, o sea, 10.1% de reprobados entre los externos y 8% entre los internos, comprobación de la asistencia más esmerada y de la aplicación ejemplar de los internos. Los resultados de los exámenes del curso, cuya celebración se efectuaría en enero de 1878, aún no se tenían. En el renglón de mejoras materiales, se ha perforado un pozo artesiano para proveer de agua al establecimiento, elemento de primordial necesidad para el buen servicio y economía.

Dejamos para el periodo de Manuel González (1880-1884) la controversia acerca de la lógica en la Escuela Preparatoria. Ocurre en esos años, aunque se prolonga hasta fines de siglo, mezclada con ataques al positivismo doctrinal.

5. UNA EXTRAORDINARIA ENCICLOPEDIA PEDAGÓGICA DE PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA (1842-1902)

Suceso por demás importante en el mundo de habla hispánica fue la publicación en Madrid de la magnífica enciclopedia de Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1879-1889). En siete volúmenes discurre el autor por todos los aspectos de la pedagogía. Reconoce con pesar el atraso de los países de habla española en los menesteres educativos, se duele de la falta en Madrid de una revista realmente pedagógica que proporcione ayuda a los maestros, y se propone la meritoria tarea no sólo de ofrecer a los profesores una obra completa de pedagogía con todas las cuestiones concernientes a ella examinadas a la luz

de las modernas teorías y arte de instruir y educar, sino que se esfuerza en impulsar los estudios pedagógicos en España. Alcántara García habla de psicofísica, psicología experimental (recientemente creada por Wundt (1832-1920) en 1879), antropología pedagógica, asignatura tan de moda más adelante e introducida en México por Rébsamen, y sobre psicología del niño. Castellanos (1905, p. 78) cita nominalmente a Alcántara García. Otros no tan cuidadosos o tan honrados aprovechan su obra sin mencionarla para nada como el doctor Luis E. Ruiz (Cfr. capítulo XVII). Es indudable el influjo de autor tan completo en la educación mexicana de la época.

La obra estudia los siguientes temas. El *primer volumen* trata de los conceptos y términos necesarios y de enseñanza y pedagogía. La importancia de ésta y las relaciones entre educación e instrucción. Sus clases. Sus promotores: los maestros. La educación popular es el tema del *segundo volumen* (1890) [sic] con los diversos aspectos de la primaria: clases, grados, instituciones añejas (bibliotecas, cajas de ahorros), las normales; su naturaleza, las instituciones auxiliares (bibliotecas, conferencias, periódicos profesionales). La asistencia escolar y la enseñanza obligatoria en diversos países desde la perspectiva del derecho y como derecho del niño y deber de los padres. Responde a las objeciones contra la educación obligatoria. Establece su indiscutible necesidad. Considera la gratuidad de la enseñanza como servicio público, y examina las objeciones de ser inmoral por eximir al padre de un deber sagrado, por desalentar al maestro y ser injusta y onerosa. La intervención del Estado recibe adecuada atención. Se habla de la creación de un ministerio, de un Consejo y de la supervisión. La educación de la mujer recibe especial tratamiento y se afirma el derecho de ésta a ser educada no sólo en los grados inferiores sino hasta la universidad.

El volumen tercero (1880) está preñado de doctrina novísima para aquella época: la antropología y la educación. Establece la necesidad de conocer al hombre para educarlo. Estudia las diversas tendencias. Inicia el estudio de la psicología infantil con alusiones a la obra de Hippolyte Taine (1828-1893), Darwin, Mill y otros. Propone un plan de antropología. La naturaleza humana, el destino humano y un compendio de anatomía, fisiología y psicología de los sentidos; de la locomoción, del espíritu y la conciencia, de la noología o tratado de la mente y del conocimiento; del sentir (la estética); del sentimiento, las pasiones y su clasificación. Del querer, sus formas, modos y de la libertad; del influjo de lo físico sobre lo psíquico y viceversa. De la individualidad humana con sus incontables diferencias, y para acentuar el toque de modernidad, un apéndice sobre el hombre social.

El volumen cuarto (1881) es la segunda parte de la antropología pedagógica con el estudio del niño y el desenvolvimiento del hombre; los tres periodos de la vida del niño; sus manifestaciones, en cada uno. Considera cada uno de los aspectos como la sensación, motricidad, afectividad, racionalidad, memoria, imaginación, conciencia, moralidad, voluntad y el lenguaje.

La educación física, tema del *quinto volumen* (1882) no desmerece de los anteriores. Trata de la necesidad del ejercicio; sus efectos físicos y fisiológicos, la gimnasia, su historia desde Grecia. Los juegos de los niños; los ejercicios físicos en las escuelas. La higiene; la salud como su objeto; el medio ambiente; la higiene de cada una de las funciones; la higiene escolar en todos sus aspectos. De las enfermedades más comunes en los niños; de la medicina en las escuelas; las excursiones y las colonias de vacaciones; su relación con la salud.

La educación intelectual constituye el *volumen sexto* (1886) con los métodos de enseñanza. Es el más grande de la serie (684 páginas) y de naturaleza exhaustiva. Después de una introducción sobre la educación intelectual, su importancia y relación con la cultura, previene el autor contra el intelectualismo como desequilibrio de los fines de la formación intelectual. La obra se divide en dos partes: de la cultura formal, base de la educación de la inteligencia, y la segunda, sobre metodología general (sección primera) y particular (sección segunda). En la primera subraya el autor la necesidad de conocer las leyes que presiden el desarrollo de la inteligencia y las que de ahí se derivan para la educación. La actividad: el ejercicio; la marcha gradual. Las desigualdades intelectuales.

La educación de los sentidos recibe una consideración cuidadosa. Desfilan por esas páginas Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Mme Pape Carpentier. Describe la intuición; la educación de cada sentido y las recomendaciones de estos educadores. El pensamiento es considerado en todos sus aspectos: atención, comparación, abstracción, generalización; el juicio, el raciocinio. Cómo cultivar las facultades intelectuales: la memoria, las mnemotecnias, la imaginación. La cultura formal por la escolaridad y su órgano: la enseñanza. Las condiciones de ésta en la primaria: debe ser educadora, adecuada, gradual, progresiva, cíclica, armónica, integral, enciclopédica, sinóptica, agradable y atractiva (en contra del refrán: “la letra con sangre entra”), práctica y racional. La segunda parte no es menos rica que la primera. Describe la metodología en general, necesidad y utilidad del método; sus divisiones principales: didácticas y heurística. Los métodos de enseñanza. El maestro y el método. Los sistemas de enseñanza con relación al método (el autor no admite la existencia de métodos

particulares o especiales que considera aplicación del general). En la sección primera de esta parte se aborda el concepto de método.

Despeja la confusión reinante en el campo de la pedagogía respecto de los métodos de enseñanza. Trata de la inducción y deducción, análisis y síntesis. Unidad del método. Las formas de la enseñanza: expositiva e interrogativa; las cualidades de las preguntas: claras, correctas, sencillas, precisas, ordenadas y graduadas, no convencionales. Cualidades de las respuestas: precisas, completas, directas y claras. Los procedimientos con la intuición. El primero de todos. Las lecciones de cosas y su utilidad no sólo en párvulos sino en primaria y aun secundaria. La preparación de las lecciones. Los medios auxiliares: el libro; ventajas e inconvenientes; casos de su uso. Las colecciones de láminas, los museos, las proyecciones; el uso del microscopio. Los sistemas de enseñanza individual, simultáneo, mixto. Ventajas y desventajas. La unidad del método. Demostración de que las formas y procedimientos no son el método. Arte que requiere el método. Valor de cada clase de conocimientos: lengua, moral, derecho, economía política, historia, geografía, las ciencias, la antropología, el arte. La metodología aplicada se inicia con la enseñanza de la lengua. Los ejercicios que implica. La gramática. La lectura, la escritura, enseñanza de la moral, del derecho, de la economía política, la religión, la historia, la geografía, la aritmética y la geometría, las ciencias, la higiene, las actividades artísticas, el trabajo manual. Advertencias finales a la metodología aplicada.

El *último volumen* (1889) versa sobre los sentimientos y la educación moral. La primera parte –la educación de los sentimientos– considera las características de la sensibilidad anímica de los niños y sus falsas apariencias. Las dificultades de este aspecto de la educación. La necesidad de ejercer una acción estimulante y represiva a la vez. El sentimiento como modo de cultura. La educación por el afecto. Cómo se asocian los sentimientos, el placer y el dolor. La clasificación del sentimiento. El egoísmo y sus manifestaciones. La emulación y la rivalidad, la cólera, la timidez, el honor, el pudor, el sentimiento social de simpatía. Su alcance, sus manifestaciones y características fundamentales, sus exageraciones. Los sentimientos cívicos y el amor a la patria. La simpatía hacia los animales: direcciones particulares para el cultivo de los sentimientos superiores. La educación religiosa. Sus manifestaciones. La curiosidad. El sentimiento religioso. Papel de la escuela. Lo bello. Los sentimientos estéticos: cómo se cultiva en la escuela. La educación moral recibe en la segunda parte su tratamiento adecuado. Distinción entre educación moral y enseñanza moral. Las facultades morales. La herencia y su influjo en la moralidad. Los medios

generales de la educación moral: la disciplina, la obediencia, la sugestión y el ejemplo. Influjo del arte. El cultivo de la voluntad. Sus enfermedades, la abulia. El orden: los hábitos. El gobierno de sí mismo. La conciencia moral. La disciplina y la educación del carácter ocupan la última parte del volumen.

La comprensión de tantos temas tan diversos, la amplitud de conocimientos de tan diferentes disciplinas maravillan al lector del último tercio del siglo XX. Pedro de Alcántara García incluyó psicología educativa, psicología de la inteligencia y de la motivación, psicología infantil y didáctica general y especial en una sola obra. La educación mexicana de aquella época es deudora en gran manera de la obra de Alcántara. En aquellos momentos ofrecía éste lo mejor y más completo del pensamiento europeo (Castellanos, 1905, p. 55).

6. EL PARÉNTESIS PRESIDENCIAL DEL GENERAL MANUEL GONZÁLEZ (1880-1884)

Concluido su mandato, Díaz se retira a la vida, aparentemente, privada. El general Manuel González, su amigo y compadre, el salvador del *Plan de Tuxtepec*, ciñe la banda de presidente constitucional, y continúa en su gobierno las características del porfiriato. González dice:

El nuevo gobernante tenía la facha de un conquistador español del siglo XVI, hasta llegó a decirse que era oriundo de España y no del Moquete, Tamaulipas, como él decía; era de molde señorial, valeroso, firme, franco, autoritario, patriota y lleno de concupiscencias y virtudes varoniles (1977, p. 201).

