



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA EDUCACIÓN MORAL Y SU ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS
NORMALES (1887-1908)**

TESIS QUE PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

PÓLUX ALFREDO GARCÍA CERDA

TUTOR:

DR. JOSÉ ALFREDO TORRES (FFyL, UNAM)

COMITÉ TUTOR:

DRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO (FFyL, UNAM)
DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA (FFyL, UNAM)
DR. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS (IISUE, UNAM)
DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA (FFyL, UNAM)

MÉXICO, CIUDAD DE MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO DE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, mi hermana y toda mi familia, como muestra sincera e inconmensurable de cariño y devoción a quienes me enseñan día con día a vivir con paz y plenitud.

A Dulce, mi linda princesa colibrí, mi bella compañera por las ideas de Nuestra América, a quien dedico esta tesis al igual que cada latido, cada *sueño* y cada *esperanza* por hacernos un solo ser. Por este amor anticuado, bello y auroral que nació teniendo *la edad del cielo*...

A mis icónicos profesores de la maestría: al Dr. José Alfredo Torres, cuya *poética* de la formación fue una tea y una estrella polar en la elaboración de esta tesis; al Dr. Mario Magallón, cuya lucha por un mundo mejor hace de cada lección una total *vividura*; a la Dra. Clara Carpy, cuya dedicación, crítica y pasión son un monumento a la pedagogía universitaria. A la Dra. Claudia Pontón y la Dra. Guadalupe García, portavoces de un quehacer pedagógico con bríos renovados. Al Dr. Mauricio Beuchot, *proportio magister* y custodio de los *studia humanitatis*.

A mis maestros Norma Arias y Rogelio Velázquez (Q.E.P.D.), por su inspiradora labor contra los eruditos avioletados y “maiseados” escritores de baratijas. Mi absoluta admiración a dos auténticos portentos pedagógicos.

A mis amigos, compañeros de maestría y compañeros docentes. En especial a Mariana y Rodrigo, ejemplos de amor a la tierra, respeto a la memoria y resistencia por la vida, y Ana Laura, tamaña admiración para una vera diva.

A CONACYT por haberme apoyado con una beca que me hizo descubrir la senda de los libros viejos, mi hedónico retorno al polvo y las ruinas del saber.

Al gremio y a ese sueño de Moreno y de los Arcos llamado pedagogía...



“Quienes con rectitud de miras critican nuestras ideas, son nuestros más eficaces colaboradores en la tarea escabrosa de descubrir la verdad y de purgarla de todo error que la mancille; tienen, pues, justo título de nuestra gratitud”.¹

Carlos A. Carrillo

¹ Rene Avilés, *Ideario pedagógico de Carlos A. Carrillo*, México, México, 1969, p. 3.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. “PARA LOS RICOS TODO, PARA LOS POBRES NADA...”	12
1.1 Horrores y desatinos de la moral en las aulas mexicanas del siglo XIX	14
1.2 Los alebrestados mares de la moral mexicana y la brújula positiva de Gabino Barreda	17
1.3 La “ciega” educación moral desde el ascenso del caudillo	24
1.4 Altamirano, la ENM y la feraz formación de educadores morales	36
1.5 Los textos clásicos de Moral y sus <i>majestades</i> , los normalistas	39
2. LOS NORMALISTAS COMO FORMADORES DEL JUICIO MORAL	44
2.1 Sobre la fundamentación de la moral enseñada	46
2.1.1 Eje histórico. Rutas y orientaciones preliminares	48
2.1.1.1 Eje histórico particular. “Héroes” e íconos nacionales	49
2.1.1.2 Eje histórico general. Las grandes civilizaciones como modelos morales universales	53
2.1.2 Eje ético-conceptual. Definición de moral y su relación con la educación.....	54
2.1.2.1 ¿A qué educación moral se opusieron?	62
2.1.2.2 Sobre la consciencia y las intencionalidades	63
2.1.2.3 Sentimientos, virtudes y deberes	64
2.1.3 Eje didáctico. Sobre el método elegido	73
3. NOTAS FINALES SOBRE UN APOSTOLADO ANÓMALO Y SUS VIRTUDES PROFESADAS	75
3.1 Las virtudes morales del normalista y su “presuntuosa ciencia de crear maestros”	77
3.2 El maestro de escuela frente al <i>magister populi</i>	82
3.3 La ética del normalista y la encrucijada egoísmo-altruismo	86
3.4 ¿Fueron “fronéticos” nuestros normalistas? (una pregunta a propósito de la “P.” educación moral porfirista)	99
CONCLUSIONES	110
GLOSARIO MÍNIMO	116
REFERENCIAS Y FUENTES	117



INTRODUCCIÓN

Una idea educativo-moral de manufactura normalista permitió que los educadores del Porfiriato se distanciaran de la moral antigua. Con antelación, la intelectualidad porfirista había coincidido que todo cambio político sería real siempre y cuando las costumbres y formas de vida socialmente aceptadas también cambiaran. Pensando que la *instrucción* podía ser un medio efectivo para realizar tamaña empresa, nuestros “antiguos pedagogos”² debieron instrumentar una didáctica adaptada a la circunstancia moral mexicana. Para ello tendrían a la mano novedosas herramientas y la dirección espiritual de grandes pensadores.

Previamente a tal acontecimiento, Carlos A. Carrillo ya señalaba que una cosa era educar moralmente y otra enseñar la moral, es decir, un individuo podía conocer muy bien los códigos que rigen la vida social y, aun así, podía ser un “redomado bribón”. Aunado a esta situación apremiante, la presión aumentaba para quienes ejercieron el magisterio al ascender un régimen que impuso una concepción hegemónica de vida, el cual, no obstante, dio oportunidad a que la pedagogía moderna se ocupara del analfabetismo, la higiene, etc. Tal parece ser que en esta época pudo haber surgido una incipiente educación en virtudes, aun no estudiada en el discurso pedagógico actual, que tuvo que responder a tres exigencias: 1) defender una educación moral laica y oficial, 2) emanar de una pedagogía moderna, y 3) haber partido de una concepción ética proporcionada o moderada.

A mediados del siglo XIX, el magisterio y la educación moral corrían sendas opuestas debido a tres razones: 1) la presencia del gremio en sociedad era incierta, 2) el reconocimiento social de su labor fue escaso, y, 3) los materiales didácticos y espacios escolares para contener la crisis moral eran prácticamente nulos. El normalismo tendría en la educación moral una oportunidad de oro para participar en la construcción de un proyecto nacional a gran escala. Cuando el peligro de perder las conquistas liberales

² Desde la creación del Colegio de Pedagogía (1955), las direcciones de la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria están delimitadas. La primera se ha ajustado al proyecto del gobierno federal, difundiendo y organizando la educación oficial. La segunda se ha identificado con proyectos de formación universitaria orientados a la profesionalización científica, social y humanística. Claudia Pontón Ramos, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógica y educativo en México*, México, UNAM-IISUE, 2011, p. 69. Si los normalistas porfiristas abrazaron al magisterio como forma de vida (como los actuales normalistas), y además lucharon por consolidar teóricamente a la disciplina (como los pedagogos universitarios), entonces los normalistas porfiristas son, justamente, ancestros comunes de ambas direcciones.



coabraba fuerza ante la mayoría de mexicanos que aun vivían del legado novohispano llamado moral católica, una generación³ de educadores se convenció de que todo progreso material era inútil si no existía un progreso moral análogo. En tanto, si el régimen porfirista quería instaurar un nuevo orden social, antes debía prescindir del hombre colonial (caótico, especulativo, supersticioso y devoto) y formar al hombre moderno (racional, práctico, útil laico). Si la Escuela Lancasteriana y su formación de “monitores” habían educado a millones de mexicanos por más de cincuenta años, también habían contribuido en formar al hombre colonial.⁵ Por lo tanto, prescindir del hombre colonial implicaba prescindir del maestro colonial, porque los límites de sus lecciones eran los límites de la moral católica.

Cuando instaba formar al maestro moderno, comenzó la reforma de las Escuelas Normales. En el México porfirista, donde la conciliación política y pacificación fueron prioridades de Estado, los normalistas, ahora *apóstoles* de una *nueva religión*, serían los elegidos para escribir los nuevos *catecismos* y difundir la palabra de la Patria, la Ciencia, las “buenas costumbres” y la promesa de una vida mejor. Pero el magisterio, que se volvía profesión de Estado, reclamaba para sí mismo condiciones sociales básicas y oportunidades reales para su desenvolvimiento laboral y el progreso efectivo de la enseñanza.

Aunque en textos como *Nacionalismo y educación* de Vázquez, *Estado, clases sociales y educación en México* de Vaughan se ha dado cuenta, rigurosa y detalladamente, de contradicciones y peculiaridades del fenómeno aquí estudiado, todavía no se ha interpretado la educación moral porfirista como “problema pedagógico”,⁶ es decir, los hallazgos no han sido cotejados con el pensamiento pedagógico de la época ni con el tipo de formación académica que les permitió a los maestros afrontar su crisis moral ni con los materiales didácticos que ellos produjeron. No obstante, *La educación en el Porfiriato* de Bazant se aproxima bastante a la perspectiva pedagógica aquí inquirida, pues la vida y obra

³ Distinguímos dos generaciones de normalistas: 1) Los *arqueo-normalistas* (Rébsamen, Carrillo, Altamirano, Flores, Vigil, etc.), y 2) Los *áureo-normalistas* (los hermanos Correa, Hernández, Castellanos, Méndez, Menéndez, etc.). De la primera a la segunda generación hubo un proceso de iniciación de maestro a discípulo, que se tradujo en la construcción de una tradición, es decir, acaeció la transmisión de principios, conocimientos y prácticas pedagógicos que terminaron por definir al magisterio como un estilo de vida.

⁵ Pedro Ortiz, *et. al.* (Intro., sel. y notas), *La Escuela Normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros*, México, SEP/Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1986, pp. 55-77.

⁶ “Entrevista a Enrique Moreno de los Arcos” en María Esther Aguirre, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, UNAM-CESU/Plaza y Janés, 1998, p. 177.



de normalistas como Laura Méndez de Cuenca permite comprender la lucha del magisterio por sobrevivir en medio de una sociedad contradictoria: clasista, injusta y conservadora aunque ávida de cambios sociales efectivos. Por el contrario, textos como *México: sus revoluciones sociales y la educación* de Castillo e *Historia comparada de la educación en México* de Larroyo ya concebían al rol del normalismo como constructor de la cultura nacional. Siendo las virtudes y la educación un tema apenas asediado, existen algunas interpretaciones que tratan de recuperar el horizonte histórico aquí buscado.

En *Filosofía política de la educación en América Latina y Reflexiones éticas y políticas de filosofía desde un horizonte propio*, Magallón traza algunas líneas históricas que resemantizan una educación moral proveniente de normalistas como Abraham Castellanos o Ezequiel A. Chávez. Por otro lado, en textos como *La moral regresa a la escuela* de Latapí y *México y su Moral* de Torres, los autores analizan a detalle el pasado de la formación cívica y ética (en el primero) y la presencia del caudillismo en la educación nacional (en el segundo), aunque la educación porfirista no ocupa tanto su atención. La excepción sucede con Moreno y de los Arcos quien en una reseña establece una relación histórica entre educación cívica y moral con la pedagogía, considerando el diseño de “catecismos” de la asignatura Moral como vestigios del quehacer pedagógico.⁷

Nuestro quehacer historiográfico, de tipo artesanal,⁸ consistió en construir una *mirada histórica propia*⁹ donde se situaron algunos textos en su contexto. Así, realizamos un análisis histórico, ético y didáctico de obras que no tenían precedente alguno: habían sido escritos y adaptados a las escuelas mexicanas al mismo tiempo que buscaron sustento pedagógico moderno. Con respecto a la periodización, se identificaron y recuperaron textos publicados por normalistas vinculados a la Escuela Nacional de Maestros, entre el año de su apertura (1887¹⁰) y la supresión de la asignatura Moral en la *Ley de educación primaria* (1908). La selección estuvo conformada por los siguientes textos:

⁷ Vid. Francisco Ziga y Guadalupe Curiel, "Bibliografía pedagógica: libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970: VI. Libros de Civismo, Derecho Constitucional, Economía y Moral", p. [113]-162, sobretiro del *Boletín del IIB*, México, IIB, 1987.

⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, México, UNAM, 1999, p. 55.

⁹ Vid. María Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM-CESU/FCE, p. 12.

¹⁰ A partir de este año se impartieron los primeros cursos de Moral en tal institución. Si tales lecciones



- Alberto Correa Zapata, *Nociones prácticas de Moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República (siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau)* (1889) [solo se pudo obtener la 3ª ed. de 1896].
- Dolores Correa Zapata, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* (1895).
- Julio S. Hernández, *Nociones de instrucción cívica y moral* (1901).
- Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen* (1905).
- Laura Méndez de Cuenca, *El hogar mexicano* (1907).
- Rodolfo Menéndez, *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (1908).

Fueron tres razones las que nos llevaron a esta selección: 1) el conocimiento histórico de los “antiguos pedagogos” y sus ideas permite reflexionar sobre su identidad profesional y la forma en que asumieron su función social; 2) cada normalista poseía un acervo cultural asombroso, siendo significativa la forma en que asimilaban los bienes culturales de su tiempo; 3) actualizar testimonios de cómo el gremio intentó educar en torno a alguna cuadro de virtudes permitiría identificar un momento histórico en el que el naciente gremio pugnó por un cambio moral radical. Pero antes de proseguir, ¿quiénes eran ellos?

Alberto Correa, el “poeta del trabajo escolar”, fue docente y director de la Escuela Nacional de Maestros. Dolores Correa fue alumna y docente de la Nacional de Maestras. Julio Hernández fue alumno fundador y docente de la Normal de Puebla, además de subdirector de la anexa a la Nacional de Maestros. Abraham Castellanos fue docente de la Nacional de Maestros. Laura Méndez de Cuenca fue docente de la Nacional de Maestras. Finalmente, Rodolfo Menéndez fue docente de la Normal de Yucatán, el cual aunque no tuvo vinculación directa con la Nacional de Maestros (porque le negaron el acceso), mantuvo lazos con Justo Sierra y las publicaciones *México Intelectual*, dirigida por Rébsamen, y *La enseñanza normal*, dirigida por Alberto Correa.

En esta selección sobresale que siendo todos ellos maestros de escuela, desde su vocación pedagógica incursionaron en campos como la literatura, poesía, periodismo, etnología, filosofía, historia, feminismo, etc. Este acervo cultural seguro fue factor para

formaron a los modernos normalistas, entonces los textos e ideas impartidos en esos cursos conformaron el antecedente teórico inmediato de algunos maestros porfiristas.



mejor fundamentar sus textos de Moral,¹¹ según un cuadro más o menos delimitado de virtudes, entendiendo éstas como hábitos que cualificaron la vida escolar de educadores y educandos. Ahora bien, en nuestro horizonte de interpretación *ético* se supuso una hipotética tensión: mientras la *tradición pedagógica*, con la cual concordamos ampliamente en esta investigación, concibe el encauzamiento moral como una plataforma de cambio social, la *tradición político-educativa* busca mantener el control social a través del monopolio moral. Ante tal tensión, cada educador y educando habría oscilado entre una vida mesurada (contestataria) o una displicente (acomodaticia). Las resoluciones tras el dilema producido han de revelar, según el análisis de los textos, la capacidad del normalista para enseñar a obrar a consciencia, es decir, situando la moralidad como escenario cotidiano donde valores como la responsabilidad y libertad tienen lugar.¹²

Si el hombre se define por su facultad para discernir, el educador moderno debe encauzar el juicio del educando, apelando a su razón para alejarlo de su animalidad. Esta orientación suele concebir el cumplimiento *absoluto* de la razón en la vida escolar, es decir, se educa en el cumplimiento del deber como bien en sí mismo ¹³ Este legado que Herbart, Fichte y Rébsamen cuestionaron y siguieron a su modo, más tarde fue asimilado y criticado por normalistas como Abraham Castellanos o Julio Hernández, cuyos textos pudieron concebir el deber desde una ética *absolutista*, no kantianamente pero sí positivístamente.

Su intención pudo haberse reducido a adaptar *deberes morales* bajo la forma de una educación en virtudes (como la decencia y la moderación), promotora de la vida civilizada y urbanizada. Para aquellos educadores que seguían las lecciones de Carreño, el conocimiento y práctica de la moral era concebido como base necesaria para la paz, el orden y la felicidad.¹⁴ Durante muchos, en México este legado fue relegado o supeditado en los planes de estudio, siendo la adopción del libro de texto único, gratuito y obligatorio en 1959, la forma para integrar el civismo en una sola asignatura llamada ciencias sociales.¹⁵ Más tarde, en 1988 Moreno y de los Arcos señaló que la educación moral adolecía de

¹¹ Véase el glosario en el anexo 1.

¹² José Manuel Villalpando, *Filosofía de la educación*, México, Porrúa, 8ª ed., 1988, p. 346.

¹³ Cf. Emmanuel Kant, *Pedagogía*, (ed. y pról. de Mariano Fernández Enguita; trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual), México, Akal, 4ª ed., 2013, p. 13.

¹⁴ Manuel Carreño, *Manual de urbanidad y buenas costumbres*, México, Editora Nacional, 1979, p. 5.

¹⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, "Presentación", p. 115 en Francisco Ziga y Guadalupe Curiel, *Op. cit.*



presencia pedagógica, reflejándose esto en fenómenos como la falta de textos didácticos diseñados por pedagogos. Fueron varias décadas donde no se tuvo una idea educativo-moral clara, siendo hasta 1999 que, al introducirse en los planes de estudio la asignatura Formación Cívica y Ética, se recobró el legado que se remontaba al siglo XIX.

Ahora bien, ¿la educación moral porfirista era partidaria del *absoluto* deber? Si los juicios morales de educadores y educandos se modelaron al *único* ritmo de la industrialización, el absolutismo moral pudo haber predominado. Pero la educación moral moderna, que apenas comenzaba a consolidarse en el Porfiriato, probablemente pudo haber tomado otra fisonomía: las limitaciones y oportunidades de la moral laica habrían hecho que los normalistas tuvieran una orientación *relativista*, es decir, una perspectiva plural y abierta para concebir los deberes morales según el contexto escolar determinado. Si la educación moral porfirista se basó en concepción de extremos, sea absolutista o relativista, ¿existió algún horizonte educativo-moral *proporcional* donde educadores y educandos vivan y cooperen en comunidad desde un programa democrático históricamente situado¹⁶?

Sin duda, las líneas de esta educación moral debieron delinearse por una *ética de virtudes*, semejante al espíritu de filósofos como Gadamer, Phoot, Beuchot, etc., pero con la salvedad de haber nacido de hipotéticos normalistas “frónéticos”, es decir, maestros de escuela que hayan desarrollado una idea educativo-moral proporcional. Para bosquejar tal ética de virtudes, la Hermenéutica analógica¹⁷ nos permitió buscar una mediación proporcional, matizando y distinguiendo en la interpretación de los textos de Moral.

Mostrar una incipiente educación en virtudes en los normalistas porfiristas dependería de responder una cuestión crucial. Si bien, no basta con que en tal o cual texto se *diga* qué el educador debía enseñar al niño a ser *prudente* o *discreto*, era necesario que se *mostrara* cómo se podía llegar a tal virtud, sin seguir prescripciones absolutas o máximas morales irremediamente abstractas. Entonces, tras el análisis de los textos, ¿nuestros normalistas habrían sido “frónéticos”, es decir, instrumentaron proporcionalmente una educación en

¹⁶ Mario Magallón, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, CCYDEL, 1993, p. 18.

¹⁷ La interpretación “frónética” esperada de los textos de Moral es, esencialmente, una mediación proporcional de intencionalidades. Se aspira a la mayor porción posible de objetividad —apegándonos a la literalidad de cada texto de Moral— privilegiando la pluralidad de significados según la circunstancia en que fue aplicado —tratando de descubrir su alegoricidad o metaforicidad empleada. *Vid.* Mauricio Beuchot, *Tratado de Hermenéutica analógica*, UNAM-FFyL/Ítaca, 4ª ed., 2004, p. 53 y ss.



virtudes? No obstante que los valores son la esencia del mundo donde se realiza la vida social y las virtudes son la dimensión subjetiva de los valores, aquel educador que forme el juicio moral del educando debe tener como base ciertos *valores* y, sobre todo, ciertas *virtudes*. Aunque éstos complementan a aquellos, los valores (al no ser entes concretos) sólo se pueden realizar a partir de actos virtuosos, es decir, deliberadamente equilibrados. Cuando un acto se aparta de esta proporción se torna vicioso.

Si la educación moral porfirista de los textos elegidos habría partido de una “voluntad social pura”, cumpliendo el bien por sí mismo y aceptando como única vía del progreso moral los imperativos morales universales,¹⁸ entonces tal idea habría tenido una orientación absolutista, es decir, desproporcionada. Por otro lado, si tal idea hubiera disociado todo concepto ético o pedagógico, con tal de seguir ambiguamente los códigos de conducta que cada escuela hubiera permitido, entonces tal idea habría tenido una orientación relativista. Para equilibrar ambas orientaciones, el normalista debió haber encontrado una especie de “principio de frónesis”, es decir, una idea educativo-moral que habría permitido formar el juicio del educando según una serie de hábitos intencionadamente medidos entre un acto por exceso y otro por defecto.¹⁹ Pero, ¿es posible encontrar esto en nuestros normalistas? ¿En función de qué caracteres identificaríamos un hipotético “fronetismo” en ellos?

En pleno Porfiriato se decía que el maestro no podía enseñar sin una “moralidad intachable”, dentro y fuera de las aulas: había que ser “ejemplo de virtudes” ante sus educandos. Si al actuar con la “fuerza del ejemplo”²⁰ se habilitaba el encauzamiento del juicio moral, las fuentes de un supuesto “fronetismo” pudieron hallarse en un positivismo diferente al oficial: no científicista sino humanista, moderado, plural y abierto a campos como metafísica, poesía, “psicología”, etc. Aunado a ello, es menester recurrir a un par de criterios que confirmen tal tesis: 1) A nivel teórico, tomaremos sus ideas sobre virtudes como la *prudencia* o la *templanza*, que aunque no estuvieran afiliadas a alguna corriente ética, ello no le resta valor, porque como decía Martí, “si el vino sale agrio, es nuestro vino...”; 2) A nivel práctico, consideraremos si esta incipiente educación en virtudes atendió problemas sociales como el alcoholismo, egoísmo o la ignorancia, para definir una

¹⁸ Cfr. José Manuel Villalpando, *Manual Moderno de Ética*, México, Porrúa, 1992, pp. 183-200.

¹⁹ Mauricio Beuchot, *Pedagogía y analogía*, México, De la Vega editores, 2012, p. 67 y ss.

²⁰ Vid. Alessandro Ferrara, *La fuerza del ejemplo* (trad. de Gabriela Ubaldini), México, Gedisa, 2008, p. 83.



posición frente al caudillismo religioso, educativo, político, etc. En ese sentido, ¿su propuesta fue rigurosa o endeble? ¿Fueron fieles a cierta corriente ética o intentaron recular teóricamente? En caso de que ellos no se hubieran ubicado en el proyecto educativo, ¿inspiraron a otros educadores en años posteriores a la caída de Díaz?

Finalmente, el horizonte de interpretación *didáctico* consistiría en saber el método y recursos que empleó el normalista para diseñar representaciones humanas a escala que mostraran costumbres y hábitos deseables. Si es evidente la capacidad de crear o usar metáforas de un modelo de acción moral, entonces el maestro pudo haber encauzado el juicio moral. Acorde con los modelos de vida antes planteados, el *acomodaticio* y el *contestatario*,²¹ ¿qué tipo de máximas y ejercicios diseñaron los normalistas? ¿Se amoldaron al régimen político en turno, so pena de ser excluidos si contradicen a la moral oficial? O más bien, ¿buscaron mejorar sus lazos comunitarios según un horizonte ético proporcional? Finalmente, esta investigación se divide en tres capítulos:

- I. Panorama histórico-social general. Se describe el contexto en el que se inserta la educación moral y sus textos. Asimismo, se muestra las influencias teóricas y posturas ético-políticas de los formadores del juicio moral.
- II. Análisis de contenidos y fundamentos de las ideas sostenidas en cada texto según tres ejes: histórico (nacional e internacional), ético y didáctico. Conceptos de Moral como ciencia, consciencia, deber, virtudes, etc. serán estudiados y situados según el pensamiento de cada normalista y sus fuentes teóricas inmediatas.
- III. Valoración de las ideas plasmadas en los textos de Moral. Se examinarán ellas en función de las enseñanzas del normalista tras su experiencia en las aulas.

En medio de un contexto lleno de hostilidad social, intransigencia política y propagación del adoctrinamiento moral, nuestros normalistas anduvieron su camino. En las siguientes líneas nos resta saber si ellos lograron o no su empresa, si sobrevivieron o no a las trampas de su tiempo, y si encontraron, acaso, un camino de virtudes no visto por muchos para cumplir con lo que pintaba ser una delirante y peligrosa misión.

²¹ Vid. José Alfredo Torres, *México y su moral*, México, Torres asociados, 2014, p. 12 y ss.



I. “PARA LOS RICOS TODO, PARA LOS POBRES NADA...”²²

²² *Infra.* cita 25.



En 1886 el general Rosendo Márquez, recién electo gobernador de Puebla, le encargó a Julio Hernández organizar y fundar una Escuela Primaria Anexa a la Normal. Al mismo tiempo, el nuevo gobierno redujo los fondos del ramo de *Instrucción*, haciendo que la Normal poblana decayera por falta de apoyo económico. Al respecto, Hernández afirmaba que “el profesorado fué la primera víctima de los manejos de aquel inmoral mandatario, [debido a que] los maestros no percibimos nuestros haberes durante un semestre completo”.²³ Esto condujo al hambre y la miseria a los normalistas poblanos, quienes, al hallarse en bancarrota, muchos de ellos empeñaron sus pertenencias para sobrevivir.

Luego de una reunión aparentemente intrascendente, los afectados decidieron tomar cartas en el asunto y se convocó a huelga: “Naturalmente, fue necesario presentar nuestra dimisión [...] fundándola en que era indecoroso continuar yendo a las Escuelas, cuando carecíamos de vestido y no teníamos ningún aliento para dar las clases por falta de alimentos”.²⁴ La dramática situación llegó a oídos del gobernador a través de la prensa local y una carta firmada por los inconformes. La fuerza pública actuó pronto persiguiendo a los involucrados y al supuesto líder intelectual, Hernández. Mientras a los huelguistas se les amonestó y exhibió, éste fue obligado a renunciar a su puesto y huyó a Hidalgo. Pronto, se presentó con el gobernador hidalguense, no sin antes meditar su nueva misión:

[...] hacía falta un cerebro organizador en aquella entidad federativa, y más que todo, se necesitaba convencer a los hombres del gobierno para que se decidiesen a otorgar su protección a las escuelas. / Vivíamos entonces en plena dictadura porfiriana, y la tiranía del centro se reflejaba vigorosa en todas partes. “*Para las clases privilegiadas todo, para el pueblo nada.*” Era la máxima gubernamental de aquella época, tenía una pureza axiomática incontrastable, y los caciques de provincia la cumplían fielmente como que era la base más firme y el más duradero sostén de sus gobiernos. Yo entonces era un iluso, un soñador, un utopista, un metafísico a la hechura de la época, y llegue a creer sinceramente, que me sería fácil promover un cambio en la opinión pública, favorable al progreso de las Escuelas de aquel Estado.²⁵

En este caso, de represión ante la protesta de una mejora moral, no era para menos. Nada más peligroso en este país que decir: “la educación será fructuosa en organismos

²³ Julio S. Hernández, *Estudios de pedagogía*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, Tomo V, pp. 283-284. En éste y todo fragmento obtenido de nuestras fuentes primarias se respetará la ortografía original.

²⁴ *Ibídem*, p. 285.

²⁵ *Ibídem*, pp. 286-287. Las cursivas son mías.



sanos y bien nutridos”.²⁶ Pero, ¿cómo sensibilizar a gobernantes, letrados, curas, y sobre todo a los profesores, sin que el maestro de escuela se inmunizara frente a la inmoralidad del caudillismo? De aquí surge una intensa pugna por la educación moral entre la tradición político-educativa y la tradición pedagógica, cuando ambas debían responder a las nuevas exigencias culturales. En este capítulo veremos cómo surge la misión de moralizar, esperando ofrecer al educando *un ejemplo de virtudes*, como decía Alberto Correa.

1.1 Horrores y desatinos de la moral en las aulas mexicanas del siglo XIX

En los años previos al Porfiriato, la misión educativo-moral del maestro de escuela tuvo notables obstáculos: malestar social generalizado, deficiencias en la formación docente, escasez de escuelas y material didáctico, etc. Al respecto del estado de la educación y su urgente reforma radical, se afirmaba lo siguiente:

¡La escuela antigua! ¡Qué conjunto de horrores! ¡Qué tortura para la niñez! ¡Qué castigo para la inocencia! [...] Hubiera debido llamarse mejor *El ensayo de la abyección*, porque allí se instaba el sentimiento que expiraba palpitante y aterrada en medio de mil tormentos ignominiosos, tormentos físicas y tormentos morales, que martirizaban el cuerpo y que apagaban la divina chispa de la razón en el hombre acabado de nacer.²⁷

Era menester abatir cada “ensayo de la abyección” en las aulas mexicanas, pero ¿qué se debía hacer primero? La respuesta podía estar en las Escuelas Normales. Uno de sus primeros impulsores, Valentín Gómez Farías, decretó el 26 de octubre de 1833 su establecimiento. Asimismo, en el artículo 4º de ese decreto se establecía que en cada Escuela Normal se debía enseñar “a leer, escribir, contar, el catecismo religioso y el político”.²⁸ Si en estas instituciones se impartía Moral Natural (de corte católica), se debía a porque la inmensa mayoría de educadores y educandos estaban obligados a aceptar, por decreto constitucional, a la moral católica. No olvidemos que ésta fue un elemento fundamental de identidad nacional tras la Guerra de Independencia. Ciertamente, el

²⁶ Julio Hernández, *La sociología mexicana y la educación nacional*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1916, p. 119.

²⁷ María Bermúdez de Brauns (intro., sel. y notas), *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, SEP/El Caballito, 1985, p. 85.

²⁸ “Establecimiento de escuelas primarias en el Distrito Federal”, en Lilian Briseño Senosiáin, *et. al.*, *Valentín Gómez Farías*, México, Instituto Mora/Gobierno del Estado de Jalisco, 1991, p. 62.



pensamiento educativo de Gómez Farías estaba consciente de este hecho, aunque el germen de otra formación docente ya estaba en inserto. Tras la guerra de Reforma, el partido liberal fijó un plan educativo, ilustrado y popular, sosteniendo que la antigua educación a cargo del clero estaba obsoleta. Por su parte, Ignacio Ramírez, ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gobierno juarista, afirmaba que el país necesitaba una *instrucción* que no se basara en *ideas abstractas*, aludiendo a la educación colonial. Lo que urgía era instaurar una educación basada en las “producciones de la naturaleza y el arte”:

[...] resulta que la llamada instrucción pública, en México, no solamente se aplica a unos pocos, sino que a esos pocos los corrompe. Les enseña multitud de palabras sin ideas en las leyendas maternas, que la ignorancia inspira a la mujer, cuando ésta debiera alumbrar las primeras antorchas en ese altar de la inteligencia de los niños: esa instrucción pública nos inculca mil reglas inútiles y falsas.²⁹

Una nueva situación educativa exigía un nuevo educador dispuesto a cambiar el estado moral del país. En 1861,³⁰ al decretarse la *Ley de Instrucción Pública* se estableció la asignatura “Moral e Higiene en sus relaciones con la moral” en el nivel elemental e “Higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral” en la novedosa secundaria para niñas.³¹ Para los educadores liberales, concebir al maestro como regulador de la educación moral era difundir las luces para comenzar a repeler el viejo orden educativo.³² La nueva asignatura desplazó a “Doctrina cristiana” e “Historia sagrada”,³³ donde el *Catón cristiano* o el *Catecismo de Ripalda* vertebraban tales lecciones. En términos didácticos, se puso la primera piedra para cambiar catecismos religiosos por catecismos cívicos. Sustituir el santuario de Dios era instaurar el santuario de la Patria, es decir, la escuela sería el templo del maestro y éste se convertiría en el nuevo apóstol. Esto que Sierra llamó la “religiosidad del ser moral”³⁴ había sido esbozado en 1867 por el nuevo

²⁹ Ignacio Ramírez, *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística* (pról. por Carlos Monsiváis), México, CIC-Jorge Tamayo, 1988, pp. 20-21.

³⁰ “1861 Decreto del gobierno. Sobre arreglo de la instrucción pública” En Manuel y José María Lozano. *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expendidas desde la Independencia de la República*. México. Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, hijos, 1876-1912. Docto. No. 5310 [en línea]. Revisado el 17/07/15.

³¹ Históricamente la asignatura Moral ha tenido diversos nombres. Se le relacionó con Urbanidad, Instrucción cívica, Derecho, Historia, Sociología e incluso Geografía. En esta investigación, solo analizaremos las ideas de Moral explícitamente deslindadas de las asignaturas mencionadas en la selección de textos ya indicada.

³² René Avilés, *Juárez y la educación en México*, México, SMGE, 1972, p. 126.

³³ Rosalía Menéndez Martínez, “Nacionalismo y Patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921”, p. 55, en Luz Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coord.) *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, AMH, 2006.

³⁴ Justo Sierra, *Evolución política del pueblo mexicano* (pról. y cronología por Abelardo Villegas), Venezuela,



ministro del ramo, Antonio Martínez de Castro, quien comisionó a Barreda y los hermanos Covarrubias para redactar la *Ley orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal* y sus posteriores modificaciones en 1869.³⁵ Aunque en este texto se decretó la fundación de una Escuela Normal, ésta quedó en el tintero por dos décadas. Pero en conjunto, el espíritu de las leyes liberales fue la base moral laica de una *emancipación mental* con la que se debía romper con el pasado colonial³⁶ y cuyos efectos no se hicieron esperar en lo educativo recordando que en 1874 se suprimió la enseñanza religiosa en planteles oficiales.

Más tarde, Díaz Covarrubias, posterior ministro del ramo, afirmaba que toda mejora educativa sería inútil si no se avanzaba en el terreno moral, de no ser así se conduciría a los educandos a “un mayor contingente á la criminalidad”.³⁷ Pero cualquier avance en el ramo en la medida que se restructurara la formación docente. Ahora bien, ¿en qué condiciones se hallaba el maestro mexicano? Los ocho mil maestros que trabajaban en las escuelas primarias —de los cuales tres cuartas partes eran varones³⁸— estaban socialmente estigmatizada y económicamente condenados:

“¿Y cómo podría ser de otro modo, cuando ni hay Escuelas Normales para formarlos y sobre todo, cuando los sueldos que pueden disfrutar son generalmente tan miserables que no bastan ni aun para las necesidades de una vida modesta? Son excepcionales los Estados de la Federación, donde los sueldos de *algunos* profesores llegan á \$80 al mes; hay en cambio mucho donde el máximo es de \$50, y hay todavía mas donde el sueldo medio es de \$30. Pero estos sueldos son para los profesores de primera categoría; si se trata de los maestros de escuela en los pueblos pequeños y aldeas, hallamos sueldos de \$10, de \$8 y \$6 al mes”.³⁹

Al maestro de escuela, desvalido e improvisado, se le sumaba su “falta de *ciencia* y *método*”, es decir, no existía un cuerpo de teorías y experiencias en educación que fundamentaran su quehacer. Si se quería una reforma en la instrucción elemental, se debía saldar esta laguna en la formación docente. Así, la enseñanza moral, como cualquier otro conocimiento que se enseñe, ha de partir *metódicamente* de nociones exactas y ejercicios útiles porque la intención era combatir una idea de realidad y naturaleza humana basada en ideas monárquicas o eclesiásticas. Si las vetustas ideas teológicas y metafísicas le habían

Biblioteca Ayacucho, 1977, p. 291.

³⁵ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 3ª ed., 1952, p. 273.

³⁶ Gabino Barreda, *Estudios* (sel. y pról. de José Fuentes Mares), México, UNAM, 1992, p. 71.

³⁷ José Díaz Covarrubias, *La instrucción Pública en México* (Facsimil, Imprenta del Gobierno, 1875), México, CONACYT, 1993. p. V.

³⁸ *Ibidem*, p. CVI.

³⁹ *Ibidem*, pp. CVII-CVIII.



impedido a las civilizaciones llegar a un estadio de desarrollo intelectual y moral superior, el hombre que tomara el camino de la *ciencia* podría acceder a tal estadio.⁴¹ La fe en Comte, la *ciencia* y el *método* animó a nuestros positivistas para buscar un cambio moral basado en la re-orientación de las Escuelas Normales, porque el monumental compromiso pedagógico ya estaba vislumbrado por Díaz Covarrubias: “El maestro de escuela no solo va a *enseñar* al niño, va también a *educarlo*; para una y otra cosa es preciso tener muy bien cultivado el espíritu, muy lleno el entendimiento, muy bien formado el carácter”.⁴² Estas palabras habrían hecho eco más tarde en la formación del normalismo mexicano.

1.2 Los alebrestados mares de la moral mexicana y la brújula positiva de Gabino Barreda

En 1906 Porfirio Parra realizó un estudio sociológico con motivo de un homenaje a Benito Juárez. En este texto, el positivista chihuahuense meditaba sobre el significado de las causas liberales y su feliz término en el Porfiriato, el “legítimo heredero de la Reforma”:

Hoy, cuarenta y cinco años después de aquella agitada época, han cesado [...] nuestras luchas fratricidas, han desaparecido hasta las últimas oleadas del alborotado mar de nuestra política de antaño; gozamos de paz duradera, de tranquilidad interior, de crédito exterior; [...] nuestros presupuestos se saldan con superávit; muchos millares de kilómetros de ferrocarril recorren el país en sus más importantes y luengos radios, el telégrafo pone en instantánea comunicación con el centro los más remotos y apartados parajes del territorio nacional, el capital extranjero afluye a torrentes fertilizando nuestro sueño y haciendo efectivo y vivaz una riqueza que antes sólo existía en estado latente.⁴³

Parra, como muchos positivistas de la época, sostuvo que México, un pueblo incapaz de lograr bienestar material y moral elevado, había encontrado la solución para acabar al fin con la anarquía mental y social provocado por el régimen liberal.⁴⁴ Aunque la evocación del *progreso* en Parra colocaba a México como el mejor de los mundos posibles la realidad parecía contradecirlo. Una cosa era vivir la *belle époque* mexicana, con sus “sofisticadas” reuniones en el *Jockey Club*, paseos dominicales frente al Palacio de Bellas Artes y los

⁴¹ Augusto Comte, *La Filosofía Positiva*, (proemio, est. introductorio, sel. y análisis de los textos por Francisco Larroyo), México, Porrúa, 2000, p. 9.

