



LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

Vicente García Rocha



Vicente García Rocha nació en Queréndaro, Michoacán en 1941; cursó estudios de secundaria y bachillerato en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de 1954 a 1959.

De 1973 a 1975 obtuvo la especialidad de Bibliotecario por la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía de la SEP, en la Ciudad de México y el diplomado en Bibliografía Latinoamericana (1983); de 1976 a 1980 cursa la Licenciatura en Educación de Adultos en la Escuela Normal Superior de Michoacán; en 1981 realiza estudios de Maestría en Ciencias de la Información en la Universidad de Guanajuato, como Becario del Tecnológico de Morelia y el CONACYT; de 1984 a 1986 obtiene el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, con terminal en Docencia en Educación Superior, por la Escuela Normal Superior de Michoacán "José María Morelos", que precisamente en ese año se transformó en Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

Vicente García Rocha parte al eterno oriente el 6 de agosto de 2020 en la Ciudad de México.

LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

VICENTE GARCÍA ROCHA

Las Pedagogías Contemporáneas y Educación en México
Vicente García Rocha

Primera edición: 2022.
Morelia, Michoacán, México.
Derechos reservados conforme a la ley.

D.R. © 2022 Vicente García Rocha
D.R. © 2022 Vicente García Cortés

ISBN: 978-607-424-780-0

Diseño de portada y de interiores: Vicente García Cortés

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular del copyright, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

Impreso en México/Printed in Mexico

Prefacio

El maestro Vicente García Rocha me hizo llegar una copia de su nuevo libro en 2016, un libro que probablemente empezó a escribir en 2013; me pidió que le apoyara para publicarlo en internet.

Debido a un desenlace de diferentes circunstancias esto no se llevó a cabo y el proyecto quedó en el olvido, por mi parte más que nada, ya que estoy seguro que él continuó con la idea de publicarlo algún día.

Un poco antes de cumplirse 1 año del fallecimiento del maestro, a mediados de 2021 mientras revisaba mi antigua correspondencia con él, me topé de nuevo con este proyecto y, considerando que es mejor tarde que nunca, me di a la tarea de cumplir con mi promesa de publicar su libro.

Publicar este libro no hubiera sido posible sin la invaluable ayuda de la maestra Alma Rosa Cortés Cervantes, quien no sólo se encargó de revisar y corregir la ortografía y redacción, sino también de organizar y dirigir el proceso de publicación.

Finalmente el proyecto del maestro Vicente se realiza.

Vicente García Cortés
Abril 2022

Otros datos del autor

En su labor profesional combinó a la perfección sus dos profesiones: la de bibliotecario y la de docente, al trabajar y diseñar varias de las bibliotecas de gran relevancia en el Estado de Michoacán: como la del Instituto Tecnológico de Morelia (ITM), de Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) y del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED); fungió como Asesor Capacitador de la Biblioteca Pública Central “Francisco J. Múgica” de Morelia; diseñó cursos de capacitación en Bibliotecología para personal de varias Bibliotecas Públicas, Universitarias y de Educación Superior, en el Estado de Michoacán.

Desde 1968 al 2020, ejerció como Docente y capacitador en instituciones como el ITM, COBAEM, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) e IMCED; siendo este último donde más años laboró, desde 1981, como Catedrático, Asesor de la Biblioteca, Jefe del Departamento de Información y Documentación, Jefe del Programa Académico de la Licenciatura en Pedagogía y de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Jefe del Departamento de Pedagogía y Docente Investigador.

A partir de 1978 fue Profesor de Educación Superior de Servicios Federales, jubilado en 2001.

Fue asesor de tesis de Licenciatura (más de 250) y de Maestría (más de 150), participó como sínodo en exámenes de Licenciatura y del grado de Maestría (más de 600 jurados), en: ITM; en la UMSNH, con pasantes de las Facultades de Químico-Farmacobiología, de Derecho y Ciencias Sociales y de Medicina, esta última donde también impartió cursos de Capacitación en Investigación Documental a docentes y alumnos; asimismo en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM) y el IMCED.

En 2020 se encontraba trabajando en dos libros que pretendía publicar a corto plazo.

La vida del M.C.E. Vicente García Rocha siempre estuvo ligada a los libros, pero no sólo como simple espectador, ya que fue un bibliófilo consumado y un lector contumaz; un erudito en varios ámbitos del saber; que no se quedó para sí todo ese saber, sino que a lo largo de su vida lo compartió con infinidad de generaciones de alumnos y de compañeros Bibliotecarios que a lo largo y ancho del Estado de Michoacán llevan con orgullo tan abnegada profesión...

Introducción	1
Capítulo 1: La educación al finalizar la Edad Media ...	5
1.1 La educación al final de la Baja Edad Media	7
1.2 La pedagogía o escuela tradicional, importancia y trascendencia	21
1.3 El Humanismo y el Renacimiento, la Reforma Luterana y la Educación Primaria.....	31
1.4 El humanista Erasmo de Rotterdam (1467-1536).....	45
1.5 La Contrarreforma y propuesta educativa jesuita.....	51
Capítulo 2: Precursores y actores de la Escuela Nueva	61
2.1 Juan Jacobo Rousseau, el gran precursor de la Escuela Nueva.....	63
2.2 René Descartes, aportes a la educación y a la ciencia	73
2.3 La pedagogía Escuela Nueva, precursores y realizadores.....	85
2.4 Las manifestaciones de cambio: La Escuela Nueva.....	101
2.5 Giovanni Enrico Pestalozzi, el romanticismo educativo	109
2.6 Adolphe Ferrière, conocer y educar requiere libertad, interés y acción	121
2.7 La pedagogía de la Escuela del Trabajo de Georg Kerschensteiner	137