Fomentó el progreso, la conciliación y la paz. Cometió culpas parecidas a las de Díaz: aplicar la ley de fuga a los ladrones, hacer leva forzosa en desacato del Art. 5o. constitucional y los amparos, repetir la farsa electoral, gastar con despilfarro el tesoro de empresas mal proyectadas y permitir la acumulación de burócratas y favoritos del gobierno, rapiña escandalosa que ocasionó el proceso de González por peculado (octubre 30 de 1885-octubre 29 de 1888) y también el de su propio ministro de Hacienda, Miguel Peña (octubre 20 de 1885-diciembre 14 de 1894). Aunque Díaz es superior a González por las dotes de gobernantes y las virtudes hogareñas, éste lo aventaja en su lealtad de amigo a toda prueba, su serenidad y valor en el peligro, respeto a la libertad de prensa y a la vida de los políticos así como la rectificación de algunos errores de su gobierno (Bravo Ugarte, 1962, pp. 365-378).

Mérito del presidente González fue haber proseguido la construcción de las líneas férreas, medio esencial para la misma unificación del país, el fomento de la inmigración extranjera, portadora del capital necesario para el desenvolvimiento del trabajo. Así llegaron al país colonias canarias, cubanas, italianas y mormonas. A partir de 1881 varios inversionistas norteamericanos obtuvieron concesiones para construir cinco sistemas ferrocarrileros y otros para explotar las minas de Cananea y Chihuahua. Se fundaron también varios bancos.

El presidente González nombró para la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública al licenciado Ezequiel Montes (1820-1883). Huérfano de padre desde los siete años, se matricula en 1838 en San Ildefonso donde estudia filosofía y jurisprudencia hasta 1848. Se recibe de abogado en 1852. Sirve como oficial mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores (1855) en el gobierno de Juan Alvarez. Comonfort, sucesor de Alvarez, nombra a Montes ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, puesto que ocupa hasta diciembre 9 de 1856. En abril del año siguiente es nombrado ministro plenipotenciario ante el Vaticano. Con la caída de Comonfort, Montes presenta su renuncia, y debe esperar dos años para que Juárez se la acepte (1859). Vuelve a la diplomacia en 1861, después de un breve intervalo como diputado. Poco antes de la caída del Imperio (1866), se le destierra a Francia. Al regresar a México se le nombra (1868) magistrado de la Suprema Corte de Justicia. Durante la primera mitad de la presidencia de González, se ocupa de nuevo en cuestiones educativas (diciembre 1o. de 1880-abril 30 de 1882). Fuera de dos años (1852-1854) de docencia en San Ildefonso, no tuvo contacto inmediato con la educación. Diplomático y brillante orador parlamentario, no dejó huella importante en su gestión educativa (Bonilla, 1873).

El ministro Montes tomó la difícil decisión de cambiar el texto de lógica, disciplina de crucial importancia en el plan de estudios de la EP.

Para entender el problema en su complejidad, es menester remontarnos más arriba. Se recordará que, según el acta de la reunión de profesores de la EP (agosto 20 de 1870), Barreda era profesor de lógica, y explicaba el texto de J. Stuart Mill, *Sistema de lógica razonada e inductiva* (Londres, 1843). Mill gozaba de gran prestigio por sus célebres cánones acerca de la inducción, como se ha dicho anteriormente (Cfr. capítulo I). Desechaba al mismo tiempo la deducción por reducirse a ideas nebulosas, y así, él destruía la validez de los primeros principios de toda ciencia y de toda filosofía. Barreda había sorteado muchas tempestades suscitadas por los liberales radicales y algunos conservadores contra la EP. Al iniciarse el periodo de

Díaz, según está dicho, la Escuela Preparatoria siguió siendo el venero de la cultura para la juventud de la época, a pesar de que Ramírez modificó los planes de estudio de jurisprudencia, arquitectura e ingeniería, así como suprimió el internado en las escuelas profesionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Artes y Oficios,⁴ supresión compensada con becas a los afectados, promesa ésta nunca cumplida por las condiciones económicas del gobierno. Tales determinaciones alarmaron a Barreda. Así llegó al tercer informe de diciembre 1o. de 1877. Lemoine dice a este propósito:

Este admirable escrito, en el que Barreda aúna la satisfacción que le produce el progreso de su escuela con el dolor que lacera su alma ante los injustos ataques que cierto tipo de prensa lanza periódicamente contra el plantel, oculta a la vez una pena íntima, que por lo mismo no podía exteriorizar en un documento oficial: el saberse incomprendido por el gobierno, el sospechar que quería arrancársele de una institución a la cual él había dado vida y que, paralelamente, se había vuelto consustancial de la suya; el intuir, en fin, que se fraguaba su “honroso” retiro (1970, p. 21).

Barreda era, para 1877, un prestigio nacional como médico, educador y fundador de la Preparatoria, y personaje muy popular entre los jóvenes por su influjo moral edificado durante los gobiernos de Juárez y Lerdo. Por desgracia, Díaz, consciente de los antecedentes de Barreda, se dedicó, al decir de Lemoine (1970, p. 121), a molestarlo con pequeñas provocaciones mediante Ramírez y Tagle, con el propósito evidente de orillarlos a renunciar. En vista de que Barreda no sometía su renuncia, Díaz optó por un medio más radical. Para principios de 1878 aparecía la noticia:

[...] el gobierno destinaba a don Gabino como ministro en Berlín, por lo que el 28 de febrero de 1878 se le concedía licencia, por tiempo indefinido, para dejar su cátedra de lógica y la dirección del plantel (Lemoine, 1970, p. 122).

Su salida, sin embargo, se demoró con el fin de permitirle arreglar asuntos académicos y administrativos, y en marzo 15 entregó la dirección a Alfonso Herrera y la cátedra de lógica a su mejor alumno, Porfirio Parra (AH UNAM, Sección Preparatoria, t. 95, p. 6). En enero de ese mismo año, empezó a circular la noticia (enero 16 de 1878) de que el texto de Mill sería sustituido por la *Lógica* de Alexander Bain, publicada en Londres (1875).

⁴ Enero 24 de 1877 (Cfr. capítulo XI, 5).

El cambio de texto de lógica suscitó una verdadera tempestad, tópico del siguiente inciso.

7 . LA CONTROVERSIA DEL TEXTO DE LÓGICA

La EP llevaba ya 13 años de fundada (1867-1880). Casi tres generaciones habían pasado por sus aulas, y la animosidad entre liberales y positivistas aún no se había extinguido. Prueba de ella es la célebre controversia de los textos de lógica, chispa de discordia desde la creación de la Preparatoria hasta principios del siglo XX. Y no era gratuita la querrela acerca de la lógica. En ésta se encerraban, como la semilla contiene la planta entera, los principios de doctrinas tan divergentes como el positivismo, que confinaba el conocimiento dentro de los límites del fenómeno, y el realismo, con su admisión de una mente humana capaz de alzarse más allá de las fronteras del mundo sensible. Era el dilema entre admitir un solo tipo de conocimiento (el material) o dos, uno de los cuales trasciende los velos de la materia. La querrela fue enconándose, porque combinaba elementos de índole política y religiosa. Además, los conservadores apoyaron a los liberales. La polémica se avivó, pues el rumor del cambio del texto de lógica circuló en alas de las posiciones académicas, políticas y religiosas, entre diversos grupos de la sociedad.

Se recordará que el primer texto usado en la cátedra de lógica (1870) había sido el de John Stuart Mill, *A System of logic ratiocinative and inductive*,⁵ (1843). Mill publicó su obra en contra de Whateley (1787-1863) quien consideraba la deducción silogística como norma de toda inferencia, y se negaba a reconocer que la lógica de la inducción pudiera adoptar una forma científica análoga al silogismo. Mill define la lógica como “la ciencia que trata de las operaciones del entendimiento humano en la búsqueda de la verdad”. Le preocupaba construir una lógica de las ciencias morales, e hizo suyo el programa de Hume del empleo del método experimental para desarrollar una ciencia de la naturaleza humana.

Mill habla de la “mala generalización *a posteriori* o empirismo” y tacha la inducción por enumeración simple como un “modo basto y chapucero de generalización”. Sin embargo, afirma que todo conocimiento proviene de la experiencia. Reconoce la intuición como fuente de conocimiento, e identifica aquélla con la conciencia o percepción inmediata de sensaciones y sentimientos. Mill no reconoce conocimiento directo de las cosas externas a nuestro entendimiento. El sistema de lógica va precisamente a demostrar

⁵ *Un sistema de lógica razonada e inductiva.*

lo contrario: todo conocimiento se deriva de la experiencia, y todas las cualidades morales e intelectuales provienen de la orientación dada a las asociaciones.

La obra consta de dos volúmenes con 1 120 páginas. El primer volumen se divide en tres libros: el *primero*, de los nombres, la definición. El *segundo*, del raciocinio o inferencias (las propiamente tales y las que no lo son), el silogismo, su fundación y valor lógico, las tendencias del razonamiento y las ciencias deductivas, la demostración y las ciencias necesarias, las opiniones de Whewell y Hamilton. El *tercero* acomete la inducción, el estudio de la gran aportación de Mill a las ciencias: inducciones propiamente tales y otras que no lo son, las leyes de la naturaleza, la observación y el experimento, sus aspectos y límites. Los cuatro métodos de pesquisa experimental, las concordancias, las diferencias, residuos y variaciones concomitantes con ejemplos de cada uno. De la pluralidad de las causas. Del método deductivo. Explicación de las leyes de la naturaleza y ejemplos de aquélla.

El segundo volumen continúa con el libro *tercero* de la inducción, límites de la explicación de las leyes de la naturaleza, las hipótesis. Su necesidad, los efectos progresivos, las leyes empíricas, el azar y cómo se elimina, cálculo de las probabilidades con la fórmula de Pierre Simon Laplace (1749-1827). De la analogía, evidencia de la ley de causalidad universal, de las uniformidades de coexistencia no dependientes de la causalidad, de las generalizaciones de las otras leyes de la naturaleza, los factores de la increencia. El *cuarto*, la observación y descripción, la formación de conceptos, el nombrar cosas, los requisitos de un lenguaje filosófico, la clasificación. El *quinto*, de las falacias y sus clases y el *sexto* de la lógica de las ciencias morales. Estas saldrán de su postración cuando se les apliquen debidamente los métodos de las ciencias físicas. De la libertad y necesidad. La etología o ciencia de la formación del carácter. Los fenómenos sociales y su sujeción a la ciencia. Aplicación de otros métodos experimentales a la ciencia social, arte de la moralidad y sus principios.

El texto de Mill era un tratado extenso y profundo, impropio para preparatorianos de 16 o 17 años. Ofrecía la ventaja de su posición empirista con la negación del valor del silogismo. Por tanto, se acomodaba espléndidamente a la orientación de Barreda.

La Libertad anunciaba en enero 16 de 1878 la adopción de la *Logic, deductive and inductive*⁶ (1870) de Alexander Bain (1818-1903), profesor de la asignatura de 1860 a 1880 en la Universidad de Aberdeen. Considerado

⁶ *Lógica deductiva e inductiva.*

como discípulo de Mill, éste indica que el joven Bain nunca necesitó de sus predecesores (Copleston, 1979, 8, pp. 100-104). Bain pertenece a la estructura general de la psicología asociacionista, si bien los títulos de sus otras obras *The senses and the intellect*⁷ (1855) y *The emotions and the will*⁸ (1859) muestran que sus estudios incursionan el amplio campo de los aspectos emotivos y volitivos de la naturaleza humana.