⁴² José Díaz Covarrubias, *Op. cit.*, p. CXIV.

⁴³ Porfirio Parra, *Sociología de la Reforma*, México, Empresas editoriales, 1948, p. 214.

⁴⁴ Leopoldo Zea, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968, p. 66.



bailes organizados con toda la pompa por el gobierno federal. Otra cosa era laborar doce o catorce horas al día, comer a diario tortillas y atole, vestir calzón de manta, ser analfabeto y haber sido despojado del patrimonio propio por empresarios embusteros. Porque en México reinaba la desigualdad. El progreso para pocos era contradicho por la pobreza para muchos: las soluciones habían sido insuficientes para erradicar el hambre, desnutrición, mortandad infantil, etc. En ese sentido, Hernández también acusaba de no haberse eliminado el *anarquismo escolar*: “Nuestros alumnos tienen una noción ilimitada y absurda del ‘derecho’, limitémosla nosotros con la noción precisa del ‘deber’; si obtenemos el triunfo habremos librado a la patria de los espantosos desastres del anarquismo social”.⁴⁵

En la 2ª mitad del siglo XIX, las condiciones de vida para muchos mexicanos eran deplorables: “la ignorancia, la inmoralidad, la miseria y la tala de los montes explicaban el enjambre de enfermedades que acosaban a la población nacional”.⁴⁶ Se trató de combatir la insalubridad, alcoholismo y analfabetismo con campañas de aseo escolar, fomento a la habitación higiénica, la guerra contra los brujos y la lucha contra la viruela, paludismo, bronquitis, etc.⁴⁷ Tan solo el alcoholismo preocupaba mucho a los científicos de la época: doce de cada mil habitantes morían por los efectos del alcohol. Para médicos como Trinidad Sánchez Santos, éste era el enemigo de la salud y el bienestar social.⁴⁸ Ante estos problemas, bien conocidos por los normalistas, se tenía fe en que gracias a la *Ciencia* se acabarían. Abogando por un cambio de *creencias* comunes por *ideas* científicas nació la preocupación de grandes médicos y pedagogos por la Higiene:

Ante una tarea monumental había que sumar manos para resolver estos problemas. Si en años pasados, el clero había sido *el* enemigo de la nación, ahora podía ser de gran ayuda su vocación, su *caritas* (caridad): como doctrina social también buscaba el mejoramiento de la vida en comunidad. No olvidemos que, mientras algunos positivistas relegaron las humanidades de las escuelas, algunos religiosos como los jesuitas mantuvieron vivos los estudios al servicio de la comunidad.⁴⁹ Pero la reconciliación del régimen porfirista con el clero no podía dar marcha atrás a todas las conquistas liberales. Si bien la idea de educación

⁴⁵ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía. Tomo IV*, pp. 376-377.

⁴⁶ Moisés González Navarro, *El Porfiriato. Vida social*, p. 50.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 53.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 72.

⁴⁹ Mílada Bazant, *La educación en el porfiriato*, México, Colegio Mexiquense, 1993, p. 189.



desde un fundamento religioso se podía reservar a la esfera privada, al menos el Estado no podía compartir tal posición. La moral moderna, laica, debía funcionar sin ensoñaciones ni “utopías” porque si esa era la apuesta se carecían de buscar principios y métodos adaptados a la *psicología* y *sociología* nacional. Con el matiz romántico de la época surgieron dos productos que tomaron forma en la mente de Altamirano: la pedagogía mexicana y la *Escuela Mexicana*, laica y científica.

La difusión de la nueva cultura nacional no sería una realidad sin antes fomentar la *vulgarización de la enseñanza desde la escuela popular*, es decir, la nueva educación debía llegar a aquellos lugares donde “no había instrucción, ni moral, ni nada, que preparara un porvenir mejor a la juventud”.⁵⁰ Cuando el país era un caos, nuestros positivistas diseñaron un preciso instrumento de orientación. Teniendo como norte al progreso y la urbanización, la *brújula positiva*⁵¹ permitiría dejar atrás la tempestad política y moral. Si la dirección político-social señalada por este artefacto marcó paulatinamente el rumbo a una dictadura democrática —como la llamó Rabasa—, ¿qué rumbo debía seguir la educación moral? Fue entonces que un discípulo de Comte habló:

Porque al separar enteramente la Iglesia del Estado; al emancipar el poder espiritual de la presión degradante del poder temporal, México dio el paso en el camino de la verdadera civilización y del progreso moral y ennobleció, cuanto es posible en la época actual, a ese mismo clero que solo después de su traición y cuando Maximiliano quiso envilecerlo, a ejemplo del clero francés, comprendió la importancia moral de la separación que las Leyes de Reforma habían establecido. Y protestó contra la tutela a que se le sujetó. Y suspiró por aquello mismo que había combatido...⁵²

Sin duda Gabino Barreda⁵³ fue el mejor intérprete de la brújula: si educar era la respuesta de los males nacionales, entonces “el positivismo será la fuerza reguladora que persuada a los hombres de ajustar sus actos a las exigencias de los principios científicos que el Estado determine”.⁵⁴ Arropado con un genuino optimismo, intentó persuadir al mexicano de que el bien común, la verdad y la consciencia eran ideas opuestas a las formas morales

⁵⁰ María Bermúdez de Brauns, *Op. cit.*, p. 101.

⁵¹ Tomo la metáfora de la *Oración cívica* (1867), donde Barreda afirmaba que “parecía que estábamos navegado sin brújula y sin norte”. Gabino Barreda, *Estudios*, pp. 2-3.

⁵² *Ibidem*, p. 86.

⁵³ Gabino Barreda (1818-1881) fue un médico, político, filósofo y educador nacido en Puebla. Tras terminar sus estudios en Medicina llegó a París, donde conoció a Augusto Comte y se hizo su discípulo. Al regresar a México, introduce el positivismo, cuya doctrina legó al proyecto liberal. Fue fundador de la Escuela Nacional Preparatoria y escritor en publicaciones como la *Revista Positiva*. Tras estar 10 años al frente de la ENP, fungió como diplomático en Alemania. Regresa a México en 1881, donde muere meses después.

⁵⁴ Mario Magallón, *Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía de la cultura en la mexicanidad*, México, Torres editores, 2008, p. 54.



coloniales. Según su texto de 1863,⁵⁵ Barreda parte de dos supuestos: A) el hombre es un ser dotado de razón cuyo fin natural es lograr su bien, es decir, su sobrevivencia colectiva; y, B) el hombre logrará dicho fin formando su juicio moral desde la *ciencia*. Esencialmente, el hombre vive en sociedad: una compleja red de vínculos y órganos que ordenan y funcionan según leyes universales. Si conocer las leyes sociales permite alcanzar el sumo bien, por principio sólo hay perfeccionamiento moral desde la vía racional.

Luego, la educación, como función del Estado, asegura tal objetivo si el hombre como ser racional conjunta deberes políticos y deberes de orden moral.⁵⁶ En la Colonia, quien velaba por los deberes morales era el sacerdote, que también era el maestro de escuela. Si la formación del hombre *racional* no puede fundarse en principios metafísicos ¿era lo mismo enseñar la bondad que ir a misa? No. La antigua moral no podía fundar la nueva sociedad porque partía de creencias y dogmas infundados de la realidad humana. Por lo tanto, no se puede educar moralmente si ésta se basa en los viejos principios morales.⁵⁷

Inspirado en Condorcet y Comte, Barreda fundamentó una moral sin entidades divinas según tres tesis. La primera tesis es: si las religiones cambian, pero las bases de la moral no; entonces la moral se sostiene por el hombre mismo. Buscar una moral laica y *emanciparse* del dominio del clero era lo mismo. Era hora de llevar al educando a otro estadio mental y el medio era la moral científica. Por ejemplo, cualquiera puede aconsejar la *máxima dorada* pero no cualquiera conduce su vida según el sentido de ésta. He aquí la contradicción: la natura humana es racional pero su actuar es accidental. Para salvarla es necesario reflexionar sobre manifestaciones del *alma*, del cual Barreda afirmaba que en ella existían dos disposiciones o *inclinaciones innatas*: una hacia el bien y otra hacia el mal.⁵⁸

Si bien el alma es inmaterial, ésta se compone de *órganos* que producen actos benévolos o malévolos. El órgano de la benevolencia es la *consciencia*, el de la malevolencia es el *remordimiento*. No es la “mano de Dios” lo que lleva al hombre a actuar, sino la *sensación* de actuar hacia la benevolencia, porque ella es una exclusiva

⁵⁵ El artículo “De la educación moral” fue publicado en el no. 839 del 3 de mayo de 1863 en *El siglo XIX* y recopilado por José Fuentes Mares en los *Estudios* de Barreda publicados en 1941.

⁵⁶ Gabino Barreda, *Estudios*, p. 107.

⁵⁷ Según Barreda, basta pensar que la máxima dorada “no hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti” ya la ponía en marcha Sócrates mucho antes que Jesucristo. *Ibidem*, p. 108.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 109-110.



humana: optar por el *bien* es realizar la mejor forma de su ser. Pronto, Barreda encontró en la *rectificación del juicio* —imperfecto y dúctil— una forma de educar moralmente:

Cualquiera que sea, en efecto, la teoría que uno se forme sobre la causa productora de los fenómenos intelectuales y morales del hombre, todos, desde los más radicales materialistas hasta los más puros espiritualistas, tiene hoy que admitir que sin el órgano no hay función y que ésta cesa cuando aquél desaparece o queda en la imposibilidad de obrar, y el estudio comparativo de la serie zoológica, así como de las experiencias fisiológicas y los casos patológicos, demuestran que la función disminuye o aumenta en la misma proporción que el órgano que a ella preside.⁵⁹

La segunda tesis es: hay muchas perspectivas filosófico-morales, pero ninguna se sostiene por sí misma si no reconoce el *órgano* educable; sólo si el hombre encuentra en la ciencia su asidero moral reconocerá a la *consciencia* como órgano deliberativo y por lo tanto podrá actuar racionalmente. Porque la religión no da las bases de la moral, la ciencia sí: no porque les correspondan de antemano sino porque la razón las ha conquistado.

La lucha por humanizarse se vuelve un camino cuesta arriba en la rectificación de su juicio.⁶⁰ Aquí entra a escena una moral evolucionista: los seres más aptos sobreviven y dominan su entorno porque se adaptan y siguen las leyes universales. Una civilización sucede a otra porque ha adiestrado mejor su razón. Así, el hombre debe adiestrarse obedeciendo los preceptos racionales, es decir, debe optar por el *ejercicio* antes que la contemplación.⁶¹ Si es un hecho que se aplican los principios científicos a la vida social, entonces:

[...] es innegable que el mismo resultado se podrá obtener empleando los mismos medios a la educación de manera que los actos, o altruistas, como les llama Comte, se repitan con frecuencia, a la vez que los destructores y egoístas se eviten en lo posible, no se puede dudar que después de un cierto tiempo de esta *gimnástica moral* [...] los órganos que presiden a los primeros adquieran sobre los que tiene bajo su dependencia los segundos un predominio tal, que en la lucha que se establece antes de decidirse a tomar una determinación, se acabará en la mayoría de los casos, por ceder a las sollicitaciones más enérgicas de los instintitos benévolos, robustecidos por el ejercicio y que cada vez encontraran así más facilidad de triunfar de sus rivales.⁶²

Si *construir* una moral altruista y *destruir* una moral egoísta le compete al educador, salir bien librado de la relación altruismo-egoísmo es el verdadero reto. Para vigilar su cumplimiento, el Estado (máxima autoridad moral) puede emplear los medios necesarios. Desde luego en Barreda hay un dejo de clasismo y una fe ciega en Comte para construir un

⁵⁹ *Ibidem*, p. 111.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 115.

⁶¹ *Ibidem*, p. 112.

⁶² *Ibidem*, pp. 112-113.



nuevo proyecto educativo. Empero, si alguien comprendió las falencias de la educación liberal era él, porque de nada servía aprobar cuantiosas leyes o decretos educativos si estas no alentaban una ejercitación moral constante en hogares y escuelas. La *gimnastica moral*, este genuino intento barrediano, era un medio persuasivo poderoso para demostrar que el *Arte moral* (hoy llamado ética) podía aplicarse exitosamente en la educación.

La tercera tesis es: si el gran objetivo es una sociedad de hombres *emancipados*, éste se cumple si cada individuo guía su conducta según las leyes del *arte moral*; luego, si cada quien ejercita sus actos siguiendo estas leyes, se garantizará una sociedad libre y virtuosa. El camino para iniciar moralmente a los educandos es la *imitación* de acciones altruistas que obedezcan los instintos buenos y se alejen del error y la superchería. El medio más efectivo son los “ejemplos de moralidad y verdadera virtud”. Si educar moralmente por la vía del memorismo y la reprimenda anulaba el objetivo, lo efectivo era buscar “espontánea e insensiblemente” que al educando le nazca su amor a las “próceres de la humanidad”.⁶³

Si a los “héroes nacionales” se les debe amar e imitar, luego todo “héroe nacional” (incluyendo Díaz) tenía derecho a ser modelo de virtudes. En este punto, Barreda coincidía con los grandes liberales porque una educación moral que no obedezca tal principio sería *absurda e inmoral* al matar la libertad de enseñanza, y, por lo tanto, a cualquier libertad. Para unificar al país, el primer paso consistía en rectificar su juicio moral. Si bien, “nación” y “pueblo” fueron términos muy usados ambiguamente por los liberales, ciertamente había que depurar las creencias morales. *Emancipar* era buscar asimilarlos a la causa liberal.

En suma, las tesis barredianas fueron pistas de un cambio moral radical, muy difícil de realizar ante un país profundamente católico. En el terreno educativo-moral, si se quería una nación *libre*, de muy poco serviría condicionar a los mexicanos con premios y castigos. Así sea una vida plena “en el más allá” esto había provocado vicios como la “avaricia de ultratumba”,⁶⁴ la mezquindad de un educador que solo quiere para sí mismo el sumo bien.

Sólo una *brújula positiva* debía orientar la vida porfirista desde una moral altruista, porque la vía altruista permitía una libertad limitada: el *altruismo* era el fundamento de una moral social. Pese a ello, Barreda tuvo un gran error: dejar su proyecto en manos de

⁶³ *Ibidem*, p. 113 y ss.

⁶⁴ Gabino Barreda, *Estudios*, p. 117.



políticos que no tenían idea de lo que esto significaba. Poco a poco él fue desplazado de la política hasta llevarlo al “exilio” fungiendo como diplomático en Europa. Su instrumento de persuasión topó con pared cuando a la tradición político-educativa ya no le convenía. Si con el pasar los años, el caudillismo porfirista vio en el clero un aliado, ya no era tan conveniente la rectificación del juicio si éste llegara a cuestionar el proyecto liberal. Así, las ideas barredianas fueron las primeras semillas morales radicales que podían depositarse en el campo educativo mexicano.

Tras la muerte de Barreda, al país aún le quedaba instaurar un “fondo común de verdades”⁶⁵ si quería combatir la pobreza y la desigualdad. En caso de que el mexicano no siguiera la vía barrediana, era probable que éste reincidiría en la moral colonial, pero ahora adaptada a los nuevos tiempos. Y eso pasó. Pero, a fin de cuentas Barreda aportó tres cosas: A) su peculiar vocación humanista⁶⁶ para el mejoramiento de principios y fines educativos, B) la primera reflexión educativo-moral que el mexicano moderno podía asimilar, y C) planes de estudio y legislaciones educativas que fueron modelo para crear instituciones de formación docente.

Sin embargo, proyectar una educación moral proporcionada implicaba librar tres obstáculos: A) el enaltecimiento de Comte y la *ciencia positiva*, por los cuales habían demeritado otros campos del saber (no obstante que Barreda supo ceder “fróneticamente” ante las humanidades, aun en breves lapsos de su vida⁶⁷); B) su ingenuidad ante la tradición político-educativa; y, C) la ambigüedad en su concepción de altruismo. De haberlos superado, ello hubiera puesto a Barreda en posición de aceptar críticas como las de Altamirano y Vigil, quienes sí supieron interpretar la educación moral positivista. Pero en 1876, lo que muchos mexicanos querían, incluyendo Barreda, era la tranquilidad...

⁶⁵ *Ibidem*, p. 11.

⁶⁶ Rafael Moreno, *El humanismo mexicano*, México, UNAM, 1999, pp. 239-251.

⁶⁷ “[...] la glorificación del arte hecha por la ciencia en su propio templo, este franco y leal reconocimiento de la superioridad del corazón sobre la inteligencia, esta noble subordinación voluntaria de la *ciencia* al *amor*, es un inmenso progreso moral de que nuestra escuela da hoy el primer gran ejemplo.” “Discurso pronunciado por el señor doctor Gabino Barreda [...]” en Gabino Barreda, *Op. cit.*, p. 134.



1.3 La “ciega” educación moral desde el ascenso del caudillo

En 1876 una fuerza política renovada, encabezada por un carismático caudillo, se encontró con un país arruinado y en ruinas. Tras décadas tempestuosas, lo que millones de mexicanos querían acuciosamente, incluyendo pedagogos como Carrillo, era que los mexicanos dejaran de eliminarse los unos a los otros. Algunos le dijeron “el hombre necesario”: la personalidad de Porfirio Díaz,⁶⁸ el *César mestizo*, el *magister populi*,⁶⁹ marcó huella indeleble en el país por más de treinta años. Dentro de su programa político, la *instrucción pública* ocupó un lugar crucial: el objetivo era moralizar un país desmoralizado. A escena entraron los maestros de escuela, que debían fungir un papel destacado en la vida cultural: creadores impetuosos, más nunca farsantes ni ciegos, como apuntaba Carrillo:

Enseñanza moral. Educación moral. He aquí dos cosas muy distintas. / Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral, y ser un redomado bribón. / A la sociedad poco le interesa que yo conozca a las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo. / La sociedad tiene, pues, derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral. / *Enseñar* la moral es bueno, es necesario sin duda; pero no es bastante; la escuela no llena su misión, sino *educando moralmente al niño*. / Hay maestros que, cuando dan su *clase de moral*, creen que *educan moralmente* a la infancia, ¡Pobres ciegos!⁷⁰

El nuevo régimen necesitaba maestros que aceptaran una sola condición: acatar y justificar en el aula los designios del México moderno. Mientras así lo hicieran, la *libre enseñanza* quedaría resguardada. El voto de confianza estaba en el caudillo, en un “héroe nacional”. A cambio, se dio cierto margen para que el profesor diera su lección sin ser molestado. Y no era para menos, la nueva educación moral al carecer de precedente alguno le instaba la experimentación. Pero, ¿por qué prometer fidelidad y rendición de cuentas a una posible figura de autoridad moral? El general Porfirio Díaz había tomado la presidencia defendiendo el espíritu de la Reforma y la Constitución de 1857, no sin antes llegar sumamente desilusionado del partido liberal. Así lo describió Vasconcelos:

⁶⁸ Porfirio Díaz Mori (1830-1915) fue un político y militar nacido en Oaxaca. Estudió en el seminario Tridentino que abandonó para estudiar Derecho. Adoptó el liberalismo y apoyó el derrocamiento de Santa Anna. Desde el inicio de su carrera militar se distinguió por sus dotes estratégicas. Fue nombrado Jefe de Ixtlán y luego se encargó de controlar el istmo de Tehuantepec bajo la presidencia de Comonfort. Tras la Segunda Intervención francesa se pone a disposición de las fuerzas federales de Juárez. En 1867 obtiene su más insigne victoria tras la toma de Puebla y derrotar al ejército francés. Tras contender dos veces por la presidencia, obtuvo y retuvo el poder por más de 35 años. Después de nueve periodos presidenciales es derrotado por Francisco I. Madero y en 1911 partió al exilio en Francia donde moriría años más tarde.

⁶⁹ Fue Bulnes quien le denominó de tal forma. Esta cuestión será tratada en el capítulo 3.

⁷⁰ Carlos A. Carrillo, *Artículos pedagógicos*, México, SEP, 2ª ed., 1964, p. 435.



En su fortaleza hay algo de la cantera nativa que se hace obra de arte bajo la talla de los artífices de España. A Díaz le faltó el labrado. Pero su alma fue el bloque en torno al cual un país enfermo halló la paz. [...] Por mestizo Porfirio Díaz es mexicano en tanto que Juárez solo fué un indio. La falta de ilustración, su poca capacidad impidieron que Díaz abarcara el problema de su pueblo. Pero el hecho de haber abrazado con sinceridad la política de conciliación religiosa, es ya una prueba de que rechazaba, repugnaba el plan Poinsett que Juárez adoptó sin escrúpulos.⁷¹

Al asumir su protagonismo en el gran teatro de la política mexicana, Díaz fue visto de muchas formas. Para unos era “el héroe del 2 de abril”, para otros “el llorón de Icamole” y para otros era un temible “comecuras”. Si Vasconcelos le juzgaba como “una de las más firmes cristalizaciones de lo español y lo indígena” se debió a su forma de hacer política en corto. Esto le permitió, en un principio, sortear cualquier obstáculo y oposición. Utilizando un arsenal de políticas estabilizadoras logró reconciliarse con facciones hostiles e hilvanó redes de apoyo con militares, empresarios, caciques e intelectuales:

Como jefe de clan, Porfirio Díaz, es el más capaz de los gobernantes de la República. Como estadista nunca tuvo los tamaños. Nunca se dio cuenta de que el progreso material que invadía la República era parte de un desarrollo al que no escaparon ni Turquía ni la China. Y por lo mismo, no supo, al contrario, de la manera más ignorante más servil, al servicio del capitalismo extranjero que lo usó de gendarme, de guardián de sus propias fechorías.⁷²

En el caso de Díaz, los vacíos de poder se trataron de llenar con líderes locales cooptados. Tomando distancia de la vieja guardia liberal, Díaz organizó un Estado republicano sin ideas profundas: su estilo se basó en dar instrucciones precisas y exigir “ciega” obediencia a cambio. Al instaurarse el régimen comenzó uno de sus tres periodos: 1) *Pacificación* (1876-1896); 2) *Prosperidad* (1896-1907) y 3) *Ocaso* (1908-1911).⁷³ Tras la eliminación de sus rivales en 1877, comenzó su primer mandato presidencial. En la conformación de su gabinete, eligió en el ramo de Justicia e Instrucción a Ignacio Ramírez, un viejo conocido y simpatizante de la “teoría y práctica de la pedagogía”: “¿Cómo, pues, la autoridad y el público se descuidan hasta el punto que nadie agita el problema sobre el modo de educar a cinco millones de indígenas y a dos millones de las otras clases que forman la sociedad mexicana? ¡Nuestros planes de estudio no se extienden a un millón de ciudadanos! Cumplimos cuando mucho con una octava parte de nuestro compromiso”.⁷⁴

⁷¹ José Vasconcelos, *Breve Historia de México* (edición contemporánea), México, CECSA, 1960, p. 408.

⁷² *Ibidem*, p. 408.

⁷³ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 315.

⁷⁴ Ignacio Ramírez, *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística, varios*, p. 19.



Díaz supo ver en el Nigromante un político honrado: “Siete millones en completa ignorancia; quinientos mil habitantes apenas sabiendo leer y escribir muchas cosas inútiles; cuatrocientos mil con mejor instrucción, sin que ella se levante a la altura del siglo; y cosa de cien mil pedantes”.⁷⁵ ¿La postura del Nigromante contradecía las aspiraciones de los grupos de poder que habían encumbrado al régimen porfirista? Sin duda, el antagonismo de estos intereses dificultaba negociar un paquete de políticas culturales donde la educación moral fuera acorde a las facciones que apoyaron el ascenso de Díaz.

El inconveniente era más complejo: dar continuidad o no al liberalismo de antaño. A los pocos meses de su nombramiento, Ramírez falleció. Llegó Protasio Tagle, quien dirigió una “nueva organización didáctica”⁷⁶ hacia la uniformidad educativa. Al instaurarse un *Reglamento de las Escuelas nacionales primarias*, la asignatura Moral y Urbanidad cedió su lugar ante otras como Dibujo, Música y Nociones de ciencias físicas,⁷⁷ tal vez por considerarla resquicio de la vieja educación. Por otro lado, Tagle encargó a Manuel Flores fundar una cátedra de Pedagogía en la Escuela Secundaria para señoritas. Ambos fueron signos de ruptura y actualización de los ideales liberales de antaño en el terreno educativo.

Siendo electo Manuel González en 1880 nombra como nuevo ministro del ramo a Ezequiel Montes, un viejo liberal y anti-positivista. Ante la terrible situación educativa, se organizó el Congreso Higiénico-pedagógico (1882), que fue semillero de experiencias pedagógicas para los organizadores del Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1990) y el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891), estos últimos realizados bajo el mandato de Baranda. En estos tres eventos, se comenzó a delinear los caracteres del sistema educativo nacional. Sin profundizar en ellos, identificaremos un par de líneas de continuidad entre el pensamiento educativo-moral barrediano y los oígenes de la teoría pedagogía mexicana.

En enero de 1882, se realizó el Congreso Higiénico-Pedagógico. En el dictamen de la cuarta comisión (integrada, entre otros, por Luis E. Ruiz) se debatió sobre lo educativo-

⁷⁵ *Ibidem.* p. 21.

⁷⁶ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 304.

⁷⁷ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales 1821-1911*, México, UIA-CEE, 1983. Aunque el plan de estudios de 1878 de ésta institución no consideró la asignatura Moral, existía “Deberes de la mujer en la sociedad y de la madre en relación a la familia y el estado” que, por desgracia, no llenaba el vacío dejado por la asignatura anterior.



moral. El objetivo de la enseñanza moral es fomentar en los niños “deseos bien definidos, valor para ejecutar ciertos actos y sobre todo prudencia para normar su conducta en vista de la intervención de los demás”.⁷⁸ La comisión cita a Flores para sostener que la enseñanza moral ha de partir de un precepto racional y científico: *el ejercicio debe practicarse con persistencia; pero no ser continuo* y además debe basarse en preceptos e imitación racional de actos. La tercera tesis de Barreda se ha seguido y ampliado. El raciocinio, esta “facultad de investigar lo desconocido valiéndose de lo conocido”, solo se encauza a través de la imitación racional de virtudes.⁷⁹ Los hábitos ejercitados correctamente se convierten en virtudes y, así, demuestra el educando su perfeccionamiento moral. Éste ha de seguir el “método objetivo”, que tiene cuatro medios disciplinarios: castigo, consejo, premio y ejemplo.⁸⁰ La comisión sugiere seguir el *ejemplo*. Así, el maestro tiene que proceder distinguiendo *inclinaciones* (término barrediano): “En nuestra alma hay inclinaciones buenas é inclinaciones malas; que ambas espontáneamente solicitan los actos cuyo ejercicio las satisface, por el mero hecho de recibir con ello placer y sin otra consideración”.⁸¹

El buen sentido al normar la conducta distinguiendo acciones benéficas de las maléficas, suscita sentimientos favorables hacia una u otra conducta. Así, las acciones morales se han de buscar en la naturaleza y sus leyes. A esta posición ética la comisión le llama la “disciplina de las consecuencias”.⁸² La Comisión concluye que éste es el mejor método porque impulsa en el educando acciones comprensibles y eficaces.⁸³ Luego, al

⁷⁸ *Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882*, México, Imprenta del Gobierno, 1883, p. 105.

⁷⁹ “Si observamos la más elevada, la más noble y útil de las virtudes, la caridad, nos venceremos de que en ningún caso es suficiente para asegurar la demostración completa de que es excelente, sino que es siempre indispensable el ejercicio, y que sin él no se alcanza esa perfección, lo que se hace palpable por cierta repugnancia para la verificación de algunos buenos actos”. *Ibidem*, p. 108.

⁸⁰ Si la recurrencia por el *castigo* había sido muy fuerte, la cuarta comisión coincide en que “no por pegar se está moralizando al niño”, pues esto en el fondo tiende a despertar en el niño *sentimientos malévolos*: “aun cuando el que educa sea muy digno de ser imitado ¿Qué grado de probabilidad hay de que lo sea cuando el niño no le tiene afecto ni comprende sus consejos, ni puede alcanzar muchos de los premios que establece; y el niño por esto no le tiene respeto sino miedo?”. Ante la ambigüedad del *consejo* y del *premio*, la comisión recomienda el *ejemplo*, el más efectivo y difícil de practicar: *Ibidem*, pp. 127-132.

⁸¹ *Ibidem*, p. 132.

⁸² Fundamentada en Spencer, sus líneas básicas son: A) toda acción humana tiene consecuencias, de las cuales el dolor tiene *un efecto proporcional à su transgresión* (a mayor dolor, mayor será la huella en la personalidad); y B) estas consecuencias amargas por mala conducta *son casi siempre directas, constantes e ineludibles*: el niño tarde o temprano será víctima de sus propios arrebatos o caprichos. De allí, la importancia de *concatenar conducta y las consecuencias que le desagradan*, pues el ser precavido y virtuoso es un camino largo en el que caprichos y verdades infundadas no tienen cabida. *Ibidem*, p. 133.

⁸³ Asimismo, volver impersonal el castigo y estrechar lazos amorosos con los educando eran las dos grandes



definir el perfil del maestro, se le da el adjetivo de *Majestad*. Magnífico momento de nuestra historia como gremio que expresa el deseo de moralizar al moralizador, cuando el maestro tenía que encarar la batalla por la ilustración del pueblo. Lo que faltaba era “método y ciencia” para emprenderla, en tanto, lo que estaba en juego era el cariño de los educandos. *Aumentado el cariño, aumenta el amor y la confianza*, decían. ¡Claro! Al ganarse la confianza del infante se habría sumado un elemento más a las filas del régimen, además de sumar un elemento más a las filas del progreso moral.

En tanto, la comisión invitaba a los maestros a apelar por un “principio de amor y simpatía”, pues ello bastaría para erradicar el *temor* y la *aversión* que la educación antigua produjo.⁸⁴ Esta labor no solo situaba la doctrina religiosa en otra esfera, sino que parecía perfeccionar lo que ella había descuidado. El maestro fortalecido en su autoridad moral se colocaba por primera vez en mucho tiempo como el gran artífice. Su figura ya era proclive a ser imitada,⁸⁵ siempre y cuando siguieran el *método*, que era la manera en que pedagogos, como Ruiz, hicieron respetar a la novísima disciplina pedagógica.⁸⁶ Como resultado, el maestro podría encauzar científicamente a los educandos, “à hacer buenas acciones, las cuales por constante repetición le harán contraer el hábito de hacer el bien”.⁸⁷ Su *Majestad el maestro* era ante todo un ser de *moralidad intachable*⁸⁸ y, ante eso, ¿quién se podría oponer? Al final, la cuarta comisión reconoce como fuentes teóricas las “consultas hechas à las obras del filósofo Spenser [sic], del Dr. Barreda y del Dr. Manuel Flores”.⁸⁹

En septiembre de 1882, tomó el cargo del ramo Joaquín Baranda. Su presencia en el cargo por casi 20 años movió grandes esfuerzos para homogeneizar principios y *uniformar* criterios de enseñanza (entre los que estaba considerada la educación moral). De ello, fueron testigos los asistentes de los congresos siguientes. A sabiendas de sus limitantes, sus participantes lograron, si bien no resolver las terribles contradicciones educativas de la época, sí al menos visibilizar acuerdos y desacuerdos que fueron materia prima de futuros

ventajas que tenía este método para dejar “intacta la majestad del educador”. *Ibidem*, p. 134.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 136.

⁸⁵ “¿Y qué cosa más satisfactoria que imitar en nuestros modales, nuestro raciocinio y nuestra conducta à un ser querido, que amamos y respetamos sobre los demás?”. *Ídem*.

⁸⁶ “...formar seres que en la vida social se gobiernen por si solos y no que los gobiernen los demás [es decir] hombres libres”. *Ídem*.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 137.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 138.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 139.



esfuerzos pedagógicos mejor elaborados.⁹⁰ Al final, el balance no es tan desfavorable como algunos suponen, pues en ambos congresos se generaron condiciones para federalizar “las escuelas y controlando definitivamente ese sector, dejando ver el sentido nacionalista que se impondría decididamente a partir del periodo revolucionario”.⁹¹ Al regresar Díaz a la presidencia, Baranda fue ratificado, apostando por la continuidad, solo que ahora contaría con Justo Sierra como aliado. En 1883, comenzaría la reforma de la instrucción elemental donde la asignatura Moral (a veces junto a Instrucción cívica) fue inamovible de los planes de estudio. La organización de los congresos trajo a la educación moral momentos fugaces, pero brillantes, por ejemplo, la inclusión de la asignatura Moral Práctica para los cuatro años de la instrucción elemental (su redacción se asemeja con lo estipulado en plan de estudios de la Normal de Xalapa⁹²). En tanto, surge aquí la preocupación por la ausencia de material didáctico, sobre todo en las Escuelas Normales y elementales.

La formación docente, que quedó pendiente en el primer congreso, se trabajó en el segundo congreso pensando en su reestructuración. Resaltan dos resoluciones significativas: 1) Inclusión de la asignatura Moral en la enseñanza Normal e “Instrucción cívica, moral y urbanidad” en el nivel elemental, cuya instrumentación didáctica dependía de, 2) un libro de Moral Práctica, junto con los de Historia e Instrucción cívica.⁹³ El lenguaje para estas lecciones debía ser “puramente literario”, es decir, con expresiones metafóricas que denoten el nacionalismo y espíritu de la “religión de la patria”. No olvidemos que el fin era “despertar sentimientos y mover voluntades” en el educando.⁹⁴

Aquí vemos un sutil desplazamiento en los símbolos de una educación moral porfirista. La clave no era el enaltecimiento de la Ciencia con el que Barreda pretendía rectificar el juicio, sino que era el lenguaje literario lo que permitiría elaborar guías metodológicas básicas en la enseñanza moral. Tal parece que esta diferencia la notó vívidamente Carlos A. Carrillo quien, habiendo reflexionado el tema en un escrito suyo meses antes, cuestiona si

⁹⁰ Cfr. Emilio Tenti, *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el estado educador*. México, Pax, 2ª ed., 1999, p. 69.

⁹¹ Clara Carpy Navarro, “Los congresos nacionales de instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91”, p. 161 en Clara Carpy Navarro (comp.), *Miradas Históricas de la Educación y de la pedagogía*, México, CONACYT/Posgrado-UNAM/Díaz de Santos, 2011.

⁹² Vid Enrique Rébsamen, *Obras completas* (comp. por Ángel Hermida Ruiz), México, Gobierno del Estado de Veracruz/CETE, Tomo II, 1998, p. 95.

⁹³ *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, México, Imprenta del Partido Federal, 1891, p. 133.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 133.



es necesaria una materia en particular o si el maestro debe mostrar sus principios y virtudes a lo largo y ancho de la vida escolar y comunitaria:

Algunos sostienen que a la enseñanza de la moral debe consagrarse una clase especial; otros pretenden que debe darse incidentalmente en las demás clases, cuando se ofrezca una oportunidad para ello. / Paréceme que no se dañan ambos métodos, antes se apoyan mutuamente. Si no hubiera clase especial, la enseñanza no sería sistemática ni completa; dejar pasar una coyuntura favorable para inculcar una doctrina moral, y no hacerlo es aguardar que la tierra se endurezca para echar la semilla en vez de depositarla cuando ésta está acabada de remover.⁹⁵

No bastaba decir que la niñez debería respetar al educador nada más porque la Ciencia y el progreso parecían ser buenos en sí. No cuando la realidad educativa estaba notablemente empobrecida. Mientras, el régimen porfirista buscaba una educación que favoreciera la prosperidad material, defensores del naciente gremio como Carrillo exigían salarios justos, bienestar social e instituciones educativas fortalecidas e independientes. En medio de reclamos anunciados en diferentes proporciones, la derrota política de Baranda traería en 1902 a Justino Fernández como sucesor, quien a su vez recurrió a Justo Sierra y le permitió crear la Subdirección de Instrucción.

En 1905, Justo Sierra tomó el cargo del ramo y lo independizó del de Justicia creando la Dirección de Instrucción Pública. Según Larroyo, en Sierra hay un giro a una “pedagogía social orientada y dirigida por el Estado” que se tradujo en medidas de atención a los infantes, como desayunos escolares y la construcción de orfanatos, apertura a la igualdad de educación en la mujer y la inauguración de la Universidad Nacional.⁹⁶ Entre contradicciones y paradojas, algunos educadores ofrecieron su pluma y su cátedra, como Sierra, para centrar la discusión en el cambio moral de la nación, a veces haciendo hincapié en la moralización y en otras a la educación moral.

No obstante, algunos historiadores afirman, o sugieren tácitamente, que la asignatura Moral tuvo una relevancia mínima o menor porque todos los reflectores eran para la

⁹⁵ Carlos A. Carrillo, *Artículos pedagógicos*, p. 435.

⁹⁶ Francisco Larroyo, *Op. cit.*, p. 364. Al respecto de esta “pedagogía social”, una de las mayores contribuciones de Sierra fue perfeccionar “un plan de una educación al servicio del pueblo, aunque el pueblo que él avizoró no pasó de ser la clase media, urbana y semiurbana”. Luis Álvarez Barret “Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911” p. 96, en Fernando Solana *et. al.*, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 2001. Aun con su tono clasista, la obra de Sierra ha superado con creces la de muchos secretarios de educación que le sucedieron, los cuales no tuvieron ni tienen la más mínima idea de lo que significa educar “nacionalizando la ciencia, mexicanizando el saber”.



Historia que, según Guerra, fue vista “como una pedagogía”.⁹⁷ Detengámonos, por ahora, en este punto. Desde luego, la Historia fue un gran instrumento para alcanzar fines educativos liberales. Prieto, Sierra o Rébsamen de ello estaban convencidos. Si bien la pedagogía era entendida ambiguamente en esos años⁹⁸ (porque disciplina y gremio estaban en estado de embrión), parece ser un error confundir pedagogía con instrumentación didáctica, paradigma o tendencia formativa. Basta consultar el *Tratado* de Manuel Flores, del cual se deduce que el sentido porfirista de la pedagogía era ser “arte de la enseñanza”.⁹⁹

En este caso, si Guerra hubiera consultado a Flores se habría percatado de dos cosas: 1) hubiera sabido que la Historia no fue ni remotamente “como una pedagogía”, porque en el *Tratado* se distingue pedagogía de cualquier otra ciencia o arte; y 2) el fin de la materia de Historia era eminentemente un “fin cívico ó moral”.¹⁰⁰ Suponiendo que esta afirmación se basara en la interpretación de la labor educativa de Guillermo Prieto (a quien Guerra tal vez lo habría tomado por “pedagogo”), la afirmación también se refutaría al encontrar un juicio *pedagógico* de su labor. El entonces director fundador y docente de la Normal poblana así era visto por un normalista egresado de esa institución:

La tendencia dominante de aquellas Escuelas Normal primitiva, fué dar a los alumnos más ciencia que pedagogía, y así tenía que ser; *entonces no había pedagogos*, y no era posible exigir a los maestros dieran *lo que no tenían*; en cambio las cátedras de lógica, psicología y moral, fueron muy extensas; y *ya que la pedagogía no la conocían*, nos prepararon ampliamente para poderla formar nosotros, con aquella base inconvencible, y nuestra experiencia profesional futura.¹⁰¹

Para desgracia de Guerra, la ambigüedad en su uso del término “pedagogía” como sinónimo de “moralización” impide captar más profundamente el sentido moral de la educación porfirista. He aquí la importancia de conocer las ideas pedagógicas de la época que, en este caso, eran las que sostuvieron teóricamente la labor educativo-moral. Sin ignorar que la Historia fue eje rector de la moralización, a la par de ella estaban Lengua Nacional y Matemáticas, que también compartían esa función. La cuestión aquí es que ni las lecciones de Historia, ni Lengua Nacional (español) ni Matemáticas, podían encauzar

⁹⁷ Cfr. François-Xavier Guerra, *México: Del antiguo régimen a la Revolución*, México, FCE, Tomo II, 1991, p. 422.

⁹⁸ *Supra*, cita 2. La afirmación de Guerra cabe a duras penas en la primera acepción, pero el significado que le atribuye es impreciso, considerando que páginas antes en su obra él habla de una “pedagogía electoral”.

⁹⁹ Manuel Flores, *Tratado elemental de pedagogía* (Intro. de Héctor Díaz Zermeño; facsimilar, Secretaría de Fomento, Oficina Tipográfica, 1887), México, UNAM-FFyL, 1986, p. 5.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 177.

¹⁰¹ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía. Tomo V*, pp. 213-214. Las cursivas son mías.



todos esos conocimientos hacia una moralidad como tal. Esa era el encanto que tenía el *Arte moral* y sus lecciones. Carrillo tenía razón. Y aunque la materia de Moral ocupara un lugar secundario (a veces relegado u diluido en materias afines), era la moral laica la que podía operar como fundamento y defensa de cualquier plan educativo ante la antigua educación colonial.¹⁰² Pero la cuestión no quedaba allí. Si bien, la idea educativo-moral del normalista pudo sustentarse en ideas pedagógicas (como las de Flores, Carrillo o Ruiz) aunado a un legado humanista inédito (el positivismo barrediano), la misión aun carecía de textos que codificaran y tradujeran el mensaje a las escuelas. Pero la educación moral parecía tener campo libre mientras la pacificación funcionara, es decir, en tanto sanciones como encarcelar a los padres de familia por no mandar a sus hijos a la escuela operaran.¹⁰³

Pacificar era moralizar: “La paz era necesaria, aun cuando fuese una paz forzada, para que la nación tuviera tiempo de pensar y actuar. La educación y la industria han llevado adelante la tarea emprendida por el ejército”.¹⁰⁴ La labor pacificadora, en las escuelas y el comercio, parecía ser signo inequívoco del arribo de México a la modernidad. Paradójicamente, saldada esta prioridad, entró a escena la urbanización: un país de 9.481,916 de habitantes en 1877 casi se duplicó al final del Porfiriato.¹⁰⁵

Si en la capital, algunas calles y avenidas se asfaltaron y electrificaron, en algunas de sus escuelas se encendieron las primeras bombillas de las escuelas nocturnas, por las que Alberto Correa tanto luchó.¹⁰⁶ El proyecto civilizatorio, que dejaba de recurrir a las armas para emplear los pizarrones y los gises, ahora parecía conquistar el frente de batalla al ir estabilizando, también, la economía nacional. En el ramo de *instrucción pública* era apremiante la inversión en infraestructura, sueldos, calidad en la formación docente, etc.

¹⁰² Cfr. Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, México, COLMEX-CEE, 2ª ed., 1975; Luz Elena Galván, *Formación de una conciencia nacional. Enseñanza de la historia en México*, México, AMH, 2006; François Xavier Guerra, *Op. cit.*; Mary Kay Vaughan, *Estado clases sociales y educación en México*, México, SEP, Tomo I, 1982; Beatriz Zepeda, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma, 1855-1876*, México, CONACULTA, 2014.

¹⁰³ “Se inicia su administración con una etapa impresionante de pacificación del país. Se hizo aparecer como el héroe de la paz y, para mantenerla, usa tan pronto de halagos y prebendas, como del temor y la fuerza”. Isidro Castillo, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo II, 1976, p. 275.

¹⁰⁴ *Entrevista Díaz-Creelman* (Pról. por José Luján; trad. de Mario del Campo), México, UNAM, 1963, p. 18.

¹⁰⁵ Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del porfiriato*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1957, p. 7.

¹⁰⁶ Alberto Correa, “Educación popular. Escuelas nocturnas”, pp. 84-87 en Vicente Fuentes Díaz y Alberto Morales Jiménez, *Los grandes educadores del siglo XX*.



Empero, su presupuesto siempre fue inferior en comparación con otros ramos como el de Fomento al cual se destinaba hasta una tercera parte:

PRESUPUESTOS DE EDUCACIÓN ENTRE 1868 Y 1908 ¹⁰⁷			
PERIODO	PRESUPUESTO DESTINADO AL RAMO EDUCACIÓN	PRESUPUESTO TOTAL	%
1868-1907	70 881 684.05	1 556 282 572.20	4.555
1907-1908	7 010 249.92	103 736 792.50	6.758
1908-1909	7 141 019.03	105 105 985.17	6.768

Según Díaz Covarrubias, del número total de escuelas (8,103) solo el 7% (603) eran sostenidas por el Gobierno Federal mientras el 64% (5240) eran sostenidas por las municipalidades.¹⁰⁸ A la escuela acudían a clases 1.800,000 niños, una quinta parte de esa población. Atenderlos implicaba duplicar el número de escuelas,¹⁰⁹ sobre todo para disminuir el analfabetismo que se calculaba en 85.61% para 1895,¹¹⁰ contando para ello con el magisterio, que conformaba el 19% de los profesionistas en el país.¹¹¹ Los cuadros de Rivera¹¹² y Altamirano¹¹³ son muestras de la precariedad, improvisación e ineptitud del docente para sobrevivir durante la segunda mitad del siglo XIX. Aun cuando Sierra siempre exigió aumentos al presupuesto de la *Instrucción*, en la *Escuela Mexicana* pervivían inadecuados ambientes de aprendizaje y maestros mal pagados.

Aunado a esta pobre situación las empresas demandaban mano de obra calificada, cuestión que llamó la atención de la prensa. El desempleo y la vagancia eran problemas serios para los empresarios y pensadores de la época: “La formación de artesanos — pequeños propietarios— o bien la formación de ciudadanos a través de la ‘moralización’ de las ‘clases populares’, fueron ideales de la educación técnica que sin embargo, no serían alcanzados por este medio”.¹¹⁴ El choque entre lo moderno y lo tradicional no se hizo

¹⁰⁷ Antonio Barbosa, *Cien años en la educación de México*, México, Pax, 1972, p. 17.

¹⁰⁸ José Díaz Covarrubias, *La instrucción en México*, México, Porrúa, 1992, p. LXIV.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. LXX.

¹¹⁰ Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del porfiriato*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1957, p. 123.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 151.

¹¹² Vid José María Rivera, “El maestro de escuela. Confesiones de un pedagogo” en Juan de Dios Arias, *et. al.*, *Los mexicanos pintados por sí mismos* (selección), México, EDUCAL, 2001, pp. 118-144.

¹¹³ María Bermúdez de Brauns, *Op. cit.*, pp. 116-132.

¹¹⁴ María Estela Eguarte (intro. y preámbulos), *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero*



esperar cuando la consigna era urbanizar un país eminentemente rural.¹¹⁵ Cuando los viejos modos de producción fueron gradualmente proscritos en aras de la industrialización, las corporaciones y los empoderados empresarios demandaron cambios en la educación y capacitación laboral, pues les urgía sustituir el modelo de enseñanza artesanal por una enseñanza industrial práctica.¹¹⁶ Cuando las clases dirigentes proponían el progreso o la muerte en realidad sus mentes operaban según la vieja encrucijada latinoamericana: *civilización o barbarie*. De aquí que las facciones que trataron de integrarse, sobre todo indígenas, fueron relegadas de las manufactureras por “falta de instrucción”, justificándose, sin más, en una supuesta inferioridad cultural.

La integración del país al *progreso* se condicionaba con creces con la imposición del libre mercado, el cual no podía operar sin antes eliminar los resabios del viejo sistema hacendario. Al abolir las alcabalas,¹¹⁷ en 1884 y definitivamente en 1896, el Estado encontró una gran fuente de ingresos. Sin embargo, cuando los municipios perdieron su mayor sustento económico, las escuelas no pudieron sostenerse. Ello dio paso a que, a partir de entonces, pasaran a manos del Estado. Cuando la uniformidad estaba casi asegurada, tras una relativa estabilidad económica, vinieron cambios culturales.

El Porfiriato fue una época donde brillaron las modas parisina y londinense (no solo en la vestimenta, sino también en las ideas); sin embargo, en esos años un gran número de letrados encabezaron la búsqueda de rasgos propios y distintivos del mexicano. Tan contradictoria y compleja fue que además de “afrancesada” también fue nacionalista. Así, se incentivó la búsqueda de la identidad nacional con el impulso de la pintura, literatura, medicina, arqueología, etc. La creación de símbolos definió un perfil de vida social que la educación debía fomentar. Fue en esta tendencia, romántica, que se concentraron inspiradoras lecciones de humanismo en educación. Muchos de ellos fueron ciudadanos de la *república de las letras*: Sierra, Altamirano, Bulnes, Méndez de Cuenca, etc. Esta fue una

en el s. XIX en México (antología), México, Universidad Iberoamericana, 1989, p. 147.

¹¹⁵ Ramón Bonfil, *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA, 1992, pp. 43-54.

¹¹⁶ “Enseñanza industrial”, *El Consultor. Periódico técnico*, 1º de septiembre de 1899, en María Estela Eguiarte, *Op. cit.*, pp. 149-150.

¹¹⁷ Junto con el *diezmo* y el *quinto real* eran los mecanismos de cobranza más importantes de la Colonia. Anteriormente era la “renta real” que aplicaban los municipios desde aduanas interiores. Eran cobros “sobre el valor de todas las cosas, tales como: muebles, inmuebles y semovientes, que se vendían o permutaban, es decir, era un impuesto que gravaba todas las transacciones mercantiles y era trasladable hasta el comprador final”. María Esther Carmona, “La alcabala en México”, en *Puntos finos*, Abril, 2011, p. 119.



época dorada para la prensa pedagógica donde sobresalieron Rébsamen, Correa, y Carrillo, el implacable crítico del imperante e insensible caudillismo:

Básteme decir una vez por todas que siempre o casi siempre lo que se achaca a simple indolencia y abandono por parte de los padres, reconoce otra causa más remota, que una mirada escrutadora puede descubrir, y esa causa lejana, por dura que pueda sernos esta confesión, hay que llamarla con su propio nombre, hay que no ocultárnosla a nosotros mismos. Y es: *la pésima organización, los pésimos métodos, el pésimo régimen, los pésimos textos, el pésimo sistema*, en suma, de *nuestras escuelas*. Esta es la verdad lisa, la verdad desnuda: yo no quiero paliarla, no quiero quitarle su amargura, porque esta amargura es útil, es medicinal, es salvadora: la primera condición para poner remedio en algún mal es conocerlo en toda su amplitud, sentirlo con viveza.¹¹⁸

Se evidenciaron los grandes problemas sociales como la alta concentración demográfica y la reducción de condiciones de vida digna. Las injusticias se intensificaron y produjeron protestas sociales. Pero no era lo mismo ver la mano dura en los primeros años del régimen y las reprimendas de los últimos años. Díaz, como buen *magister populi*, no formó un heredero de su obra. ¿Lo necesitaba? ¿Acaso él y la elite porfirista pensaban en un escenario donde su poder no figurara en los primeros planos? No. Parodiando a Rodó, *El qué vendrá* no es prioridad para el *magister populi*, porque éste es constructor de “una ciudad maravillosa y espléndida, toda de mármol y de bronce, toda de raros estilos y de encantadoras opulencias, pero en la que sólo habitan sombras, heladas y donde no se escucha jamás ni en forma de lamento, la palpitación y el grito de la vida”.¹¹⁹

Una efigie dictatorial latina —tal y como Bulnes la delineó¹²⁰—, no pensó jamás en sucesor, y menos cuando se aproximaban las fiestas del centenario de la Independencia. En el ocaso del Porfiriato se intensificaron las medidas de control social, provocando que el descontento se incrementara en la población menos favorecida. Según Bulnes, Díaz había dado a la nación buena administración pública “procurando progreso económico y material particularmente a las clases populares”.¹²¹ Fue así que se anunciaba la lucha por la libertad a través de luchas campesinas, obreras y estudiantiles, que fueron aisladas y reprimidas,

¹¹⁸ Carlos A. Carrillo, *Op. cit.*, p. 65.

¹¹⁹ José Enrique Rodó, *El que vendrá [Antología]* [edición electrónica; revisado el 03/08/15].

¹²⁰ Decía Bulnes: “El buen dictador es un animal tan raro, que debemos procurar los medios para preservarlo”. Enrique Krauze, *Siglo de caudillos*, México, Tusquets, 2009, p. 192. En otro tono, Rabasa coincidía sobre lo beneficioso del gobierno de un *magister populi*: “La dictadura benévola podía desenvolverse entonces en medio del asentimiento general, formado de respeto y de admiración, de temor y desconfianza [...] México vivió la dictadura más fácil, más benévola y más fecunda de que haya ejemplo en la historia del continente americano”. Emilio Rabasa, *Evolución histórica del pueblo mexicano*, México, Porrúa, 1987, p. 157.

¹²¹ Francisco Bulnes, *El verdadero Díaz y la Revolución*, México, Editorial Hispano-mexicana, 1920, pp. 26-27.



siendo perseguidos intelectuales como los hermanos Magón, Práxedes Guerrero o Doña Juana Gutiérrez. Pero la situación social y moral se agravaba más:

El tema de la educación moral se mantuvo presente durante todo el Porfiriato y la pugna entre católicos y liberales sobre cómo debía entenderse esta educación persistió a lo largo del mismo periodo. En 1908, el tema llegó a su cúspide, ya que en septiembre de ese año se celebró en Londres el Primer congreso Internacional de Educación Moral. Balbino Dávalos, profesor y distinguido diplomático, fue el delegado mexicano. En el interesante informe que redactó, Dávalos apuntaba las diferencias que sobre el tema tenían los anglosajones y los franceses. Los primeros la entendían como una educación religiosa a partir de la Biblia y de la moral cristiana; los segundos la concebían independiente de la religión y basada en criterios de razón y de consciencia. Este tipo de moral, según *El Imparcial*, había sido adoptado por el jefe de Instrucción Pública en México y aplicado en la nueva ley de educación para las escuelas primarias.¹²²

Entre 1906 y 1908, año en el que se suprime la asignatura Moral, la crisis y el desempleo provocaron un desplome económico brutal que influyó en las escuelas nacionales. La legitimidad moral del régimen decaería en el par de años posteriores, dejando la puerta abierta al movimiento revolucionario del cual algunos normalistas tendrían un papel indiscutido como portavoces de ideales como la justicia y la dignidad.

1.4 Altamirano, la ENM y la feraz formación de educadores morales

Para lograr que el maestro fuera artífice de la nacionalización de la instrucción elemental, se comenzaría a transformar el magisterio como profesión de Estado.¹²³ Las modernas directrices pedagógicas servirían para calibrar tal misión, asumiendo los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad compatibles con la *enseñanza objetiva*. Cuando faltaba una institución matriz de formación docente, fue bajo la presidencia de Manuel González donde se logró el gran paso. En 1882, el “manco” encargó la tarea a Altamirano,¹²⁴ quien

¹²² Mílada Bazant, *Op. cit.*, p. 61.

¹²³ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE, 1996, p. 20.

¹²⁴ Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) fue abogado, literato, periodista, político y educador nacido en Tixtla, Oaxaca. De origen indígena, estudió en el Instituto Científico y Literario de Toluca (gracias a una beca que otorgó Ignacio Ramírez) y el colegio de San Juan de Letrán en donde estudió Derecho. Como diputado defendió sus ideas liberales. Fundó múltiples periódicos, como *El Correo de México* o *El Federalista* donde plasmó sus ideas sobre educación. Fue miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y ocupó interinamente la Suprema Corte de Justicia, donde abiertamente se opuso al positivismo. Fue fundador y docente de la Normal. En 1889 aceptó el cargo de cónsul en España, pero problemas de salud reside en San Remo, Italia, donde muere un año después.



ya había dado muestras de aguda reflexión educativa y docente. Finalmente, se tuvo la institución que Barreda y muchos pensadores soñaron: una Escuela Nacional de Maestros:

El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución; *sirve de norma y da la regla á que debe ajustarse la enseñanza*; es la escuela matriz ó central de la que se derivan las demás. En la Normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos, aprende prácticamente á transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesor. Enseñar á enseñar. Este es el programa de las escuelas normales.¹²⁵

En febrero de 1887, la Escuela Nacional de Maestros (ENM) abrió sus aulas a alumnos capitalinos y provincianos. Curiosamente, uno de los requisitos de entrada era mostrar una “moralidad intachable”.¹²⁶ Y no era para menos, había mucho de esa moralidad en la planta docente inicial: “Ignacio M. Altamirano, literato; Manuel Ma. Contreras, matemático; Alfonso Herrera, biólogo; Miguel Schultz, geógrafo; las clases de pedagogía eran impartidas por los doctores Manuel Flores y Luis E. Ruiz”.¹²⁷ Su formación buscó nivelar ideas de Comenio, Pestalozzi y Spencer con las de Flores, Rébsamen, Carrillo, etc.

Fue así que una generación de normalistas impulsó la naciente teoría pedagógica teniendo, entre sus comisuras, un espacio para la reflexión educativo-moral. El naciente normalismo vio confrontarse el legado liberal contra el positivista. Esto porque Altamirano había continuado la proyección social heredada de los viejos educadores liberales al normalismo, pero la misión seguía siendo redimir de la miseria y la desigualdad a los educandos y sus familias, tal y como Ramírez lo señalaron años atrás. Esto lo sabía muy bien Baranda al inaugurar la Normal:

Al tratar de crear la escuela surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así, para levantar los institutos de instrucción primaria á la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, á cuya única sombra pueden llegar las naciones á ser verdaderamente libres, grandes y felices.¹²⁸

¹²⁵ Joaquín Baranda, *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda*. México, Imp. de V. Agüeros. 1900, p. 66. Las cursivas son mías.

¹²⁶ Enrique Rébsamen, *Obras completas* (comp. por Ángel Hermida Ruiz), México, Gobierno del Estado de Veracruz/CETE, Tomo II, 1998, p. 95.

¹²⁷ José Manuel Villalpando, *Historia de la educación en México*, México. Porrúa, 2009, p. 266.

¹²⁸ Incluso Baranda consideró de buena medida el pensamiento educativo-moral y convicción por la “enseñanza objetiva” de Barreda: “La inteligencia de los niños que van á recibir instrucción, observaba el sabio Dr. Gabino Barreda, está dando sus primeros pasos. ¿A qué engrillarla con esas fórmulas abstractas que no puede comprender ni menos utilizar? Las tendencias espontáneas de su actividad son las que deben secundarse y fomentarse.” Joaquín Baranda, *Op. cit.*, pp. 30-31.



Con bríos de *apostolado*, el normalismo luchó para que la figura del maestro no fuera naturaleza muerta en el paisaje cultural nacional. Y para ello, se precisaba de una pedagogía (léase ciencia y/o arte de la educación) que concibiera al educador no como un formador de hombres “como lo puede ser el mecánico que fabrica determinados utensilios [sino] un *evocador* como lo fue Sócrates. El pedagogo debe ofrecer al educando los estímulos que le permitan sacar a flote su personalidad, su vocación, su propia orientación”.¹²⁹ Como profesor normalista, Flores¹³⁰ supo seguir el legado barrediano tan bien como Ruiz,¹³¹ uno de los sobrevivientes del Congreso Higiénico-Pedagógico.

¿Acaso Altamirano podía prescindir de Flores y Ruiz para ocupar las cátedras de pedagogía en la recién abierta Normal? No. A pesar de las diferencias ideológicas, el plan de estudios eminentemente liberal tuvo que ser negociado con los positivistas, y con ello su idea de educación moral.¹³² Este plan divisaba para formar la consciencia nacional además de Moral, asignaturas como Historia Patria y Geografía y Lengua Nacional. Pero la reforma de 1893, colocó Moral junto con Lógica y Psicología y, nueve años después, fue supeditada a otras como Instrucción cívica y derecho, Metodología aplicada o Sociología. Finalmente, para el plan de estudios de 1908, queda instaurada como Moral y su metodología en el quinto año, justo en el año en que fue retirada de la educación primaria a nivel nacional.¹³³

¹²⁹ Isidro Castillo, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo 2, p. 314.

¹³⁰ Para Flores, la educación es el perfeccionamiento de las facultades físicas, intelectuales y morales. Dentro de esas últimas están los sentimientos y la voluntad. Aunque se puede poseer un organismo bien nutrido y de un raciocinio notable, la vida del educando no puede carecer del *estímulo* o “deseos más o menos vivos” que lleven al hombre a obrar *prudentemente*. Sin prudencia no hay ejecuciones significativas, porque lo que determina todo obrar humano son los sentimientos. Después de exponer sus postulados sobre la educación física e intelectual, se ocupa de la educación moral, dejando de lado las discusiones teóricas profundas a los moralistas y ocupándose únicamente de mostrar los preceptos propios del *arte de enseñar*. Se parte del problema fundamental: “Dado un precepto de moral, elegir los medios más adecuados para hacerlo participar”. Manuel Flores, *Tratado elemental de pedagogía*, pp. 12, 22-23 y 123.

¹³¹ Ruiz es un continuador del pensamiento de Barreda y Flores: la educación consiste en “dotar de un considerable caudal de conocimientos” suficientes para perfeccionar las facultades humanas, según el método de la observación y la experiencia. La educación de las facultades morales consiste en la dirección de los *sentimientos* y la *voluntad*, perfeccionada a través del *ejercicio*. Dentro de sus aportaciones está su definición de carácter: la voluntad educada se constituye por tres elementos: valor, prudencia y constancia. En el caso de la *prudencia*, es concebida como “esta bella cualidad del carácter [que] generalmente consiste en elegir de dos caminos, no el que más agrade sino el que más convenga, se ha dicho con justicia que aun cuando es facultad moral tiene mucho de intelectual, y más si se advierte que la experiencia es la base principal de su constitución”. He aquí una noción de *virtud* operando en la educación moral que Ruiz pudo enseñar en su cátedra de pedagogía. Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, (Intro. de Héctor Díaz Zermeño; facsimilar, Sec. de Fomento, Oficina Tipográfica, 1900), México, UNAM-FFyL, 1986, pp. 15-17, 53-65.

¹³² Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros*, México, SEP, 1987, pp. 88-98.

¹³³ *Ibidem*, pp. 174-200.



1.5 Los textos clásicos de Moral y sus *majestades*, los normalistas

Para 1907, el texto base de Moral usado en la Normal por el Prof. Andrés Cabrera fue *Curso de moral* de Gabriel Compayré y el de consulta fue *Resumen sintético de la moral de Spencer* por Ezequiel A. Chávez.¹³⁴ En tanto, Alberto Correa usaba en sus clases de Pedagogía la *Pedagogía Rébsamen* de Abraham Castellanos. Si bien, Alberto Correa publicó *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República (siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleau)* en 1889, este texto fue utilizado para el nivel indicado. Caso contrario en la Normal para señoritas, donde los textos de *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* de Dolores Correa y *El hogar mexicano* de Laura Méndez de Cuenca (ambos de tendencia feminista) fueron itinerantes en la enseñanza de futuras maestras.

En cambio, algunos egresados redactaron textos no oficiales que podían ser usados en cualquier escuela del país: 1) Julio Hernández, de la Normal poblana y la Nacional de maestros, escribiendo *Nociones de instrucción cívica y moral*; 2) Gregorio Torres Quintero, de la Nacional de Maestros con *Moral e instrucción cívica (Traducción y adaptación de un texto de Gustave Ducoudray)*;¹³⁵ y 3) Rodolfo Menéndez, de la Normal yucateca, con su texto *La moral en acción para la enseñanza primaria superior*. Ante la variedad de temas y ángulos, resta saber si hubo continuidad o ruptura de ellos con la idea educativo-moral de Barreda, determinando qué tanto de su formación como normalistas les convenía seguir.

Si dos discípulos de Barreda —Flores y Ruiz— fueron maestros de varias generaciones de normalistas, en un primer momento, los normalistas pudieron ser herederos indirectos del pensamiento barrediano. Esta continuidad parecería confirmarse en el caso de que ellos hubieran asimilado las tesis barredianas: 1) la fundamentación de una enseñanza moral laica con una antropología positivo-humanista; 2) el desarrollo del órgano de la *consciencia*, y 3) algunos ejemplos de *ejercitación* de hábitos para transformarlos en virtudes morales. A la par del enaltecimiento de la *ciencia* como panacea de la educación,

¹³⁴ Mílada Bazant, *Op. cit.*, p. 156.

¹³⁵ Dicho texto tuvo varias ediciones entre 1909 y 1938. Solo existe una edición de 1938 en el fondo reservado de la biblioteca Gregorio Torres Quintero en la UPN. La inexistencia física del texto original fue el motivo para no ser considerado en esta investigación.



también ellos encararon sus quehaceres pedagógicos preocupados por el tema moral. No obstante, se lograron notables condiciones materiales que parecían reconocer al magisterio en la construcción de la nación, no se corrió con la misma suerte en el aspecto social. Si en el Porfiriato se trató de dar forma a la rectificación del juicio moral, no fue por parte de la tradición político-educativa sino desde la tradición pedagógica que ésta tuvo lugar. Las clases de Moral parecen demostrarlo. Con el *Curso de Moral* de Gabriel Compayré¹³⁶ y el *Resumen sintético de los principios de Moral de Spencer*¹³⁷ que elaboró Chávez,¹³⁸ los normalistas tuvieron las primeras líneas clásicas de la educación moral contemporánea.

El primero dio el esquema teórico básico de la moral a enseñar en las escuelas: una moral laica y actualizada conforme a los debates éticos más importantes hasta esa fecha. Sólo en un primer momento este texto proporcionó la estructura teórica básica como la noción de Moral como ciencia, la clasificación de los deberes (positivos y negativos), las virtudes, etc. En cambio, el segundo parecía servir como crítica social para examinar cada teoría ética con miras a la reconciliación con todas las tendencias de la época: liberal, krausista, pedagógico-social alemana y positivista “anómala”.

Curiosamente, la mención de las virtudes¹³⁹ apareció en los textos de nuestros normalistas, que en buena medida se debe al tratamiento teórico que le dio Compayré. En tanto el texto de Spencer alimentó una total ambigüedad epistemológica entre Moral y Ética que en los textos normalistas es notoria. Seguramente el motivo de tal ambigüedad fue la traducción del pensamiento ético spenceriano que realizó Chávez¹⁴⁰. Pero, ¿Qué peso tenía Ezequiel A. Chávez en la Normal recién fundada?

¹³⁶ Gabriel Compayré (1843-1913), pedagogo, filósofo y político francés. Defensor de la educación laica. Impartió la cátedra de Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Fontenay-Saint-Cloud. Fue diputado del departamento de Tarn entre 1881 y 1889. Entre su vasta obra pedagógica figuran *Elementos de educación cívica y moral*; *Historia de la pedagogía*; *Curso de pedagogía, teórico y práctico*; y un estudio monumental de varios tomos llamado *Los grandes educadores* (Pestalozzi, Herbart, Montaigne, entre otros).

¹³⁷ Herbert Spencer (1820-1903), filósofo, sociólogo y antropólogo inglés. Máximo exponente del positivismo y evolucionismo ingleses. que en obras póstumas a su *Estática Social* tomó distancia del pensamiento de Comte. Su reflexión ética se halla en *Principios de Moral (The Principles of Ethics)* en el cual trata de ajustar la ética aristotélica por una ciencia que estudie metódicamente la evolución de la moralidad y la libertad como móvil entre relaciones humanas intrincadas en la contradicción egoísmo-altruismo.

¹³⁸ Milada Bazant, *Op. cit.*, p. 156.

¹³⁹ Con respecto a la teoría de los valores, cabe mencionar que llegó a México a finales del porfiriato. De ese modo, en estos años, y por las influencias señaladas, los valores fueron llamados *sentimientos*.

¹⁴⁰ Ezequiel Chávez (1868-1946), abogado, filósofo, psicólogo, político y educador nacido en Aguascalientes.



“No basta para salvar de la asfixia al alma el programa de acción del positivismo comtiano: *amor, orden y progreso*; “el amor como base, el orden como medio, el progreso como fin”, porque la precisión, la claridad y el alcance de estas fórmulas no son más que ilusorias y se resuelven en una conclusión vaga e indefinida que no se refiere a nada en concreto. ¿El amor a qué? ¿Mediante cuál linaje de orden? ¿El progreso de qué y para qué?...”¹⁴¹

Ezequiel A. Chávez fue responsable de la cátedra de Psicología en la Normal y también traductor del mencionado texto de Spencer que se usó en ambas Normales. Este punto será abordado en el capítulo 3. En tanto, en el siguiente capítulo veremos qué tanto de los conocimientos de ambos textos de Moral fueron aprovechados y, si acaso, fueron asimilados o adaptados a las escuelas porfiristas por normalistas, de *majestuosa* cultura y las más diversas ideas y creencias:

- 1) Alberto Correa Zapata. Conocido como *el poeta del trabajo escolar o el apóstol de la enseñanza* (1859-1909) nació en Teapa, Tabasco. Fue Secretario de la Normal y director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal. Luego, ocupó la Dirección de Enseñanza Normal en 1904, tras la muerte de Rébsamen. Como director, impartió el 1º y 2º curso de Pedagogía. Su obra se encuentra en artículos de *La enseñanza normal* y *La educación mexicana*. Sus ideas corren tres líneas: a) conocimiento de la infancia y su aprendizaje, b) perfil del maestro de escuela y c) organización magisterial.
- 2) Hermana de Alberto, Dolores Correa Zapata (1855-1925) también nacida en Teapa. Se graduó de la Escuela Nacional Secundaria de Señoritas y fue, posteriormente, docente y subdirectora de dicha institución. Fue profesora de Economía doméstica, Moral, Instrucción cívica y Ciencias físicas y naturales. De salud delicada, tuvo muchas dificultades debido al exceso de trabajo que le llevó a una parálisis en 1905. Impulsora de la prensa pedagógica, fundó junto a su hermano el periódico *La miscelánea del pueblo*. Fue miembro de una comisión pedagógica internacional a cargo de Sierra. Entre sus publicaciones sobresale *La Mujer en el hogar, Memorias de una maestra y Estelas y senderos Escolares*. Su pensamiento sigue tres líneas: a) feminismo y

Egresado de la ENP, terminó sus estudios en Derecho. Fue docente de la Escuela Nacional de Maestros en las cátedras de Psicología, Filosofía y Moral. Fundó la cátedra de Psicología en la ENP en 1895. Fue traductor de Mill, Titchner y Spencer. Fue fundador de la Escuela de Altos Estudios en la UNAM y más tarde rector de ésta. Entre su obra resalta: *¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?*, *Mi credo* e "Historia de la educación de México desde los tiempos precolombinos hasta 1900", en *México, su evolución social, Psicología de la adolescencia* y *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*.

¹⁴¹ Ezequiel Chávez, *Obra filosófica II* (recop. por María del Carmen Rovira Gaspar), México, El Colegio Nacional. 2002, p. 384.



activismo social b) conocimiento de la niñez y c) poesía y literatura nacional.

- 3) Julio Hernández: nacido en Huachinango, Puebla (1863-1921) terminó sus estudios en la Normal de Puebla. Después de su incidente de 1886, se dedica a la docencia en Hidalgo. Años después parte a la capital, en 1890, al ser nombrado profesor y luego subdirector de la anexa a la Normal. Discípulo de Carlos A. Carrillo, también fue secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos. Su pensamiento exploró desde el positivismo, que años después cuestionó, hasta el “latinoamericanismo”. Dentro de sus principales obras destacan *Álbum pedagógico y escolar*, *Guía metodológica para el maestro mexicano* y *La Sociología mexicana y la educación nacional*. Su pensamiento recorre cuatro líneas: a) Teoría pedagógica y epistemología, b) Asociación magisterial y filosofar docente (incluyendo su autobiografía), c) Diseño de planes de estudios y fundamentación de la Didáctica especial y d) Divulgación de la ciencia.
- 4) Abraham Castellanos (1871-1918). Pedagogo, etnólogo y poeta de origen mixteco nacido en Nochixtlán, Oaxaca. Es el más notable discípulo de Enrique Rébsamen, que conoció en la Normal de Xalapa. Al terminar sus estudios, regresó a su tierra natal fundando la Normal donde sería director. Cuando Rébsamen es designado a la Dirección de Educación Normal del Distrito Federal, a Castellanos le encomiendan ocupar la cátedra de Metodología en la Nacional de Maestros. En 1913, se traslada a la política ocupando el cargo de diputado, cuyos discursos son memorables por la defensa de la educación integral indígena y la asociación magisterial como eje de unidad nacional, muy influenciada por Fichte. Entre sus obras destacan *Reforma escolar mexicana*, *Discursos de educación a la nación mexicana* y *Al caer el sol*. Sus ideas recorren cuatro líneas: a) Teoría pedagógica (“Metodología aplicada”), Historia de la pedagogía y epistemología, b) Defensa de la educación integral indígena y el pluralismo comunitarista, c) Estudios etnológico-históricos y literarios, y d) Fundamentación de la Didáctica especial y la Hodegética (Teoría de la disciplina).
- 5) Laura Méndez Lefort (1853-1928), novelista, feminista, poetisa, periodista, traductora y pedagoga nacida en Amecameca, Estado de México. Estudió en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres y se tituló como Profesora de instrucción elemental en 1885. Es la primera mujer que vivió de su pluma. Fue articulista en *El Imparcial* y *El Universal*. Se relacionó con Manuel Acuña (de quien dio a luz un hijo). Tras la muerte del poeta,



traba amistad y, más tarde, se casa con Agustín Cuenca, del cual toma su apellido. Dio a luz a 8 hijos, todos con destinos trágicos. Ejerció como docente de Literatura en la Normal. Fue comisionada por Sierra para realizar informes pedagógicos sobre la educación en EE.UU., Francia, Austria y Alemania. A pesar de su avanzada edad, fue alumna de la novísima Escuela de Altos Estudios. Entre su monumental obra destaca *El espejo de Amarilis*, *Simplezas* y una biografía de Álvaro Obregón. El *Hogar mexicano* fue su obra más publicada (tres ediciones). Sus ideas pedagógicas abarcan tres líneas: a) La educación desde la novela de formación, b) Conocimiento de la niñez desde la pedagogía froebeliana, y c) Reflexión de la mujer en la transformación social.

- 6) Rodolfo Menéndez de la Peña. Periodista y poeta de simientes anarquistas (1850-1928) nacido en Cuba. Íntimo amigo de José Martí. Se graduó como profesor de educación primaria en la Escuela Normal de La Habana. Salió de la isla, cuando su tío materno y tutor fue perseguido por sospecha de conspiración contra el régimen español. Encarcelado, gracias a su abuela logró escapar de prisión y se embarca a Yucatán. Arriba más tarde a Mérida, donde abrió una tabaquería. Tras un intento fallido de volver a su tierra natal, ejerció como maestro en una escuela en Valladolid, que él mismo fundó. Se casó con Flora Mena y consiguió la nacionalidad mexicana. Como reconocimiento de su labor pedagógica el gobierno yucateco le asignó el cargo de prefecto de la Normal de Mérida y posteriormente director de 1900 a 1912, donde impartió la asignatura Moral. Entre sus publicaciones importantes figuran *El hogar y la escuela* y *Recitaciones escolares*. Sus ideas recorren tres líneas: a) anarquismo y la escuela racionalista, b) conocimiento de la infancia y c) poesía cívica y pedagógica.

Como se verá a continuación, este contingente heterogéneo de normalistas se dispuso a elaborar materiales didácticos nunca antes vistos. Las lecciones aprendidas durante su formación como alumnos de la Normal serían un antecedente que en el terreno teórico parecían ser rigurosas y estables, aunque faltaba probar y experimentar la profundidad de sus ideas en un ambiente de aprendizaje concreto. Así fue que nuestros normalistas, otrora flamantes egresados, ahora debían rendir honores a la naciente pedagogía moderna.



2. LOS NORMALISTAS COMO FORMADORES DEL JUICIO MORAL



En torno a la educación moral porfirista prevalecieron algunas confusiones entre el campo ético y el pedagógico. Si la pedagogía tuvo en el Porfiriato un nacimiento evidente, la ética o *arte moral* durante ese periodo parece no tener una historia definida, seguramente supeditada a la historia de la filosofía. De mucha ayuda son aportaron las primeras delimitaciones sobre el quehacer del pedagogo en Flores y Ruiz, contrario al del filósofo moral (también llamado por ellos *moralista*): mientras el filósofo moral reflexiona principios y preceptos de la moral que una sociedad deba seguir, el pedagogo busca y observa los medios óptimos para llevar a cabo la enseñanza.¹⁴³

La falta de una historia de la Ética en México nos impide mirar otra perspectiva de la educación moral, aun cuando algunos afirman que la ética era análoga a la “sociología positiva”.¹⁴⁴ Un estudio detallado vislumbraría la veracidad de dicha afirmación. Ahora resta dar la palabra a los normalistas y su pensamiento educativo-moral. Aunque Flores y Ruiz eran autoridades consolidadas cuando la Nacional de Maestros abre sus puertas, existían otras fuentes teóricas además del positivismo que podían elegir los normalistas. En este apartado mostraremos que no se podía educar moralmente si se carecía de una idea proporcional de hombre a formar según el perfeccionamiento del juicio moral.