La *Lógica* de Bain es un tratado completo de lógica formal e inductiva dividido en dos volúmenes con un total de 1 043 páginas. Un capítulo preliminar trata, con la exposición de las doctrinas psicológicas que ejercen algún influjo en la lógica, la naturaleza del conocimiento en general, los primeros principios de la lógica: identidad, contradicción, exclusión del medio; naturaleza y clasificación de los conocimientos, definición de lógica arte y ciencia del razonamiento. Sus divisiones: el libro *primero* trata de las palabras, ideas y proposiciones (inferencias). El *segundo*, de la deducción: el silogismo, axiomas, ejemplos, las adiciones de Hamilton, el papel y el valor del silogismo (aquí repite la teoría de Mill: el silogismo es inferencia de lo particular a lo particular). Cierran el volumen unos apéndices con la clasificación de las ciencias según distintos autores; los límites del dominio de la lógica; la enumeración de las cosas, y los postulados universales (toda demostración descansa sobre algo que no puede demostrarse) y los sofismas.

El segundo volumen está dedicado a la inducción; el libro *tercero*, su fundamento (la uniformidad de la naturaleza), la ley de la causalidad, los métodos experimentales propuestos por Mill (concordancia, diferencias, los residuos y variaciones concomitantes), el azar, leyes empíricas, hipótesis y analogías; las definiciones. El *cuarto*, de los nombres generales, su clasificación. El *quinto*, la lógica de las ciencias: matemáticas, física, química, biología y psicología. El libro *sexto* trata de las ciencias de clasificación: mineralogía, botánica y zoología; la lógica de las ciencias prácticas: política, medicina. Los sofismas ocupan el libro *séptimo*.

La *Lógica* de Bain, además de las características y orientación de la de Mill, ostentaba una importante ventaja: trataba de la lógica de cada una de las ciencias, espina dorsal del currículo de la EP.

La *Lógica* de Bain tuvo una corta vida en la EP. En 1880 (octubre 2) se la sustituía por la de Guillaume Tiberghien (1819-1901), *Logique, la science de la connaissance*,⁹ Bruxelles (1864-1865). El autor, profesor de la

⁷ *Los sentidos y el entendimiento.*

⁸ *Las emociones y la voluntad.*

⁹ *Lógica, la ciencia del conocimiento.*

Universidad de Bruselas, era propagador del krausismo y él mismo profesaba un humanismo espiritualista. Su obra, dividida en dos volúmenes, abarca 965 páginas. Dedicó el primer volumen a una teoría general del conocimiento, su origen, leyes y legitimidad. Tiberghien afirma que la lógica (1864) y su obra, *La science de l'ame dans les limites de l'observation*¹⁰ (1862) forman un todo, y que la lógica es a la psicología como la fisiología a la anatomía.

Una amplia introducción abre la obra con la noción de lógica (habla del conocimiento, la verdad y la certeza), y afirma que es ciencia no arte, aunque reconoce dos lógicas: una teórica, otra práctica. En seguida estudia las relaciones de lógica, su utilidad y su división. El libro *primero* trata de la noción del conocimiento (se distingue del pensamiento) y estudio: sujeto (el espíritu), objeto (todo lo inteligible inmanente y trascendente) y las relaciones entre sujeto y objeto: verdad y error. La certeza y la duda son determinantes de la verdad. Los tipos del conocimiento, las operaciones: noción, juicio y raciocinio. El *segundo* se refiere a los orígenes del conocimiento: sensible, abstracto, racional. El *tercero* propone sus leyes subjetivas: intuición y deducción, análisis y síntesis; las objetivas por el empleo de categorías; leyes del ser: tesis, antítesis y síntesis. La legitimidad del conocimiento inmanente y trascendente. ¿Cómo se legitima? El principio de la ciencia de Dios (!). Conclusión con una consideración de los atributos de Dios.

El volumen segundo consta de una introducción y tres libros. Esta toca la noción y división del *Organon* de Aristóteles, la lógica formal, la real y la teoría de la ciencia. El *primer* libro se refiere a la lógica formal y trata de las palabras, la noción; el juicio y el raciocinio con el silogismo y sus clases; el razonamiento inductivo. El *segundo* trata de la lógica real cuyo fin son la verdad y la certeza. Estudia ambas, considera en qué consisten, cuáles son las fuentes de certeza: conciencia, sentidos, testimonio, el objeto, el error y la duda. La teoría de la ciencia ocupa el libro *tercero* con las formas científicas del conocimiento: definición, división, demostración, paralogismos; el sistema, forma orgánica de la ciencia considerada como un conjunto. Sus condiciones. El sistema general del conocimiento. El método, nociones límites, fundamento y división: análisis y síntesis; tesis, antítesis y síntesis. El análisis con la observación, sus leyes, la experimentación y la generalización. La dialéctica. La síntesis que completa el análisis. Su valor objetivo. Ventajas. Reglas de deducción. Finalmente, se trata de la construcción, combinación del análisis y síntesis y la necesidad

¹⁰ *La ciencia del alma en los límites de la observación.*

de su unión en la ciencia. Ejemplos de construcción científica. Las reglas: comparación, aplicación, verificación. La obra termina con la solución de las objeciones dirigidas contra las ciencias.

La obra de Tiberghien se apartaba ciertamente de la orientación del currículo de la EP. Reconocía la posibilidad de la metafísica (para satisfacción de los viejos liberales y de los conservadores), e insinuaba temas de la epistemología de nuestros días con el estudio de la legitimidad del conocimiento y las fuentes del mismo. De allí el escándalo producido en las huestes positivistas.

Una breve información de fecha octubre 2 de 1880 anunciaba que Montes, ministro de Justicia e Instrucción Pública, había ordenado que se cambiase el texto de lógica de Bain por el de Tiberghien:

[...] Sabemos hoy que ha resuelto el ministro que la junta de profesores sea la que decida, conforme a la ley, cosa que ya hizo un mes ha, aprobando el libro de Bain para ese efecto. De modo que sería inútil una nueva junta para ese efecto. Ayer dijimos que había dispuesto sustituir el sistema de Bain con la lógica de Tiberghien y añadimos: Hoy Tiberghien, mañana Balmes (*La República*, octubre 2 de 1880).

La mecha de la disputa estaba encendida.

Una muestra de 34 artículos periodísticos, 18 de *La República* y 16 de *La Libertad*, suficientemente representativa, alineados según las distintas tendencias, sirve de base para las siguientes líneas. En octubre 8 de 1880 salen a la palestra con sendos artículos *La Libertad* y *La República*, y desde ese instante, hasta 1901.¹¹ recurrirá en la prensa, como pegajoso sonsonete, el tópico de la lógica.

La República defiende el derecho del ministro de cambiar el texto de lógica, por el irrefragable principio de quien puede lo más puede lo menos. Ahora bien, si el Ejecutivo ha promulgado la ley, tiene el derecho de derogarla. No, tercía *La Libertad*. El ministro carece de autoridad para cambiar la ley, porque ni la ley ni el sentido común se lo permiten. La primera sólo le autoriza a desaprobar un texto propuesto por la junta de profesores. En ese caso, la junta propondría otro texto. Mas el ministro no puede imponer sus opiniones y obligar a los estudiantes a ser positivistas o krausistas. El sentido común tampoco se lo autoriza. ¿Acaso el ministro sabe más que los profesores? Tal parece que *La Libertad* no ha escuchado

¹¹ Nótese que no se dan las fechas exactas de la publicación de los artículos. En realidad la discusión sobre el texto de lógica abarcó de 1880 a 1901.

el argumento perentorio, jurídicamente hablando, de *La República* acerca de la facultad del ministro.

La Libertad contesta, y se refiere al argumento del sentido común. Valdría aquél, si todos los profesores fuesen expertos en lógica, mas como no lo son, el argumento cae por su propio peso. Por otra parte, *La Libertad* propone su caso ante la historia: afirma que *La República* está envuelta en nubes metafísicas, velo tan espeso que le impide que se filtren los rayos luminosos del positivismo. Además, añade con gran aplomo que *La República* no ha refutado ninguno de los asertos básicos de Comte. En seguida, *La Libertad* arremete contra el adversario con una serie de estocadas: Comte deja a un lado la religión (teología) y la metafísica. El sólo trata de lo real y usa la observación. Propone un método universal, y éste vale tanto para las ciencias inferiores (física, química) como para las superiores. *La Libertad* no explica de dónde se sigue que si el método es bueno en un caso valga en el otro también. *La Libertad* acumula al mismo tiempo una serie de consecuencias para apoyar sus argumentos básicos: la filosofía de Comte ha triunfado. No es inmoral ni corruptora; no ha hecho apática a la juventud; ha promovido el progreso. En cambio, todos los tomos de la metafísica no han servido para encender un foco. Comte no es un cualquiera. Por último, el diario apela a la naturaleza de la lógica como disciplina. El curso de la EP no es de historia de la lógica. Por tanto, ¿por qué dar nociones de historia de otros sistemas? Además, el curso de lógica no constituye toda la filosofía positivista. Esta incluye también la moral, y excluye únicamente la metafísica. Ya para concluir, el autor del artículo reconviene a *La República* por citar la frase de Tiberghien: “es preciso oponer la lógica de la razón a la lógica de los sentidos”, comenta que no puede haber lógica de los sentidos, y acusa a *La República* de sentir odio, sin mencionar el objeto del mismo, refiriéndose obviamente al positivismo.

La República inicia su intervención aclarando que la observación es tan antigua como Aristóteles, y el estado de la cuestión no es si *La República* no admite la observación, si no si ésta es el único medio de conocimiento o no. Pregunta *La República*: ¿Y las matemáticas sobre las cuales se sustenta la solidez de los edificios? No usan precisamente la observación sino que son eminentemente deductivas. ¿Y la moral? El positivismo identifica la observación externa con *todo* el método, cuando no lo es, ni puede serlo. ¿Puede la sola observación externa explicar una lágrima? ¡Evidentemente que no! Menciona asimismo *La República* que el positivismo lógicamente es relativista, y debe negar la libertad, un absoluto, como niega otros, Dios, la patria, el alma. Añade también que el derecho a pensar es anterior a

cualquier ley y, por tanto, el positivismo jurídico cae derribado. Tacha al positivismo de dictatorial –suprime la libertad de enseñanza, como ha sucedido desde hace 12 años. Llega a decir que si se acepta el positivismo no hay garantías para el porvenir de México libre. Porque si estamos discutiendo sobre doctrinas filosóficas, se debe precisamente a la libertad, blanco del ataque del positivismo. No se crea que Comte ha triunfado. Más bien las ciencias naturales han progresado al margen de Comte, victoria que no se le puede atribuir. Su ley de los tres estados ha sido refutada, incluso por el propio Mill que la ataca. Por otra parte, Comte desprecia el helenismo y simpatiza con la teocracia y con la dictadura. No se detiene en refutar su relativismo. Ya se ha concedido que la lógica no es toda la filosofía; pero es su parte determinante, porque al proponer los modos del conocimiento, una de dos: o aprisiona éste dentro de los linderos de lo sensible, o le permite volar más allá de las fronteras de la materia. Además, el positivismo es incapaz de explicar la vida anímica del hombre y la estética, la ciencia de la belleza. *La República* concluye la presentación de su caso con el lamento de que se hubiese suprimido la filosofía de la EP (Díaz de Ovando, 1972, 2, pp. 217-219; 279-320).

Como se verá por todos estos argumentos, cada una de las partes se escuda detrás del humo de las exageraciones. Se menudea el ridículo, más del lado de *La Libertad* que de *La República*, y frecuentemente aquélla arguye fuera de la cuestión. A menudo se concluye de rebote más allá de las premisas, como cuando se afirma, sin probarlo, que la lógica de Tiberghien llevará a los estudiantes a la nebulosa del krausismo.

Tal vez otros positivistas más expertos que el articulista de *La Libertad*, Jorge Hammeken Mexía, hubiesen defendido su posición con mayor acierto. Los argumentos básicos de *La república* quedaron sin respuesta.

La decisión gubernamental no se hizo esperar, y en noviembre 14 (*Diario Oficial*, noviembre 19 de 1880), el ministro Mariscal dirigió al C. vicepresidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública un escrito claro y terminante a propósito del asunto de la lógica de Tiberghien, el positivismo y la posición del gobierno. Después de una prolija explicación acerca de la facultad del presidente para cambiar los textos (se invoca el caso de los cursos de lenguas en las cuales ya lo hizo), y de por qué él procede a mencionar las razones, base de su decisión, el ministro entra en materia. Concede la razón a los diputados, al llamar el texto de Bain contrario al de Tiberghien, y explica el porqué: Bain es partidario del positivismo, uno de cuyos principios es declarar que no puede haber certidumbre alguna respecto de las cuestiones del orden moral, la existencia de Dios, la del

alma, etc. Tiberghien, por el contrario, admite tales cuestiones. El ministro en seguida plantea el estado de la cuestión:

¿Cuál de los dos sistemas de filosofía o lógica se aviene mejor con el principio de libertad de conciencia que la nación ha proclamado y que sus gobernantes están obligados a respetar, pues que se haya consignado en la Constitución de la república? ¿Cuál de los dos sistemas debe preferirse en la enseñanza que dice el Estado; el que, estableciendo un escepticismo absoluto en lo que sirve de fundamento a toda especie de religiones las hace imposibles a todas igualmente, imposibilitando la educación religiosa que los padres de familia tienen el derecho de dar a sus hijos en el hogar doméstico; o el que, fundándose en un deísmo racional, no favorece ninguna secta determinada, pero sí deja en libertad y despreocupado al estudiante para aceptar la creencia religiosa que sus padres quieran imbuirle o que él mismo pueda formarse en lo futuro? (Mariscal, 1880, pp. 2-3).

Y añade: “Plantear así la cuestión me parece que es resolverla, y para el gobierno no puede plantearse de otro modo”. No se detiene en discutir si el positivismo de Comte es el sistema filosófico más apto para el progreso de todas las ciencias o sólo de las naturales, tarea que no es de la incumbencia del gobierno. En cambio, sí le atañen los ataques a los derechos de los padres de familia y la falta de respeto de todo lo que contraviene el dominio del hogar o la conciencia. Y comenta el ministro:

Si la enseñanza es libre, y por lo mismo se puede proclamar en público y difundir con entera libertad toda opinión o doctrina, el gobierno no es libre para enseñar en sus escuelas lo que ataque las creencias religiosas de un número grande o pequeño de ciudadanos; antes bien, debe guardar iguales miramientos a todos los cultos y una perfecta neutralidad respecto de ellos (Mariscal, 1880, p. 3).

Concluye que se sustituye el libro de Bain por el de Tiberghien, al parecer, menos hostil a las creencias dominantes en religión y filosofía. Sin embargo, como persiste la alarma y ha faltado mesura en algunos de los partidarios del positivismo, la opinión general se ha sublevado contra la nueva secta, y le ha atribuido, con evidente exageración, cuantos suicidios, duelos, actos de insubordinación, vicios y libertinaje se deploran en los jóvenes.

Consecuencia de esta situación es que muchos padres no envían a sus hijos a la EP y que las escuelas católicas aumentan en número. Señala también que se aprueba la lógica de Tiberghien en la versión castellana de

José María Castillo Velasco, quien ha suprimido o modificado los pasajes más o menos objetables por parecer opuestos a determinadas religiones. Y concluye el ministro con la súplica de que la junta le comunique su parecer antes de llegar a una resolución definitiva.

La Junta Directiva respondió que el dictamen de la comisión, nombrada para el efecto, no entra en la cuestión relativa a la conveniencia de suprimir el sistema positivista de la enseñanza oficial. Responde que tal asunto ya fue resuelto por el Ministerio. Se refiere la Junta a la unánime aprobación del dictamen, aplaudido por todos, porque viene a satisfacer una exigencia popular y a acallar la justa alarma de los padres de familia, sea por las funestas consecuencias de los principios filosóficos del positivismo, exagerados o mal comprendidos, sea por los amargos consetarios señalados por la Comisión. La Junta recuerda atinadamente el principio establecido por la Constitución Federal de la libertad de enseñanza y, en consecuencia –discurre sensatamente–, el Ministerio de Instrucción no pudo pretender ni ha pretendido, sin duda, excluir de toda enseñanza pública la filosofía positivista; pero respetando la libertad reconocida por el precepto constitucional no debe imponer tampoco un sistema exclusivista en la instrucción pública. Quedan pasajes oscuros, y es deber y tarea del profesor respectivo explicarlos con claridad. Previene, por último, contra las numerosas erratas de imprenta, factor que altera el sentido original del texto en partes importantes, y sugiere que se haga una edición a cargo del Estado, la cual sustituya sin nuevo costo la antigua.

La Junta, a su vez, aprobó las dos proposiciones de la comisión: 1) juzga conveniente la obra de Tiberghien, *Lógica, ciencia del conocimiento* para el curso del próximo año escolar y 2) pide al gobierno que se haga otra edición, previa esmerada corrección de la interior, y se dé sin costo a los que adquirieron la primera (*Diario Oficial*, noviembre 19 de 1880). De esta suerte, el texto de Tiberghien fue aprobado no definitivamente sino para el curso de 1881. De hecho ese año se retiró dicha obra, y Vigil hubo de impartir el curso de lógica sin texto alguno.

Curiosamente, los positivistas, mucho más activos que sus adversarios, se anotaron un triunfo, cuando en 1882 se adoptó la obra de Luis E. Ruiz, *Nociones de lógica*, inspirada en la de Bain y, en ciertos pasajes, reproducción literal de ésta sin dar crédito a su autor (Zea, 1978, pp. 384-385). La obra de Ruiz de 537 páginas, mitad escasa de las anteriores, ofrecía la ventaja de estar más acomodada a los adolescentes alumnos de la EP. Constaba de dos partes. La primera trataba de nociones muy elementales de psicología, noción del conocimiento y su origen. La segunda estudiaba

la deducción, las palabras, las proposiciones, su significado (se negaba como en las lógicas de Mill y Bain su valor), la inducción, sus características, sus métodos, el azar, el método deductivo; las leyes, la hipótesis, analogías, verosimilitud e inverosimilitud, la definición y el lenguaje. La clasificación y los sofismas. Dos apéndices sobre los silogismos concluyentes y la clasificación de las ciencias cerraban la obra. Esta se siguió usando, con los apuntes de Chávez desde 1897, hasta que fue reemplazada por la de Parra (1903), de la cual se hablará más adelante.

Esta victoria fue en verdad efímera, porque los enemigos del positivismo lograron que se señalase también la obra de Paul Janet (1823-1899) *Tratado elemental de filosofía para uso de los establecimientos de enseñanza*.¹² El ulterior giro que describió la querrela de la lógica –todavía prosiguió el hervor de aquella hasta principios del siglo– se verá más adelante. Ahora es menester regresar a una época anterior a tal disputa.

El acuerdo de noviembre 19 de 1880 fue uno de los últimos actos oficiales de Mariscal. Al día siguiente, *El Monitor Republicano* decía:

En estos últimos tiempos, y necesario es decirlo, cuando el señor Mariscal ha sido Ministro de Justicia, se han hecho algunas innovaciones en las escuelas nacionales, se han removido y nombrado catedráticos sin atender al requisito de la oposición que es la única garantía de aptitud que puede dar el que aspira al noble ejercicio del magisterio. El favoritismo ha estado matando las opiniones con gravísimo mal de la instrucción pública.

El *Diario Oficial* (enero 21 de 1881) hurga lo que hay de cierto en tales “apreciaciones” de *El Monitor Republicano*. Mariscal hizo pocos nombramientos. No removió a ninguno de los nombrados por Pérez de Tagle por considerarlos dignos de sus puestos. Designó a José M. Vigil redactor de *El Monitor Republicano*, para la cátedra de lógica de la EP y para la de pedagogía, al doctor Luis E. Ruiz, nombramientos saludados con aplauso por la prensa. Respecto de las oposiciones, debe comentarse que habiendo quedado sin efecto desde los gobiernos anteriores no había razón para culpar exclusivamente de esta omisión a Mariscal, como parecía hacerlo el redactor de *El Monitor Republicano*. Sólo se cubrían por oposición las plazas de adjuntos en la Escuela Nacional de Medicina.

En estos años la EP prosiguió sus actividades sin mayor sobresalto. El doctor Luis E. Ruiz inició clases de pedagogía (*La República*, enero 12 de

¹² En la bibliografía de las obras de Janet no aparece ningún libro con este título. El que más se le acerca es *Traité de philosophie* (1880) (*Tratado de filosofía*). (Cfr. capítulo XII, 11.3).

1881), asignatura registrada en el plan de estudios desde 1868 para los deseosos de dedicarse a la enseñanza. En febrero 12 del siguiente año (1882) se anunciaba la entrada en la preparatoria de la primera mujer, Matilde Montoya, quien “posesionándose del hermoso papel de la mujer, ha roto con las preocupaciones, ha arrollado los obstáculos, ha acallado la maledicencia y ha tomado en su mano la gloriosa bandera de la ciencia” (*El Domingo*, febrero 12 de 1882). Los preparatorianos se mostraron respetuosos y atentos con su simpática condiscípula.

La Libertad (abril 29 de 1882) deplora que la EP dista mucho de ser el plantel de enseñanza científica y uniforme. Se ha mutilado el plan de estudios primitivo con la introducción del texto de Tiberghien. La clase de lógica carece de texto; el profesor, señor Vigil, es más literato que científico y se alude a su nombramiento: “el favor de un poderoso puede crear un diputado o un senador; pero es incapaz de improvisar un filósofo”. Las matemáticas están mal organizadas. Se impugna el estudio simultáneo de la química y el cálculo.