Así, toda educación moral contestataria o “fronética” necesariamente ha de respetar y criticar tal paradigma, entre una perspectiva moral absolutista y una relativista. Para ello mostraré los acuerdos y desacuerdos que prevalecieron en la fundamentación del hecho educativo-moral y sus peculiaridades. A continuación, analizaremos la idea de educación moral en los normalistas desde tres ejes temáticos: a) *histórico*: donde se consideran civilizaciones o sucesos significativos, como el liberalismo mexicano; b) *ético*: donde se expresan las ideas de Moral, consciencia, virtudes, etc.; y c) *didáctico*: donde se especifica el marco de acción que su reflexión educativo-moral se dinamiza o adaptada a las exigencias del contexto porfirista.

¹⁴³ Manuel Flores, *Op. cit.* p. 193; Luis E. Ruiz, *Op. cit.*, p. 54.

¹⁴⁴ Itzel López Martínez y Luis Patiño Palafox, “El origen de la distinción ética-moral en la enseñanza de la filosofía en México”, en *Revista digital universitaria*, México, 2009, p. 4.



2.1 Sobre la fundamentación de la moral enseñada

Siendo el texto de Barreda de 1863 una primera inspiración para que el naciente normalismo cultivara de la reflexión educativo-moral, fueron también significativas las ideas de Flores y Ruiz, quienes ya entendían la *prudencia* como virtud o cualidad moral importante. Ambos pedagogos habían sido continuadores del inconcluso pensamiento barrediano. En tanto, Altamirano, Vigil y Chávez fueron más bien muestras vivas de una educación moral distanciada del positivismo barrediano. Si los textos de Compayré y Spencer aportaron los elementos teóricos necesarios, ahora nos interesa conocer qué tanto los normalistas se apegaron a sus fuentes teóricas al momento de diseñar sus respectivos materiales didácticos. Las fusiones o confusiones semánticas en cada uno de los textos se tomarán como indicadores analógicos de la capacidad del normalista para recular o dar proporción a los recursos conceptuales que ellos juzgaren oportunos o insuficientes.

Si bien, cada autor no podía estudiar a profundidad temas como la esencia de la Moral (como ciencia) o la naturaleza del deber, el normalista tenía a su alcance reflexionar y conocer qué tipo de moral (como conjunto de acciones encauzadas por cierta idea de bien) ha de trabajar en clase. Lo óptimo, histórica, ética y didácticamente habría sido un equilibrio entre el absolutismo y el relativismo, siguiendo los deberes morales dando paso a su concreción contextualizada en la vida social. El normalista, como formador del juicio moral, tuvo como hipotético punto de partida la realización de una fundamental *moralidad intachable*: la congruencia moral suficiente para rectificar el juicio, porque el objetivo educativo-moral era *despertar sentimientos y mover voluntades*. Veamos si se cumplió. En tanto, los textos de Moral se pueden clasificar en tres criterios:

- a. Textos que sirvieron al docente como apoyo didáctico en las clases Normales o en las Escuelas anexas a la Normal.
- b. Textos que sirvieron como apoyo didáctico para los estudiantes en el transcurso de dichas clases.
- c. Textos que diseñaron los normalistas después de esas clases, producto de su formación académica. Dicho sea de paso, estos habrían servido de apoyo a otros profesores de la Normal o las anexas a la Normal.



MATERIALES DIDÁCTICOS CLASIFICADOS POR CRITERIOS		
CRITERIO A	CRITERIO B	CRITERIO C
<i>Pedagogía Rébsamen</i> (1905) de Abraham Castellanos	<i>Moral e Instrucción cívica para la escuela mexicana</i> (1895) de Dolores Correa	<i>Nociones prácticas de Moral arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las Escuelas Oficiales de la República siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleu</i> (1896 3ª ed.) de Alberto Correa
—	<i>El Hogar mexicano</i> (1907) de Laura Méndez de Cuenca	<i>Nociones de Instrucción cívica y moral</i> (1901) de Julio S. Hernández
—	—	<i>La moral en acción para la enseñanza primaria superior</i> (1908) de Rodolfo Menéndez de la Peña

Fuente: elaboración propia

Las lecciones del *Curso de Moral* de Compayré presentaron el esquema general de la educación moral y esas fueron las nociones que los normalistas habrían seguido o adaptado. La definición de Moral, como ciencia y objeto de estudio, su corpus conceptual, e incluso el tratamiento de las virtudes (en la última de sus “lecciones”¹⁴⁵) ofreció el lenguaje que había de ser base en su labor como formador del juicio moral. Si ninguno de los textos normalistas pretendía ser teóricamente original, se debe a que no era necesario. Lo original correspondió a su forma de atender los problemas morales. Por ejemplo, el primer texto que aparece es el de Alberto Correa, el cual tradujo *arreglando y adaptando* un texto francés de Moral. Su ejercicio de traducción incluye una fusión de horizontes éste y sus ideas educativo-morales y como parte de estos arreglos, Alberto Correa incorporó explicaciones históricas y poemas cívicos, que serían el añadido metafórico fundamental.

En el criterio A, el primer texto mexicano utilizado para las clases de Moral fue *Pedagogía Rébsamen*, siendo un texto utilizado por Alberto Correa. Al final de éste texto, cuando Castellanos trabaja la *Teoría de la disciplina* (Hodegética), se hace referencia a la *educación de los sentimientos*, que es otra denominación histórica de la educación moral. En el criterio B, ambos textos corresponden a la formación de maestras, siguiendo una tendencia feminista. En el caso del criterio C, los tres textos elaborados por egresados de la Normal tal vez fueron utilizados por otros maestros de enseñanza elemental, incluyendo las primarias anexas a las Normales. En suma, los textos aquí seleccionados trataron de llenar

¹⁴⁵ Vid. Gabriel Compayré, *Cours de Morale*, Francia, P. Delaplane, 1887.



un vacío colosal: la ausencia de material didáctico surgido en nuestro país. La línea marcada por *Nociones prácticas de Moral arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las Escuelas Oficiales de la República siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleu* fue un texto en el que Alberto Correa conjuntó teoría y práctica, es decir, una de las grandes lecciones del Segundo Congreso de Instrucción estaba operando respecto a la educación moral: fundamentar su carácter eminentemente práctico y apegado a la pedagogía moderna. Si la asignatura se llamó Moral práctica fue porque el objetivo de ésta era evitar el memorismo y abstenerse de imponer creencias religiosas basadas en el Rivalda, aun cuando la conciliación orientaba la educación moral moderna.

2.1.1 Eje histórico. Rutas y orientaciones preliminares

En el *Tratado* de Flores, la Historia tenía eminentemente un fin moral y no era para menos. Cicerón dijo en otros tiempos que la Historia es *magistra vitae*. Sin embargo, en los planes y programas de estudio de todo el país se debía dedicar espacios exclusivos para el conocimiento de los hechos del pasado y la formación de una consciencia histórica conforme a sucesos y figuras (o “héroes”) que fundaron una idea de Nación y humanidad. Estas asignaturas fueron Historia Universal e Historia Patria respectivamente.

Por el contrario, la asignatura Moral tenía como objetivo *rectificar el juicio*, como decía Barreda, y enseñarles a los educandos la distinción de acciones buenas o malas para una vida social plena a través de recursos literarios (máximas, poemas, *ejercicios prácticos*, etc.). A sabiendas de que no podía haber Moral sin Instrucción Cívica, los deberes del hombre y su relación con el Estado eran complementarios a Moral, pues no concebían una sin lo otra. Por lo tanto, es imposible y absurdo pensar que la Moral fuera independiente de la Historia por que las figuras históricas serían casos concretos de los cuales el profesor disponía para hablar de honradez, bondad, patriotismo, etc.

Sin embargo, el que Hidalgo o Juárez fueran *héroes* o virtuosos, que Maximiliano o Cortés fueran *traidores* involucraba dos requisitos: 1) una lectura y comprensión mínima de los sucesos más importantes de la Historia de la Humanidad, y 2) experiencia de los



problemas morales y conocimiento de las corrientes éticas de la época. Las primeras generaciones de normalistas fueron preparadas con lo mejor de la época: una pléyade de pensadores como Barreda, Altamirano, Prieto, Vigil, Flores, Ruiz, Chávez, etc., aunado a un par de libros de Compayré y Spencer. Si se partió de lo conocido a lo desconocido, de la educación familiar a la escolar, vicios como el alcoholismo y la violencia se manifestaban próximos al ambiente familiar.

Carrillo años antes había propuesto que la educación debía empezar con las madres de familia, cuestión en la que Laura Méndez concordaba también. Al final, y para fines de efectividad, el método ideal para enseñar todo ello ciertos contenidos era el *método socrático*, por encima del *expositivo*, lo que implicaba ya imitar la figura de Sócrates como maestro de la virtud, en este caso, como una especie de “primer pedagogo”.¹⁴⁶ Esto daba cuenta del contacto entre el incipiente gremio pedagógico con la cultura de su tiempo y su intensa vinculación con las tradiciones clásicas, aunque sea remotamente.

2.1.1.1 Eje histórico particular. “Héroes” e íconos nacionales

Según Prieto y Sierra, la Historia Patria era fuente inagotable de ejemplos morales. Con sello indigenista, se enaltecía *la viril cultura azteca* ante sucesos como Cuauhtémoc frente a Cortés. En general, la historiografía nacionalista y criollista bajo la cual los normalistas hablaron se remitieron a las ignotas raíces indígenas. También se enaltecieron los “héroes” de la Independencia con Hidalgo a la cabeza, Guerrero, Bravo y Ortiz de Domínguez. En el siguiente cuadro se muestra las tendencias explícitas para seleccionar personajes históricos en cada texto, mostrando así la vinculación íntima entre Historia y Moral:

¹⁴⁶ En Rébsamen, Carrillo y Castellanos se realza la presencia moralizadora de Sócrates, en la enseñanza de la virtud, muy a pesar de que el ateniense jamás sostuvo esto. Sólo los sofistas (tan poco valorados aun) asumieron la enseñanza de la virtud. Para un estudio detallado de esta cuestión véase los trabajos sobre retórica en Ramírez Vidal, López Eyre y Emanuel Delgado Osuna, *Lenguaje y educación* (tesis de maestría).



INFLUENCIAS HISTORIOGRÁFICAS NACIONALES				
AUTOR- TEXTO \ PRESENCIA MORAL	INDIGE- NISMO	HISPA- NISMO	CRIOILLISMO	LIBERA- LISMO, POSITI- VISMO
Alberto Correa, <i>Nociones prácticas...</i>	Aztecas	-	-	Juárez, Prieto
Dolores Correa, <i>Moral e instrucción cívica</i>	Aztecas	Cristóbal Colon	Hidalgo, Bravo, Ortiz de Domínguez	Juárez, Prieto, Sierra
Julio Hernández, <i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>	-	-	-	-
Abraham Castellanos, <i>Pedagogía Rébsamen</i>	Aztecas	Fray Pedro de Gante	-	Barreda
Laura Méndez, <i>El hogar mexicano</i>	-	-	-	-
Rodolfo Menéndez, <i>Moral en acción...</i>	Aztecas	-	Hidalgo, Guerrero, Ortiz de Domínguez	Juárez, Prieto, Ocampo, Altamirano, Ramírez

Fuente: elaboración propia.

Ni Julio Hernández ni Laura Méndez muestran como ejemplos o íconos a figuras históricas. En tanto, las figuras moralizadoras más recurrentes fueron Juárez y Prieto. En el caso del segundo, su vocación literaria y su poesía cívica hicieron que varios normalistas lo aceptaran como modelo moralizador. Lo anterior, concuerda con que el modelo de hombre a formar en el Porfiriato fue el hombre liberal.¹⁴⁷ Pero, aun con el potencial moralizador de las figuras liberales, dependió de los normalistas mostrarlos sin eufemismos para la enseñanza moral. Desde luego, el riesgo era doble.

Por un lado, al santificarlos se justificaba un desplazamiento absolutista de la empatía del educando hacia cierto grupo en el poder. Por otro lado, se brindaba el horizonte pluralista para que los educandos defendieran sus derechos ante las injusticias y desavenencias con el régimen político en turno. El caso más elaborado de lo anterior es Rodolfo Menéndez, quien adoptando el sutil encanto de la política reconciliatoria (porfirista o no) defendió y se apoyó en las figuras liberales de Prieto y Juárez. Solo que, a diferencia

¹⁴⁷ François-Xavier Guerra, *Op. cit.*, p. 395.



de los demás textos, incluye a Ramírez y Altamirano. Esto no es detalle menor, pues ellos representaban la máxima congruencia del pensamiento liberal y acción ético-política aplicada a la educación: mientras Ramírez representó el modelo de hombre dignamente pobre y honrado,¹⁴⁸ Altamirano representó el de respeto y honor a los padres.¹⁴⁹ El uso de clásicos nacionales permitió definir la silueta cultural de una figura moralizadora equilibrada que no se limitaba a su simple nombramiento o rememoración de imperativos universales de conducta. En tanto, se dependía del uso moderado con máximas morales y la exposición sucinta de las figuras históricas nacionales mencionadas.

En otro plano, Julio Hernández solo se limitó a mostrar preceptos y máximas, si bien, dejó total libertad al maestro para asignar ejemplos que considerara apropiados, él fomentó una moral absolutista. Por esa misma línea, Laura Méndez únicamente presenta situaciones cotidianas cuyos valores generalmente se dirigen a las clases media y alta. No olvidemos que en el naciente gremio, la llegada de Díaz había esperanzado a más de uno.

La experiencia liberal —y en esto coincidieron todos los normalistas seleccionados— no había traído grandes dividendos en el terreno político, al reducirle poder al clero o facciones del partido conservador: “Hermosa hoguera levantóse una noche en el centro de la plaza de cierto pueblecillo. Infinidad de curiosos fuimos atraídos por aquella luz brillante; pero al acercarnos, la fetidez que se desprendía de las materias inflamadas nos hizo retroceder apresurados”.¹⁵⁰ Ante la sobrevivencia de muchos en condiciones infrahumanas, la educación parecía ser una salida a nuevas y más justas oportunidades de vida, pero era una salida que partía de ideales ilustrados. Además, la libertad de conciencia, “la primera y más sagrada de todas las libertades”, se afianzaba gracias a las garantías de las leyes liberales. Esta era una situación hipotéticamente cotidiana:

—En la semana pasada, señor, dos caballeros que estaban almorzando en un restaurant donde me hallaba en compañía de mi padre, entablaron una discusión sobre asuntos políticos y religiosos. Cada cual opinaba que sus principios eran los mejores, y de la discusión se pasó a una disputa

¹⁴⁸ Rodolfo Menéndez de la Peña, *La Moral en acción para la enseñanza primaria superior*, (Ed. y pról. Orlando Rodríguez Núñez y Manuel Jesús Sánchez), México, UADY, 2009, pp. 29-31.

¹⁴⁹ *Ibidem*, pp. 70-72.

¹⁵⁰ Alberto Correa Zapata, *Nociones prácticas de Moral arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las Escuelas Oficiales de la República siguiendo el plan del texto en francés por L. Mavilleu*, México, Herreno Hnos, 1896, p. III.



acalorada, que si no intervienen algunos amigos de ellos, allí presentes, de seguro aquellos hombres se despedazan: parecían unos tigres”.¹⁵¹

En efecto, violar las leyes significaba aterrizar relativistamente en la barbarie o animalidad. Para evitar ello, la experiencia liberal había ordenado seguir el deber de la tolerancia que hace dignos de libertad a cualquier educando. Existían excelentes leyes para un pueblo que no podía acceder a ellas. *La enseñanza es libre* rezaba el art. 3, pero solo la quinta parte de los niños iban a la escuela. ¿Cómo cultivar la libertad de enseñanza si no existían profesores preparados que entendieran la experiencia liberal conciliatoria? Llegada la política de reconciliación con las facciones religiosas, no todo fue desprecio entre fe cívica y la posibilidad de encontrar en Dios el ente moral rector de la vida social. Fue así que algunos normalistas aceptaron, por ejemplo, a Jesucristo como paradigma moral.

Dolores Correa no tuvo apuro en declarar que su posición ética respeta la esfera cívica y la cristiana: “Nuestros deberes, dice un autor, son de tal modo, que en el fondo todos se dirigen á Dios. En efecto, cuando tratamos de desarrollar nuestras facultades, no hacemos otra cosa que apreciar y enaltecerlo donde con que Dios nos ha colmado. Cuando respetamos los derechos de nuestros semejantes, no hacemos más que acatar la obra predilecta de Dios: EL HOMBRE.”¹⁵² La humanidad es una y múltiple en la conformación de relaciones sociales basadas en una moralidad establecida.

Ese es el objeto ético que Dolores defiende fusionando y tratando de conciliar las religiosidades en una sola: “El blanco, el negro, el sabio, el ignorante, hasta el antropófago; el cristiano, el mahometano, el judío y hasta el ateo, todos son hombres. Respetad la obra predilecta de Dios de Dios, y así complaceréis al Padre Universal”.¹⁵³ En el aspecto conciliatorio no tiene empacho en recuperar a Maximiliano y excusarlo por su terquedad derivada de la fe ciega que le costó por asumir el cargo de emperador de un país que vivió en medio un álgido momento fratricida.¹⁵⁴

¹⁵¹ *Ibidem.* p. 76.

¹⁵² Dolores Correa, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana*, México, Librería de la Vda. de Ch Bouret, 1895, p. 48

¹⁵³ *Ídem.*

¹⁵⁴ *Ibidem.* pp. 61-62.



2.1.1.2 Eje histórico general. Las grandes civilizaciones como modelos morales universales

Grecia y Roma, dice Alberto Correa, sucumbieron en su afán de modelar el mejor de los patrimonios culturales del ciudadano por culpa de los vicios que penetraron en el interior de sus hogares, llegando al corazón de las naciones y contaminando de corruptelas y desavenencias las magnas obras de las *virtudes cívicas*. Él afirmaba que la educación fue parte activa en la destrucción de dichas naciones: impartir una educación intelectual, enciclopédica y ambiciosamente abarcadora queda incompleta si no puede conciliar y compartir la misión instructiva conjuntamente con la educativa.¹⁵⁵

INFLUENCIAS HISTÓRICAS INTERNACIONALES			
PRESENCIA MORAL AUTOR- TEXTO	EDAD ANTIGUA	EDAD MEDIA	EDAD MODERNA
Alberto Correa, <i>Nociones prácticas...</i>	-	-	Descartes
Dolores Correa, <i>Moral e instrucción cívica</i>	Jesús, Sócrates, Cleopatra, Ciro, Atila,	Carlos el Grande, Colón,	Dante, Victor Hugo, Washington, Franklin, Spencer
Julio Hernández, <i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>	-	-	-
Abraham Castellanos, <i>Pedagogía Rébsamen</i>	Aníbal, Sócrates	-	Comenio, Pestalozzi, Herbart, Spencer
Laura Méndez, <i>El hogar mexicano</i>	-	-	-
Rodolfo Menéndez, <i>Moral en acción...</i>	Jesús, Leónidas, Hipócrates, Esopo, Alejandro Magno, Epicteto, Tamerlán,	Isabel de Hungría	Victor Hugo, Larousse, Sucre, Franklin, Páez, Livingstone, Pascal, Spencer

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las menciones histórico-universales, no sorprende tanto la mención de Jesús en Dolores Correa, aunque sí en Menéndez, por su filiación política. En el caso de Castellanos, los ejemplos a los que recurre son pedagogos, seguramente por dirigirse a los normalistas en formación. Ahora bien, en el caso de Alberto Correa, la traducción o *arreglo*

¹⁵⁵ Alberto Correa, *Op. cit.* p. III.



de obras francesas o inglesas respondía a la carencia de textos educativo-morales en lengua castellana. Su mirada se tornó al texto del L. Mavilleau,¹⁵⁶ suponiendo que tanto el contexto francés como el mexicano se hallaban en situaciones semejantes, como la disputa política entre grupos religiosos y republicanos. El *arreglo* consistió, más bien, en situar diferencias culturales, como la historia de las naciones, llegando así a una modesta ética pluralista. Por eso, ésta traducción se complementó añadiendo “cuentecillos y anécdotas que corresponden à nuestro pensamiento de que la moral se enseñe à los niños por medio de ejemplos y no de amonestaciones”.¹⁵⁷ En esta línea, Correa invita a *formar para la Patria excelentes ciudadanos y honrados padres de familia*, porque ellos asientan las bases de ese proyecto que se llamó la *Escuela Mexicana*, un espacio que podía guardar un ligero equilibrio moral.

2.1.2 Eje ético-conceptual. Definición de moral y su relación con la educación

*Las malas costumbres contraídas de niño, se reflejan comúnmente en la vida del hombre, así como las virtudes que se adquieren entonces, rara vez nos abandonan.*¹⁵⁸

Alberto Correa

Los textos de Moral propiamente no proporcionan sus fuentes teóricas. En ese sentido, basándonos en la ética o arte moral de aquellos tiempos, identificamos básicamente cuatro: positivismo-liberalismo social, krausismo, pedagogía social alemana y pedagogía científica francesa. Sin duda, nuestro positivismo, la fuente más influyente de ellas, era una doctrina social, filosófico-política y pedagógica basada en el sistema comtiano y adaptada a la realidad mexicana. Ella fue implementada para integrar y unificar un país nación cuyo 40% del total de la población era indígena y no sentía arraigo alguno al proyecto porfirista. No

¹⁵⁶ Sobre L. Mavilleau, cuyo verdadero nombre era Léopold Mabilleau (1853-?), fue profesor de Filosofía en la Universidad de Caen, presidente de la Federación Nacional de Mutualidades Francesas y presidente del Musée Social. María Di Liscia y Andrea Lluch, *Argentina en exposición: ferias y exhibiciones durante los siglos XIX y XX*, España, Universos americanos, p. 231. Además de su *Course de Morale* (1883), escribió *Histoire de la philosophie atomistique* (1895) y *Víctor Hugo* (1907). Fue partidario de la *moral laica* en las escuelas francesas y pensaba que estos eran los espacios donde el republicanismo y la moral del ciudadano podía velarse equitativamente. Patricia A. Tilburg, *Colette's Republic: Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870-1914*, EE.UU. Berghahn Books, 2009, pp. 32 y 43.

¹⁵⁷ *Ídem.* p. VI.

¹⁵⁸ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. V.



obstante que ante el desorden político y social, los positivistas procedieron metódicamente, los límites del positivismo eran los límites del régimen. En ese sentido, la doctrina usada permitió resguardar los intereses de los grupos de poder. De aquí, surge la inquietud de encontrar educadores morales, que sin salirse de su formación positivista, echaron mano de alternativas éticas para *rectificar el juicio*. Pero, adaptarse a la circunstancia requería atender a la masa de educandos que, en suma, aspiraban a tener un mejor estilo de vida, mientras vivían en extrema pobreza y desigualdad. Hasta este punto, la figura del maestro podía ser crucial. En la Normal, muchos alumnos contaron con ilustres maestros. De hecho, algunos de ellos, no vieron con tan buenos ojos el positivismo como absolutismo moral.

En el caso de José María Vigil,¹⁵⁹ nuestro krausista invitaba a combatir “metafísicamente” al “cientismo” y su moral, sosteniendo que el positivismo era una doctrina conservadora que al educar al ser humano lo degradaba: al imponer un orden *positivo* se despojaba a la formación humana del “sentimiento de dignidad propio [...] la verdad, la dignidad y el respeto son ideas metafísicas que la ciencia positiva debe despreñar”.¹⁶⁰ La Ciencia era vista como mentor y redentor del pueblo mexicano y, en esto, no concordaba Vigil, es decir, aquí se encuentra una fuente teórica netamente pluralista.

Además del krausismo, la Normal tuvo en Compayré, representante de la pedagogía francesa, una influencia teórica que ya se habló en líneas anteriores. Finalmente, en el caso de la pedagogía social alemana se tenía a Rébsamen, que era suizo pero se situaba esta tradición. Él introdujo textos axiales para ampliar el panorama ético normalista. En sus discípulos, sobre todo en Castellanos, esta influencia es evidente: *Discursos de educación nacional a la nación mexicana* es una muestra de cómo se emplea a Fichte para discurrir la unificación política y cultural del país desde la unificación de los maestros de escuela. La pugna por la dirección moral de la Escuela Mexicana tenía al menos estas fuentes.

Pero, ¿cómo armonizaron todas estas influencias nuestros normalistas? ¿Qué concepción de ética generaron? En la escuela, como institución preservadora de la *ciencia*,

¹⁵⁹ Vid José María Vigil, *Textos filosóficos* (ed. y est. introd. de José Hernández Prado), México, UAM-X, 2005. para un estudio detallado de la polémica Parra-Vigil, Leopoldo Zea, *El Positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*.

¹⁶⁰ Leopoldo Zea, *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, SEP, 1963, pp. 71 y 133.



debía predominar la integración de conocimientos para la formación del hombre laico, práctico, útil, etc.: “Las doctrinas científicas deben aprenderse con precisión estricta, mientras que los principios de moral no tienen por objeto llenarnos la cabeza de conocimientos sino despertar en nuestro corazón sentimientos nobles, haciéndonos concebir grandes y levantadas ideas”.¹⁶¹ Dolores concuerda con Alberto Correa: “Los preceptos de esta ciencia deben guardarse más en *el corazón que en la memoria*”.¹⁶² Los sentimientos, y no solo la razón, de los educandos eran el objetivo de la Moral como “ciencia del deber”. Si tal objetivo fue monopolizado por la educación religiosa durante la colonia, ahora, restaba persuadir al maestro para que contrarrestara esta tendencia. Luego, ¿qué arsenal ético disponía el maestro de escuela para librar tal batalla?:

Estoy seguro de que las máximas morales que he inculcado en vuestra alma, no se borrarán jamás, y que ante el jurado de examen, podréis comprobar, aunque sea dando definiciones no muy exactas, porque ninguna definición os he hecho aprender de memoria, que sabéis lo que es moral, esto es, que *la Moral nos enseña á distinguir las acciones buenas de las malas y á obrar bien*. Mas debo deciros que si el sínodo quedase satisfecho, contestándole que *sabéis* lo que es moral, yo no estaría contento como lo estoy, sin hallarme plenamente persuadido de que *practicáis* la moral. He visto que en la escuela seguís todos los consejos que para norma de vuestra conducta os he dado y espero que jamás en la vida os apartareis de ellos, recordando que esto será para vuestro viejo maestro la mejor recompensa de sus afanes.¹⁶³

Una Moral, como ciencia, construida con puras máximas es una moral meramente absolutista, porque únicamente opera con imperativos universales. ¿Era viable utilizar como criterio de distinción de acciones humanas una moral de este tipo? Basarse en una Moral relativista era ponerse la soga al cuello, porque podía dar paso a una pobre comprensión histórica de la circunstancia mexicana. En el caso de Dolores Correa, la definición de Moral evita ser únicamente *absoluta* porque le interesa la aplicación de máximas. Ella ve en la Ciencia un instrumento moralizador adaptado a las jóvenes profesoras: “La ciencia que nos habla del modo de ser del alma se llama *Psicología* y la que nos enseña á dirigirla es la *moral*. El alma no es nervio, ni musculo, ni hueso; pero está en todo nuestro sér, y es á impulso de sus facultades que se ponen en movimiento los nervios, los músculos y los huesos para ejecutar los actos que ennoblecen á la humanidad”.¹⁶⁴

¹⁶¹ Alberto Correa, *Op. cit.*, pp. 70-71.

¹⁶² Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 56.

¹⁶³ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 71.

¹⁶⁴ Dolores Correa, *Op. cit.*, pp. 8-9.



Aunque en la clasificación comtiana de las ciencias, la psicología no figuraba, muchos positivistas anómalos,¹⁶⁵ con Bergson a la cabeza, no dejaron de reclamar tal exclusión a Comte. En el caso de México, este reclamo —justo, a nuestro parecer— era compartido por Ezequiel A. Chávez y, más sutilmente, por Dolores Correa. Para algunos positivistas ortodoxos, era totalmente atípico que la Moral conjuntara esfuerzos con la Psicología: una ciencia que estaba apenas en planes. Pero, la exclusión comtiana de la Psicología se justificaba al afirmar que su perfil epistemológico estaba más bien centrado en la “metafísica” y no en la “física social”. Entonces ¿era positivista Dolores Correa? Sin duda, solo que era una positivista “anómala”, al modo de Bergson y Chávez. Muestra de ello, es la interpretación abierta y plural de su definición de Moral: “La ley manda que la escuela sea *laica*, sin religión; pero es imposible, para nosotros al menos, separar estas dos ideas: Dios y Moral. Si la moral nos enseña á amar á nuestros padres por gratitud, á venerar al sabio y admirar al genio ¿cómo es posible desentenderse de la gratitud que debemos al que hizo al hombre Rey del Universo?”.¹⁶⁶

¿Acaso Dolores Correa se contradice? ¿De qué lado estaba, con la Ciencia o con la Religión? Evidentemente con las dos. No hay tal contradicción en nuestra normalista, o, en todo caso, se fusiona ciencia con espiritualidad, porque la distinción de las esferas privada y pública en ella está funcionando, sin que una cancele a la otra. En caso análogo a Dolores Correa, Rodolfo Menéndez defendió una moral científica y además *racional*. Si la proyección de la Moral, como ciencia, no puede tener otro fundamento que la *razón*:

“Formar el corazón y el carácter del niño, robustecer su sentido moral, impedir que en su alma se fomenten las malas inclinaciones, cultivar en él los elevados sentimientos de la benevolencia, la caridad, la abnegación, el amor sagrado de la patria y del género humano, las leyes del honor, el culto del deber, la religión de la virtud, este es y debe ser el cardinal cuidado del padre de familia, la preocupación del buen maestro”.¹⁶⁷

Cuando muchos educadores de la época hablaban de la “formación del corazón” y toda la vaguedad que producía en el discurso pedagógico naciente, pudiera pensarse que hubo un deslizamiento de significados de la práctica pedagógica al campo de la acción social. Inspirados tal vez en Pestalozzi o Comenio, “corazón” era una metáfora que significaba centro de emociones o sentimientos: este era el objetivo predilecto para educar moralmente.

¹⁶⁵ Agradezco a Mauricio Beuchot por ésta sugerencia en una plática que sostuvimos el 04/12/16.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 46.

¹⁶⁷ Rodolfo Menéndez de la Peña, *Op. cit.*, pp. 19-20.



En tanto, los signos *inclinaciones* y *elevados sentimientos* obedecen al lenguaje barrediano y spenceriano de la época, lo que coloca en sintonía al texto de Menéndez con los demás. Sobre qué Moral debe enseñarse, el autor evita todo dogmatismo defendiendo una “Moral fundada en la consciencia de los niños”.¹⁶⁸ La virtud ha de cultivarse a través de medios religiosos, refiriéndose a la religión de la patria, tal y como Sierra decía, porque “la escuela es campo neutral, los oídos y las intransigencias de secta, los errores y prejuicios de las religiones, no pueden tener cabida en su recinto, allí el amor, la ciencia, la tolerancia, la cultura moderna, tiene que imperar gloriosamente”¹⁶⁹. A pesar de que el laicismo fue la bandera de la escuela racionalista para replegar la moral católica en el país, Rodolfo Menéndez no dudó en recurrir a las enseñanzas de Jesús: la *caridad*, virtud nacida del seno religioso, es reconocida desde la máxima “Hacer el bien, eso lo puede cualquiera; hacerlo con sacrificio, está reservado a las personas verdaderamente caritativas”, con referencia a “amaos los unos a los otros”.¹⁷⁰ Un concepto de virtud opera aquí gradualmente.

Así, Rodolfo Menéndez, al igual que Dolores Correa, centró su concepción de *bien* relacionándola con la máxima de oro: “si los actos que vais á ejecutar se relacionan con vuestros semejantes, preguntad solamente: *¿me gustaría que hicieran conmigo lo que yo quiero hacer con los demás?* [...] *si viera haciendo á otros lo que yo ¿lo aprobaría?* Querría yo establecer *una regla general para obrar como yo quiera?*[sic]”¹⁷¹ La máxima de oro, presente desde Barreda, también fue apoyada por Julio Hernández, “*Haz a los demás lo que quieras que hagan contigo*”.¹⁷² Pero él no compartió su apertura a la moral católica como la perspectiva de Dolores y Rodolfo Menéndez. Para Julio Hernández “La Moral tiene por objeto enseñarnos á practicar el bien y á no hacer el mal”, entendiendo *bien* como “ejecutar actos que estén conformes con las indicaciones de nuestra consciencia. El mal consiste en contrariar ó desobedecer esas indicaciones”.¹⁷³

¿Esto tiene arraigo en la moral católica o en la moral positiva? Hernández se asume, aun para 1901, como un positivista, no al modo de Parra o Cosmes, sino que era un

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 20.

¹⁶⁹ *Ídem*.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 29.

¹⁷¹ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 57.

¹⁷² Julio Hernández, *Nociones de instrucción cívica y moral*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1901, p. 51.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 49.



positivista de pueblo, uno que no provino de la cúpula de poder y que poseía una ética pluralista. Con un dejo panteísta, seguramente resabio del krausismo en Puebla,¹⁷⁴ Julio Hernández afirma que el ser humano a veces depende de un Ser superior el cual se considere como “la causa de todo lo que existe, cualquiera que sea el nombre con que se le designe en el lenguaje”¹⁷⁵ como asidero ético. Todas las culturas del mundo tienen su propia entidad metafísica o simbólica con la que se pueden identificar y fundir como comunidad en formación. En coincidencia con Abraham Castellanos, Julio Hernández considera viable la diferenciación de una *teoría de la disciplina*,¹⁷⁶ siendo núcleo de toda la educación moral y ocupando un lugar inapreciable en los planes y programas de estudio de los futuros maestros de escuela:

Ciertamente la enseñanza de esta asignatura es asunto muy diferente de la disciplina de la Escuela. Una y otra podemos afirmar, tienden al mismo fin, aunque por medios diversos; mientras la moral ilustra la inteligencia aumentando el caudal de sus conocimientos con las ideas del bien, el deber, la virtud, etc., la disciplina es la acción del educador asociada a los elementos de que dispone, (El, sus discípulos, la Escuela) para formar en el niño hábitos morales, cuya trascendencia no sólo venga a ser benéfica en la Escuela y en la familia sino también en la vida social, en donde desplegará más tarde toda la energía y actividad de que es susceptible el ser humano.¹⁷⁷

Contrariamente a los cuatro anteriores, ni Abraham Castellanos ni Laura Méndez tienen un concepto explícito de Moral, aunque, se puede deducir en ambos que es la ciencia que estudia las leyes que dirigen la conducta humana. Si la fundamentación de la *teoría de la disciplina* tiene como principal referente a Spencer en el caso de Abraham Castellanos y que la Moral se basa en la Economía doméstica que era la *ciencia del hogar*¹⁷⁸ en Laura Méndez., ello confirma nuestra tesis. Tal desarrollo de las facultades morales busca formar el juicio desde los sentimientos, los cuales son producto de la *sensibilidad moral*.

Según Abraham Castellanos era esencial que el profesor encauce los sentimientos de los educandos impidiendo hábitos morales extremos. Debe evitar la *manía a exagerar los afectos tiernos, simpáticos o melancólicos, etc.*, es decir, debe el *sentimentalismo* que

¹⁷⁴ Cfr. Antolín Sánchez Cuervo, *Krausismo en México*, México, UNAM-FFyL, pp. 54-64.

¹⁷⁵ Julio Hernández, *Op. cit.*, p. 49.

¹⁷⁶ En el caso de Alberto Correa, la disciplina es una suerte de preparación militar futura en los educandos, los cuales al haber cumplido la mayoría de edad no tengan apuro en convertirse en “soldados, defensores de la Nación y de sus instituciones”. Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 35

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 46.

¹⁷⁸ Leticia Romero, “Estudio introductorio. El hogar mexicano según una escritora cosmopolita” en Milada Bazant (coord.), *Laura Méndez de Cuenca. Su herencia cultural. III. Educación, feminismo y crónicas de viaje*, México, El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, Tomo III, 2011, p. 250.



derriba la voluntad. Abolida la volición, el ser humano queda inerme y cancelado. Se recomienda precaución y cuidado para elegir el tipo de lecturas moralizadoras se han de emplear: “Hay maestros que cifran su gloria en hacer llorar á sus discípulos en las clases de Moral y de Historia, etc. pero el verdadero maestro *debe*, por el contrario, combatir el sentimentalismo por todos los medios posibles”.¹⁷⁹ El *cariño* del educando es de suma importancia (igual que en el Congreso Pedagógico-Higiénico), porque ya ganado, opera en función de la obediencia no extremista: “Respecto a la obediencia, encontramos dos extremos opuestos: unos no dejan al niño ni la más mínima libertad de acción y le exigen una sumisión y una obediencia ciegas, apoyan su disciplina en la férula y en el calabozo, generalmente para realizar esa sumisión que creen saludable”.¹⁸⁰ Tal extremo moral se caracteriza por su proceder coercitivo, lastimero y dominante de la voluntad del educando: “Por otra parte, la obediencia ciega fomenta en unos la *hipocresía* y el servilismo, matando el sentimiento de honor y de dignidad, mientras que á otros los instiga á la rebelión y los arroja en brazos del anarquismo *intelectual ó moral*”.¹⁸¹

Para Laura Méndez, la voluntad tiene relación directa con el disfrute moderno de los placeres, alternando equilibradamente el cuidado del cuerpo con el cultivo de la mente desde desarrollo moral: “El hombre bueno y sano goza indudablemente del placer de vivir, encontrando hermosos todos los espectáculos y fases múltiples de la naturaleza; adquiere predominio de la voluntad sobre las sensaciones y emociones; mientras ante ellas sucumben, por el contrario, los temperamentos débiles y enfermizos”.¹⁸² En cuanto a los fines de la educación moral, Julio Hernández coincide con Alberto Correa sobre la formación de ciudadanos *como* soldados de la patria. La metáfora del soldado, que operaba perfectamente en muchas aulas, fue criticada, desde otra arista. Si Dolores Correa busca la emancipación de la mujer como ciudadana plena de derechos, también es defensora plural del hogar mexicano, sin considerarla atada a la crianza de los hijos.