En noviembre del siguiente año (1883) empezó a incubarse el disgusto por el asunto de la conversión de la deuda inglesa¹³ que explotó en airada protesta estudiantil, mientras la Preparatoria entraba, según *La Libertad* (febrero 15 de 1884), en un periodo de paz y progreso. Las inscripciones aumentaban a 1 832, y aventajaban en número a las escuelas particulares, 1 038, al paso que el éxito en los exámenes era de un 89.5% de aprobados, y 10.5% de reprobados y los planteles particulares venían a la zaga con 80% de aprobados y 19.5% de suspendidos.

El nombramiento de Justo Sierra como director interino de la EP (en lugar de Alfonso Herrera) provocó una reacción desfavorable en Aurelio Horta. Sierra (*La Libertad*, agosto 24 de 1884) calmaba los temores de Horta con la manifestación de que era “ave de paso”, no estaba autorizado a hacer innovaciones, sería ridículo intentarlas, y no podría corregir los males causados en la escuela por los estudios metafísicos. En cambio, prometía consolidar la disciplina y el respeto por las creencias religiosas.

Pronto la tempestad sacudió este ambiente bonancible. Los estudiantes (*El Monitor Republicano*, noviembre 27 de 1884) publicaron un duro ataque a Sierra por su postura durante el asunto de la deuda inglesa. La opinión pública, cuyos representantes más vocingleros eran los estudiantes, se oponía, al igual que un pequeño grupo de diputados independientes formado por Guillermo Prieto, Justino Fernández, Salvador Díaz Mirón y otros, a

¹³ Véase Bazant, 1968, pp. 118-125, para el asunto de la deuda inglesa (Cfr. *infra*, capítulo XVII, 2). Sierra votó por el reconocimiento de ésta.

que se reconociese dicha deuda. En el artículo de *El Monitor Republicano* anunciaban su oposición a permitir que en las aulas figuraran personas sin dignidad y patriotismo. Como encontraban en Sierra ambas características, lo amenazaban con arrojarlo de su cátedra, en caso de que se resistiese a renunciar. El pueblo premió con su admiración y simpatía el esfuerzo y actividad de los estudiantes al suspenderse el arreglo de la deuda inglesa.

Comenzó el año 1885 y todavía resonaban los ecos del conflicto de la deuda inglesa. Ante una declaración del *Diario Oficial* (enero 23) en el sentido de que Sierra quedaba instalado ese día en la cátedra de historia y los estudiantes seguirían asistiendo a su clase como lo hacían anteriormente, éstos publicaron en *El Tiempo* (enero 27 de 1885) una declaración firmada por Francisco Díaz Lombardo, Ezequiel A. Chávez y Daniel García. Informaban que Sierra se había comprometido a renunciar, y si no se le aceptaba la renuncia, a no pararse al menos por la escuela con el fin de evitar desórdenes. Los estudiantes se habían obligado a guardar el orden; pero Sierra se presentó a clase, olvidando su promesa. Los estudiantes, por su parte, no suscitaron ningún desorden. La conducta de Sierra los lleva a hacer la reflexión de que el desprestigio de la autoridad es la base del desorden y que el señor Sierra ha perdido su prestigio.

El 24 de junio (1885) el gobierno de México reconocía la deuda exterior mexicana con Inglaterra. El malestar estalló de nuevo y se encarceló a periodistas y estudiantes por haber protestado contra la decisión gubernamental. *El Monitor Republicano* (julio 7 de 1885) informaba que no había publicado el documento de protesta estudiantil “que tanto escuece al presidente”, por temor de que fuese confiscada esa edición del diario. Y concluía: “En este desgraciado país cuando sólo se tiene fuerza en el derecho, se está expuesto a cualquier tropelía”.

8. PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL (ABRIL 21 DE 1881)

El Secretario Montes, testigo de tantos dimes y diretes acerca de la instrucción pública, preparó y presentó un prolijo proyecto de la misma en el Distrito Federal. La instrucción y la educación de la juventud han sido en todo tiempo uno de los objetos de preferente atención de los gobiernos, por considerar, con sobrada razón, que la suerte de la patria y su preponderancia futura dependen de la dirección impresa a las nuevas generaciones. La educación del país ha pasado por diversas épocas y desde el Imperio azteca ya había establecimientos educativos –los “Calmecas”–, donde los

niños recibían educación religiosa, literaria y científica, proporcionada a las creencias y conocimientos de aquel pueblo extraordinario. En el periodo colonial, con la fundación de la universidad, la llegada de los jesuitas, “los educadores de mayor influencia en la enseñanza”, y el auge de ésta con la creación de diversos colegios, seminarios, etc., la educación siguió cultivándose, si bien, examinados los métodos de aquella época a la luz de la actual, aparecerán ensombrecidos con graves defectos por el golpe de la expulsión de los jesuitas.

A principios del siglo XIX, floreció de nuevo la educación con la creación del Colegio de Minería, de Bellas Artes, etc. Consumada la independencia, se suceden los ensayos de organización de la educación de 1823, 1826, 1827, 1833 y 1843; la decadencia de los estudios por la guerra con los norteamericanos; los grandes problemas políticos de la década siguiente, cuyo desenlace provino de la promulgación de la Constitución del 57, impidieron que se prestase mucha atención al problema educativo. Al restablecerse la República Federal, se expidió la ley de 1861; luego, después de la caída del Imperio, la de 1867 y, por fin, la de mayo 15 de 1869.

El secretario de Justicia e Instrucción Pública reconocía desde entonces la conveniencia de efectuar reformas a partir de cuatro principios: *primero*, extender la educación primaria hasta donde lo permitieran los fondos destinados a ese objeto; *segundo*, conservar y ampliar las escuelas oficiales; *tercero*, reducir las preparatorias y profesionales que tuvieran carácter obligatorio a lo estrictamente necesario, y *cuarto*, aumentar las cátedras optativas sobre las ramas interesantes de las ciencias y las artes sin más limitación que la de los fondos disponibles. Se aludía a uno de los defectos del plan de estudios de preparatoria (1867): la excesiva aglomeración de materias con la extensión inusitada de la instrucción y pérdida simultánea de solidez y profundidad.

El proyecto de ley apunta otro inconveniente más grave cuyas consecuencias han suscitado legítima alarma en la sociedad. Por abultar más allá de la realidad los defectos de la antigua instrucción se incidió en otra exageración: suprimir los estudios filosóficos menospreciados por inútiles e indignos, por tanto, de aparecer en un plan de instrucción pública. Se redujo así la ciencia a la pura observación, se negaron los principios absolutos, fundamento de la moral, y se descartó la capacidad de la razón para prolongar el conocimiento más allá de la realidad sensible. Se cavó así un hondo abismo en la educación con desastrosas consecuencias ateístas y materialistas.

Sería erróneo suponer reducida la misión de los gobiernos a impartir una instrucción más o menos enciclopédica, si al mismo tiempo no se procuraba sembrar en los corazones de los jóvenes el germen de virtudes sólidas, base de la formación de miembros útiles a la familia y a la patria. Y se pregunta retóricamente cuál sería el porvenir de la nación cuya clase científica y profesional profesara ignorancia sistemática de la ciencia de la vida, y no admitiera otra norma de conducta que el interés y el egoísmo con todas sus tendencias mezquinas y disolventes.

Debe admitirse que, si bien el antiguo sistema universitario hacía perder un tiempo precioso en cuestiones inútiles con tanto “ergotizar”, conviene recordar que de entre esos “ergotistas” “... discutidores profesionales, maestros en todas las artes de la lógica, las buenas y las malas, que deslumbraban al público demostrando las cosas más absurdas” (Ramos, 1976, pp. 151-152), salió la falange de patriotas creadores de un México independiente, a pesar del cortejo de dolores, incomodidades personales y aun la propia muerte que inevitablemente se buscaba. Tal heroísmo no nace de una instrucción por más completa que sea. Proviene de la adhesión inquebrantable a deberes ineludibles. Ahora bien, no puede esperarse la misma resolución de la conducta sólo por el éxito de las acciones humanas, a no ver diferencia alguna esencial entre el mal y el bien.

No se desconoce lo mucho bueno realizado hasta ahora, ni el papel indiscutible de las ciencias naturales en el progreso del país. Se alienta al gobierno y al pueblo para que sigan derramando a manos llenas la instrucción a las nuevas generaciones, procurando al mismo tiempo que ésta sea sólida y completa, sin divorcios entre la inteligencia y la voluntad y el corazón. Por último, el secretario responsabiliza a la Cámara de perfeccionar el proyecto. El Ejecutivo no pide en este caso autorización para introducir reformas sino meditación y discusión de las mismas. De esta suerte, se tendrá mayor acierto en las resoluciones que se dicten.

Al entrar a una revisión del proyecto de ley, sorprende no encontrar mayores cambios en el primer capítulo. El Art. 2o. suprime la limitación del número de escuelas sostenidas por la tesorería y de adultos. No se menciona la Compañía Lancasteriana. Se añaden en el Art 4o. nociones de derecho constitucional para niños y conocimiento práctico de las máquinas que facilitan las labores mujeriles. Las primarias de adultos suprimirán el canto. No se menciona la enseñanza de la Constitución Federal ni de la cronología e historia aplicadas a las artes. La instrucción primaria es gratuita y obligatoria en los términos del reglamento de la ley. Se omite la limitación de los pobres.

El capítulo segundo reserva algunas sorpresas. No aparecen ni el Observatorio Astronómico ni la Academia de Ciencias y Literatura y, en cambio, se menciona explícitamente la normal. El plan de estudios de la secundaria femenina (Art. 10o.) incluye nociones de física e historia natural, pedagogía y elementos de literatura. En seguida, y aquí sobrecoge el asombro, se afirma que la preparatoria se divide en cinco planes de estudio perfectamente delineados: *primero*, jurisprudencia, gramática española, raíces griegas y latín, griego (optativo), francés, inglés, elementos de aritmética, álgebra y geometría, física experimental, cronología, historia universal y especialmente de México; cosmografía y geografía física y política, especialmente de México; psicología (primera vez mencionada), gramática general; lógica, moral, retórica y literatura; *segundo*, medicina, cirugía y farmacia, incluyen en la preparatoria, además de las materias para los abogados, química general y elementos de historia natural; *tercero*, los de agricultura y veterinaria estudian trigonometría, cálculo infinitesimal, mecánica racional, lógica, ideología, gramática general (?), dibujo lineal, de figura y de paisaje; *cuarto*, los ingenieros estudian alemán y, como es de esperarse, reciben una sustanciosa ración de matemáticas con ambas trigonometrías, geometría analítica y descriptiva, cálculo infinitesimal, mecánica racional, física experimental, química general, elementos de historia natural, lógica, ideología y gramática general. Finalmente, *quinto*, los estudios preparatorios para Bellas Artes cursan italiano como lengua típica, aritmética, elementos de álgebra y geometría, elementos de historia natural, historia general y nacional, dibujo geométrico. Estudios comunes para los escultores, pintores y grabadores son: dibujo de la estampa, de ornato, del yeso, del natural, perspectiva teórico-práctica, órdenes clásicos de arquitectura, anatomía de las formas (menos para los arquitectos) con práctica en la natural y en el cadáver, historia general y particular de las bellas artes.