Abraham Castellanos, coincidiendo con Spencer, no solo quiere hombres ilustrados sino buenos y de elevados sentimientos, con carácter firme y bondadoso. Además de formar

¹⁷⁹ Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen, Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*, México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905, pp. 272-273.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 276.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 277.

¹⁸² Laura Méndez de Cuenca, *El hogar Mexicano*, p. 261, en Mílada Bazant, *Op. cit.*



buenos ciudadanos, solo Laura Méndez le apuesta explícitamente a un objetivo “más” moderno: “La felicidad es el fin que el hombre persigue en el mundo. Para conseguirla, procura disfrutar de la paz del alma y de la comodidad en la vida doméstica”.¹⁸³ Pero esta felicidad, para Laura Méndez, necesariamente se decanta hacia la naciente clase media, grupo vital para el desarrollo capitalista. Las mujeres de estratos sociales más bajos quedan excluidas, al menos en su texto. Asimismo, una futura ama de casa —que incluía profesora, escritora, médica, abogada y cualquier otro oficio o profesión que la mujer estaba plenamente capacitada para ejercer— podría ser sin más *cabeza de familia*, algo totalmente impensable para una sociedad profundamente conservadora quien creía obcecadamente que la mujer no podía liderar una familia (Laura Méndez de Cuenca¹⁸⁴ fue el más egregio ejemplo de que ello no eran simples especulaciones). En el caso de Rodolfo Menéndez, relaciona la felicidad con la adecuada limitación de los placeres:

La felicidad no consiste exclusivamente en tener dinero y mando sobre los demás hombres [porque] lo que se opone a la felicidad son los deseos no satisfechos. Y los hombres casi siempre anhelan con vehemencia nuevas emociones. Realizan una aspiración y en seguida quieren satisfacer otra y otra más [...] El hombre bueno es feliz con poco [...] el remordimiento no le turba el sueño, ni hace huir la sonrisa de su rostro.¹⁸⁵

La defensa de las clases menos favorecidas se llevó a sus últimas y nobles consecuencias: la humildad del pobre se acerca mil veces más que la soberbia del rico, que vive entre ilusiones y declives sin final. La decadencia moral de la sociedad prevalece en las *clases altas*, mientras la esperanza de restructuración del tejido social se encuentra en las clases menesterosas “porque como ha dicho un filósofo: —*es bastante rico el que limita sus deseos*”.¹⁸⁶ La medida o proporción que Epicuro aconsejó a Pitocles inspiró, inédita y fugazmente, a la *moral en acción* que llegó a las aulas yucatecas con el propósito de erradicar males como la intolerancia de pensamiento y proteger la vida como sumo bien de los educandos.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 338.

¹⁸⁴ Para un estudio detallado, además del trabajo compilatorio aquí citado, véase Mílada Bazant: *Laura Méndez de Cuenca: mujer indómita y moderna. Vida cotidiana y entorno educativo (1853-1928)*. Además, Pablo Mora en *Laura Méndez de Cuenca: impresiones de una mujer a solas* y el análisis hermenéutico de Roberto Sánchez en *Laura Méndez de Cuenca. Simplezas y otros cuentos...*

¹⁸⁵ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, pp. 164-165.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 165.



2.1.2.1 ¿A qué educación moral se opusieron?

Formar maestros que enseñaran la moral y no educar moralmente, habría sido absolutista o relativistamente, según el normalista que tenía en su tradición: los profesores “imponen á sus alumnos la ingrata tarea de aprender de memoria máximas metafóricas y principios oscuros, ó se afanan de en darles consejos abstractos, que si bien racionales y comprensibles para todo aquel que los dan, no están al alcance de las tiernas inteligencias á que se dirigen”.¹⁸⁷ Si los normalistas denunciaron la exclusión de los sentimientos en la educación moral, la solución debía ser lo suficientemente amplia para incluir a la educación familiar. No puede haber un divorcio moral entre la escuela, los profesores y los padres de familia. Siendo éstos los primeros educadores, deben aportar la primera muestra del “ejemplo de virtudes”, siendo esto la forma proporcional de actuar y pensar. Por lo tanto, el aula debía imitar algo de ese ambiente hogareño, sin llegar al absolutismo moral.

Tomar cartas en el asunto significaba identificar sus dos obstáculos. El primero se refiere a la utilización única de *máximas*. Éstas se abandonan a la suerte del entendimiento de educadores y educandos. La incomprensión del contenido metafórico es producto de la abstracción total, cuando los maestros se desconectaban de los problemas sociales como el analfabetismo, el alcoholismo. Aunque las *máximas* son importantes, éstas no pueden ser recursos únicos para inculcar *buenos hábitos*. El segundo obstáculo se refiere al uso ambiguo de consejos o reflexiones. Estos buscan en el educando la reflexión, algo que les permita sopesar uno y otro lado de cierto dilema moral, para finalmente elegir la acción correcta, o al menos ese era el significado de *prudencia* en Ruiz.

Si un profesor da un consejo, sin previa meditación, está fallando, porque de poco sirve que el profesor dependa del memorismo. Correa piensa en una educación moral basada no solo en la razón, sino también en los *sentimientos*, pues esto es propiamente lo que se va a encauzar en el aula. En ese tenor, Abraham Castellanos también se opone radicalmente a la educación moral antigua, aquella que abusa de la *forma expositiva*, de las *pruebas de autoridad* —encarnación del *magister dixit*—. La vieja educación moral, para él, es dogmática por naturaleza, algo que es comprobable por su “tono magisterial”, que más bien

¹⁸⁷ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. IV.



representa el son resabios del “antiguo dómine”. Esos maestros de primeras letras, improvisados e inquisidores escolares deben ser erradicados de las aulas, porque ellos mismos pretendieron dar la lección sin saber que solo lograron “fastidiar a los niños”.¹⁸⁸

2.1.2.2 Sobre la consciencia y las intencionalidades

Según el contenido de cada texto, el objetivo de la educación moral es formar dos órganos metafóricamente incorpóreos: el *corazón* y la *consciencia*, siendo el primero siempre supeditado al segundo. A sabiendas de que ni uno ni otro son físicamente existentes como órganos morales, la psicología como campo “metafísico” si ofrecía alternativas. Correa afirma que para el mejoramiento de las relaciones humanas existe *una ley sagrada imperiosa* que obliga a los ciudadanos brindar ayuda y protección a todo aquel que lo necesite. Así, la consciencia es una ley no materializada en decretos, sino que deambula en el juicio de los ciudadanos: “La consciencia nos exige deberes que no están consignados en los códigos, pero que todo hombre de corazón reconoce espontáneamente”.¹⁸⁹

No tan alejado de su hermano, Dolores pondera la adquisición cognitiva a través de los sentidos, pues a través de ellos la verdad se revela para ser profundizada a través de la Ciencia. Le llama “percepción moral ó de la consciencia”, la cual es una operación intelectual en el que sentimientos como la libertad se relacionan y juzgan según las acciones humanas resultantes, buenas o malas.¹⁹⁰ Su antípoda es el remordimiento.¹⁹¹ Julio Hernández, en esencia, piensa igual: “la facultad que posee el hombre para distinguir lo bueno de lo malo”.¹⁹² En tanto, Dolores es la única de los normalistas que identifica las tres intencionalidades humanas. Ella les llama *facultades del alma*: “la inteligencia, la voluntad y el sentimiento”.¹⁹³ Pero las intencionalidades racionales y afectivas quedan inconsecuentes si no apelan a la fuerza de la voluntad: “*Encontrar la verdad es el fin de todo*

¹⁸⁸ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, p. 185.

¹⁸⁹ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 11.

¹⁹⁰ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 11.

¹⁹¹ *Ibidem.* p. 36.

¹⁹² Julio Hernández, *Op. cit.*, p. 49.

¹⁹³ *Ibidem.*, p. 9.



*sér humano, que merece llevar ese nombre; pero no basta buscarla y haberla encontrado, sino que una vez en posesión de ella, es preciso decirla, propagarla y sostenerla, aun á costa de los mayores sacrificios. La inteligencia no valdría gran cosa, si no fuera acompañada de una voluntad bien desarrollada, que es lo que constituye la firmeza del carácter”.*¹⁹⁴

2.1.2.3 Sentimientos, virtudes y deberes

Sin duda, el catecismo de Ripalda fue el material didáctico más usado en toda la historia de la educación mexicana: “Este texto fue utilizado durante siglos no sólo para la enseñanza de la doctrina cristiana sino también del español, el civismo y la lectura”.¹⁹⁵ Basado en una ética aristotélico-tomista, propuso, por primera vez en México, el modelo de *educación en virtudes*, encauzando los hábitos de los educandos hacia la vida del “buen cristiano”. Se dividían en virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) y virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza y templanza). También reconocía como intencionalidades o *potencias del alma* a la memoria, el entendimiento y la voluntad.¹⁹⁶

Varias generaciones de mexicanos recibieron esta educación en virtudes por voz de sacerdotes, los maestros de primeras letras. Algunos como el joven Justo Sierra se rebelaron contra el dogmatismo religioso:¹⁹⁷ el positivismo nació exudando vida contra la moral que ellos consideraron opresiva y tutelar. Esa fue la primera noción de virtudes que estaba presente en las vivencias de los normalistas y, contra ella, reaccionaron los normalistas, que ahora contaban con la ética spenceriana que conciliaba ética aristotélica y aceptación de las virtudes como medio para alcanzar *la vida plena*, siendo este objetivo compatible con la evolución social¹⁹⁸ (según la traducción de Chávez, Spencer llama a la

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 15.

¹⁹⁵ María Arredondo López, “El catecismo de Ripalda como texto escolar”, p. 163. En Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón Arjona, *Inventio varia*, México, UPN, Tomo I.

¹⁹⁶ Jerónimo de Ripalda, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, compuesto por el p. Jerónimo de Ripalda de la compañía de Jesús*, p. 8. (ed. electrónica en http://www.vaticanocatico.com/PDF/Catecismo_Pripalda.pdf)

¹⁹⁷ Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, México, UNAM, Tomo I, p. 55.

¹⁹⁸ Ezequiel A. Chávez, *Resumen sintético de los principios de moral de Herbert Spencer*, p. 39. En Ezequiel A. Chávez, *Obra filosófica I*. En la anterior obra de Chávez, *Síntesis de los principios de moral de Herbert Spencer* (1894), no aparece el signo “virtud” sino hasta el *Resumen sintético...* (1910). No obstante, Chávez las consecuencias de traducir “Ethics” por “Moral” hipotéticamente dejaron secuelas, al sembrar la vaguedad



veracidad, justicia, temperancia como “ideas o sentimientos”). Aunque en Barreda esta influencia no es tan notoria, Flores y Ruiz sí trabajan virtudes como la *prudencia*. Por el texto de Compayré, se constata que la referencia a las virtudes quedó en lecciones. Aun así, es muy difícil saber si cada normalista diferenció *sentimiento* y *virtud*, porque en tales textos, las virtudes son equiparadas como *sentimientos* y viceversa. La diversidad de términos se puede constatar en la siguiente tabla:

TEXTO	SENTIMIENTOS (VALORES)	VIRTUDES	VICIOS O “SENTIMIENTOS INNOBLES”
Alberto Correa, <i>Nociones prácticas...</i>	Amor (maternal, filial, patrio) Indulgencia, Cariño, Valor, Sentimiento del deber, Gratitude, Respeto, Obediencia, Abnegación, Temura, Fidelidad, Benevolencia, Disciplina, Estimulo, Quietud, Honradez, Razón, Probidad, Lealtad, Aseo, Sobriedad, Bondad, Libertad, Filantropía, Caridad, Justicia, Ahorro,	Franqueza, Fortaleza, Templanza o moderación	Delación, Disimulo, Hipocresía, Mentira, Traición, Perea, Holgazanería, Intemperancia, Cólera, Maltrato a los sirvientes, Vanidad, Frivolidad, Embriaguez, Robo, Prodigalidad, Juego, Avaricia, Ambición,
Dolores Correa, <i>Moral e instrucción cívica</i>	Alegría, Felicidad, Fraternalidad, moderación, Sacrificio del sentimiento, Responsabilidad, Equidad, Valor cívico, Vigilancia, Amor filial, Dignidad (personal, colectiva, patria), Justicia, Caridad, Franqueza, Sinceridad, Probidad, Lealtad, Buena fe, Cooperación, Abnegación, Gratitude, Respeto a los animales	Templanza, Prudencia, Constancia, Fortaleza	Tristeza, Malestar del alma, Desgracia, Robo, Odio, Irresponsabilidad, Descontento, Maltrato a los sirvientes, Tristeza, Desobediencia, Mentira.
Julio Hernández, <i>Nociones de instrucción...</i>	Caridad, Justicia, Sacrificio, Abnegación, Libertad, Dignidad Honor,	Deferencia, Bondad, Tolerancia, Dulzura, Condescendencia, Urbanidad, Benevolencia	Envidia, Crueldad, Aspereza, Mala fe, Ignorancia, Burla, Intolerancia, Estupidez, Orgullo, Desprecio, Humillación, Vanidad, Sarcasmo
Abraham Castellanos, <i>Pedagogía Rébsamen</i>	Bondad, Sensibilidad moral, Amor universal, Caridad, Verdad, Filantropía, Justicia, Honor, Dignidad, Modestia, Humildad, Obediencia.	—	Hipocresía, Mentira, Presunción, Vanidad, Altanería, Cobardía, Ambición, Miedo, Simulación del dolor, Indiferencia.
Laura Méndez, <i>El hogar mexicano</i>	Paz del alma, Comodidad, Responsabilidad moral, Amor, Respeto mutuo, Aseo, Abnegación, Sacrificio, Bondad, Alegría, Ahorro, Amor maternal, Laboriosidad, Generosidad.	Diligencia, Honradez, Pundonor, Indulgencia,	Avaricia, Sordidez, Glotonería, Ignorancia, Indiferencia, Desorden, Injusticia, Inmoralidad.
Rodolfo Menéndez, <i>Moral en acción...</i>	Caridad, Honor, Libertad, Independencia, Justicia, Heroicidad (masculina y femenina), Precaución, Magnanimidad, Respeto, Honor, Igualdad, Modestia, Patriotismo, Amor a las obras naturales, Constancia, Solidaridad, Benevolencia, Cortesía, Entereza, Serenidad,	Pobreza honrada, Aseo, Beneficencia, Franqueza, Diligencia, Paciencia, Limpieza, Generosidad, Honradez, Puntualidad, Discreción, Hospitalidad, Humildad	Perea, Mentira, Orgullo, Vanidad, Presunción, Cólera, Injusticia, Cobardía, Volubilidad, Uso del tabaco, Descortesía, Embriaguez, Burla, Venganza, Vanidad, Charlatanería, Juego, Fastidio, Maltrato a los sirvientes, Ligereza de lengua, Prodigalidad, Hipocresía, Crueldad, Avaricia.

Fuente: elaboración propia

En este maremágnum semántico, se enmarcaba la educación moral porfirista. Sin embargo, como se nota en el cuadro, los significados de los sentimientos parecen no tener

conceptual. Este hecho, significativo si existiera una historia de la Ética en México, a la fecha nadie le ha puesto atención. Muy probablemente, la ambigüedad conceptual entre ciencia y objeto de estudio —difundida en los normalistas y los pensadores de la época— se debería a esta traducción de Chávez.



coincidencia, comparándolos en cada texto. Si cada normalista no alcanzó a distinguir *sentimiento* y *virtud*, al menos se tenía idea de que los sentimientos no son concretos, pero los hábitos si lo son. Por ejemplo, Julio Hernández afirmó que la *virtud* es el hábito de practicar el bien constantemente, concordando con el cumplimiento del deber y su cuota de placer producido. Los hábitos que buscan lo contrario son *vicios*, y de ellos brota el juicio errado y la deriva de sentimientos no encauzados.¹⁹⁹ En cambio, a través de un hipotético diálogo socrático²⁰⁰ entre profesor y alumno, Alberto Correa parece tener clara la distinción entre sentimiento y virtud cuando habla sobre la *Fortaleza* y la *Moderación*:

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

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

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

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

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

—Por lo mismo que estamos expuestos á sufrir tantos sinsabores en la vida, no os parece, señor, que cuando la dicha nos sonrío, debemos entregarnos á ella con todas nuestras fuerzas, disfrutándola cuanto sea posible?

—Estás muy engañado, la **templanza** ó la **moderación** en los placeres, los hace siempre gratos, no permite el hastío é impide que se altere nuestra salud. No solamente debemos tener paciencia en la desgracia, sino también moderación en la prosperidad. Fortaleza y moderación son una sola virtud aplicada en circunstancias opuestas. “No hay menos debilidad en no ser moderado cuando la fortuna nos sonrío, que cuando nos es contraria: nada hay más bello en la vida que sea una alma siempre igual, un rostro siempre sereno”.²⁰¹

Tal vez con un limitado conocimiento ético, pero con un profundo conocimiento de los problemas morales de su tiempo, Alberto Correa es capaz de distinguir entre el sentimiento de la valentía y la virtud de la templanza o moderación. Según él son dos caras de la misma moneda: si bien, a esa virtud no la nombra, es notable su capacidad para exponer en una

¹⁹⁹ Julio S. Hernández, *Op. cit.*, p. 49.

²⁰⁰ A los alumnos de las Normales se les enseñaba que partir de diálogos socráticos era una forma didáctica efectiva para situar el aprendizaje de los educandos. Volveremos a esta cuestión más adelante.

²⁰¹ Alberto Correa, *Op. cit.*, pp. 62-64.



situación existencial ilustrativa. Al trabajar el educador con grupos heterogéneos de alumnos, debe aprender a lidiar con el mundo y las penas que en él abundan. Aunque la diferencia humana predomina en el aula, todos pueden ser víctimas de sentimientos no encauzados. Así, la virtud está siempre a disposición de quien confía en ella y la cultiva. Serenidad, tranquilidad del alma o “ataraxia” es el medio del estoico para mantenerse imperturbado ante los males del mundo. Esto lo comprendió Rodolfo Menéndez, quien se inspiró en Epicteto, aquel que “practicó la máxima de los estoicos (de *Stoa*, pórtico, porque Zenón, el jefe de los estoicos, enseñaba en Atenas debajo de un pórtico): *Busca la virtud en la práctica del bien*”.²⁰² Si bien en el diálogo de Alberto Correa no hay influencia explícita de la ética estoica, ambos mostraron que educador y educando tienen que aprender a resistir con tesón ante la moderna vida. Porque no había nada más oportuno que un carácter firme o moderado cuando éste puede ser la diferencia entre vivir plenamente o sucumbir irremediabilmente. De ese modo, las virtudes, cultivadas desde la pedagogía, ayudaron a evitar que educadores y educandos porfiristas se dejaran arrastrar por la decepción absoluta:

Se necesita desplegar una energía poderosa, para ir contra las preocupaciones ó las *acomodaciones* del vulgo. Y quizás se necesita de mayores esfuerzos para triunfar de nuestras pasiones, de nuestras debilidades, de nuestros instintos. La templanza, la prudencia, la constancia y la fortaleza, son las virtudes que constituyen un carácter firme. Saber dominar un impulso, saber callar á tiempo, no abandonar un trabajo por largo y difícil que sea, son actos propios de quien posee las tres primeras virtudes.²⁰³

Por otro lado, Méndez ve necesaria la moderación de los placeres en varios aspectos de la vida doméstica, por ejemplo en la alimentación y la gimnasia. La mujer mexicana, como autoridad moral de los niños en casa, no puede enseñarles cómo alimentarse o cuidar su cuerpo, si ella misma descuidara su alimentación y su arreglo personal. Según ella, la gula, “que es la pasión más imperiosa de la edad senil”, puede remediarse siendo moderados y dedicando “de diez a quince minutos, dos veces al día, en la práctica de movimientos regulares sirviéndose de un bastón ó de una toalla simplemente”.²⁰⁴ En la capital mexicana, al igual que en todo el país, las virtudes podían ser efectivos medios para atender la intransigencia y el fanatismo. Para ello, Dolores Correa percibe en la tolerancia una medida efectiva contra el fanatismo, pues, citando un poema de Rodolfo Menéndez (publicado en *La escuela Primaria*), concuerda con que la tolerancia, “ante Dios”, es la más bella de las

²⁰² Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, p. 225.

²⁰³ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 15.

²⁰⁴ Laura Méndez de Cuenca, *Op. cit.*, pp. 338-339.



virtudes.²⁰⁵ Pero ¿hasta qué punto un educando puede distinguir una virtud en su conducta? ¿Tiene que estar enterado teóricamente de las corrientes éticas? Menéndez contesta que: “El niño no entiende de controversias ni de teorías filosóficas, ni es propio entrar con él en disertaciones de cierta naturaleza. Basta dar el *porqué* de las enseñanzas y prevenciones morales, en términos breves y sencillos, basta ponerle de manifiesto con modelos palpables de las virtudes y vicios. Es decir: *la Moral en acción*”.²⁰⁶ Mientras el educador sí tiene que estar bien enterado de las teorías éticas, al educando no se le puede exigir lo mismo.

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

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

Pongamos ejemplos. Eduardo: ¿no censurabas tu mismo el otro día a tu amigo Ramón Ochoa, porque, hallándose aquí de visita, tocaba todos los objetos, se metía en todas las habitaciones, pedía todo lo que le agradaba y daba órdenes a todo el mundo? ¿Te parece que ese era un niño discreto?

— Creo que no, mama. [...]

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

— De ninguna manera,

²⁰⁵ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 66.

²⁰⁶ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, 21.



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

— Imposible, mama.

— ¿Y aquella sirvienta que tuvimos que, usando de un provincialismo, decía tu padre que era una *ateperetada*²⁰⁷? Siempre estaba refunfuñando; era respondona y atrevida; no tenía ningún miramiento con los niños; usaba de palabras fuertes y hasta obscenas; abría puertas y ventanas torpemente y penetraba en todas partes; hacia mucho ruido cuando la familia dormía; buscaba amigas de no ejemplar conducta, y, por último, no sólo era perezosa, sino que sisaba del diario que se le daba para la plaza. Vaya: ¿era una mujer discreta?

— No, señora.

— Pues ahí tienes tipos de personas indiscretas: haz un cuadro en el que pongas las cualidades contrarias a esos defectos, y ya tendrás un vivo ejemplo de la discreción: agrega que esta virtud tiene su recompensa inmediatamente en las ventajas y consideraciones que proporciona: que el hombre discreto puede estar seguro del aprecio general y aun del cariño de todos cuantos lo tratan. En efecto, el que sabe resistir los deseos de ver, de oír, de saber, de tocar lo que no le corresponde; el que guarda los secretos, el que no abusa de las cosas permitidas, el que es complaciente, tolerante o disimulado con los defectos ajenos; en una palabra: el que es *bien educado*, hace suponer, por lo menos, que tiene bueno el corazón y limpia la consciencia: es un hombre discreto: tiene derecho a ser querido y respetado por todos.²⁰⁸

Según Rodolfo Menéndez, se puede entender la virtud si existen actos mesuradamente encauzados. En caso de que el educador no haya dado bien su lección, los padres o tutores pueden mostrar al niño una idea de la discreción. El punto de partida no son conceptos o teorías éticas, pues sería absurdo que la madre hubiera replicado al menor “espérame hijo, deja le pregunto a un filósofo moral y que él te enseñe en qué consiste la discreción”... Aun así la madre, como figura moralizadora, da ejemplos o situaciones concretas para mostrar una idea de la virtud, porque las virtudes proceden en ese plano de realidad. Por otro lado, la madre parte atinadamente desde los juicios que el niño hizo, según un amigo suyo.

Ella involucró vivencias de diferentes planos de realidad que ponen en juego su capacidad de juicio y aplicación de la *discreción*: una vecina mayor que Eduardo, un joven que fue despedido por su padre y una empleada locuaz. En su círculo de amigos, en la calle, en el trabajo y en el hogar se puede ser discreto. Las virtudes, concebidas por normalistas, les abrieron muchas puertas. Dolores se empeñó en fomentar el actuar equilibrado: “En nuestro país, donde no hay ni se reconocen títulos de nobleza, ni prerrogativas ú honores

²⁰⁷ Medio loca, de poco juicio.

²⁰⁸ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, pp. 225-228.



hereditarios, la ley permite que se acuerden recompensas en honor de los que prestan servicios eminentes á la humanidad —(‘Moral’ por Alberto Correa’.²⁰⁹ El honor no es producto del clasismo. Según Dolores Correa, a sentimientos como el honor se llega por la convicción de obedecer jerárquicamente la ley, primero la de Dios, luego la del Estado, de la Escuela, de la Familia, etc. Los “sentimientos”, como caridad, dignidad y justicia, prevalecen en cada texto. Ante estos sentimientos, y los ya mencionados en la tabla anterior, el ser humano está comprometido para actuar mediante actos virtuosos. Este compromiso de consciencia es llamado por cada normalista como *deber*, y los deberes se cumplen en la esfera pública y privada. Pero los deberes responden a diferentes contextos.

Por eso, Alberto Correa ordena los deberes del educando en dos categorías: los primeros deberes, de orden social, se dividen en: 1.- La familia, 2.- La escuela, 3.- La patria. Los segundos deberes, de orden personal, se dividen en: 1.- Deberes para consigo mismo, y 2.- Deberes para con la sociedad. Éstos últimos se subdividen en: a) Deberes de Justicia, b) Deberes de caridad. Los demás normalistas concuerdan con esta clasificación de deberes. En este punto, son notorias las secuelas del *Curso de Moral* de Compayré. No obstante, el *deber*, para Julio Hernández²¹⁰ y Rodolfo Menéndez,²¹¹ equivale o se apega esencialmente a la obligación de realizar actos buenos. Asimismo, para Abraham Castellanos, un acto mesurado está en función del cumplimiento del deber, en tanto perfeccione su voluntad.²¹² En tanto, para Dolores Correa, el deber se relaciona directamente con el libre albedrío y la responsabilidad de seguir la ley moral:

No creáis que solo es vituperable gastar nuestras fuerzas en los placeres; el que trabaja inconsideradamente tiene el mismo fin que el que se entrega á goces moderados (...) porque cada sér incapaz de llenar sus propias necesidades, sigue satisfaciéndolas á *expensas de los otros*, y cada sér que se ve precisado á *redoblar* sus esfuerzos para acudir al auxilio del imposibilitado, llegará también a *inutilizarse* perjudicando á la sociedad. Debemos, pues, en cuanto esté en nuestra mano, ejercitar nuestras facultades sin abusar de ellas, y de este modo llegará un día á producirse la armonía en la sociedad por medio de la actividad humana.²¹³

En los textos se tiende a relacionar *deber* y obediencia legalista. Sin embargo, no todo es claridad conceptual en los textos. La “franqueza” es considerada una virtud por Alberto

²⁰⁹ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 124.

²¹⁰ Julio Hernández, *Op. cit.*, p. 49.

²¹¹ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, p. 222.

²¹² Abraham Castellanos, *Op. cit.*, p. 271.

²¹³ Dolores Correa, *Op. cit.*, pp. 45-46.



Correa y Rodolfo Menéndez, aunque en Dolores Correa más bien es un sentimiento. Aun cuando en cinco de los seis textos de Moral se puede distinguir sentimiento y virtud, es imposible saber bien a bien cuál es un sentimiento innoble, uno inmoral u otro vicioso. Aunque en cada texto se contraponen virtudes y vicios, sólo Julio Hernández y Rodolfo Menéndez definen su sentido como actos contrarios al bien. En el caso de Alberto Correa, no da una definición de vicio, pero sí la muestra a través de una lectura:

“LAS MALAS COMPAÑÍAS.— LA MANCHA DE ACEITE

Un niño, por descuido, derramó aceite sobre una tapicería. Avergonzado de su torpeza y queriendo repararla aplicó sobre la mancha una hoja de papel. Pero ¡oh sorpresa! en la tarde del mismo día la mancha se había comunicado al papel blanco. Esta mancha es muy obstinada, pensó el niño; pero yo hare de modo que no vuelva á aparecer. Y diciendo esto aplicó otra hoja de papel más espesa que la primera. Al día siguiente, con gran sorpresa del niño, la segunda hoja también estaba manchada.— amigo mío, le dijo su padre, esta mancha de aceite es la imagen viva del vicio, que se comunica á todo lo que se aproxima. Si quieres conservar la pureza de tu alma, evita siempre la compañía de los hombres corrompidos. Con facilidad se hace uno semejante á aquellos con quienes se trata. De allí viene el adagio ‘dime con quién andas y te diré quién eres’”.²¹⁴

Sin necesidad de recurrir a recursos estilísticos depurados, el empleo del lenguaje es magistral: evita los tecnicismos y se coloca al nivel de complejidad del lenguaje infantil. La idea a resaltar era: los vicios, así como el aceite, las virtudes son difíciles de cambiar de un día para otro. Siguiendo la metáfora de Alberto Correa, hay manchas que en el alma pueden causar *impresiones* fatales (la educación parece ser lo que quite esa mancha de aceite o la prevenga). Pero hay manchas físicas que pueden borrarse o simularse y otras que no, como las “manchas morales” que no con disimularse son fáciles de quitar, porque hay actos deplorables que dejan huella indeleble en la conducta humana

Un asesino serial o violador, un empresario estafador e incompetente, un político corrupto y ladrón o hasta un profesor misántropo, hipócrita y pedante son ejemplos de estas “manchas morales” que bien pudieron limpiarse antes de convertirse en actos viciosos. De aquí, la importancia de rectificar el juicio moral a tiempo. Por ejemplo, Rodolfo Menéndez dice que un vicio es simple y llanamente el acto de fumar. Si ese fuera nuestro criterio para distinguir un virtuoso de un vicioso podríamos decir que todos lo que no fuman cumplen con lo primero, y que los segundos son viciosos. La curiosidad de sentir el humo en el cuerpo o sociabilizar con un grupo de amigos que son fumadores pueden ser situaciones que cualquiera desde la juventud hasta la senectud puede sentirse atraído. Aunque la

²¹⁴ Albero Correa, *Op. cit.*, pp. 67-68.



mayoría de edad no es medida de madurez en el juicio, los jóvenes son proclives adquirir comportamientos que dañen su salud. Hasta aquí, Rodolfo Menéndez tiene razón en prohibir los cigarros a los niños y jóvenes. Nada más inaceptable que fumar en tiempo inadecuado. Según Rodolfo Menéndez, los hermanos Correa y Laura Méndez, los vicios se aprenden generalmente desde la niñez. Por eso, es tan importante prevenir y conquistar hábito tras hábito. Desde luego, toda persona es diferente, y por regla general podríamos suponer que uno o dos cigarros al día no representan un daño irreversible al organismo. Considerando que es humano usar otras sustancias como el café y el alcohol que forman parte de la socialización o la realización de cierto ritual tradicional. Aquí entra la medida o limitación en los placeres que algunos paladines de la “frónesis” defenderían hoy.

La medida en el uso del cigarrillo puede evitar el exceso y el defecto del mismo. Se puede fumar unos cigarrillos, y disfrutar ese placer, sin que sea tildado de vicioso o degenerado. Esta medida aún puede operar en un plano cotidiano de realidad. En tanto, los sentimientos van a ser teóricamente sustentados en todos los normalistas. Mientras para Dolores Correa, el sentimiento es un puente entre dos tierras aparentemente inconexas. Permite al ser humano “experimentar las sensaciones agradables que llamamos *goces* o placeres: la alegría, la felicidad; o las sensaciones desagradables que llamamos *dolores morales*: descontento, tristeza, el malestar del alma, la desgracia”.²¹⁵

Todo sentimiento, desde el más ruin al más noble, surge de la misma fuente, la sensación o percepción de lo bueno o malo. Si el placer máximo es la felicidad, el dolor más terrible es el dolor que no es físico ni visible: el *dolor moral*. Éste comprende la desventura humana de haber podido ser feliz y no haberlo logrado. Por eso, Abraham Castellanos se empeñaba en demostrar que el profesor debía infundir *verdaderos sentimientos*: verdad, amor universal, filantropía, justicia, honor y dignidad. Estos hacen posibles las virtudes, las cuales —aunque no son explicitadas por Castellanos— se reconocen parte fundamental del fin de una educación ética y estética. Por ejemplo, la filantropía se concreta en la caridad. Al ser común que éste sentimiento fuera fuerte o débil, Castellanos recomienda que: “Todo verdadero maestro debe atender cuidadosamente de

²¹⁵ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 24.



que éstos no se EXAGEREN ni se debiliten en sus educandos”.²¹⁶ Al ser necesario que el profesor obedezca un imperativo moral, éste no puede ser ciego ni displicente. Sin hablar de “frónesis”, Castellanos le apuesta a que el profesor encauce a los educandos hacia el dominio de sí o *self-control*, así llamado por Abraham Castellanos.

2.1.3 Eje didáctico. Sobre el método elegido

Ahora bien, no habrá encauzamiento del ser humano total sin el método adecuado. De hecho, Alberto Correa acusa que cierta pedagogía de corte moderno ha primado la educación racional por encima de la afectiva. Pero estos principios pedagógicos se han malinterpretado: “Conviene que la moral se infiltre insensiblemente en el corazón de los niños, no que se les imponga”.²¹⁷ El signo “insensibilidad” ya había sido usado por Barreda, refiriéndose al sumo cuidado de no matar la espontaneidad del infante ni perjudicar sus nacientes deseos y hábitos. Porque los educandos son seres dispuestos a cumplir cualquier deber moral “más por sentimiento que por convicción”.²¹⁸

La moderna pedagogía mexicana ha de proceder por casos concretos y ejemplos, y no tanto por máximas y solemnes frases filosóficas. Alberto Correa procede exclusivamente del *método socrático* más que el expositivo. En el caso de Julio Hernández es distinto. Gracián alguna vez dijo que “Lo bueno si breve, bueno dos veces”... pero Hernández exageró, porque él da una exposición sintética, precisa y apegada a *Curso de Moral* de Compayrè. Excluye los *ejemplos prácticos* para centrar su atención en el desarrollo de los preceptos morales, es decir, su objetivo es ocuparse de la parte instructiva:

[...] el profesor se encargará de amplificar, ya sea recurriendo á la forma expositiva, ya auxiliando de la socrática, enriqueciendo siempre sus explicaciones con innumerables ejemplos tomados de la vida real y de la historia, para hacer más sensible ya que no intuitiva ni práctica, una enseñanza que huye del dogmatismo, y aspira á crear espíritus libres, capaces de vivir en la atmosfera que rodea á las modernas sociedades del siglo XIX.²¹⁹

²¹⁶ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, pp. 275-278.

²¹⁷ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. V.

²¹⁸ *Ídem.*

²¹⁹ Julio Hernández, *Op. cit.*, p. 46.



Para Abraham Castellanos, el método de la Moral, al igual que en Historia o Instrucción cívica, no se vale de las leyes de la moral, sino de “la destreza necesaria en la revolución de todo género de problemas que ofrece la vida común, valiéndonos á la vez de los mismos ejercicios como un preciso medio para poner en actividad sus facultades mentales”.²²⁰ En ello coincide con Alberto Correa. Posteriormente, según Abraham Castellanos, la educación posee un fin tripartito: formal, material e ideal. Si la educación intelectual abarca el primero, la educación física el segundo y la educación moral el tercero, el fin ideal (moral) tiene como objetivo revelar experiencias propias del educando, satisfaciendo o cultivando su curiosidad científica.

Si la ciencia, basándose en Spencer, es *el mejor instrumento para la disciplina moral*, y el juicio se forma con el espíritu de investigación, es decir, no dogmáticamente, entonces la educación moral, de principios científicos, ha de fomentar la formación la *independencia del juicio* en los educandos, parte constitutiva del carácter:” La misma forma les hace ver en su maestro no al *dómine* que impone sus ideas á fuerza, sino á un amigo, que comparte su saber con ellos, y á quien profesan, por lo mismo, ilimitada confianza y profundo cariño. Esto aumenta el *ascendente moral* del maestro y afirma, por lo tanto, la disciplina. Ambas ventajas redundan en beneficio del fin ideal de la enseñanza”.²²¹

En suma, todos los normalistas coinciden que el método educativo-moral más efectivo es el *socrático* o la “forma interrogativa”, porque su empleo de *ejemplos prácticos*, que el profesor ha de buscar en la variedad de circunstancias en que puede colocarse el hombre en la vida: *que los educandos vivan sus propias libertades*,²²² ese era el gran objetivo de la una educación moral proporcionada. Que sean ellos los que imiten y descubran ante sus ojos “el espantoso cuadro de las innobles pasiones y sus funestas consecuencias, para despertar en su alma el horror á la maldad y el aborrecimiento al vicio”.²²³ Esta distinción entre lo valioso y lo despreciable es el telón de fondo de toda educación moral: a toda virtud se contrapone un vicio. Allí entra la persuasión del maestro sería vital, aunque teóricamente ya había quedado cimentado. Restaba obtener el consentimiento de la sociedad en general.

²²⁰ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, p. 179.

²²¹ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, p. 182.

²²² Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, p. 21.

²²³ Alberto Correa, *Op. cit.* p. V.



3. NOTAS FINALES SOBRE UN APOSTOLADO ANÓMALO Y SUS VIRTUDES PROFESADAS



I. LAS LECCIONES DEL MAESTRO.

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

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

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

—¿Y por qué has hecho eso?

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

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

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

—¿Y qué has visto?

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

Todos los alumnos soltaron la risa.

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

—Pues entonces, ¿qué cosa es?

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

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

Todos volvieron á reírse.

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

—Pero puesto que el maestro te lo explica. . . . Contentaron los otros.

—El no sabe nada, no estaba allí, y además no estoy obligado á creer todo lo que él dice.

Al oír esto, todos se callaron. Las palabras de José rayaban en la insolencia.²²⁴

²²⁴ Alberto Correa, *Op. cit.*, pp. 23-24.



Al iniciar el siglo XX, los defensores del régimen porfirista juraban que la anarquía había quedado atrás. La celeridad industrial y la inversión privada habían logrado incidir en la vida social, sobre todo en las elites que parecían interpretar el progreso material. Al trocar catecismos religiosos por catecismos cívicos, los *apóstoles de la moral laica* marcaron una línea que educadores y educandos habían de seguir para asimilar una nueva moralidad. Si era inminente la coexistencia de creencias e ideas divergentes, más le valía al normalista que pusiera en marcha lo que en sus años de formación podía resultarle fructífero, para trabajar con educandos que vivían de dogmas cotidianos en la familia y la calle.

En los textos de Moral, cada normalista evidenció su intención de favorecer un cambio moral, conscientes de que el pesimismo era prácticamente inevitable. La aplicación de métodos e ideas pedagógicas varias favorecieron ese cambio. Empero, nuevas situaciones sociales entrevieron los límites de la tranquilidad política alcanzada. Tras alcanzar el orden social moderno, ¿el maestro que estaba formando moralmente podía mantener tal orden? ¿Qué tipo de educador moral le convenía al régimen? ¿Qué orientación ético-política se le imprimió a la formación docente? En este último capítulo, valoraremos las ideas de los áureo-normalistas, mostrando cómo el contexto social porfirista abría sus fauces para todo aquel normalista que perjudicara los intereses políticos del nuevo orden social. Asimilar la imagen del “maestro de a tres pesos” o resignarse a propagar el dogma... ¡He ahí el dilema!

3.1 Las virtudes morales del normalista y su “presuntuosa ciencia de crear maestros”

Al seguir un hilo de “frónesis” proveniente de Barreda y los arqueo-normalistas, los normalistas sabían distinguir teóricamente quién era una autoridad moral y quién no. Cuando ellos llegaron al aula, los educandos podían aprender a distinguir un “ejemplo de virtudes” de quien no lo era. Por consiguiente, el educando que se le encauzara su juicio moral, estaba en posición de distinguir equilibradamente creencias e ideas morales,



nivelando la esfera pública y la privada de su vida social. Sin embargo, en el terreno práctico, estos educandos ahora vivían en una nación hondamente contradictoria, a noventa años del movimiento independentista. Si al acercarse el primer centenario de la Independencia, Porfirio Díaz tenía que ser visto como “héroe” ante el país y el mundo entero, ¿el educador concebiría a Díaz y su régimen como “ejemplo de virtudes”? ¿Le era conveniente al régimen porfirista un educador “frónetico”, conciliatorio, que pudiera juzgar al político tal cual era, o más bien, le convenía un educador con moralidad conciliatoria que combinara fe ciega al progreso y lazos sociales medio cohesionados?

Ciertamente, el culto a los “héroes liberales” fue una variante de la “religión de la patria” que Sierra y los normalistas plantearon para justificar el orden social esperado. Pero al llegar el nuevo siglo, algunos hechos cuestionaban tal orden: la explosión demográfica, mayor empobrecimiento de la vida social, aumento de la inequidad social en múltiples rincones del territorio nacional, etc. Esto también parecía cuestionar los límites de la moralidad oficial, científica y religiosamente patriótica, frente a la moralidad católica, que toleraba la existencia de supuestos fenómenos sobrenaturales, aparecidos, espíritus, “calzón verde”,²²⁵ etc. Demostrarle a un niño lo absurdo de creer en aparecidos, fantasmas o entidades sobrenaturales (o *fatuidades*, como en el relato de Correa), resultó una tarea más compleja de lo que se pensaba. Aunque la “religión de la patria” comenzó identificando figuras históricas icónicas, “ejemplos prácticos” y demás medios que echaban mano del lenguaje religioso, el maestro vivía al borde del peligro cuando formar el juicio moral parecía contradecir los límites de la política conciliatoria y la vida de ciudades y pueblos.

La misión del normalista tenía que efectuarse a toda costa, aun cuando se podía esperar cualquier cosa de los padres de familia y la comunidad en general. Si el niño se mostraba reacio a cambiar sus creencias, se debía a la influencia de sus padres, amigos y la sociedad en general. Pese a la resistencia, la rectificación del juicio moral debía proseguir con cada grupo, año tras año, educando tras educando... Porque si algo impedía que los mexicanos no superaran la pobreza moral y la invasión cultural, era la creencia en *fatuidades*, es decir, aquella moral acomodaticia que fusionaba supersticiones y fenómenos sobrenaturales con

²²⁵ Laura Méndez de Cuenca, “El espejo de Amarilis”, p. 181 y ss., en Mílada Bazant (coord.), *Laura Méndez de Cuenca. Su herencia cultural. III. Educación, feminismo y crónicas de viaje*, México, El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, Tomo III, 2011.



falsas esperanzas de un progreso moral inalcanzable para sectores sociales desfavorecidos. Metafórica y paradójicamente, México dejó los procelosos mares de la “anarquía” para fundarse como nación sobre un pantano. En él habitaba una fauna muy peculiar que, para sobrevivir, fomenta y se sirve de imágenes morales de una realidad falseada, bajo el supuesto de que “cualquiera es libre de creer lo que sea, mientras no se altere el orden social establecido”. Esa fauna era el caudillismo. En el México de ayer, la libertad era un fuego fatuo, que había traído a las nuevas generaciones un horizonte liberal jacobino. Para mantener el nuevo orden social, esa libertad se veía como instrumento que la tradición política-educativa podía usar en caso de estar perdiendo el control social.

Cuando la libertad se concibió como medio para justificar la invasión cultural, ella se tornó en un fantasma, un *aparecido*, un espectro en las aulas. Caso contrario de la naciente tradición pedagógica, la cual al asimilar la experiencia liberal-positivista permitió que los normalistas tomaran de esa experiencia moralizante aquello que no representara ni alimentara fatuidades. Por ejemplo, Alberto Correa preparaba a educadores y educandos para que desplazaran creencias morales infundadas, las cuales intuía que podían venir de cualquier lugar: del hogar, de la iglesia, de la calle...

II. CARIÑO Á LOS MAESTROS

—Niño, retírate hasta la otra extremidad de la clase, dijo el maestro con seriedad, pero sin mostrarse enojado por las palabras de José, que revelaban muy poco afecto hacia él. Allí permanecerás hasta que te llame; los niños impertinentes deben estar lejos de sus condiscípulos.

José obedeció inmediatamente yéndose á parar, rojo de vergüenza, al sitio que se le indicaba. Todas las miradas estaban fijadas en él y no tardó en romper á llorar sollozando con tristeza.

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

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

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

—¿Y por qué?

—Porque sus lecciones me son útiles.

—Agrega, porque sus reproches y sus castigos no tienen otra razón más que el interés que le inspiras. El maestro te quiere y te lo prueba velando por ti y reprendiéndote, ello por tu bien, á fin de que más tarde seas un ciudadano útil y honrado. El maestro ha recibido de tus pares la difícil



misión de instruirte y educarte, y los deberes que te toca cumplir con él son de la misma naturaleza que aquellos que tienes con tus padres.²²⁶

“Debo amarlo...” son probablemente las palabras más difíciles de entender del texto, razón suficiente para apegarnos al momento histórico. El primer paso de la formación del juicio moral estaba hecho: apelar a los sentimientos de los educandos para hacerlos partícipes del cambio moral. El cariño al educador moral parecía ser la garantía de tal cambio. Pero, ¿pasó lo mismo con los anteriores educadores morales, el sacerdote o el “monitor”? Ahora vemos que lo dicho en el Congreso Higiénico-Pedagógico no era poca cosa: el cariño de los educandos era esencial de obtener. Además, *deber* y *amor* eran elementos que al conjugarse revelaban al educando una moralidad basada en nuevos símbolos y significados de su juicio moral que ahora se desplazaban hacia esferas como la formación ciudadana y la operatividad metafórica de “la nación como gran familia”.

Así, el educando debía desechar todo aquello que le impidiera sumarse como elemento activo en la formación de esa “gran familia”, incluyendo las supersticiones. Éstas habían sido alimentadas o toleradas por la moral católica durante más de trescientos años desde la educación colonial. Eso les permitió tomar distancia de la moralidad novohispana. Si la antigua educación moral había servido para mantener ese orden, una moderna educación moral permitiría fundar uno nuevo. Pero ello, aunque plausible, era sumamente difícil de realizarse mientras la fauna nociva de ese pantano llamado política nacional, hiciera hasta lo imposible para no perder la “tranquilidad” obtenida.

Esta *batalla por la cultura* no solo estaba casi perdida por cada normalista, había una exigencia fundamental para todo maestro de escuela: él mismo debía ser proclive de ejemplaridad, ejercitando una metaforicidad “frónética”, como la que Alberto Correa portó hasta el fin de sus días. Si la mayoría de los maestros no desarrollaban su metaforicidad, su formación quedaba totalmente dócil ante los extremos educativo-morales que pretendían erradicar, incluyendo el principio de “la letra con sangre entra”. De aquí que el amor a los maestros llegó a confundirse con obediencia ciega. Quienes promovieron una idea educativo-moral “no-fronética” era necesariamente tibia, es decir, medianamente científica y medianamente católica. Si todo maestro “no-fronético” fue visto con desconfianza y total

²²⁶ *Ibidem*, pp. 24-25.



repugnancia, no sorprende que sus críticos como Antonio Caso afirmaran que los *pedagogos* deformaron la personalidad de los mexicanos, dejándolos sin espiritualidad ni criterio. Lo que hizo falta fue una educación con sentido moral y artístico, contrariamente a la educación basada en meros “conocimientos útiles”. En referencia a los normalistas, Caso afirmaba que no cualquiera podía educar, solo los filósofos podían hacerlo. Es decir, alguien que no ponga en cuestión su persona y su mundo, no puede encauzar el juicio de nadie, porque educar no es dogmatizar.

Todo normalista que no apreciaba su cultura y solo obedecía la vida industrializada y progresista no podía encauzar el juicio de los educandos. A los maestros que “medio formaban el juicio moral” no eran sino defensores sosos de lo que Caso llamó la *existencia como economía*: el nivel más básico de supervivencia y que destruye vínculos sociales fundados en la dignidad y la libertad. Caso tuvo razón en horrorizarse por la moderna pedagogía si solo justificaba la *existencia como economía* en las escuelas porfiristas:

Desde que, siguiendo el orden prescrito para nuestras escuelas, hube de pasar por la llamada enseñanza secundaria, cobré un santo horror hacia la pedagogía, presuntuosa ciencia de crear maestros. Saber o ciencia que sólo tendría importancia si se obligara a los que por pedagogos se tienen, a leer por sí mismos, y no en miserables epitomes, unos cuantos libros clásicos de educación filosófica que los que merecen ser leídos: los *Diálogos* de Platón, que ningún profesor de moral lee; los *Ensayos* de Montaigne, que me cuesta mucho trabajo pensar que hayan sido leídos por los profesores normales; El *Emilio* de Rousseau, la *Pedagogía* de Herbart, el *Ensayo* de Spencer, los maravillosos libros de Ellen Key.²²⁷

Caso, además de mostrar su conocimiento de la pedagogía moderna, atinó al señalar las contradicciones del nuevo apostolado, sobre todo al insinuar que el maestro se había vuelto un títere de la existencia como economía. El horizonte ético de la generación ateneísta dio cuenta de una plataforma de virtudes que podía impulsar una transformación moral profunda tenía un margen de error altísimo. Pero la existencia como economía era al filósofo-educador lo que las fatuidades eran al normalista. De aquí la importancia de situar el “positivismo anómalo” normalista desde su moral en virtudes, “fronética”, contestataria, ejemplar, metaforizante y “a ras de suelo”. Si la concepción moral del maestro de escuela debió haber delineado o confrontado la postura ético-política fatua, y todo normalista fue un humanista, entonces, ¿qué tipo de *sacerdocio* profesaron?

²²⁷ Antonio Caso, *Antropología filosófica*, (pról. de Samuel Ramos y sel. de Rosa Krauze de Koltieniuk). México, UNAM, 1957, p. 154.



3.2 El maestro de escuela frente al *magister populi*

Sobre la necesidad de profesionalizar al docente moderno, en el Segundo Congreso de Instrucción Pública se discutió la pertinencia de exigir títulos a los maestros. El Sr. Lombardo había tomado la tribuna un trece de enero para reclamar una mejora en la situación de los “maestros de tres pesos”. La discusión se dividió entre seguir los cánones liberales de *la enseñanza libre* o no desatender la hostilidad de la circunstancia social en 1891, refiriéndose a la falta de tiempo y dinero para preparar a los maestros. Así, uno de los grandes oradores mexicanos de todos los tiempos tomó la palabra.

Francisco Bulnes²²⁸ con su ácido y genial tono persuasivo, se refirió a los *maestros de a tres pesos* afirmando que “...los profesores de á tres pesos no son ridículos, los profesores de á tres pesos son siniestros, porque manifiestan nuestra miseria y nuestro pobre estado social. Señores hay que ponerse lívidos ante ellos, ante estos profesores de á tres pesos”.²²⁹ Sí. La displicencia no podía tener lugar ante la exigencia de mejores educadores, porque una vez instalado el conformismo el daño sería irreversible. Sin embargo, el juicio de Bulnes se ve cuestionado al entrever su concepción implícita de maestro. ¿Cuál era el plano ético-político del *maestro de tres pesos*? Sin duda, una profesión a medias era análoga a un plano político a medias, es decir, su lealtad (a medias) estaba con Díaz o “el dictador”. A Bulnes mucho le debemos por la analogía o concepción de Díaz como *dictador* a la vieja usanza de los gobiernos romanos:

Las obligaciones de un buen dictador, son: dar paz sólida al país, capaz de tranquilizar las conciencias gravemente estropeadas por la anarquía; dar seguridad a todo el pueblo contra las empresas de los malhechores del orden común; hacer justicia de califa; dotar a la nación de una buena administración pública; procurar un progreso económico que determine gran bienestar material en la sociedad, particularmente en las clases populares.²³⁰

²²⁸ Francisco Bulnes (1847-1924) orador, periodista y político mexicano. Estudió ingeniería y luego fue docente en la Escuela Nacional de Ingeniería, el Colegio de Minas y la Escuela Nacional Preparatoria. Uno de los más notables positivistas de su tiempo, ocupó también el puesto de diputado y senador en todo el régimen de Díaz. Como periodista colaboró en *El Siglo Diez y Nueve*, *El Imparcial* y *El Universal*.

²²⁹ *Segundo Congreso de Instrucción Pública*, México, Imprenta del Partido Federal, 1891, p. 195.

²³⁰ Francisco Bulnes, *El verdadero Díaz y la Revolución*, pp. 23-28. El texto publicado en 1920 tuvo como motivo la revisión de la figura de Díaz y su “buena dictadura” frente a la Revolución Mexicana. Una cuestión alterna a esta investigación refiere al análisis de los juicios de Bulnes sobre los maestros de escuela, a los cuales culpa de divulgar el movimiento armado. Vid. James Cockroft, *Precursores de la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI/SEP, 1983.



Si la erudición de Bulnes estaba al servicio del régimen, algo similar se esperaba de los *maestros de a tres pesos*. Al no tener erudición ni apoyo moral al “dictador”, éstos se volvían enemigos del régimen. Esto explica por qué había que “ponerse lívidos”. Ante la crítica situación, apremiaba estar con la máxima autoridad política, no en su contra. En este caso, la batalla que se libraba era la “batalla por la cultura”, conteniendo por la dirección moral una opción acomodaticia y una contestataria. Díaz, como autoridad, tenía nombre y apellido: el *magister populi*, aquel que en momentos críticos toma la batuta y defiende la causa de la nación hasta la muerte, con tal de alcanzar el control total. Esto provocó la aversión de críticos y detractores. Empero estos al no ver al *magister populi* como “político necesario”, solo lo critican desde “lo alto de una montaña de imbecilidad”.²³¹

Cuando empleamos la metáfora del *magister populi*, no nos referimos a que Porfirio Díaz haya sido un educador. El sentido de la metáfora solo permite ubicar al político que funge, analógicamente, un papel paternalista como referente moral de los negocios culturales de la nación. En todo caso, depende de humanistas como Bulnes el resto del trabajo la justificación del régimen, porque los caudillos y caciques porfiristas viven en otro plano de acción: con su red de influencias, someten a los detractores al ser cortos de ideas y recursos discursivos. Esta es la proyección del humanismo acomodaticio que Bulnes siempre celó y, desde la cual, arremetió contra los *maestros de a tres pesos*.

Ahora bien, si los enemigos del régimen son aquellos que no cumplen con su labor de propaganda y veneración al *magister populi*, ¿los áureo-normalistas fueron propagadores y veneradores de éste? No, porque como hemos visto, Díaz jamás aparece en los textos de Moral. Entonces, ¿estaban en contra del régimen? De todos los áureo-normalistas, solo Hernández fue un abierto detractor. Los demás vivieron de la prosperidad en las aulas porfiristas porque esos fueron espacios predilectos para su labor. Había respeto al régimen, mientras hubiera apertura de éste a cualquier maestro, incluso a *los de tres pesos*, aunque no entendieran la coyuntura social, ni la responsabilidad de su labor, ni el valor de la didáctica para ejercer como un magisterio portador de virtudes. Ahora bien, ¿los áureo-normalistas fueron *maestros de tres pesos*? Para Bulnes, los enemigos del régimen eran aquellos profesores que laboraban y opinaban desde “montañas de imbecilidad”. Pero la

²³¹ Francisco Bulnes, *Op. cit.*, p. 23.



política conciliatoria exigía dejar trabajar en el aula a cualquier maestro, mientras cooperara con la instauración del orden social. Los *maestros de a tres pesos* eran para Bulnes como los *pedagogos* que Caso criticaba: eran maestros indiferentes que solo cobraban su sueldo sin consciencia ni compromiso ético-político. Ahora bien, el régimen porfirista ¿prefería los áureo-normalistas o los *maestros de a tres pesos*?

Si todos los normalistas excepto Hernández mostraron lealtad o criticad leves al régimen, y los *maestros de a tres pesos* preferían la simulación y sumisión política en las aulas, ¿qué tipo de maestro predominó en la educación moral porfirista? El régimen prefería solo aquel maestro capaz de sobrevivir a la ferocidad del contexto histórico-social, aquel que podía encontrar entresijos fuera de las redes de poder del *magister populi*. Si los áureo-normalistas representaban al humanismo contestatario y el caudillismo con sus *maestros de a tres pesos* representaban al humanismo acomodaticio no había polémica abierta, porque, en ese sentido, ambos estaban conciliados hasta que el régimen cayera.

Bulnes tenía una postura claramente acomodaticia, aun cuando su crítica mordaz a los *maestros de tres pesos* revelaba parte de su genio y su preocupación por que la educación porfirista no cayera en manos de la tibieza moral. En cambio, los errores y displicencias del humanismo acomodaticio, de perfumadas reminiscencias y elegantes latinajos, se cobraron al calor de la deformación de las mentes de los educadores y educadores. Contra Bulnes no hubo respuesta de los áureo-normalistas, tal vez porque tenían cosas más importantes que hacer, como confeccionar materiales didácticos cuando no había tales en México, o enseñar que la *pobreza honrada* y la *prudencia* no son cosas que cualquier mexicano sepa practicar intencionadamente. En cuanto a las opiniones sobre el maestro de escuela (incluyendo al educador moral) divergían los juicios de quienes conocían las aulas y quienes afirmaban tal o cual cosa sin saber de ellas. Abraham Castellanos, por ejemplo, siempre defendió al maestro de escuela, aunque compartía puntos en común con Bulnes.

Por su genio, tanto el uno como el otro supieron ver en la educación un motivo para mejorar la cultura nacional. Ambos, educados por la vieja moral católica, fueron testigos de las penurias y traspiés didácticos cometidos por la mayoría de antiguos maestros de escuela, —léase maestros de primeras letras.



Difícilmente se encuentran en los pueblos, maestros que sepan leer, escribir y contar. Leen medianamente, escriben bastante regular, y calculan sin poder dar razón de lo que hacen: vence, es verdad, en las ciudades y pueblos de primer orden, algunos maestros excelentes; empero hablan aquí de la inmensa mayoría de los lugares y pueblos pequeños, muy especialmente en las haciendas y ranchos que componen una porción respetable del pueblo mexicano con muy pocas excepciones, puede decirse que es proverbial la ignorancia de los maestros de escuela. ¿Qué es lo que puede esperarse de unos hombres groseros, que ordinariamente han escogido esta profesión solo por evitar los cansados trabajos de la agricultura, ó *que por no tener oficio alguno se meten ó maestros del arte de formar hombre?*²³²

Aunque Castellanos, Caso y hasta Bulnes coincidían en que el *arte de formar hombres* (uno de los tantos significados históricos de la pedagogía) debe darse para beneplácito moral de todos los mexicanos, la realidad fue otra: han abundado los irresponsables y los simuladores adoctrinadores, es decir, un cuadro de vicios ha suplantado a uno de virtudes en el aula moderna. Por desgracia, la educación que el régimen porfirista impulsó no podía ir más allá de sus propios límites: necesitaban un educando “fronético” que también respetara las decisiones de la política conciliatoria entre gobierno federal, dirigentes sociales o mandatarios locales. Los maestros más fácilmente de someter por el caudillismo, eran los que horrorizaron a Antonio Caso: los *maestros de tres pesos*.

Su tibieza moral se pagaría muy cara. Eso los habría hecho vagar “como peces muertos en la marea” diría Dolores Correa. Estos educadores no estaban en posición de negociar con el régimen porfirista. Entre lidiar con un normalista “fronético” a un maestro de didáctica anticuada, el gobierno de Díaz prefirió a aquel que fuera más fácil de conducir políticamente. Contrario a ello, Abraham Castellanos apostó y defendió al educador malformado, desnutrido y sin dinero, porque aun él podía ser agente de una mejora social.

Si el áureo-normalista no podía omitir las grandes fallas de sus antepasados, entonces debía persuadir a cada maestro para considerarlo factor de unidad nacional.²³³ Lo único que podía servirle a un maestro para encarar su labor se hallaba en el seno de su formación académica, heredera del liberalismo más recalcitrante y, también, lo más radical y rico en metafóricidad para la lucha contra el despojo de las libertades esenciales. En lo recóndito de su formación, estaba el positivismo de vanguardia que les dio el valor para confrontar la antigua moral católica, con la que fueron educados. Aún más les sirvió el positivismo en su

²³² Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, pp. 33-34.

²³³ *Vid.* Abraham Castellanos, *Discursos de educación a la nación mexicana*, México, Librería de la Vda. de Ch Bouret, 1916, p. 6 y ss.



versión “anómala”, pues les enseñó a no santificar a Comte ni a concebir la ciencia como valor único de la vida social (recordemos que quien aparece en los textos de Moral no es Comte sino Spencer). En tanto, ni todos los normalistas porfiristas fueron esos *maestros de a tres pesos* que repugnaban a Bulnes, ni todos le rendían ciega obediencia al *magister populi*. Tampoco todos los maestros fueron letrados o poetas, pero muchos sí eran profesionistas frustrados que daban clases por sobrevivir. Aunque fueron pocos, muy pocos, los que se atrevieron a no malinterpretar el paradigma educativo oficial, se manifestaron algunas resistencias a la implacable propuesta del humanismo acomodaticio. La elección entre ser sumiso o ser “fronético” no era simple ni fácil. La encrucijada de nuestros normalistas parece haber emergido de dos necesidades didácticas fundamentales: 1) apropiarse de las fuentes de Moral que tenían a la mano, teniendo como clave interpretativa la ética spenceriana, y 2) asimilar las ideas éticas a la realidad nacional, adaptando y *arreglando* preceptos, ejemplos y metáforas para educar moralmente. Ahora bien, ¿esto les permitió sobreponerse al hostil ambiente social porfirista?

3.3 La ética del normalista y la encrucijada egoísmo-altruismo

Difícil es el camino del normalista que elige la responsabilidad social, siendo mal remunerado. Difícil es para quien elige la honradez de su labor, por encima de la fama y el confort material. Y aún más difícil es vivir con personas que no comparten estas decisiones. Los áureo-normalistas vivieron en un país paradójico y lleno de pasiones desmedidas. México, como nación latinoamericana, se precia de tener una historia compartida llena de contradicciones culturales. El siglo XIX mexicano fue una constante lucha por alcanzar la plenitud, autenticidad e independencia política para dejar atrás sus falencias trasnochadas por el criollismo, caudillismo, balcanización, entreguismo, etc.²³⁴ En el terreno moral podríamos trasladar esta pugna a dos direcciones: por un lado una educación moral *feroz*, unidireccional, acomodaticia, que encauza todo aspecto *único* de vida social; por otro lado, una educación moral *feraz*, pluralista, contestataria y sobre todo relativista moderada, que

²³⁴ Mario Magallón, *La democracia en América Latina*, México, CIALC-UNAM, 2ª ed., 2008, pp. 17-49.



tiene como núcleo valores y virtudes de una vida acorde a su tiempo. He aquí una asignatura pendiente para quienes dan por hecho un simple cambio de parámetros culturales, como el arribo a la Posmodernidad o Poscolonialidad, hoy en día. Solo una interpretación de la educación de nuestro tiempo, con ayuda de un adecuado instrumental teórico, habría permitido a los normalistas elegir más allá de una moral absolutista o relativista. Si teóricamente el *Curso de Moral* aportó elementos sustanciales, en el terreno práctico los normalistas habrían optado por el *Resumen Sintético*, aunque esto es inexacto.

En el tema de las virtudes, ni Compayré ni Spencer se muestran reacios a trabajar dichas nociones, aunque el primero sí le da mayor tratamiento que el segundo. Sin duda, en Compayré los normalistas encontraron la estructura teórica básica de una enseñanza moral laica. Pero solo en Spencer (al menos el Spencer de Chávez) el poder para intuir y saber discrepar sobre las viejas virtudes y promover virtudes laicas en medio del debate educativo- moral a la sazón. Si Compayré parece haber tenido una presencia secundaria, Spencer se impregnó aprisa en las mentes de los normalistas, y no era para menos.

Desde los textos de Moral, la labor educativo-moral normalista explícitamente siguió a Spencer, porque él, como crítico de Comte, fue defensor de la industrialización y estilo de vida moderna como fase evolutiva humana más elevada.²³⁵ Una lectura presurosa, y no tan apegada al Spencer de los normalistas, haría pensar que todos aquellos estados morales primigenios de la Humanidad, incluyendo las civilizaciones ancestrales, fueron fases o momentos evolutivos previos equivalentes a la barbarie o al salvajismo desaforado. Pero el filósofo inglés, ¿siguió el eurocentrismo de pensadores como Buffon, Kant o Hegel?²³⁶

La historia de la educación en los países latinoamericanos está marcada desde sus inicios por símbolos antagónicos de diversas tradiciones de poder: aquellos que justifican y promueven abiertamente la educación como dominación cultural desde un proyecto civilizatorio, y aquellos que defienden la historia propia, contradictoria y expresamente

²³⁵ “Resumen sintético de los principios de moral de Spencer” en Ezequiel Chávez, *Obra filosófica I* (recop. por María del Carmen Rovira Gaspar), México, El Colegio Nacional. 2002, p. 35.

²³⁶ Para una refutación filosófica de ellos y su concepción de América Vid. Leopoldo Zea, *La filosofía americana como filosofía sin más* y Arturo Andrés Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Para profundizar en el pensamiento pedagógico del filósofo argentino desde la “inversión de la dialéctica hegeliana”, la fundamentación de un “a priori antropológico”, su proyección hacia una pedagogía universitaria desde espacios de reflexión y la producción de saberes históricamente situados Vid. Dulce María Vélez Esquivel, *Pedagogía universitaria. propuestas críticas de Arturo Andrés Roig* (tesis de maestría).



responder de un legado que orienta un proyecto educativo históricamente situado. Este conflicto de símbolos en las tradiciones de poder ha legado, hasta nuestros días, una educación moral como problema histórico ahora relacionado con el neoliberalismo en su faceta de invasión cultural.²³⁷ En el caso de Spencer, su erudición histórica universal lo llevó a ser un gran estudioso de los aztecas y además conocedor de la lengua española, recordando que su libro *La educación intelectual, moral y física* fue cotejado por él mismo. Aunque fue un defensor de la aristocracia inglesa que pugnaba por su idea de progreso y civilización, también fue un duro crítico de sus falencias. De hecho, la relación egoísmo-altruismo le sirve metodológicamente para juzgar de *egoísta* toda forma de gobierno basada en el autoritarismo y la anulación de la libertad. Para algunos se vinculó necesariamente con el positivismo comtiano y el darwinismo. Para otros fue el gran positivista inglés. Los menos lo defienden otorgándole el título de filósofo libertario.²³⁸

Si bien, en esta investigación no nos compete dar razón de uno u otro juicio, baste referirnos al Spencer que llegó a los áureo-normalistas. En el caso de uno de sus maestros, Vigil, mostró a nuestros positivistas que Spencer tomó distancia de Comte y Littré. Spencer, a sí mismo, se definía *evolucionista*, consciente de que la moral no era mera cuestión de “selección natural”. De ese modo, el altruismo, signo inequívoco de toda civilización, no podía ser fruto de la sobrevivencia del más fuerte. Sí existía la evolución, pero una evolución moral, basada en el establecimiento de normas y costumbres definidas desde y para la libertad y la plenitud humana. Acaso, ¿esta versión de Spencer fue la que llegó a los normalistas? Evidentemente, el desorden político y social se trató de resolver con el proyecto de nación que nuestros positivistas defendieron en nombre de Díaz.

La libertad de pensamiento y la libertad de expresión podían ser alcanzadas por los mexicanos, siempre y cuando no alterasen el orden público, la industrialización y los intereses de los grupos políticos en el poder. Spencer era casi un místico del progreso y defensor de la civilización frente a formas culturales menos favorecidas, pero cuando el progreso no puede existir y el Estado se concibe como ente omnipotente y omnipresente, el

²³⁷ Vid. Arturo Andrés Roig, “Necesidad de una segunda independencia”, *Millcayac*, Argentina, año 1, número 1, 2002.

²³⁸ “Herbert Spencer ¿darwinista social o profeta libertario? En <http://www.miseshispano.org/2012/04/herbert-spencer-%C2%BFdarwinista-social-o-profeta-libertario/> (revisado el 28/09/15).



individuo no puede alcanzar su plenitud vital si no alcanza su libertad. En la sociedad existen dos tipos de individuos: los que se sirven de sus instintos y caracteres primigenios para asegurar su sobrevivencia y los que se apoyan entre sí para lograr tal fin. Los primeros son egoístas, y los segundos son altruistas. En la naturaleza, los seres vivos aseguran su existencia y la perpetúan bajo formas instintivas de asociación. Empero, los seres humanos pueden crear motivos, costumbres y tradiciones que no solo aseguran la existencia, sino que le dan significado a los códigos de conducta que perfeccionan su capacidad de adaptación, previniendo y corrigiendo carencias de anteriores sociedades. Mesopotamia, Egipto, India, China, Grecia, Roma y demás civilizaciones, han corrido con esa suerte: todas han evolucionado hacia formar sociales más complejas. Pero todas han sucumbido. Esto se debe a civilizaciones más poderosas, algunas moralmente más complejas, que han sustituido tal o cual civilización, a través de la guerra y el exterminio, es decir, bajo acciones *egoístamente* dirigidas por el incremento de su poder, bienes materiales, conocimientos, etc.

El que las civilizaciones hayan desarrollado códigos de conducta, se debe a que controlan el egoísmo de cierta civilización y aseguran su progreso moral, aunque no necesariamente su existencia. Aunque una cosa es cierta: las grandes civilizaciones han sido egoístas, presas de sus pasiones (en este punto, Alberto Correa coincidía según su texto). Toda forma ético-política corrompida, utilitaria a secas, acomodaticia, absolutista e impuesta a los grupos humanos, delezna las formas más óptimas y fructíferas de convivencia y vida social. No obstante, que la ética spenceriana era defensora de las clases medias y altas, únicas capaces de asumir su rol de altruistas, según Spencer, ello no significa que él concordara con el autoritarismo y la coacción estatista.

Su pensamiento, a diferencia de otros positivistas, podía ser instrumento para implantar una dirección moral donde las clases dirigentes han de ser altruistas, velando por el bienestar de clases menos afortunadas... La ingenuidad combinada con una mala traducción de Spencer concebía justificar que los seres humanos se devoraran entre sí. Si la ética evolucionista servía para legitimar el *statu quo*, también podía servir para denunciar los abusos de un gobierno o colectividad “egoísta”, es decir, autoritarista.²³⁹ Bajo esta línea ética esencial, los normalistas tenían en Spencer un *símbolo*, un arma de doble filo que les

²³⁹ Ezequiel Chávez, *Obra filosófica. Tomo I*, p. 187-189.



permitió encarar la primera disyuntiva moral: ¿legitimar o mejorar la moralidad del educando porfirista? ¿Favorecer a unos a costa de muchos, o viceversa? Esta era la ambivalencia que comprometía su posición ético-política, o se volvían *maestros de a tres pesos* o recibían esos tres pesos y hablaban de la pobreza honrada con pleno sentido de su labor social. Siendo el modelo *acomodaticio* tendiente a conservar y defender a ultranza el orden social, contó entre sus filas con los hermanos Sierra (Justo y Santiago), los hermanos Macedo (Pablo y Miguel), Rabasa, Bulnes, etc. Aunque todos fueron parte del grupo llamado los “Científicos”, no todos fueron spencerianos declarados —o al menos en los hechos eso dejaba ver. Los hermanos Macedo defendieron su posición en la naciente *burguesía*, que como atinadamente dijera Zea, solo tenía de burguesía el nombre. El caso de Sierra es más conocido por su vocación al servicio de la *instrucción pública*.

Aun cuando su nombre no aparece en los textos de Moral, conocer a Sierra es identificar la *evolución* misma de su pensamiento moral, o “religión de la patria” en relación con el modelo *acomodaticio*: amigo cercano de Díaz, discípulo de Barreda y más tarde figura rectora del ramo. Al final del régimen, Sierra se perfiló como un crítico moderado del régimen y protector de anti-porfiristas, como nuestros ateneístas. Particularmente los dos últimos intelectuales, dejaron entrever formas diferentes de una misma política reconciliatoria. Mientras Rabasa fue uno de los más congruentes y honrados políticos porfiristas, Bulnes fue contradictorio y genial maestro de la sátira que, en el estrado empleó sus dotes para justificar el régimen porfirista tras sucesivas reelecciones.

Evidentemente, las formas de coacción porfirista fueron brutales o “cruelles”, siempre que fuera “necesario”. Así lo había declarado Díaz ante Creelman. Sin embargo, en la época de apogeo porfirista, fueron pocos los enemigos declarados del régimen, señalando sin más a los socialistas, cuyas ideas spencerianas no les eran indiferentes. Al formarse círculos de obreros, artesanos y estudiantes, el anarcosindicalismo tuvo momentos gloriosos de reivindicación de la dignidad y la libertad, similares al mutualismo de Alberto Correa, la ética pluralista de Abraham Castellanos, el pensamiento pedagógico de asociación magisterial de Julio Hernández y la moral *racional* de Rodolfo Menéndez.

Fue así que los arqueo-normalistas dieron otro matiz para el naciente normalismo, con sus letras y su política liberal congruente, modesta y honrada. Las letras fueron, al menos



para la vieja tradición liberal, un campo donde defendieron *altruistamente* siempre el espíritu de una cultura nacional, romántica y responsable para servir al mejoramiento del estado moral de las ciudades y pueblos, rancherías y caseríos en medio de la sierra.

Vigil fue también un portento liberal altruista. Cultivador de las letras, fundador de la Biblioteca Nacional y filósofo de humilde silueta. Fue uno de los pocos que se atrevió a refutar, una a una, las palabras de positivistas liderados por Porfirio Parra. Paladín de la idea de dignidad y libertad, que acusaba al positivismo de caricaturizarla y olvidarla. En cambio, Rébsamen y Carrillo, los grandes reformadores de la enseñanza elemental, recordaron a los normalistas no ignorar las deudas históricas en las aulas. Defensores de la niñez, sobre todo ante los vetustos métodos y profesores de la moral antigua.

Ambos críticos moderados del régimen, percibieron las carencias de una educación supuestamente popular y científica, que varias veces falló en la misión. Siempre honestos y visionarios fueron recordados con cariño y admiración por sus respectivos discípulos. En el caso de Ezequiel A. Chávez fue otro. Filósofo, humanista, educador, político psicólogo y defensor de la Universidad Nacional, cuando muchos veían a esta institución como resabio porfirista en plena Revolución Mexicana. A juicio de algunos, el originario de Aguascalientes más bien ocupó una posición acomodaticia y no contestataria. Sin embargo, el humanismo es una responsabilidad y una misión que se dice de muchos modos:

No hay que olvidar, [...] que en sí misma la ciencia no es buena ni mala; que es amoral; que es buena si se hace buen uso de ella, y mala si de ella se hace mal uso; que la lectura es mala si estimula malas tendencias y que el conocimiento de la escritura es pernicioso si se sirve uno de él para falsificar documentos o para difamar o calumniar; que son malos los conocimientos de la física y de la química si se hace uso de ellos para cometer crímenes, en tanto que son buenos si se les aprovecha para curar enfermos.²⁴⁰

Algunos prefieren la militancia en asociaciones políticas siempre críticas del régimen en turno. Otros prefieren una militancia diferente, construyendo y demoliendo errores desde el estilete que su gis representa y el pizarrón como tabla o superficie donde entraban en contacto con los educandos. Pero no se trata de contraponer una u otra postura derivada del modelo contestatario, porque incluso se han combinado. En México ha habido anarquistas, en el caso de Rodolfo Menéndez, que alzaron su voz contra los problemas sociales y la

²⁴⁰ Ezequiel Chávez, *Obra filosófica y autobiográfica II*, p. 385.



denuncia de ciertos políticos que abusan de su poder para desviar recursos y manipular las masas. Ser anarquista y “ejemplo de virtudes” no puede ser una contradicción.

Según Krauze,²⁴¹ Díaz tenía un aforismo peculiar para los intelectuales de la época que ocultaban sus verdaderos intereses (económicos, políticos y sociales). Estos personajes criticaban, o aparentaban criticar el régimen, colocándose en el frente de batalla. Encabezaban marchas o furibundos ataques periodísticos, que después eran dados a conocer al público en general. *Ese gallo quiere mais*. Ese era un recurso de la política reconciliatoria contra los contestatarios: el silencio del humanista a cambio de su “mais” (prebendas o puestos políticos). Una batalla más ganada por el humanismo acomodaticio y su moral. Uno de los medios para no seguir la moral contestataria fue la prensa pedagógica. La defensa del naciente gremio normalista, a través de periódicos como *La enseñanza normal*, prosiguió también en la tribuna durante los congresos de instrucción antes citados (según Vicente Fuentes fue aquí donde sucedió la amistad de los cuatro grandes educadores de la época: Sierra, Rébsamen, Martínez y Correa).