El plan global de 1869 con bachillerato único desaparece. Se atiende a las necesidades peculiares de cada bachillerato, y las materias se distribuyen con este criterio. Quizá lo más amenazador para los partidarios del plan de Barreda era que, al fragmentar así los cursos más difíciles de las matemáticas y las ciencias y suprimir la lógica en agricultura y veterinaria, ingeniería y bellas artes, el plan perdía la base misma de su método: la trabazón que ayudaba al estudiante a discurrir por las avenidas de la deducción (en las matemáticas) y de la inducción (en las ciencias naturales). Se introducía, grata sorpresa, la psicología, a 17 años escasos de la fundación del primer laboratorio de psicología experimental por Wundt (1879), a 22 de la publi-

cación del *Grundzüge der physiologischen Psychologie*¹⁴ del mismo (1873-1874) y a 31 años de la *Psychologie als Wissenschaft*¹⁵ de Herbart. Plotino Rhodakanaty –anarcosindicalista renombrado– creador de la “filosofía trascendental para la ilustración y moralización racional de las clases sociales”, solicitó de Montes en 1881 que se estableciese una cátedra de psicología inspirada en Tiberghien, cuya lógica sustituiría a la de Bain. Alfonso Herrera, director de la EP, se opuso a esta solicitud por requerir la inclusión de la psicología en el currículo una reforma a la ley orgánica de 1867. Mencionó también que una materia más recargaría el ya pesado currículo y en caso de establecerse dicha cátedra debería estar a cargo del profesor de lógica. Rhodakanaty insistió en que la psicología era indispensable y de ninguna manera podría estar a cargo del profesor de lógica, pues exigía un estudio concienzudo y científico al modo de Tiberghien y a diferencia de los positivistas para quienes la psicología tenía una “importancia” análoga a la de la astrología. La cátedra de psicología en la EP se estableció en 1896, como se verá más adelante (Cfr. capítulo XVII, 2) (González Navarro, 1973, p. 618). Por su parte Raat (1975, pp. 33-34) asienta: “Finalmente, Rhodakanaty logró el establecimiento de la cátedra de psicología *que continuó hasta 1896*” [subrayado nuestro]. Como cita la fuente arriba aducida parece tratarse de un error en la traducción.

La Escuela de Artes y Oficios cuyo plan no había aparecido en 1867 ni 1868 sino hasta 1869, sufre la amputación de varias materias como la de dibujo lineal y de máquinas, economía e invenciones industriales, artes, cerámica, etc. Se añade, en cambio, la teneduría de libros.

La novedad más llamativa, después de la división del bachillerato, es el plan de la normal, ni siquiera mencionada en la ley de 1869. Se impartirán en aquella las materias siguientes: gramática española y raíces griegas, primer curso de latín, francés, inglés, aritmética y álgebra, geometría y trigonometría con nociones de cálculo infinitesimal, física experimental, elementos de historia natural, cronología, historia universal y de México, psicología, lógica y moral, literatura, dibujo, métodos de enseñanza y teneduría de libros. Se prescriben, además, cursos especializados para los profesores de geología, zoología y botánica.

En el capítulo 3o. del mismo proyecto se introduce una curiosa distinción entre los profesores de niños y las profesoras de niñas. Se presupone que cada sexo enseñará a su homólogo. Los profesores de primaria de niños requieren haber aprobado su respectiva primaria, según lo señalado en el

¹⁴ *Fundamentos de psicología fisiológica.*

¹⁵ *La psicología como ciencia.*

Art. 4o., más los métodos de enseñanza. Para llegar a ser profesor de secundaria (preparatoria de varones), se necesita haber aprobado las materias enumeradas por el Art. 19o., es decir, las de la normal; en cambio, para los profesores de primaria de niñas se prescriben las materias del Art. 5o. y métodos de enseñanza, y para las profesoras de secundaria de niñas, simplemente la terminación de la secundaria de niñas, en la cual se incluyen métodos de enseñanza. Este es un paso adelante respecto de las academias de instrucción, creadas por el acuerdo de septiembre 15 de 1879. Sin embargo, todavía da en rostro la discriminación entre los sexos, réplica exacta de la existente en la sociedad.

Otras mejoras introducidas por el proyecto de Montes¹⁶ se refieren a la Junta Directiva (capítulo 4, Art. 53o.): nombrar a uno de sus miembros para que presida y autorice las oposiciones a las cátedras de un propietario y un suplente para suplir en las faltas de aquél; el proyecto está fechado en abril 21 de 1881. Falta mencionar las escuelas de sordomudos y catecismo, etcétera.

En el mismo número del *Diario Oficial* (abril 23 de 1881) aparece un artículo intitulado La circular del Secretario de Justicia y la prensa de la capital, del siguiente tenor:

El pensamiento del secretario de Justicia de pedir a la prensa su opinión acerca de su proyecto relativo a la instrucción pública ha sido perfectamente recibido por los periódicos de la capital que tenemos a la vista; todos ofrecen ocuparse del asunto trascendental que contiene el indicado proyecto, y aplauden la idea de conocer anticipadamente las opiniones de la prensa antes de que el Congreso se ocupe de discutir la iniciativa del ciudadano Secretario de Justicia.

El mismo volumen del *Diario Oficial* copia párrafos de *El Siglo XIX*:

[...] lo que diremos desde ahora es que este negocio tiene un excelente principio. El secretario del ramo no ha omitido medio alguno para ver bien cuál es el estado que guarda la instrucción pública entre nosotros: no se ha contentado con observar la superficie de las cosas: ha ido a tocar las fuentes; ha hecho minuciosas comparaciones, y propone la adopción de medidas o reformas que se hallan de acuerdo con su conciencia... No pretende imponer conclusiones a nadie; quiere luz para fortalecerlas o modificarlas; quiere la luz de la prensa, de la opinión pública, de los miembros del Congreso; quiere la discusión que ilustra, y no la aprobación ciega de sus actos. Esta es una valiosa prenda de incuestionable buena fe.

¹⁶ Sobre Montes, véase Quevedo y Zubieta, 1928, p. 94.

En esta misma época siguen las escaramuzas acerca de la libertad de enseñanza y cómo se compadece con ella la obligación de instruirse (Cfr. capítulo XIII, 11.1).

Parece que el proyecto de Montes nunca se turnó a las Cámaras para ser discutido, por chocar frontalmente sus ideas, demasiado conservadoras, con la tendencia liberal prevaleciente en el Congreso. Una investigación cuidadosa de las fuentes no arrojó ninguna luz en relación con la suerte de este proyecto.

9. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LIBERTAD Y OBLIGATORIEDAD VUELVEN A MENCIONARSE

A partir del año 1880, Sierra tuvo varias intervenciones en la Cámara de Diputados sobre sus ideales educativos, entre los cuales enarbolaba la necesidad de una instrucción cívica “para despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria” sobre la conveniencia de proporcionar una educación científica al indígena (1977, 8, p. 190) en vez de la rudimentaria instrucción que pretendía dársele. En 1882 Sierra siguió bordando sobre el mismo tema como miembro de la comisión camaral ocupada en estudiar una reforma constitucional con miras a establecer la instrucción primaria obligatoria, y recalca la necesidad de contar con mayor número de hombres y ciudadanos capaces, preparados con una educación común y política y una instrucción primaria general, uniforme, gratuita y obligatoria (1977, 8, p. 341). La Compañía Lancasteriana se agregó a la propuesta de Sierra.

Como coronamiento de la iniciativa del 30 de septiembre de 1881 presentada por Sierra, los firmantes Manuel Dublán (1830-1891), Emeterio de la Garza, G. Enríquez, Ignacio M. Altamirano, Félix Romero y Guillermo Prieto proponen una adición al Art. 109o. de la Constitución de 1857 que dice:

Los estados adoptarán, para su régimen interior, la forma de gobierno republicano representativo popular [viene la adición] y la enseñanza primaria, laica, general, gratuita y obligatoria que deberán establecer dentro de dos años, a más tardar, para todos los habitantes (*Diario de los Debates*, 1882, 3, p. 234).

Se debatieron, asimismo, los términos de la proposición –libertad y obligatoriedad– cuya armónica combinación no se encontraba. Se admitió que la enseñanza es libre, pero también el Estado lo es, y debe serlo, sujeta su más elevada representación de padre de familia para educar a sus

hijos y darles reglas de conducta, hacerles comprender sus derechos y deberes. Es decir, el hombre debe pertenecer al Estado desde su nacimiento hasta que se ha educado en la primaria porque él es responsable ante el mundo y la posteridad en los primeros pasos hacia la felicidad social. El decreto de enseñar y aprender no tiene en la nación más límites que los establecidos para la libertad de imprenta. El ejercicio de las profesiones es libre, aunque el Estado expide los títulos a quienes los solicitan y llenen los requisitos legales para el ejercicio de dichas profesiones. Riva Palacio reprochó a la comisión que su dictamen invadiera el texto expreso del Art. 3o. constitucional y que coartara el derecho a enseñar con las mismas limitaciones de la libertad de imprenta, es decir, el respeto a la moral, el respeto al derecho de terceros y el orden público. Y preguntaba: ¿Qué es la moral? ¿El romanticismo de Platón (427-347 a.C.), el idealismo aristotélico, el ascetismo de Santo Tomás de Aquino o la moral evolucionista de los positivistas? Con tales preguntas retóricas, Riva Palacio trataba de subrayar la relatividad del concepto de moral para señalar el riesgo del afán de reglamentar, más peligroso para la libertad que la tiranía misma.

Sierra, el hombre de mil recursos, pretendió zanjar la disputa sobre el concepto de moral, y distinguió diversas corrientes en el campo constitucional: la *francesa*, propensa a exaltar los preceptos a la categoría de axiomas sin cuidarse de conocer las necesidades del pueblo para el cual se legislaba, y señalaba a Riva Palacio como partidario de esa tendencia hacia la absoluta libertad de enseñanza que, lógicamente, llevaría hasta establecer cátedra para enseñar a delinquir. Sierra apuntaba que el espíritu *sajón* era distinto: no tanto piensa y discute la libertad sino la vive, y al enunciar cada libertad fija una limitación para hacerla efectiva. El orador propuso, por tanto, que el artículo se redactara en el sentido de que los límites de la libertad de enseñar fueran el respeto de la moral, la paz pública y la vida privada (González Navarro, 1973, p. 544). Para apoyar la proposición de la educación gratuita, obligatoria, laica e igual se invoca el ejemplo de naciones como Alemania, Francia y Norteamérica, donde la masa de la población es educada e instruida y, consiguientemente, cuenta con miembros útiles para todas las funciones públicas (*Diario de los Debates*, 1882, 3, p. 234).