Alberto Correa fomentó la apertura de escuelas primarias nocturnas y para presos, además de ser uno de los principales organizadores de las Misiones pedagógicas, donde maestros de alto nivel fueron mandados al extranjero para recabar información detallada y precisa sobre los últimos avances pedagógicos, de los cuales sobresalió Laura Méndez de Cuenca y sus *Informes*. Alberto Correa, como pionero de organización gremial y afecto al mutualismo, tuvo el sueño de fundar una Asociación Nacional de Maestros. Tal asociación no debía relacionarse con el novohispano gremio de maestros de primeras letras.

Esto se cumple semanas después de morir en enero de 1909 bajo el nombre de Asociación de Maestros. Sin forzar el pensamiento normalista hacia anacronismos éticos, algunos de sus representantes emitían cierta idea de *hombre civilizado*, culto y urbanizado, frente al *hombre bárbaro*, inculto y rustico o proveniente de un ambiente rural. Uno de los asuntos pendientes que la *civilización* debía hacer mella en los estratos sociales más humildes era el del alcoholismo, tan reprobado por médicos y científicos de la época.

²⁴¹ Enrique Krauze, *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*, México, Tusquets, 2009, p. 307.



Cuando los áureo-normalistas esbozaban al *hombre civilizado*, lo colocaban lejos del vicio de la ebriedad. Aquí entraban las virtudes de la *intemperancia* y la *sobriedad*:

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

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

—Comprenderás ahora, por qué entre los espartanos aquel pueblo donde la **sobriedad** era impuesta por la ley, se creía el mejor remedio para corregir la embriaguez presentar á la contemplación de los afectos á ella el espectáculo que ofrece un borracho. ¡Ah, la **intemperancia** hace descender al hombre al nivel de los brutos!²⁴²

La sensibilidad de un humanista y hombre de ciencia, como Alberto Correa, hace remitir a los educandos a la realidad y sus problemas morales inmediatos. Que un educando eligiera estar “al nivel de los brutos” no era una opción, no cuando frente a vivir egoístamente existía una esperanza de vivir altruistamente. Según lo anterior, el alcoholismo como grave vicio era un motivo de animalidad o sumisión a sus instintos, aún más bajo que el de los demás animales. Respecto a la intemperancia, Alberto Correa da cátedra de Moral partiendo de un diálogo socrático:

—¿Qué es la intemperancia?

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

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

—La sobriedad nos manda dar á nuestro cuerpo todo lo que sea útil y necesario para la conservación de la vida, rechazando lo superfluo.

El hombre debe comer y beber para vivir y no vivir para comer.

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

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

²⁴² Alberto Correa, *Op. cit.*, pp. 57-58.



Ante una pregunta oportuna del educando, el maestro procede con una definición sencilla resaltando un acto por exceso, en este caso, abusar de las bebidas alcohólicas. Las ventajas de moderar el placer nos es útil porque ayuda a preservar la vida y la dignidad, altruistamente. Apelar a la voluntad y los sentimientos de los niños era evitar que actuaran como el borracho del anterior fragmento. Así procedía el maestro: convenciendo, usando un lenguaje “puramente literario”. Incluso hay dejos del pensamiento barrediano, en el que la educación moral debe proceder diferenciando inclinaciones benéficas (altruistas) y maléficas (egoístas). Al final, Alberto Correa remata con una máxima de igual complejidad conceptual, resaltando que todo *hombre civilizado* debe ser aseado, dedicado al trabajo y sobrio o moderado en sus placeres. Dolores Correa, desde luego, coincide en esto:

Caridad que puede impedir el vicio.— Una vez fui, como suelo, á la plaza con mi criada, y experimenté un sentimiento doloroso, al ver á uno de esos desgraciados que se arrastraban por el suelo, arrastrándose también en el vicio, pues el infeliz estaba ebrio; se había sentado junto á una ventera de atole y de tamales, y ésta lo llenaba de improperios, haciendo llorar á aquel desgraciado cuya embriaguez ponía sin duda más susceptible. Un militar, que tras de su apariencia ruda debía guardar un corazón noble, se acercó á comprar atole y tamales á la mujer, que se apresuraba á envolver los últimos para dárselos al militar, cuando éste le indicó que diese una y otra cosa al pobre, el cual, con verdadera avidez, lo devoró todo, diciendo con la boca llena y con un tono que había parecido ridículo, si no hubiera dado lastima: “Dios se lo pague señor, señor, y que nunca llegue usted á arrastrarse como yo.” Mientras, la ventera, cambiando por completo el tono, le decía al pobre: “¡Vaya, hombre, ya lo ve usted, en vez de tomar copas, vengase todas las mañanas y yo le daré su desayuno!” Yo pensaba, entretanto, cuán *poderosa es la influencia de un alma buena*; he aquí una transformación completa en la que hace un momento prodigaba tan rudos insultos al mendigo. Quizá el militar no volverá ya a pasar por aquí, pero *su influencia durará por mucho tiempo.*²⁴³

En este caso, Dolores Correa procura ser más espontánea en la lección de moral que su hermano. El hombre *civilizado*, representado con un *militar*, es quien da la lección a la gente común de una ciudad o pueblo, en este caso la vendedora de tamales. Incluso un militar, un pacificador por la vía violenta, puede dar el *ejemplo de virtudes*. Baste recordar que este era un momento en el que deambulaba la tensión de ser invadido por naciones extranjeras. En todo caso, el alcohólico sigue siendo signo de barbarie que también Rodolfo Menéndez estuvo de acuerdo en reprobar tajantemente:

La embriaguez

Cada día, por desgracia, toma mayor incremento el odioso vicio de la embriaguez. / Los que se aficianan a los licores espirituosos, parece que no oyen las voces de las leyes, voz que los amenaza con un castigo, el eco de la sociedad que lanza sobre ellos un constante anatema, ni el reproche doloroso de la familia que tiene la desdicha de sufrir en su seno a un ebrio consuetudinario.

²⁴³ Dolores Correa, *Op. cit.*, pp. 107-107.



[...] Las experiencias científicas lo proclaman a voz en cuello: el alcohol perturba y destruye la inteligencia, el alcohol embrutece al hombre, el alcohol conduce a la locura y la miseria fisiológica.

¡Jóvenes! Cuando veáis un degenerado, física, intelectual o moralmente, si él mismo con sus excesos no se ha labrado su infortunio, hallareis la causa de esto en los antecesores de ese ser, sobre el cual pesa por atavismo, la herencia dañosa de los vicios que tuvieron aquéllos. [Porque] El alcohol [es] el olvido de todos los deberes. [...] El uso de bebidas alcohólicas produce *delirium tremens*, completo desarreglo del sistema nervoso que ocasiona los más agudos dolores y el más infeliz y miserable estado a que puede llegar la especie humana impulsada por el vicio.²⁴⁴

Rodolfo Menéndez da su lección contra el alcoholismo sumando evidencia científica a la reprobación de este acto humano por exceso. El educando, ahora, no podía ignorar que el educador le mostraba el camino del perfeccionamiento moral. En tanto, la rectificación del juicio moral daba sus primeros frutos, cuando cada educando recibía la lección de Moral de un profesor “fronético”. En suma, los tres virtuosos anteriores muestran la preocupación del gremio por contrarrestar un problema social generalizado. De no atenderse ello, se estaba impidiendo descaradamente el paso de la civilización, pues el mayor obstáculo eran las costumbres arraigadas en lugares de la república donde la embriaguez pululaba. De hecho, los estratos sociales “bajos” incidían más en este vicio y, entre ellos los indígenas eran más proclives al alcoholismo.²⁴⁵ Tras la muerte de su maestro, Abraham Castellanos se sintió comprometido con sus raíces indígenas para defenderlas ante la tribuna con el peso de su pluma y sus ideas. Sin embargo, para la tradición político-educativa, la consideración del indígena como “bárbaro” devino de un proyecto político incapaz de mantener el control efectivo del territorio y cualquier forma cultural que atentara su poder:

Castellanos, cuando habla de civilización, se refiere a la producción histórico-cultural, científica y tecnológica de una comunidad y lo haría extensiva a las culturas étnicas nacionales y latinoamericanas [...] Las comunidades indígenas forman parte de la diversidad de las comunidades sociales, que constituyen la unidad de la nación mexicana [...] Pero además, se buscaba redefinir una forma de ejercicio democrático-comunitario, que las tradiciones mixtecas de la antigüedad hasta la actualidad, han venido practicando.²⁴⁶

La educación moral, como ejercicio democrático-comunitario, fue una constante en el proceder docente de cada normalista aquí trabajado. Su programa político comulgaba con los intereses del régimen porfirista, siempre y cuando no aumentara la inequidad social y la desigualdad producida por el proyecto civilizatorio. Todos los mexicanos, incluyendo cada

²⁴⁴ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, pp. 161-162.

²⁴⁵ Ezequiel A. Chávez, “Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano”, p. 156 en Germán Álvarez Díaz de León, *Hitos y mitos de la psicología mexicana en el porfiriato*, México, Facultad de Psicología/UNAM, 2011.

²⁴⁶ Mario Magallón, *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana*, México, CIALC-UNAM, 2007, p. 49.



etnia del rincón mexicano que sea, debían participar en esta noble misión. Dolores Correa afirmaba que hubo “una época en que el hombre tuvo una existencia semejante á la de los irracionales [...] pero el sér intelectual y el sér moral han ido sobreponiéndose al animal, y hoy el hombre no se contenta con satisfacer sus necesidades físicas, no le basta *comer*, *necesita saber*; aún le falta mucho para encontrar la armonía en su actividad”.²⁴⁷

En la sociedad porfirista, aún prevalecían millones de individuos que eran tratados como viles “homúnculos”, seres sumidos en la devastación de la “incultura”, de la cual, era urgente sacar de sus deplorables condiciones de vida. Frente los que negaban la inclusión del elemento indígena estaba Altamirano, que jamás ocultó sus raíces indígenas y las portaba con orgullo. Dolores Correa, más o menos coincidía en esto, considerando que los indígenas sí debían “civilizarse”. A pesar de los esfuerzos del fundador de la Normal por desterrar la discriminación de los pueblos indígenas, sorprende la forma en que Dolores Correa delineaba el perfil de los *bárbaros*: “Ved allí un hombre de piernas cortas, de largos brazos y de grueso abdomen, casi desnudo, y doblegándose bajo la pesada carga que apenas puede su cuerpo soportar [...] es el *chamula*, es el *maya*, el indio mexicano, el hombre salvaje, es vuestro hermano inculto, que más parece vuestra bestia de carga, vuestra mula”.²⁴⁸ Dolores Correa parece aceptar a regañadientes la idea del reconocimiento de las culturas indígenas vivas (el “indio vivo”), que sufrían de penurias en la sierra, en las lejanías de las rancherías, en los desiertos escarpados de miseria.

Esto no lo toleró Castellanos en sus *Discursos* de 1913 ni en su “ligero estudio de la pedagogía en México”.²⁴⁹ De hecho, a los aztecas (léase sacerdotes, guerreros, maestros y padres de familia) les otorga el título de *primeros pedagogos*. Tal juicio, aunque exagerado, es significativo porque revela un pensamiento pedagógico, ético, y literario pluralista y comunitarista, abierto al pensamiento indígena y el humanista novohispano como el de Clavijero, otro defensor de los indígenas y símbolo de unificación histórica y social.²⁵⁰ En tanto, la *facultad para sentir* es para Dolores Correa “la riqueza más preciosa que Dios ha

²⁴⁷ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 40.

²⁴⁸ *Ibidem*, pp. 40-41.

²⁴⁹ Que es el estudio introductorio a su *Pedagogía Rébsamen*.

²⁵⁰ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, pp. 13-17.



puesto en el corazón del hombre”.²⁵¹ Pero este sentimiento es dual: uno que sirve para *quererse a sí mismo* y otro que se despliega hacia los otros, hacia la sociedad. El primero es el *egoísmo*, el segundo es el *altruismo*. “Es muy frecuente que los fanáticos, cualquiera que sea su religión, consideren á los que profesan otro culto, como bestias despreciables. Entre los judíos es muy común la frase: *perro cristiano*, y los cristianos dicen á su vez: *perro judío*.”²⁵² La medida efectiva contra ello se despliega desde la tolerancia que Dolores Correa procuró siempre llevar a su idea de civilización que alternaba sinonimias entre indígena-salvaje y criollo-civilizado.

En cambio, uno de los promotores del respeto a las etnias nacionales fue Abraham Castellanos: Es necesario que los niños reciban de alguna parte cariño verdadero, para que ellos mismos sean capaces de amar á su vez á sus padres, hermanos, compañeros, en fin, á todos sus semejantes. Debe el maestro tratar siempre de inculcarles el *amor universal*, y de combatir el *egoísmo*, en el cual dominan exclusivamente las inclinaciones personales.²⁵³ A pesar de sus diferencias, en Castellanos y en Dolores Correa prevalece la concepción de humanidad como una y múltiple. El compromiso social del primero le evita denominar a los indígenas fuera de sus costumbres y saberes ancestrales.

El respeto a las diferentes culturas habidas en México fue una de las grandes hazañas pedagógicas frente a la discriminación del paradigma educativo oficial. Con el auspicio de Spencer, él argumentó que este respeto profundo a la cultura humana es un verdadero acto de altruismo. De modo que el egoísta es “un pequeño tirano que no conoce más ley que su capricho”.²⁵⁴ Si bien, el hombre es por naturaleza *egoísta*, ello no le condiciona para que así viva hasta el resto de sus días: “es preciso que aprenda uno á sacrificar alguna vez sus deseos individuales en aras del bien general. No nos cuesta esfuerzo obedecer cuando se trata de hacer alguna cosa agradable; pero lo importante es que aprenda uno á hacer de buen grado cosas desagradables”.²⁵⁵ Si trasladamos el concepto de bárbaro como dominado, tenemos un sujeto que no deja de regatear su humanidad. Ahora bien, algunas feministas

²⁵¹ Dolores Correa, *Op. cit.*, p. 64.

²⁵² *Ídem*.

²⁵³ Abraham Castellanos, *Op. cit.*, p. 274

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. 277.

²⁵⁵ *Ibíd.*, p. 279.



criticaban la sociedad porfirista que acusaba de libertina o “virago desafortada”²⁵⁶ a aquella mujer que tomaba el control de su vida sin la tutela del varón.

Durante centenares de siglos, la mujer, la indispensable compañera del varón y madre de sus hijos, se ha sentido impotente, contenida e imposibilitada en sus impulsos nobles; porque el hombre, por el egoísmo de dominarla en todo, no consintió que se manifestara libremente. Sus intentos de energía eran siempre ahogados en la cuna; su actividad, contenida; sus impulsos, encadenados a la voluntad de su señor. De aquí nació su insignificancia social, su nulidad política, su puesto secundario en la familia, de la cual ella es autora y dueña y soberana.

Pero la transformación social impuesta por la acción de los tiempos ha enseñado al hombre cosas mejores: desde luego, a reconocer que la mujer es y debe ser su compañera y que, como tal, debe también compartir con él el trabajo y la responsabilidad individual.²⁵⁷

Se decía que el lugar de la mujer estaba en la casa y nada más: la mujer no es apta para actividades complejas como la dirección de un periódico, el litigio o la docencia universitaria. Pero esto no era compartido por Laura Méndez de Cuenca ni Dolores Correa. De hecho, para Laura Méndez era un hecho que las mujeres necesitan de *hogar y letras*. Sus viajes a Estados Unidos, Francia y Alemania le corroborarían tal idea. Además, acusaba a las mujeres que se desentendían del hogar únicamente por el placer de *emanciparse*. Esto es un flagrante acto inmoral: “No siempre las amas de casa se desentienden de los suyos por ser desordenadas, sino por egoísmo: se pasan todo el día en el tocador, en la vecindad, leyendo novelas o haciendo visitas. Esta clase de amas de casa son las que dan al traste con sus familias.”²⁵⁸

La postura de Dolores Correa es menos radical que Laura Méndez, aunque coincide con ella al poner cuestionar las capacidades morales “superiores” del hombre. Por encima de las diferencias de género, en eso coinciden los normalistas aquí estudiados: “Cautivan de pronto los fulgores de su ilustración y su talento; pero cuando allá en el fondo de su corazón se descubre el egoísmo y la ingratitud, y las mezquinas pasiones; cuando se comprende que ese hombre no es capaz de servir á sus semejantes, ni á la patria, ni siquiera á su propia familia, huimos de él como de la llama que despidе repugnante olor”.²⁵⁹ Indudablemente, el efecto seductor que tenían aquellos ideales liberales, a la larga resultaba contraproducente. A los normalistas les preocupaba que el juicio de los educandos fuera

²⁵⁶ Marimacha.

²⁵⁷ Laura Méndez de Cuenca, *Op. cit.*, p. 353.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 348.

²⁵⁹ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 8.



guiado con absoluta y desmesurada libertad. Al censurar esa nauseabunda sensación moral, mostraban su crítica a los errores liberales cometidos. Porque la promesa de progreso se venía abajo cuando no se redituaba el bienestar material. La obstinación del caudillismo en imponer un orden social a placer, había generado las condiciones para que un *César mestizo* y la tradición político-educativa impusieran sus condiciones.

La discriminación que vivió todo maestro de escuela se reprodujo en múltiples niveles: por su profesión, por cuestión de género, por sus orígenes étnicos o sociales, etc. Los justos reclamos ante la falta de condiciones para el desempeño laboral, se compensaron con su arribo a la formación de un pensamiento pedagógico propio. Ellos, más que nadie, estaban conscientes de que *dar un ejemplo de virtudes* en las escuelas era imposible si el caudillismo dejaba fluir su ética en las aulas. Con el sello de un excepcional caudillo y sus grupos de elite predilectos, la moralidad llegaba a las últimas consecuencias, fundando la moral acomodaticia como moral oficial. Contario a ello, normalistas Hernández decidieron rescatar símbolos propios para defender y preservar una idea de educación frente a la invasión cultural y la inmoralidad del caudillismo entreguista. Sus palabras buscaron hacer eco no solo en la educación mexicana sino en toda América Latina:

¡¡Mexicanos, alerta!! Despertad de vuestra habitual atonía; a nosotros nos toca, por razones de contigüidad y por ser los primeros en comprender el peligro, dar la voz de alarma en todo el Continente! / ¡Americanos!: es tiempo todavía de levantar un pedestal en donde se yerga, imponente y majestuosa, la estatua de la libertad y de la independencia latinoamericana. Nuestra común bandera no tendrá estrellas, pero tendrá hombres; no tendrá barras, pero tendrá escuelas.²⁶⁰

3.4 ¿Fueron “fronéticos” nuestros normalistas? (una pregunta a propósito de la “P.” educación moral porfirista)

Hemos sido testigos de cómo un normalista confrontó a aquellos que no congeniaban con su hambre de justicia social y su vocación de servicio ante la mejora de la educación moral. El caudillismo no veía con buenos ojos este tipo de convicciones morales. Al igual que Hernández, muchos normalistas tenían que plantear bien su posición ético-política si no querían sucumbir en las desavenencias del caudillismo:

²⁶⁰ Julio Hernández, *La sociología mexicana y la educación nacional*, p. 231.



La vida de los pueblos no me era desconocida, sabía yo muy bien, que era necesario cultivar una cordial amistad con los caciques y con el cura, sin dejar de relacionarse con las demás personas. / En el pueblo había dos partidos; uno el de los “mochos” como les llamaban a los amigos del cura, con quien estaban los caciques, y el de los “liberales” formado por un pequeño grupo cortísimo de personas de las que se creían un poquito más ilustradas. / Mi situación era un tanto comprometida, porque tenía que contemporizar con todos, y naturalmente había siempre sus celillos, porque les pareciese a algunos, que yo prefería a unos u otros.²⁶¹

Una opción era mantenerse “neutral” frente al conflicto de la moral cívica y la moral católica. Pero ello conduce a una vaguedad ético-política monumental porque su criterio pedagógico se desarma ante la tradición político-educativa. Otra opción era tomar posición ante una u otra moral, sin negar la contraria. En este punto, la vaguedad ético-política se reduce hasta el punto de controlarla y evitar, así, el conflicto abierto con el caudillismo y la política conciliatoria. Aunque en cualquiera de estas opciones, el normalista tenía acomodo, el destino de sus virtudes quedado inútil ante la tradición político-educativa, que podía o no saber de la cuestión pedagógica. En el caso de Julio Hernández, ¿qué eligió?:

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

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

Dejé al presidente en la escuela y a la asamblea en sesión permanente, me guardé la orden en la bolsa, y monté a caballo inmediatamente rumbo a Pachuca para quejarme con el gobernador. Cuando expuse mi queja, prorrumpieron en una sonora carcajada el gobernador y el secretario de gobierno, celebrando de buena gana la ocurrencia. Aquello me salvó porque el gobernador dirigió al jefe político una carta, diciéndole que no fuesen tan ligeros en su proceder, y que influyera en la asamblea para que revocaran su acuerdo. Así lo hicieron después de reñido debate, y al fin volví a mi puesto nuevamente, no sin que me guardaran un negro rencor los que no quisieron admitir mis explicaciones y las del gobierno.²⁶²

Al declararse Hernández abiertamente liberal para confrontar sin más a los *mochos*, la tradición político-educativa lo descalificó de un plumazo, cuestionando su autoridad moral. Esta es la estrategia que encontró la tradición político-educativa para imponer su ética absolutista. En el fondo, *patriótico* (o... lo que sea que signifique *P.* para esa tradición) es

²⁶¹ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, Tomo V, 1915, p. 282.

²⁶² *Ibidem*, pp. 290-291.



un elemento discursivo que le permitió imponer la educación moral como dogma, porque lo que realmente le importa a esa tradición es seguir detentando el poder, a beneficio de sí mismos. Ante la sociedad porfirista, un normalista pudo ser altruista, pero en el terreno político descubrió que podía ser fácilmente devorado por el caudillismo.

En todo caso, una *P.* educación moral significa para esta investigación “phronético”, debido a su convicción por una moral humanista, laica y conciliatoria con la moral católica. La forma de darse a entender consistió en diseñar “ejemplos prácticos” inspirados por *virtuosos* y, sobre todo, en el empleo de la metáfora para comunicar y encauzar el juicio de sus educandos. Su incipiente “frónesis” estuvo en función de sus testimonios y de cómo agotaron posibilidades para formar el juicio moral en los educandos de modo prudencial.

Si para algunos normalistas la “metafísica” significaba retroceso moral y una pérdida de las conquistas liberales, otros como Dolores Correa o Rodolfo Menéndez no tuvieron apuro en aceptar, respetar y hasta echar mano de recursos provenientes de este campo. Si bien, el tratamiento teórico de lo “fronético” es menos que esporádico, indudablemente ponderaron la implementación en el aula de un *fondo común de virtudes* que no fuera absolutista ni relativista en extremo. La “frónesis”, como saber contextual, al no tener receta aplica según el caso pero con el objeto de justipreciar un acto de punto medio entre un acto por exceso y uno por defecto.²⁶³ En ese sentido, ¿cuáles fueron las fuentes de “fronetismo” en los áureo-normalistas que les habrían permitido tales actos?

- 1) Gabino Barreda: pionero de la educación moral en su faceta de humanista-positivista. Su influencia se manifestó en Flores y Ruiz a través de sus respectivos *Tratados elementales de pedagogía* y su voz en los congresos de instrucción.
- 2) Gabriel Compayré y Herbert Spencer: sus textos, incluidos en los cursos de la Normal, mostraban dos ventajas teóricas fundamentales: mientras el filósofo inglés aceptaba las virtudes aristotélicas en su *Ética*, el moralista francés dedicó todo un apartado para discurrir sobre las virtudes en educación moral.
- 3) Ezequiel A. Chávez: también discípulo de Barreda y fundador de las cátedras de Psicología y Moral en la ENP, fue un gran conocedor de los temas de Moral en el Porfiriato. Traductor de Spencer, fervoroso cultivador y defensor de la *intuición*

²⁶³ Cf. Mauricio Beuchot, *Hermenéutica, analogía y phrónesis*, México, UNAM-FFyL, 2007, pp. 9-11.



filosófica (de raíz bergsoniana) y además creador de un sistema filosófico: su *espiritualismo positivo*.²⁶⁴ Si alguien sabía ser “ejemplo de virtudes”, la más completa muestra de ejemplaridad, sencillez, congruencia y “fronetismo”, fue él.

Si nos atenemos a los textos, los únicos que parecen recibir fuertes influencias de ellos son Julio Hernández y Rodolfo Menéndez. El primero tuvo una férrea formación positivista hasta finales del Porfiriato, aunque fue el más preciso para fundamentar éticamente. Si es menester asignarle un adjetivo a la postura ética de los normalistas, a veces ecléctica, hemos de decir que fue un apostolado positivista por su convicción sincera y fe imbatible en la ciencia como vía del progreso material y moral del país. Si ninguno de ellos cayó en la intransigencia del positivismo que Vigil criticó, es justo considerarlos *positivistas anómalos* por sus inusitadas formas de metafóricidad y desarrollo ético teórico (a su modo) de las virtudes como eje de la educación moral.

Tampoco estaría mal denominarles *espiritualistas positivos*, al modo de Chávez, aunque solo en sentido lato porque ninguno de ellos trabajó cuestiones teóricas como la intuición filosófica. La tendencia del “punto medio”, como medida o discreción, no se desarrolló teóricamente ni tampoco hay señales de arraigo aristotélico-tomista. Aun así, la vida de los áureo-normalistas es muestra de un “fronetismo” vitalmente desarrollado. Recuérdese, por ejemplo, a Adolfo Cisneros Cámara, amigo de Rodolfo Menéndez, quien durante el Segundo Congreso de Instrucción había afirmado esta tendencia implícita al “fronetismo”. En medio del debate sobre si se debían exigir títulos a los maestros de escuela refutó a otro ilustrísimo miembro del congreso:

Creo que se equivoca nuestro ilustrado compañero [el Sr. Gómez]; el que no se enseñe religión, no significa que la instrucción sea inmoral; los padres católicos, al preferir las escuelas de su secta, están en su perfecto y pleno derecho, mientras la ley no disponga lo contrario; pero decir que es inmoral la instrucción que se imparte en la escuela oficial, que la *moral oficial* (?) es dañosa, es un contra-sentido que debemos rechazar enérgicamente. En el seno de este congreso hay respetables profesores que dirigen estas escuelas, y ya que soy el primero en ocupar esta tribuna después del Sr. Gómez, me he sentido obligado, á protestar contra estas palabras que tal vez dijo sin intención.²⁶⁵

²⁶⁴ Véase la introducción de María del Carmen Rovira al tomo 2 de las *Obras* de Ezequiel Chávez, editadas por el Colegio Nacional. Tanto la crítica a la edición del pensamiento chavista, a cargo de la hija de Ezequiel, como la breve exposición de evolución del pensamiento chavista son notables. Lo único en lo que no concordamos con Rovira es la denominación de “pedagogo” que le asigna a Chávez por su icónica labor en el diseño de planes y programas de estudio, así como su pensamiento, que más bien es filosófico-educativo, historiográfico-educativo, etc. Un estudio a fondo podría aclarar esta cuestión.

²⁶⁵ *Segundo Congreso de Instrucción Pública*, p. 187.



Lo inmoral de los *maestros de a tres pesos* no dependía de los principios éticos que los formó sino de la intolerancia recalcitrante y la intransigencia que profesaban en el aula. Sin respeto a la libertad de pensamiento no había respeto de ideas y creencias de sus compañeros y educandos. Por el contrario, es la defensa de la ética de virtudes en los áureo-normalistas un momento en el que se ganaron respeto y reconocimiento análogo que influyó en los maestros de escuela de la Revolución Mexicana. En ese sentido, James Cockroft afirmaba que hubo dos figuras importantes en la Revolución que no se reconocen tanto en los libros de Historia oficial: los licenciados y los maestros de primaria. Los primeros tenían buen sueldo y reconocimiento social elevado, aunque eran generalmente insensibles a las injusticias sociales. En cambio, los maestros de primaria, que sorteaban a diario la *extrema pobreza*, el *resentimiento* y la *mala voluntad* de los tiempos porfiristas, sí pudieron vincularse con el instante revolucionario y las causas de la Revolución:

La única y mayor ventaja que el maestro tiene sobre otros elementos intelectuales en cualquier situación revolucionaria, es la *combinación de respeto y confianza*, que hacia ellos manifiestan los grupos disgustados, incluso los militares, pero, sobre todo, la impetuosa multitud. Así, por ejemplo, el licenciado, el doctor, el clérigo son a menudo respetados por el campesino, por el trabajador, o por el pequeño burgués tendero, pero muy pocas veces gozan de su plena confianza; mientras que el maestro, careciendo de la “distancia social” otorgada por el alto rango que separa otras clases medias profesionales del trabajador, con frecuencia despierta el respeto y la confianza de sus compañeros letrados.²⁶⁶

¿Quién lo diría? Los maltratos del mal gobierno, las injusticias sociales y las penurias de un trabajo “indecoroso” fueron factores para acercar al maestro con la causa de los rebelados, con la causa de *los de abajo*. Respeto y confianza son valores que inspiraron a quienes tuvieron la fortuna de ver al maestro de escuela encabezar la tribuna, o tomar por asalto las conciencias de los explotadores exigiendo mejores condiciones para las familias de sus educandos. Al parecer los ejemplos vivos de arqueo-normalistas y áureo-normalistas habían rendido frutos en los futuros maestros de escuela, no para recitar de memoria sus lecciones o para recluirse en un escritorio tras un momento crucial que ansía su presencia, sino para acompañar y encauzar la voz del desamparado y el vulnerado.

En este renglón Castellanos, Hernández y Menéndez pudieron ser parte activa del movimiento revolucionaria. Unos en la tribuna y otros en el frente de batalla cultural. Por

²⁶⁶ James Cockroft “El maestro de primaria en la Revolución mexicana”, p. 147, en Josefina Zoraida Vázquez (sel. e introd.) *et. al.*, *La educación en la historia de México*, México, COLMEX, 1992. Las cursivas son mías.



desgracia, muchos de sus esfuerzos quedaron inconexos unos de otros. Muestras de esta frustración quedaron constatadas en las cartas que mandaron miles de maestros al presidente Díaz. Esta investigación se limita a 1908, dos años antes del comienzo de la Revolución Mexicana. La vida de algunos maestros durante este par de años ha sido bellamente rescatada por Luz Elena Galván: “Maestras y maestros que le escribían a Díaz le comunicaban sus insatisfacciones y cómo querían que éstas fueran satisfechas”.²⁶⁷ Estas cartas exigían, en el ocaso del régimen, mejores condiciones laborales y sociales para ejercer el magisterio. Según Galván, las cartas de maestros *contestatarios*, que no eran muchas, eran más bien manifestación de frustración y desesperación.

Durante estos años, la imagen del normalista tuvo un ligero repunte debido a su labor basada en la tradición a la que respondían: “cuando el saber leer, escribir y contar se `puso de moda, los jefes de familia en las rancherías solían juntarse para `para pagar un maestro´. En ese momento, ellos fueron las personas más instruidas de los pueblos, ellos poseían conocimientos de la época”.²⁶⁸ Estos maestros eran, sin más, la explicación del porqué fueron muestras de respeto y confianza: porque fueron “fronéticos”, porque supieron encarar tanto las desventuras del pesimismo y estupor desaforados, como la falsedad del optimismo pedagógico indigestado de promesas de bienestar material que nunca llegó a los ranchos, pueblos y rancherías con sus escuelas incluidas:

Si inspiras una buena idea; si demuestras una verdad; si ciegas un abismo al vicio eriges un templo a la virtud; si haces un descubrimiento científico o produces una gran obra de arte; si das un ejemplo de ciudadano honrado y libre, no dudes que has hecho algo en beneficio de la humanidad.

*Aun en la más humilde esfera se es, se puede ser beneficioso a los demás. Si escribes un libro; si perfeccionas un arte; si enseñas el cultivo de una nueva planta útil; si introduces un mejoramiento en las costumbres; si proteges al débil; si defiendes al animal y al vegetal; si fundas una escuela, un taller, un hospicio; si haces un camino, o tiendes un alambre al pensamiento; si labras el campo o surcas el mar, o pides el cumplimiento de la ley de amor, no dudes que has hecho algo en pro de la humanidad.*²⁶⁹

En el caso de Rodolfo Menéndez, a través de sus capacidades literarias, expone lo que pudiéramos pensar es una expresión genuina de “fronetismo”, que nació de la comprensión

²⁶⁷ Luz Elena Galván, *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p. 19.

²⁶⁸ *Ibidem*, p. 197.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 199.



de las penurias educativas y la fortaleza profesional para siempre situarse humildemente “a ras de piso”. En dicha composición medita si es mejor ser optimista o pesimista: ²⁷⁰

Pesimismo y optimismo

A un compañero
suyo, contristado,
decía
un labrador: — <<Observa
aquella nubecilla
negra, que allá muy lejos
desde aquí se divisa.
Pesa sobre nosotros una
inmensa desdicha>>

<<¡Por qué?>> — <<Porque esa nube
sobre nuestra campiña
descargará una lluvia
de granizos, tupida.
En un momento dado
será un montón de ruinas.
¡Adiós, trigal hermoso!
¡Adiós, hermosa viña!
Nuestro pueblo querido
ha de quedar sin vida
y acaso sobrevenga
una peste maligna>>

— <<Eres, oh compañero,
un hombre *pesimista*:
tus tristes predicciones
son pura fantasía.

Por el contrario, creo
que esa nube que miras
del horizonte alzarse
en la apartada línea,

en su seno aprisiona
agua que fertiliza
y no un pedrusco helado
como tú te imaginas.

Bien sabes que sufrimos
una larga sequía:
la lluvia, nuestros campos
refrescará propicia.

Miraremos del trigo
lozanas las espigas
y abundante cosecha
ofrecerá la viña.

Ya me figuro, amigo,
tener mi troje henchida
y del mosto ferviente
bien llenas mis barricas.>>

— Parece que te mofas,
el primero replica,
de mis observaciones;
pero si dudas, ¡mira!...>>

— <<Confieso que yo nada
distingo: se disipa
la nube que anunciabas
como una plaga egipcia.>>

— <<¡No la ves como avanza?>>
— <<Compañero, ¡deliras!>>
— <<No entiendes de esas cosas>>
— <<Te ciega tu manía.>>

Hubiera concluido
la discusión en riña
(como concluyen tantas
Inútiles porfías);

Pero sopló en tal punto,
una racha de brisa
y se llevó la nube
a regiones distintas.

*En tus razonamientos
los extremos evita,
que en los extremos nunca
la verdad se equilibra.*

*Deja vanas cuestiones
que el amor propio irritan
y al espíritu humano
ningún provecho brindan.*

²⁷⁰ Rodolfo Menéndez, *Op. cit.*, pp. 144-147.



En el trasfondo de esta composición parece alojarse un *fondo común de verdades* que, de acuerdo con este “fronetismo” pedagógico, parecería más adecuado hablar de un *fondo común de virtudes*, porque al menos todos los áureo-normalistas concordaron con que puede “existir una sociedad sin ilustración, pero es imposible que viva sin virtud”.²⁷² Porque el camino del ciudadano virtuoso, o de realización de *virtudes cívicas*, es lo que necesita la dinámica social. La vida social mexicana no puede ser más una hermosa hoguera ante el mundo, y ante nuestros sentidos convertirse en un mundo de *olores fétidos*, diría Alberto Correa. Los hedores perfumados de la tradición político-educativa jamás podrán ocultarse para el olfato fino de quien se coloca con los pies en la tierra para percibir en todo momento el olor a tierra mojada: esa tierra moral fértil, feraz, que representa la educación en virtudes o rectificación prudencial del juicio ante las duras decisiones. Una de las mayores lecciones nos la da Hernández, sobre el significado de nuestra misión ancestral:

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

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

A la edad de diez años, el maestro había agotado su saber, y nos dijo a todos los cursantes del último año: ‘ya no tengo que enseñarles, pueden irse a trabajar’ y veía con verdadera envidia a los jóvenes colegiales que llegaban al pueblo en la estación de invierno, a pasar sus vacaciones contentos y alegres. ‘Si yo pudiera ir al colegio’ esa era mi constante pesadilla; pero no, eso era imposible, yo era pobre, y mi madre necesitaba del modesto sueldo que disfrutaba yo por mi trabajo, había que perder toda esperanza.²⁷³

La vida de Julio Hernández fue una vida de infortunios: un normalista que tuvo en su etapa escolar un sinfín de factores negativos para su formación, tales como extrema pobreza, mala fortuna (por la muerte de su padre), temor, decepción de la escuela, ingratitud, pero sobre todo maestros que no sabían nada de educación. En caso de que el maestro no hubiera reconocido el talento del joven Hernández, tal vez lo habría sumido en la miseria. Él es otro ejemplo de “fronetismo” pedagógico: frente al favoritismo de los hijos de una figura pública, suele tener menos peso la presencia de un hijo de una mujer soltera y maltratada por la vida y el mal gobierno. Salvo las excepciones aquí nombradas, la

²⁷² Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 111.

²⁷³ Julio Hernández, *Estudios de pedagogía. Tomo IV*, p. 208.



tradición político-educativa porfirista tenía muy claros sus intereses: mantener su posición y sus prebendas, su red de influencias y sus sueldos exorbitantes. En cambio, a esta tradición le interesaba un camino la educación, y menos si había infantes prometedores. Cuando Barreda decía que había que educar moralmente a los educandos *espontánea e insensiblemente*, se refería a que era necesario erradicar en el maestro de escuela su carácter fatuo de *maestro de tres pesos*. La misión era eliminar el memorismo y los palmetazos, y tener los tamaños necesarios (diría Vasconcelos) para dar un *ejemplo de virtudes*.

En esta investigación nos hemos percatado que el pensamiento pedagógico porfirista se trató de conquistar un *principio de amor y simpatía*, como se decía en el Congreso Higiénico-Pedagógico. Este principio, cuyo germen estaba en arqueo-normalistas, fue el inicio de un cómo se fueron desplazando las virtudes del maestro entre intencionalidades de un apostolado *anómalo* hacia un ejercicio profesional que, aun cobrando tres pesos, no los convertía en “remedos de pedagogía”. Este principio no fue letra muerta, sino que pasó del texto a la acción, de los conocimientos adquiridos y ejemplos de sus profesores en la Escuela Normal. También fue transmitido, ya como educadores, a otros maestros y educandos de ciudades y pueblos varios. Para fortuna de ellos, el *principio de amor y simpatía*, como incipiente “principio de frónesis” para la formación del juicio prudencial, fue el recurso pedagógico que los áureo-normalistas.