Se mencionaron algunas reservas de *Junius*¹⁷ acerca de la posibilidad de realizar la obligatoriedad de la enseñanza: la falta de estadísticas, de comunicaciones, de policía y de un cierto grado de ilustración, sobre todo, entre los indios. Se sugirió que se le enseñaran al trabajador conocimientos

¹⁷ Francisco Bulnes. Véase Iguíniz, 1913.

agrícolas a la hora de la siesta y al anochecer y se subrayó que el éxito del maestro en las zonas indígenas radicaba en su capacidad para repetir las hazañas de los misioneros: ser al mismo tiempo médico, veterinario, consejero acerca de la siembra y hábil en el arte de hilar y tejer, sueño difícil de convertirse en realidad, pero más práctico y menos peligroso que el socialista. Sierra replicó a las objeciones de *Junius* que era absurdo recomendar al Estado repartir pan. Su misión se limitaba a facilitar instrucción. Ella quebrantaría el círculo vicioso existente en el caso del indígena: para hacerlo progresar había que crearle necesidades y, para creárselas, se necesitaba hacerlo progresar. Sierra invocaba el pensamiento de Mill, conforme al cual, antes de establecer el sufragio universal, había que implantar la educación universal, y apelaba al ejemplo de Norteamérica. Se refería también (Altamirano) que más de 50 000 niños de la capital dejaban de recibir instrucción, y el remedio no era declarar obligatoria la enseñanza sino resolver el problema de que el municipio tenía la carga de atender a la instrucción, y no podía legislar sobre ella (González Navarro, 1973, p. 549).

10. EL CONGRESO HIGIÉNICO PEDAGÓGICO DE 1882

Como resultado de la labor emprendida por los ministros Díaz Covarrubias y Pérez de Tagle en materia educativa, el Consejo Superior de Salubridad convocó en enero de 1882 a un Congreso Higiénico Pedagógico para estudiar y revisar los problemas teóricos y prácticos de la educación. El Congreso concluyó sus sesiones en julio de ese mismo año, las cuales muestran un creciente interés por la educación. Según Castellanos (1905, p. 56), el Congreso Higiénico Pedagógico cierra el periodo de la evolución escolar desde 1870, y representa los ideales de toda una generación de maestros, en busca de las doctrinas plenamente desarrolladas de los países europeos.

Los temas y sus conclusiones fueron los siguientes:

1) ¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables de una casa destinada a escuela primaria? La comisión encargada de estudiarlas elaboró su dictamen en dos partes: prescripciones propias de una escuela modelo; y las relativas a escuelas ordinarias. De éstas se han entresacado las más importantes:

- 1.1 Las escuelas públicas no deben situarse en casas de vecindad.
- 1.2 Se preferirán casas con orientación de salones de sur o de este.

1.3 Toda escuela debe tener tantos salones de clases cuantas sean las sesiones principales en que se hubieren repartido los alumnos.

1.4 Las escuelas con estudiantes de diferentes edades separarán a los pequeños de los mayores.

1.5 Los salones no deberán alojar un número mayor de estudiantes que el aceptable con comodidad. La superficie recomendable para cada niño es de 1 m^2 .

1.6 En las casas ocupadas por las escuelas se evitarán caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósito de basura e inmundicias.

2) ¿Cuál es el modelo de mobiliario escolar económico y al mismo tiempo apto para satisfacer las exigencias de la higiene?

3) ¿Qué condiciones deben reunir los libros y útiles de instrucción para evitar que se altere la salud de los niños?

4) ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud?

5) ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, conforme a las diferentes edades de los educandos y qué ejercicios deben practicarse para favorecer su desarrollo corporal?

6) ¿Qué precauciones deben tomarse en los planteles de instrucción primaria para evitar la transmisión de las enfermedades contagiosas entre los niños? (Castellanos, 1905, p. 61).

Las conclusiones de la 4a. Comisión son ambiciosas. Se dice que: 1) el método de enseñanza por adoptarse se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales en el orden de su aparición y por el ejercicio persistente pero no continuo; 2) los ejercicios deben practicarse en forma adecuada para cada grupo de facultades y según la forma de cada facultad; 3) las facultades se dividen en tres: las funciones vegetativas (sometidas al cuidado de la higiene); las locomotrices, a los juegos y preceptos de la gimnasia, y las sensoriales, a ejercicios rigurosamente objetivos, especiales para cada sentido, pero todas con la base de la comparación; 4) debe hacerse exclusivamente por el método objetivo; 5) aplicable a todas las ramas de la enseñanza primaria elemental en todas las escuelas; 6) después de emplear el método objetivo, débese adoptar el representativo (primero directo y luego indirecto) así como en los ramos de instrucción inaccesibles a éste; 7) se someterá al educando, hasta donde sea posible, al método llamado disciplina de las consecuencias, y se procurará que el educando contraiga el hábito de hacer el bien; 8) el educador no usará este régimen, siempre que las acciones de los niños puedan causarles consecuencias graves; 9) los premios se instituirán para la actividad de facultades especulativas; 10) se

recomienda el uso del consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado y no contrarie ningún sentimiento fuerte (Castellanos, 1905, pp. 67-68).

La línea de la educación integral no se había extraviado. Seguía en pie la preocupación por el desarrollo total del niño, y lo mejor del caso era que la comisión no se reducía a hacer recomendaciones abstractas sino que descendía al terreno de las acciones concretas: la práctica de la higiene, de la gimnasia, de la instrucción objetiva para hacer más ágiles las percepciones sensoriales. En el ámbito moral, tampoco se contenta la comisión con exhortaciones, sino que prescribe una estrategia olvidada, con frecuencia, de permitir que el niño experimente las consecuencias de sus acciones a no ser –se señala una cortapisa– cuando pueden acarrearle graves consecuencias, según la doctrina de Spencer (1887). Se toma partido por el consejo en vez de la sanción física sin explicación. Las conclusiones de la 5a. Comisión son también dignas de registrarse. Se establece una distinción importante entre el Kindergarten (se menciona explícitamente a Fröbel, su creador). Se pondrán en actividad las facultades del educando por medio de los dones de Fröbel: dibujo, empleo de colores, y todo aquello que tienda a ejercitar los órganos de los sentidos como juegos al aire libre, coros, cuentos, práctica en el jardín y pequeñas descripciones.

Los niños practicarán esos ejercicios durante dos años, de los cinco a los siete años. Los ejercicios se harán durante 15 minutos el primer año y 25 el segundo, y se presentarán las asignaturas alternadas a los niños. Las nociones de lenguaje, lectura, escritura, aritmética, nociones científicas, higiene, moral y ejercicios musculares se impartirán en tres años, la fase instructiva. La enseñanza se tendrá durante seis horas diarias: cuatro en la mañana y dos por la tarde (8:00 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas).

El Congreso Higiénico Pedagógico había dado sus frutos. Los asistentes asimilaron sus enseñanzas, y se aprestaron a ponerlas por obra en sus respectivos planteles, con aquella prontitud y entusiasmo característicos de estos años de reconstrucción y de progreso. Pero antes de proseguir en la narración de los hechos de la segunda mitad de la presidencia de González, conviene recordar a una de las figuras destacadas de esta época, pródiga en valiosos hombres: Ignacio M. Altamirano.

11. IGNACIO M. ALTAMIRANO (1834-1893)

Yo muy joven, pues apenas tenía 15 años, y acabando de llegar del sur, comprendiendo con trabajo la lengua española y casi incomunicado por mi timidez rústica y semisalvaje, tenía poquísimo conocimiento acerca de los hombres y de los sucesos de México (Altamirano, 1934, p. 4).

Así escribía Altamirano, quien, a diferencia de su maestro Ramírez, nunca mostró odio contra lo español y la religión, sea por haber asimilado ambos elementos de nuestra identidad, sea por sentirse obligado a establecer una pauta de reconciliación, cuando escribía su preciosa novela *La navidad en las montañas* (1871). Hijo de padres indígenas de Tixtla, Gro., como su maestro Ramírez, llegó a los 14 años sin hablar castellano. Al ser designado su padre alcalde del pueblo, pudo Ignacio Manuel entrar en la escuela y más tarde (1849) ganó una beca para estudiar en el Instituto Literario de Toluca donde conoció a Ramírez, cuyos altos ideales, elocuencia, ciencia, liberalismo y amor a la belleza lo convirtieron en el modelo ideal. Altamirano decidió imitarlo. Junto con su dedicación a los estudios ejerció el oficio de bibliotecario, ocasión propicia para familiarizarse con escritores como Francis Bacon, Jeremy Bentham, Edward Gibbon (1737-1794), Charles S. de Montesquieu, Rousseau, Louis A. Thiers (1797-1877) y otros. Terminados sus estudios preparatorianos, abandonó Toluca, y se dedicó por dos años a conocer la tierra y la gente del interior de México. Se familiarizó con sus necesidades, problemas y las posibles soluciones. Frecuentemente permanecía en algún poblado con el fin de enseñar en la escuela elemental.

A los 20 años (1854) se encamina a la capital donde estudia leyes en San Juan de Letrán. Se alista en el ejército y toma parte en la revolución de Ayutla, la guerra de Reforma y la Intervención francesa. Acabados los trabajos de la guerra (1867), faltan las tareas de la paz: la enseñanza, las letras, el servicio público. Funda diversos periódicos con Ignacio Ramírez y Guillermo Prieto: *El Correo de México*, financiado prácticamente por Díaz. Dos años después empieza a publicar con Gonzalo A. Esteva *El Renacimiento*, la revista literaria de mayor trascendencia en su tiempo, y se afana, con ejemplar imparcialidad, por atraer a liberales y conservadores a la labor de renovar las letras nacionales. Como genuino liberal, creía que el conocimiento, la cultura y la belleza no eran posesión exclusiva de un partido o una religión. Opinaba que personas de diversas y aun divergentes creencias e intereses podían sublimar sus animosidades y trabajar en la causa común de la cultura sin mengua de su integridad intelectual y sin traición a sus ideales.

Altamirano no escribió ninguna obra sistemática de pedagogía. Dejó en sus diversos escritos algunas ideas dispersas sobre educación. Recalcó la necesidad de la instrucción pública, base del sistema de gobierno y fulgor de esperanza de futuras grandezas y gloria.

El pueblo necesita instruirse; instruido será rey; ignorante, se hallaría siempre bajo una vergonzosa tutela, y aquellas castas privilegiadas bajo cuya férula ha

gemido por tantos años, volverían a aparecer siempre dominadoras y tiránicas, aunque disfrazadas con nuevos títulos y con nuevo carácter (Altamirano, 1934, p. 238).

Y en otro pasaje, a propósito del mismo tema:

Y es que nosotros no hemos podido destruir una distinción que no estaba al alcance de nuestra mano, que las leyes solas no pueden aniquilar, que la fuerza es impotente para echar por tierra, y cuya desaparición es obra del tiempo y del trabajo. Esta distinción es la que existe entre las clases que se educan y las que permanecen en la ignorancia (1934, p. 239).