Fue cuestión de pocos e idóneos ejemplos y mucha práctica para personificar los fines de una educación moral que no contradijo la política educativa conciliatoria. Pero la otra tradición ganó la batalla cuando el maestro de escuela quedó inerte y neutralizado políticamente: el *maestro de tres pesos* reproducía un humanismo *de a tres pesos*, basado en una moral acomodaticia. Frente a esta opción estaba el humanismo contestatario, que también recibía tres pesos aunque eso representara la aceptación casi estoica de su labor como formador del juicio moral. Esto es lo que hay: las escuelas fueron escenarios de batallas culturales, porque yacían en un país “bárbaramente civilizado” cuyo gobierno coopta a los maestros que no les conviene. En palabras de Bulnes, “había que ponerse lívidos” también con los maestros que si saben ser *ejemplos de virtudes* porque ellos si sabían distinguir la moral como mantenimiento del orden social establecido y como puente a un cambio en la moralidad oficial. La medida ideal que el gobierno implementó sobre



ellos fue el control de su salario, siendo que su espíritu no lo podía dominar. Si los destinos de México son los destinos de sus educadores y educandos, en éste yacen los hijos de caudillos e hijos de familias de barrio:

He visto, después de muchos años, aquellos diplomas: el de Isidorito se ostenta sobre el bufete de un abogado, su padre, encerrado en un marco desdorado, como si acusara una ironía del ayer comparado con el hoy, denunciando el favoritismo de otra época y la imbecilidad actual, que es la cualidad notable de mi antiguo compañero de escuela. Alguien me dijo, no lo sé, que los premios del Chato iban al Empeño; y ese Chato es un muchacho de traje hecho jirones, que estudia en libros prestados, vive en un suburbio, jamás falta a clase y parece prometer. Cuando tal me dicen, pienso en el pasado, porque no ignoro cuál es la vida del que no posee más que un libro y un mendrugo; lucha por elevarse del cieno en que vive, perseguido por esa amargura que se encarna en todos los enemigos de la pobreza; pero me consuela saber que de ese barro amasado con lágrimas, de esa lucha con el hambre, de esa humillación continua, de esa plebe infeliz y pisoteada surgen las testas coronadas de los sabios que, os lo juro, valen más que esos muñecos de porcelana, esos juguetes de tocador, que en la comedia humana se llaman Isidorito Cañas.²⁷⁴

El cuento intitulado *El Chato Barrios*, escrito por *Micrós*, muestra el patetismo antes aludido. Este es el límite de todo “fronetismo” pedagógico del cual nos recuerda algunos momentos fugaces de su presencia: Julio Hernández y su vocación de luchador social, la entrega poética de los hermanos Correa, la voluntad incommovible de Castellanos, la indómita presencia de Méndez de Cuenca y la voz libertaria de Menéndez. Situaciones totalmente diferentes entre sí tienen como denominador común: encarnar su deber ciudadano como maestro de escuela siendo apóstoles virtuosos. Solo así superaron el patetismo retratado por *Micrós*, no obstante que el porvenir de un gremio dependía de la decisión de vivir “fronéticamente” o someterse sin más como *maestro de a tres pesos*.

Pero a quien le interesó recibir el recurso del “fronetismo” no se preocupó tanto, porque supo que este recurso no tiene costo alguno. Es una *gracia* que Atenea, santa patrona de los pedagogos, le da *gratis*²⁷⁵ a quien elige la congruencia en lugar de la popularidad y la mediocridad. Es para quien elige la feracidad en lugar de la ferocidad político-educativa. Es para quien elige vivir sufriendo y aceptando las desgracias de la vida escolar, en lugar de morir en vida cada vez que uno cruza la puerta del aula. La gracia del “fronetismo” se le otorga al educador que elige la imperturbabilidad de su alma ante la desilusión y el derrotismo. Por su contenido metafórico, ser *ejemplo de virtudes* es algo que

²⁷⁴ Ángel de Campo, *Ocios y apuntes La rumba*, (ed. y pról. de María del Carmen Millán), México, Porrúa, 18ª ed., 2007, p. 21.

²⁷⁵ Para ver la significación del juego de palabras aquí aludido *Vid.* Eduardo Nicol, *Formas sublimes de hablar: poesía y filosofía*.



no se obtiene ni por todo el presupuesto del ramo educativo. Es algo que hasta el *maestro de a tres pesos*, “profano” por sus virtudes políticamente nulificables puede acceder. Pero aun accediendo a tal recurso, no se asegura en absoluto el éxito de la educación moral. Ello es tan solo el principio de un arduo camino que da sus instantáneas recompensas en el terreno corto, en el aula, en el único espacio donde los maestros de escuela podían ser libres, o al menos conquistar su libertad compartiendo su camino con el de las jóvenes generaciones. Aceptar un salario de tres pesos es opcional. También lo es protestar por salarios y condiciones más dignas. Pero es indispensable jamás separar los pies de la tierra en nuestra práctica pedagógica, porque ejemplificar nuestro quehacer “a ras de la virtud” es una labor de toda la vida. Lo inmoral de vivir con tres pesos en la bolsa deviene de no ser perseverantes, sensatos y honrados para ganar cada batalla contra la ineptitud y la ferocidad de quienes toman las decisiones educativas.

Al igual que la poesía, las virtudes pedagógicas se nos dan gratis y son ellas los recursos con los que un educador o pedagogo se auxilia para resistir los embates de una fatua e inmoral tradición de poder: “Escuchando las lecciones del maestro aprendemos muchas cosas útiles que nos hacen abandonar creencias religiosas; por ejemplo, la de tomar los **fuegos fatuos** por **aparecidos**. Los muertos no **resucitan** jamás.”²⁷⁶ Podrá haberse quedado atrás el desorden político generalizado, producto de guerras y tensiones internacionales, pero el maremágnum de supersticiones y fatuidades aún persistió al final del régimen. Una moral acomodaticia, aquella que surge en nuestros pantanos morales, no ha dudado (ni dudará) en servirse de la fatuidad de las creencias para controlar el juicio de los mexicanos. No podemos demoler inmediatamente la tradición de poder que nos aplasta, pero si podemos disipar sus fuegos fatuos, profesando su palabra “anómalamente”.

Al final del día, siempre queda la decisión del educador para rehusarse a adoctrinar bajo un esquema moral absolutista. Es su decisión jamás bajar los brazos, aun cuando la batalla esté casi perdida: más vale morir como profesor honrado y destructor de fuegos fatuos, que vivir fomentando lecciones pantanosas, falseadas y absurdas de una moral caduca y decadente. Más vale formar el juicio prudencial con un fondo común de virtudes ante un porvenir que puede no llegar mientras a una tradición autoritarista jamás le

²⁷⁶ Alberto Correa, *Op. cit.*, p. 35.



convenga. Librar la ceguera de nuestro horizonte pedagógico no es fácil, y sin embargo, ¿existe otra forma de estar a ras de la *virtud*? Nuestros clásicos del normalismo siempre estarán esperándonos para enseñarnos lo que significa dar un ejemplo de virtudes, con un par de monedas en la bolsa y un puñado de sueños escindidos en la mano.

CONCLUSIONES

- En el Porfiriato se construyeron instituciones que se fortalecieron por esfuerzos de algunos profesionales comprometidos con la educación. A través de una formación académica que congregaba icónicos elementos provenientes de las ciencias y las humanidades, dio inicio el normalismo mexicano en su versión actual. Los arqueo-normalistas fueron la fuente más cercana de profesionalismo y entrega total al estudio y mejora de la educación, en este caso de la educación moral. Su heterogeneidad de convicciones morales fue signo de la diversidad moral que tuvieron las primeras generaciones de egresados para retomar algún legado ético de la época: liberal-positivista, krausista, pedagógico-francés y pedagógico-alemán.
- El espíritu de la política porfirista, conciliatoria y estabilizadora, impregnó cada una de sus instituciones culturales, de la cual la Escuela Normal no fue la excepción. Además, los aires modernizadores que caracterizaron este periodo, aderezaron la misión educativo-moral del maestro de escuela las virtudes que no podían suscitarse en las aulas sin un cambio histórico-social radical a finales del siglo XIX y principios del XX.
- Los áureo-normalistas hicieron suyos algunos de los principales problemas sociales de la época y eso lo reflejan sus escritos: alcoholismo, supersticiones, analfabetismo y exclusión captaron su atención en repetidas ocasiones. Sin embargo, el análisis de sus textos reveló dos facetas desconocidas. 1) Temas como el maltrato de las autoridades a los maestros no fue tratado ni explicitado en esos materiales didácticos, a menos que su sutil reprobación moral sobre los regímenes liberales anteriores se entienda como reclamo a los políticos porfiristas; y, 2) No se dedicaron a la promoción abierta o propaganda del régimen porfirista; aunque Díaz era abiertamente considerado un “héroe nacional” y calificaba según los planteamientos barredianos para ser figura



moralizadora en el aula, esto no lo constatan los textos de Moral.

- La pacificación porfirista, al modo de una dictadura, sólo fue concebida por Julio Hernández. Al parecer, en una época de puntual control social, reconciliación con facciones religiosas y “pacificación forzada” los áureo-normalistas tuvieron cuidado de que las lecciones de Moral no dieran pie a que los maestros sufrieran hostigamiento por las autoridades locales. Para contrarrestar este potencial obstáculo en su labor, los maestros debieron mantener el espíritu reconciliatorio con los sacerdotes, padres de familia y demás miembros de la comunidad donde estaba inserta la escuela.
- La presencia de figuras de alto calibre político, como Benito Juárez y Guillermo Prieto, sustentó la peculiar afiliación ideológica del normalismo al liberalismo. Aun se vivía la tensión de una nueva invasión extranjera. El acendrado nacionalismo en algunos áureo-normalistas se tradujo en fomentar y asimilar la metáfora del soldado a los educandos mientras el educador se concibió como figura de autoridad moral, no de autoritarismo. En suma, el nacionalismo adoptado por educadores y educandos porfiristas respondió a la necesidad de estar alerta frente a la defensa del territorio nacional de invasiones extranjeras, incluyendo invasiones culturales. La *batalla por la cultura* fue representada en las escuelas porfiristas, a veces vivida como trincheras o tras como cuarteles generales de moralización. En ellas, los áureo-normalistas fueron estrategas de la ciencia y el progreso moral que ocuparon un rango menor en comparación con pensadores como Sierra o Bulnes. Sin embargo, ellos se colocaron en una moral “fronética”, “a ras de suelo”: evitando el proselitismo político y el academicismo, los puso en contacto con sectores sociales vulnerables y desprotegidos.
- Una de las facetas evidentes de la educación moral consistió en proyectarse como medida de control y prevención social, en una época donde hubieron más cantinas que escuelas. Sin embargo, detrás de esta faceta contrastó una situación poco reconocida en la historiografía de la educación porfirista: la falta de presupuesto era inversamente proporcional a la amplia libertad dada a los normalistas para experimentar métodos pedagógicos en las escuelas. Esta condición explica la diferencia que hubo entre un *maestro de a tres pesos* y un áureo-normalista: aunque tenían sueldos similares, ambos tenían una función social claramente opuesta y un compromiso ético divergente.
- Los áureo-normalistas teóricamente concibieron antagonismos morales básicos como



egoísmo-altruismo y vicios-virtudes. Algunos incluso desarrollaron conceptos de Moral, consciencia e intencionalidades que se adaptaban a la circunstancia mexicana, porque surgieron de las comunidades y pueblos. Si bien, en el antagonismo vicios-virtudes hubo algunas inconsistencias conceptuales, en la exposición de los ejemplos y metáforas en clase, las inconsistencias se matizan lo suficiente para mostrar a los educandos diferencias entre inclinaciones morales hacia el bien y hacia el mal. Al mostrar su preocupación por una incipiente educación en virtudes se mantuvo un compromiso cultural con los educandos y su formación del juicio moral.

- La formación de los normalistas fue teóricamente estable, pues combinó cátedras de grandes maestros y textos modernos de Moral (Compayré/Spencer) que mitigaron las exigencias epistemológicas e histórico-sociales de una moral laica y una educación moral adaptada al cambio moral esperado. El antagonismo egoísmo-altruismo fue, además de recurso teórico, un aliciente en la construcción de la profesión docente.
- La rivalidad con la moral católica fue llevada a ultranza desde la moral laica desde dos frentes: A) la moral católica cedió y sumó poder en la esfera privada de la vida del mexicanos; y B) la moral laica cedió y sumó poder en la esfera pública de la vida del mexicanos. Frente a la intransigencia y hostilidad del contexto político-social porfirista, surgieron cuatro tipos de decisiones éticas en los áureo-normalistas: 1) respetaron la moral católica y su doctrina social cuando esta servía para preservar los fines de una educación en virtudes, aunque fuera análoga a algunos aspectos del modelo en virtudes del catecismo de Ripalda; 2) condenaron la moral católica cuando ésta mostraba resabios del viejo control ideológico que veía a la religión como negocio o adoctrinamiento; 3) la moral laica fue su principal recurso teórico-práctico cuando el magisterio se reposicionó y comenzó su tortuoso camino de la profesionalización y antecedente principal de las líneas pedagógico-universitaria normalista actual; y 4) algunos, como Julio Hernández y Rodolfo Menéndez, no temieron criticar la moral acomodaticia del régimen y los políticos porfiristas defendiendo al maestro de escuela venido “desde abajo”, defensor de las virtudes laicas —incluso compatibles con la moral católica—, como la “pobreza honrada” y la “discreción”.
- La educación moral laica de los normalistas siguió la tradición de Ramírez y Altamirano, pasando por Díaz Covarrubias y Barreda, para llegar a Flores, Ruiz y



Carrillo en su horizonte. La instrumentación didáctica de tal educación moral tuvo serios inconvenientes, porque todo maestro, así sea áureo-normalista, no tiene arma política que lo equipare con la moral impositiva en su versión acomodaticia. La falta de un profundo cambio moral en las aulas, desde la estrepitosa caída del gobierno porfirista y el cuestionamiento de sus instituciones, da cuenta de este traspié. Si los áureo-normalistas tenían la *batalla de la cultura* casi perdida o sumamente condicionada, se debió a que desde antes de que ellos irrumpieran en las escuelas, el gobierno no permitiría desbaratar sus redes de poder sobre el territorio nacional.

- A pesar de lo anterior, los áureo-normalistas no descansaron hasta haber agotado las posibilidades de un cambio moral efectivo. Sin lugar a dudas, ellos fueron “ejemplo de virtudes” y sus educandos fueron grandes beneficiarios que, seguramente, los habrían tenido en su memoria llegada la Revolución Mexicana. Si en este movimiento social, los maestros de escuela fueron notables portavoces de una moral contestataria, se debió entre otras cosas, a las enseñanzas y presencia de los que fueron formados por los áureo-normalistas. Pero el ambiente moral porfirista, literalmente, fue devorando los bríos morales contestatarios, dejando que muchas de sus lecciones morales se quedaran en el aula, un espacio del cual la moral acomodaticia no tenía acceso, aunque esto no le preocupaba tanto por lo explicado en el punto anterior.
- Los áureo-normalistas no dudaron en conciliar la moral laica con la moral católica, mientras no cuestionaran el poder explícito de las autoridades políticas y religiosas. Quien así lo negó, fue reprimido. No fue el caso de Alberto Correa, quien siempre supo mediar su posición con el Estado. Tampoco lo fue Dolores Correa, aunque ella se limitó a fomentar desde el feminismo la lucha social que, por problemas de salud, estuvo siempre condicionada. Julio Hernández fue el más perseguido de los áureo-normalistas porque fue el que más criticó al régimen y quien tuvo en la Revolución un momento de gran lucidez al cuestionar el papel de los “pedagogos” (maestros de escuela) en la transformación del país. Abraham Castellanos, más reservado que Hernández, encontró en la política un lugar para defender la educación indígena; además, su preparación rebsameniana le permitió encontrar en el discurso ético-político un arma para lidiar con la moral acomodaticia. Laura Méndez de Cuenca fue quien más tuvo contacto cultural con el resto del mundo (su texto de Moral y en



general su producción literaria pueden leerse como una crítica a la sociedad mexicana, pero sobre todo a la norteamericana y europea en cuanto al papel de la mujer en la transformación social); pero también fue la más hostigada, no política sino socialmente hablando, debido a su posición feminista de combate contra el machismo de la sociedad porfirista. Por último, Rodolfo Menéndez de la Peña, máximo exponente de la moral *racional* durante el Porfiriato, fue el que teóricamente más se acercó al “fronetismo” en sus acciones pedagógicas. Contestatario por convicción y reconocido incluso por el gobierno yucateco respaldó su propuesta educativo-moral.

- El abanico de oportunidades para aplicar el pensamiento educativo-moral de los áureo-normalistas fue amplio. Desde la dirección de la Normal y el periodismo (Alberto Correa), la docencia y el feminismo letrado (Dolores Correa y Laura Méndez de Cuenca), la moralización “desde abajo” (Julio Hernández), la inclusión cultural de los indígenas (Abraham Castellanos) y la moralización *racional* de la escuela, poética y periodísticamente (Menéndez de la Peña) fueron los caminos andados para lograr, casi desesperadamente, este cambio. Aunado a ello, se debe considerar en un estudio más profundo la importancia de sus ideas pedagógicas en la construcción de un cuerpo magisterial unificado, cuyos paladines fueron Alberto Correa y Julio Hernández.
- Aunque la diversidad de formas de problematizar la cuestión educativo-moral da cuenta de su auténtica vocación humanística, sus ideas fueron a veces cuestionadas y hasta ninguneadas en la esfera política, no por incongruencia en sus posturas éticas, sino por su sutil distanciamiento del caudillismo cuando no se asimilaban al perfil de educación que se exigía en la moral acomodaticia.
- Prácticamente no hubo más espacios para ganar la *batalla de la cultura* sobre la tradición político-educativa, más que los ya mencionados. Algunos, como la Escuela racionalista, fueron brutalmente reprimidos tras la muerte de personajes como Carrillo Puerto en Yucatán y la cooptación de pedagogos como José de la Luz Mena. Propuestas como ésta, dejaron interesantes y bien estructurados proyectos como la moral *racional* que sentaron antecedente en la formación del sistema educativo y la estructuración de propuestas pedagógicas subsecuentes como la Escuela Rural.
- Un hipotético fracaso de la educación moral en los áureo-normalistas, desde luego, no representa siquiera un rotundo fracaso. Todas las objeciones que se pudieron realizar



en su contra nada tuvieron que ver con su profunda comprensión de un ideal de formación netamente humanista. Por lo tanto, tal educación moral, efectivamente humanista, fue compatible con cada canal ético de la época. Gracias a maestros como Chávez (bajo la influencia de Spencer), los áureo-normalistas pudieron asimilar la labor educativo-moral con el rigor ético que su formación les permitió.

- La incidencia de los áureo-normalistas sobre la vida social porfirista coincidió con la promoción de una vida comunitaria, es decir, adoptó ideales de convivencia y lucha abierta contra los vicios de la vieja educación colonial. Al modo de los grandes filósofos morales, los áureo-normalistas encontraron en los “ejemplos prácticos” y la explicación de metáforas/cuentos. Si bien, creatividad y claridad de ideas no les faltó, sí les faltó tiempo para desarrollar todas sus ideas pedagógicas y apoyo político de las comunidades para incluirlos como factores de crecimiento social. Prontamente los maestros de escuela fueron quedando como profesionales que, como dijera Luz Elena Galván, “compartieron soledades” entre el embrionario gremio pedagógico.
- En estricto sentido, los áureo-normalistas no son precursores de una ética en virtudes pedagógicamente hablando, porque virtudes como la *prudencia* fueron tratadas en los *Tratados elementales de pedagogía* de Flores y Ruiz. Sin embargo, los primeros tienen el mérito de haberla llevado y adaptado a las aulas mexicanas. Ellos, a diferencia de los arqueo-normalistas, ampliaron teóricamente sus horizontes con influencia de Compayré y Spencer en el ámbito teórico, y toda tradición ética de su tiempo. Esto explica porque aun sin haber encontrado un lugar adecuado para sus lecciones de Moral en la época dejaron un indeleble antecedente ético para que los maestros de la Revolución Mexicana fueran portavoces del cambio moral en los pueblos.
- Una investigación a profundidad revelaría cómo los maestros de la Revolución Mexicana, formados por sus maestros normalistas, participaron en él. Al menos en el Porfiriato, el control de los maestros rayó en lo inmoral cuando los maestros no fueron respaldados en la aceptación de su “sacerdocio anómalo”. Aunque los límites de la política conciliatoria exigía haber trabajado con cualquier maestro de escuela, no cualquiera pudo haber estado dispuesto a cooperar con la educación moral laica.
- Aun así, en los áureo-normalistas estuvo presente un “fondo común de virtudes” y una educación moral por la cual entregaron energías y frustraciones, evitando la



desesperanza y la inmediatez de un bienestar material prometido. Finalmente, ellos en sus textos de Moral dan testimonio de mantenerse conectados con su tiempo, evitando que millones de mexicanos se mantuvieron con sed de justicia y desengaño moral generalizado. En una época donde los dogmatismos y su uso político, para controlar a las masas, devoraron la formación de los maestros, cada áureo-normalista nunca domó su alma, a la sazón, imperturbada, intachablemente y peculiarmente contestataria.

GLOSARIO MÍNIMO

- *Educación moral*: desarrollo sistemático, planificado e intencionado de las facultades morales. Si el objeto de la educación moral es la formación del juicio moral,²⁷⁷ el normalista educa moralmente en tanto incida o encauce los juicios del educando hacia cierta concepción de vida. En el pasado educativo mexicano han coexistido dos perspectivas: la educación moral religiosa y la educación moral laica. La primera se basa en la doctrina católica; la segunda toma la postura política oficial, organizando sus contenidos en torno a la formación cívica y ética.
- *Enseñanza moral*: transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la formación del juicio moral desde la relación maestro-alumno. Se regula desde los planes y programas de estudio donde la asignatura Moral (actualmente Formación cívica y ética) tiene también contenidos transversales. Los textos son auxiliares didácticos con los que se procura mejorar el proceso.
- *Ética*: disciplina que estudia la moral, siendo ésta un conjunto de acciones, hábitos y costumbres cargadas de intencionalidades: racionales, volitivas y afectivas.²⁷⁸ La moral ha congregado ideas y sentimientos de educadores y educandos en el marco de una forma de vida comunitaria guiada por códigos de conducta socialmente equilibrados.
- *Instrucción*: procedimiento meramente operativo de la enseñanza, es decir, la simple seguimiento de indicaciones tengan o no algún valor pedagógico explícito. En el Porfiriato se le llamó Instrucción Pública al ramo de Educación.
- *Moralización*: término muy usado en el Porfiriato que se refería al “cambio de

²⁷⁷ Cfr. Mauricio Beuchot, *Pedagogía y analogía*, México, De la Vega editores, 2012, pp. 67-84.

²⁷⁸ Mauricio Beuchot, *Ética*, México, Torres asociados, 2004, pp. 73-74.



consciencia” en los individuos. Cuando se afirmaba que a través de la educación se moralizaba se enfatizaba que al educar se fungía una función social transformadora. Los conocimientos de español, matemáticas, historia, educación artística, etc. todos servían para fomentar la integración identitaria de una nación.

- *Pedagogía*:²⁷⁹ disciplina que interpreta, norma y orienta el hecho educativo,²⁸⁰ entendiendo lo educativo como “campo de conocimiento que se aboca al estudio de la formación humana”.²⁸¹ Según Moreno y de los Arcos epistemológicamente se fundamenta como disciplina *sui generis*, es decir, teórica, científica, técnica y tecnológica,²⁸² sin perder su carácter y tradición eminentemente humanísticas. En esta investigación afirmamos que tal carácter y tradición de la pedagogía tiene una de sus raíces en los orígenes mismos de la disciplina, es decir, en el Porfiriato.²⁸³

REFERENCIAS Y FUENTES

AGUIRRE Beltrán, Mario y Valentina Cantón Arjona, *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*. México, UPN, Tomo I, 1999.

AGUIRRE Lora, María Esther, (coord.), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México, UNAM-CESU/Plaza y Janés, 1998.

——— (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México. UNAM-CESU/FCE, 2002.

ÁLVAREZ Díaz de León, Germán, *Hitos y mitos de la psicología mexicana en el Porfiriato*, México, Facultad de Psicología/UNAM, 2011

²⁷⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, México, 1986, p. 15.

²⁸⁰ La *educación* como desarrollo proporcional de las facultades humanas (conocimientos, habilidades y actitudes) tiene como núcleo pedagógico la *formación del juicio*, es decir, el encauzamiento de intencionalidades cognitivas, volitivas y afectivas en torno a la noción de virtud.

²⁸¹ Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Op. cit.*, p. 125.

²⁸² Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 80.

²⁸³ He aquí tres ejemplos: 1) En Hernández fundamentó la pedagogía como *ciencia filosófica* (fechado en 1889); 2) Castellanos, para estructurar principios de *metodología aplicada*, retomó ideas pedagógicas alemanas aunadas a un pensamiento filosófico y literario indígena; 3) Méndez de Cuenca escribió una *novela de formación*. Estos esfuerzos, aunque no repercutieron en la constitución histórica de nuestra disciplina, dan cuenta de que en el porfiriato la pedagogía intentó fundamentarse humanísticamente, no al modo diltheyano de una “ciencia del espíritu”, sino como ciencia “positivista anómala”, teniendo como antecedente humanístico al positivismo barrediano. (Para una consideración del positivismo barrediano como saber humanístico, *Vid.* Rafael Moreno, *Op. cit.*, pp. 239-251). En fin, la sistematización de la pedagogía como disciplina humanística llegó por vía de Larroyo a mediados del siglo XX. En tanto, la historia del estatuto disciplinar de la pedagogía es motivo de otra investigación.



ARNAUT Salgado, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE, 1996.

AVILÉS, René *Juárez y la educación en México*, México, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1972.

———, *Ideario pedagógico de Carlos A. Carrillo*, México, México, 1969.

BARANDA, Joaquín, *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda*. México, Imp. de V. Agüeros. 1900.

BARBOSA, Antonio, *Cien años en la educación de México*, México, Pax, 1972.

———, *Maestros ilustres de México*, México, Ediciones del autor, 1973.

BARREDA, Gabino, *La educación positivista en México* (sel., est. introductorio y preámbulos por Edmundo Escobar). México. Porrúa. 1978.

———, *Estudios* (sel. y pról. de José Fuentes Mares), México, UNAM, 1992.

BAZANT, Mílada (coord.), *Laura Méndez de Cuenca: su herencia cultural*, México, El Colegio Mexiquense/Siglo XXI, Tomo III, 2011.

———, *La educación en el Porfiriato*, México, Colegio Mexiquense, 1993.

BERMÚDEZ de Brauns, María (intro., sel. y notas) *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, SEP/El Caballito, 1985.

BEUCHOT, Mauricio, *Ética*, México, Torres asociados, 2004.

———, *Hermenéutica, analogía y phrónesis*, México, UNAM-FFyL, 2007.

———, *Tratado de Hermenéutica analógica*, México, UNAM-FFyL/Ítaca, 4ª ed., 2009.

———, *Pedagogía y analogía. Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, México, De la Vega editores, 2012.

BONFIL, Ramón, *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA, 1992.

BULNES, Francisco, *El verdadero Díaz y la Revolución*. México, Editorial Hispano-mexicana, 1920.

CARRILLO, Carlos A., *Artículos pedagógicos*, México, SEP, 2ª ed. 1964.

CAMPO, Ángel de, *Ocios y apuntes. La rumba* (ed. y pról. de María del Carmen Millán). México. Porrúa, 18ª ed., 2007.

CARPY Navarro, Clara (comp.), *Miradas Históricas de la Educación y de la pedagogía*, México, CONACYT/ Posgrado-UNAM/Díaz de Santos, 2011.

CARREÑO, Manuel, *Manual de urbanidad y buenas costumbres*, México, Editora Nacional. 1979.

CASO, Antonio, *Antropología filosófica* (pról. de Samuel Ramos y sel. de Rosa Krauze de Kolteniuk). México, UNAM, 1957.

CASTELLANOS, Abraham, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*. México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905.

CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, Tomo II, 1976.



CHÁVEZ, Ezequiel, *Obra filosófica I* (recop. por María del Carmen Rovira Gaspar). México, El Colegio Nacional, 2002.

———, *Obra filosófica y autobiográfica II* (recop. por María del Carmen Rovira Gaspar). México, El Colegio Nacional, 2002.

COCKROFT, James, *Precursores de la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI/SEP, 1983.

COMPAYRÉ, Gabriel, *Cours de morale theorique et pratique*, Francia, P. Delaplane, 1887.

COMTE, Augusto, *La Filosofía Positiva* (proemio, est. introductorio, sel. y análisis de los textos por Francisco Larroyo) México, Porrúa, 2000.

Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882, México, Imprenta del Gobierno, 1883.

CORREA Zapata, Alberto, *Nociones prácticas de moral: arregladas y adaptadas para la enseñanza elemental en las escuelas oficiales de la República, siguiendo el plan del texto en francés de L. Mavilleau*, México, Herreno Hnos, 1896.

CORREA Zapata, Dolores, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana*. México, Librería de la Vda. de Ch Bouret, 1895.

DI LISCIA, María (ed.) *Argentina en exposición: ferias y exhibiciones durante los siglos XIX y XX*

DÍAZ Covarrubias, José, *La instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República* (Facsímil, 1875). México, CONACYT, 1993.

DIOS Arias, Juan de, et. al., *Los mexicanos pintados por sí mismos* (selección), México, CONACULTA, 2002.

DUMAS, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912* (traducción al español Carlos Ortega) México, UNAM, Tomo I, 1992.

Entrevista Díaz-Creelman (Pról. por José Luján; trad. de Mario del Campo), México, UNAM, 1963.

EGUIARTE Sakar, María Estela (intro. y preámbulos) *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en el s. XIX en México* (antología), México, Universidad Iberoamericano, 1989.

FERRARA, Alessandro, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio* (trad. de Gabriela Ubaldini), México, Gedisa, 2008.

FLORES, Manuel, *Tratado elemental de pedagogía* (Intro. de Héctor Díaz Zermeño; facsimilar, Secretaría de Fomento, Oficina Tipográfica, 1887), México, UNAM-FFyL, 1986.

FUENTES Díaz, Vicente y Alberto Morales Jiménez, *Los grandes educadores del siglo XX*, México, Altiplano, 1969.

GALVÁN Lafarga, Luz Elena, *Formación de una consciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

———, *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México, CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata, 2ª ed., 2010.

GALVÁN Lafarga, Luz Elena y Lucia Martínez Moctezuma (coord.) *Las disciplinas escolares y sus libros*. México, CIESAS, 2010.

GONZÁLEZ, Moisés, *Estadísticas sociales del Porfiriato*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1957.



GUERRA, François-Xavier, *Del antiguo régimen a la Revolución, Del antiguo régimen a la Revolución*. México, FCE, Tomo II, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm, *Lecciones de filosofía de la Historia Universal* (Traducción de José Gaos). México, Alianza, 1982.

HERMIDA, Ángel, (Intro. y comp.), *Primer congreso nacional de instrucción 1889-1890*. México, SEP/El Caballito, 1975.

HERNÁNDEZ, Julio S., *Álbum pedagógico y escolar*. México, Oficina tipográfica e la secretaria de Fomento, 1896.

———, *Nociones de instrucción cívica y moral*. México. Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1901.

———, *Estudios de pedagogía*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, Tomos IV y V, 1915.

———, *La sociología mexicana y la educación nacional*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1916.

JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, *La Escuela Nacional de Maestros*, México, SEP, 1987.

KANT, Emmanuel, *Pedagogía* (ed. y pról. de Mariano Fernández Enguita; trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual), México, Akal, 4ª ed., 2013.

KRAUZE, Enrique, *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México, Tusquets, 2009.

LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 3ª ed., 1952.

LATAPÍ Sarre, Pablo, *La moral regresa a la escuela*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1999.

Los mexicanos pintados por sí mismos (selección), México, EDUCAL, 2001.

MAGALLÓN Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, CCYDEL, 1993.

———, *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana*, México, CIALC, 2007.

———, *Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía de la cultura en la mexicanidad*, México, Torres editores, 2008.

———, *La democracia en América Latina*. México. CIALC, 2ª ed., 2008.

MENÉNDEZ de la Peña, Rodolfo, *La moral en acción para la enseñanza primaria superior* (ed. y pról. Orlando Rodríguez Núñez y Manuel Jesús Sánchez), México, UADY, 2009.

MENESES Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales 1821-1911*, México, UIA-CEE, 1983.

MORENO de los Arcos, Enrique, *Hacia una teoría pedagógica*, México, UNAM, 1999.

———, *Pedagogía y Ciencias de la educación*. México, UNAM, 1998.

———, *Plan de Estudios y "currículum"*, México, UNAM, 1998.

MORENO, Rafael, *El humanismo mexicano. Líneas y tendencias*. (comp. de Norma Duran Amavizca). México, UNAM, 1999.

NICOL, Eduardo, *Formas sublimes de hablar: poesía y filosofía*, México, UNAM-IIFL, 2007.

ORTIZ, Pedro, *et. al.* (Intro., sel. y notas), *La Escuela Normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros*, México, SEP/Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1986,



- PARRA, Porfirio, *Sociología de la Reforma*, México, Empresas editoriales, 1948.
- PONTÓN Ramos, Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México. UNAM-IISUE, 2011.
- RABASA, Emilio, *Evolución histórica del pueblo mexicano*, México, Porrúa, 1987.
- RAMÍREZ, Ignacio, *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística, varios* (pról. por Carlos Monsiváis), México, CIC-Jorge Tamayo, 1988.
- RÉBSAMEN, Enrique, *Obras completas* (comp. por Ángel Hermida Ruiz) México. Gobierno del Estado de Veracruz/CETE, Tomo II, 1998.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México. Imprenta del partido liberal, 1891.
- ROIG, Arturo Andrés, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE, 1981.
- RUIZ, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía* (Intro. de Héctor Díaz Zermeño; facsimilar, Sec. de Fomento, Oficina Tipográfica, 1900), México, UNAM-FFyL, 1986.
- SÁNCHEZ Cuervo, Antolín, *Krausismo en México*. México, UNAM-FFyL, 2003.
- SÁNCHEZ García, Alfonso, *Primer centenario del Normalismo en el Estado de México*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1982.
- Segundo Congreso de Instrucción Pública*, México, Imprenta del Partido Federal, 1891.
- SIERRA, Justo, *Evolución política del pueblo mexicano* (pról. y cronología por Abelardo Villegas) Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1977.
- SOLANA, Fernando *et. al.* (coord.), *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, 2001.
- TANCK de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada (1786-1836)*, México, COLMEX, 1977.
- TILBURG, Patricia A., *Colette's Republic: Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870-1914*, Estados Unidos, Berghahn Books, 2009.
- TENTI Fanfani, Emilio, *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el estado educador*. México, Pax, 2ª ed., 1999.
- TORRES, José Alfredo, *México y su moral*. México, Torres asociados, 2014.
- VASCONCELOS, José, *Breve Historia de México* (edición contemporánea) México, CECSA, 1960.
- VAUGHAN, Mary Kay, *Estado clases sociales y educación en México*, México, SEP, Tomo I, 1982.
- VÁZQUEZ, Josefina, *Nacionalismo y educación*, México, COLMEX-CEE, 2ª ed., 1975.
- , (sel. e intro.), *La educación en la historia de México*. México, COLMEX, 1992.
- VELEZ Esquivel, Dulce María, *Pedagogía universitaria: propuestas críticas de Arturo Andrés Roig*. Tesis de maestría.
- VIGIL, José María, *Textos filosóficos* (ed. y est. introd. de José Hernández Prado), México, UAM-X, 2005.
- VILCHIS, Arturo, *Anarquismo e indigenismo, dos utopías educativas: la escuela racionalista en Yucatán, México (1915-1924) y la Escuela Indígena de Warisata, Bolivia (1931-1940)*. Tesis de doctorado, 2014.
- VILLALPANDO, José Manuel, *Manual Moderno de Ética*. México, Porrúa, 3ª ed. 1984.



———, *Filosofía de la educación*, México, Porrúa, 8ª. ed., 1988.

———, *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009.

ZEPEDA, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma, 1855-1876*. México, CONACULTA. 2014.

ZEA, Leopoldo, *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*. México. SEP, 1963.

———, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968.

———, *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 8ª ed., 1980.

HEMEROGRAFÍA

Bibliografía pedagógica: libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970: VI, libros de Civismo, Derecho Constitucional, Economía y Moral. Boletín del IIB (sobretiro), segunda época, núm. 1, México, IIB, 1987.

CARMONA, María Esther, “La alcabala en México”. En *Puntos finos*, Abril, México, 2011.

LÓPEZ MARTÍNEZ, Itzel y Luis Patiño Palafox, “El origen de la distinción ética-moral en la enseñanza de la filosofía en México”, *Revista Digital Universitaria* [en línea], 10 de marzo 2005, Vol. 6, No. 3.

MORENO de los Arcos, Enrique, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, México, No, 4, 1986.

———, “Sobre el vocablo pedagogía”, *Paedagogium*, México, No. 11, 2002.

———, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, México, No. 12, 2001.

ROIG, Arturo Andrés, “Necesidad de una segunda independencia”, *Millcayac* (Anuario de Ciencias Políticas y Sociales), Argentina, año 1, número 1, 2002.

MESOGRAFÍA

DUBLÁN, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expandidas desde la Independencia de la República*. México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, hijos, 1876-1912. Docto. No. 5310 [<http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>].

“Herbert Spencer ¿darwinista social o profeta libertario? En <http://www.miseshispano.org/2012/04/herbert-spencer-%C2%BFdarwinista-social-o-profeta-libertario/>

RIPALDA, Jerónimo de, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, compuesto por el p. Jerónimo de Ripalda de la compañía de Jesús*, (ed. Electrónica en http://www.vaticanocatico.com/PDF/Catecismo_PRipalda.pdf)

RODÓ, José Enrique, *El que vendrá* [Antología] (edición digital basada en la edición de Montevideo, Claudio García y Cía., 1946). España, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999 (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-que-vendra--0/html/>)