En breve lapso, Altamirano había experimentado en sí mismo una plena transformación desde un estilo primitivo de vida hasta el de un caballero culto, y deseaba tal bien para sus conciudadanos, sin que se convirtieran en españoles, franceses o norteamericanos de segunda clase, en copias borrosas de un original insustituible. Altamirano soñó en apresurar el proceso de mexicanización –la adquisición de esa elusiva e intangible identidad nacional– que daría a los habitantes del país la marca característica respecto de otros grupos étnicos. Opinaba que tan honda transformación tendría que hacerse por emulación, no por servil imitación. El abrazo entre el sacerdote y el soldado liberal –escena inicial y última de la novela *La navidad en las montañas*– representa alegóricamente al México del mañana, poseedor de plena identidad nacional y de armonía entre las autoridades civiles, eclesiásticas y militares.

La mujer, cuya educación estaba viciada por costumbres inaceptables, y que discurría desde su infancia entre el fraile que le hablaba del diablo y la esclavitud doméstica, le preocupaba, y no perdía ocasión para denunciar las bárbaras tradiciones y expresar la esperanza de que la mujer se emancipara de su lúgubre destino y llegara a ser, por su cultura, digna compañera del hombre.

Altamirano, más que por sabios tratados sobre educación, ha pasado a la historia por su ejemplaridad de maestro. En sus escritos de toda índole, sus conferencias, charlas y diversos cursos disertaba no sólo del tópico concreto del curso o el tema de la conferencia, sino que participaba a los demás sus hondas preocupaciones: la libertad del país, la dignificación del pueblo y la práctica de la democracia. Les comunicaba asimismo su apertura, su amplísima cultura y su cálida amistad. Fue un observador atento de la escena contemporánea (Urbina, 1946).

Poseía los ingredientes básicos del gran maestro: conocimientos vastos y profundos, palabra fácil y brillante para impartir información, con que estimular a sus discípulos a nuevas empresas, como lo demuestra el hecho significativo de que su nombre iba siempre precedido del calificativo “maestro”. Así fue, y así es todavía. Él continúa siendo el maestro Altamirano, guía e inspiración de generaciones de mexicanos. Orientó la literatura hacia la afirmación de los valores nacionales sin descuidar el conocimiento de las literaturas extranjeras. Su novela *Clemencia* está considerada como la primera novela moderna mexicana por su concepción estética y sus cualidades formales. *La navidad en las montañas* es quizá la más leída de sus obras por el programa de convivencia social que bellamente describe.

Altamirano puso en manos de Sierra la antorcha recibida de Ramírez. El segundo la pasó a Antonio Caso (1883-1946) quien, a su vez, la entregó a Vasconcelos, como éste lo reconoce en el prólogo a la edición de lujo de *La navidad en las montañas*, publicada en 1948. Altamirano y Sierra son ejemplo admirable de independencia de mente. Altamirano fue un buen discípulo de Ramírez; pero a los 30 años se había independizado de éste, y era, en cambio, el joven maestro de sus contemporáneos aficionados a la literatura. Altamirano y Ramírez siguieron desarrollando sus ideas, su modo de expresarse y género de vida. Entre tanto, su afecto y mutua estima permanecieron inalterados. Justo Sierra se convirtió, al llegar a México, peregrino de Yucatán, en protegido de Altamirano y más adelante en discípulo predilecto; pero cuando Sierra llega a la madurez, no sólo se hace independiente de pensamiento sino que nunca abandona su admiración por Francia. Altamirano jamás aceptó plenamente el positivismo por razón de sus estudios clásicos y aficiones humanistas; Sierra, en cambio, lo defendió. Altamirano, Caso, Ramírez, Sierra y José Vasconcelos (1881-1959), unidos por el afecto y la admiración, se mantuvieron independientes en sus respectivas posiciones (Nacci, 1970; Wilson, 1941, p. 277; González Ramírez, 1967, p. x).

12. JOSÉ MARÍA VIGIL (1829-1909)

Nativo de Guadalajara, Jal., estudió en el Seminario de esa ciudad filosofía y derecho, carrera que dejó trunca para dedicarse a la literatura. Inició su actividad magisterial como profesor de latín y filosofía en el Liceo de Jalisco (1855), y fue diputado durante cinco legislaturas. En la ciudad de México enseñó gramática y filosofía en la preparatoria y geografía e historia en la secundaria de niñas. Nombrado director de la Biblioteca Nacional (1880-

1909), se afaná por hacerla una verdadera despensa intelectual. Con su ocupación principal como director de la biblioteca, cultivó también la pluma y publicó obras de literatura (teatro especialmente) e historia, entre las cuales destaca “La Reforma, la Intervención y el Imperio” en *México a través de los siglos*, traducciones de Petrarca (1304-1374), Johann C. F. Schiller (1759-1805) y otros escritores. ¡Fue uno de los liberales más cultos en una época que los tuvo sobresalientes!

Vigil es recordado especialmente por sus ataques frontales en contra del positivismo. Lo combate por eliminar los principios *a priori* de identidad, contradicción, etc., base de todo pensamiento científico, y por abrir las puertas al escepticismo, materialismo y ateísmo, sistemas negativos, impropios para fundamentar la educación nacional. Además, señalaba que la enseñanza de la religión positivista entrañaba una clara violación del espíritu y la letra de la ley de separación de la iglesia y el Estado, ley que imponía la obligación de respetar las creencias religiosas, cuyos fundamentos atacaba el positivismo. En política se oponía al positivismo por encontrarlo enemigo del liberalismo, doctrina tan querida y defendida por los mexicanos, quienes no habían dudado en derramar su sangre para defenderla. Por otra parte, Vigil no era un pensador exclusivista. Reconocía la excelencia de los procedimientos experimentales, factor del asombroso progreso de las ciencias naturales; pero se negaba a introducir los mismos métodos en la moral y la filosofía. Sus trabajos filosóficos se publicaron en la *Revista Filosófica* y otras revistas y periódicos de su tiempo. Su espíritu esforzado aparece de relieve en su oposición a la corriente filosófica predominante en la enseñanza oficial. Fue uno de los pocos que señaló con índice acusador las contradicciones de un sistema cuyo ocaso ocurriría más adelante (Tirado Benedí, 1955, pp. 68-70).

13. VICENTE H. ALCARAZ¹⁸

Uno de los defensores ilustrados de la enseñanza objetiva, Alcaraz, junto con Antonio P. Castilla y J. Manuel Guillé, constituye la tríada más eminente de educadores de la primera mitad del siglo pasado. Su obra, *La educación moderna* (1882a), publicada en varios tomos, vino a colmar un vacío en el ambiente educativo de la época. “Se trataba nada menos de un libro serio, de un trabajo sesudo y bien meditado” que, si bien revestía la forma modesta de una simple recolección sobre metodología aplicada, era empresa difícil de realizar. El hábil recopilador poseía un gran talento

¹⁸ No se consiguieron datos sobre su nacimiento, vida y muerte.

para seleccionar, y estaba dotado de una vasta ilustración, además de poseer un seguro criterio pedagógico. Era un creador de doctrinas nuevas, y rompía la tradición y la rutina. Alcaraz considera que México había seguido por una senda errada en pos de su progreso y verdadera libertad. Ahora el país busca tales dones en la escuela, contemplada antes con absoluta indiferencia.

La educación popular: he aquí el único remedio que a nuestros males señalan lo mismo la voz autorizada del filósofo que la respetable opinión del estadista y la profunda y sincera convicción del político hábil y entendido (Alcaraz, 1882a, p. 1).

Y líneas más abajo exclama:

Más de una vez y distintos funcionarios han pretendido mejorar la condición de nuestras escuelas; pero, ¿cómo conseguir esto sin mejorar antes la condición del profesor? (1882a, p. 3).

Se ha querido remediar esta situación con el estudio de las escuelas norteamericanas, alemanas y francesas. Pero, ¿sería para nosotros un progreso la introducción de esas magníficas escuelas? “Nosotros creemos esto muy discutible por lo menos. La escuela debe estar en perfecta armonía con la sociedad: ésta en lo futuro no puede ni debe ser sino el corolario de aquélla...”

Y continúa por la misma vena:

Tomemos en buena hora todo lo útil que produzca el extranjero; pero entendamos bien lo útil para nosotros: puede alguna vez suceder, y aún sucede a menudo, que una cosa, una idea, una institución buena y aun indispensable en una parte, sea imposible o perniciosa en otra. A esa costumbre de aceptar o desechar sin meditación lo que viene de allende los mares, debemos más de una de nuestras desgracias (Alcaraz, 1882a, p. 4).

Tratándose de métodos de enseñanza, no daña estudiar indistintamente lo escrito en otras partes. Los métodos radican en el encadenamiento de las doctrinas científicas y en el desarrollo de la inteligencia del que las recibe. La enseñanza de la suma debe ser aquí lo mismo que en Asia. No sucede lo mismo en los demás ramos de la educación. Alcaraz se propone generalizar por todo el país los principios de la educación moderna, todo

lo bueno de cualquier parte que sea, bueno con relación a nosotros, aplicable a México con la misma posibilidad de éxito que allí donde se ha implantado.

Trata del triple aspecto de la educación: física, intelectual y moral y deplora que se haya despreciado la educación física de los aztecas, destinada a formar, por la austeridad y el ejercicio físico, un pueblo guerrero. En tiempo de la colonia nada se hizo por desgracia. Luego, con la independencia, en cambio, se introdujo la gimnasia reducida, por desgracia, a ejercicios de agilidad sin prestar atención a su importante repercusión en el desarrollo físico y, por tanto, en la higiene toda. Todavía hay quienes consideran la gimnasia nociva, inútil y aun ridícula y, más todavía, en el caso de las niñas, pues entonces se la tacha de impúdica. Es preciso que se percaten los educadores de que la escuela debe hacerse atractiva a los niños con los descansos adecuados, durante los cuales se dediquen aquéllos a juegos, tan necesarios como lo son el sueño y los alimentos. La instrucción intelectual del pueblo se descuidó lamentablemente en Nueva España, y de ahí nos quedó un pueblo inculto, mientras se cultivaba la enseñanza superior para un pequeño grupo. La nueva forma de gobierno después de la independencia exigía un pueblo instruido, mas la escasez de recursos de los ayuntamientos impidió promover la instrucción del pueblo. El ministro Pérez de Tagle ha puesto mucho empeño en el mejoramiento de la primaria, al grado de que los profesores piensan en la reforma, y han empezado por descartar los antiguos métodos de reconocida ineficacia.

Los métodos de enseñanza requieren reforma y, en especial, educación moral, urgida de atención, pues, el triunfo de la independencia inició un relajamiento de la moral religiosa. Por otra parte, la declaración enfática del gobierno de no cultivar ninguna religión obliga a orientar la enseñanza moral por otros caminos.

Asentada la paz en el país después de la batalla de Tecuac, el ambiente se hizo propicio para el progreso de la instrucción pública. Esta etapa (1876-1882), permite importantes avances educativos entre los cuales sobresalen la implantación de la instrucción objetiva, la creación de las academias de instrucción primaria, preuncio de la normal, y la célebre controversia sobre el texto de lógica en la preparatoria, escaramuza en la sorda y prolongada pugna entre liberales de la vieja guardia y neoliberales porfiristas.