2.8 Wilhelm von Humboldt propone la Educación Pública	161
Capítulo 3: La Educación Activa o de la acción	171
3.1 La educación intelectual y la intuición, para conocer y saber	173
3.2 La pedagogía de Ovide Decroly, el sincretismo y el método global	181
3.3 María Montessori, la pedagogía científica.....	197
3.4 La Educación Activa, desarrollo de la inteligencia y de la personalidad.....	209
3.5 John Dewey, la educación por la acción	221
Capítulo 4: La lucha por la educación en México ...	231
4.1 La educación en los pueblos nahuas	233
4.2 La educación en los pueblos mayas	239
4.3 La educación en los pueblos purépechas.....	247
4.4 Constructores de una nueva nación	257
4.5 Periodo del México independiente 1810-1876 ...	277
4.6 Período porfirista, se establece el Sistema Educativo Nacional.....	287
4.7 Período de la lucha armada en la revolución 1910–1916.....	311
4.8 Período posrevolucionario 1917-1934	325
4.9 La Escuela Rural, aporte de la Revolución Mexicana a la pedagogía	341
4.10 La llamada pedagogía estructural-espiritualista, de José Vasconcelos.....	357

4.11 Rafael Ramírez, actor y constructor de la Escuela Rural Mexicana	373
4.12 Narciso Bassols, educador, jurista y político mexicano.....	389
4.13 La educación en el período cardenista 1934–1940....	399
4.14 La reforma del Artículo 3º Constitucional de 1934.....	409
Capítulo 5: El desarrollo estabilizador y educación en México.....	419
5.1 El periodo presidencial de Ávila Camacho y reforma educativa de 1946	421
5.2 El desarrollo de la Educación Primaria, a mediados del siglo XX.....	431
5.3 El plan nacional de expansión y mejoramiento de la Educación Primaria	443
5.4 Periodos presidenciales de Luis Echeverría y José López Portillo.....	461
Capítulo 6: El neoliberalismo educativo en México.....	471
6.1 La política de los gobiernos neoliberales y la educación.....	473
6.2 Reforma para la modernización de la educación 1992-1993	491
6.3 La reforma educativa por competencias, 2006.....	499
6.4 La reforma a la Educación Básica, 2011	509
6.5 Reforma educativa 2012	513

6.6 Problemas educativos en el México actual	517
6.7 Propuestas para resolver la problemática de la educación.....	537
6.8 Educación, hombre y sociedad en México	547
Bibliografía	561
Notas	571

Introducción

Las siguientes líneas tienen como finalidad y objetivo, contribuir con un grano de arena, a la formación e información de un conocimiento acerca de la evolución y desarrollo de la educación en todas sus modalidades; desde que las sociedades antiguas dejan atrás a la prehistoria y arriban a la historia al descubrir la escritura fonética—alfabética, hace aproximadamente unos tres o cuatro milenios, en la Mesopotamia y en la Ática griega.

En el texto actual, dejamos fuera los prolegómenos de la historia de la educación, que se trajeron en otro texto ya publicado de nuestra autoría, con temas que nos parecieron más relevantes, desde la antigüedad de las culturas del oriente medio, su desarrollo en la Grecia y desde luego, en la Roma antiguas, hasta los mil años de oscuridad y de estancamiento en todos los sentidos que significó el largo medievo para la humanidad.

En el capítulo primero, retomamos los principales asuntos acerca de la educación a partir de la decadencia de la educación escolástica, en el ocaso de la Baja Edad Media. Tratamos de reflejar a partir de la publicación de la Obra Comeniana en la segunda mitad del siglo XVI, precisamente, con la obra *Didáctica Magna*, que coincide con al apogeo de la llamada Escuela Tradicional, el arribo al Humanismo con gigantes humanistas ejemplares como Erasmo de Róterdam y Pico della Mirandola, después con

el movimiento intelectual, social y académico, llamado renacimiento; luego nos acercamos a la reforma luterana —calvinista, que va a dar origen a la educación universal en Alemania, ejemplo que después aplicó todo el mundo, incluido nuestro país.

La iglesia católica, cuya reacción no se hizo esperar, pues Ignacio de Loyola propone la contrarreforma que conlleva al también trascendente modelo educativo jesuita; veremos pues, que tanto la Reforma Luterana, como la Contrarreforma Loyolista, contribuyeron positivamente a la educación: la primera al universalizar la Educación Primaria y la segunda al lograr un modelo de cierta eficiencia y efectividad educativa en niveles medio y superior.

En el segundo capítulo, abordamos el primer gran cambio en el pensamiento pedagógico y señalamos las principales aportaciones de los precursores y constructores de dicho movimiento pedagógico llamado Escuela Nueva: Juan Jacobo Rousseau, René Descartes, Giovanni Enrico Pestalozzi, Adolphe Ferrière, Georg Kerschensteiner y Wilhelm Humboldt.

Con el capítulo tercero aludimos a los concretadores de propuestas didácticas que tuvieron y tienen aún relevancia: Ovide Decroly, María Montessori y John Dewey, entre otros.

En el capítulo cuarto ya nos referimos a la educación en nuestro país así como a los principales actores y constructores: ofrecemos una visión muy esquemática de la educación en el periodo del México independiente, también consideramos el periodo porfirista, pues en él se dan los cimientos al Sistema Educativo Nacional, que se consolidará e incluso, aportará su contribución a la pedagogía mundial, con la llamada Escuela Rural Mexicana, diseñada y aplicada esencialmente en el campo mexicano; pedagogía valorada por maestros mexicanos y extranjeros como John Dewey, Gabriela Mistral y no pocos europeos, que visitaron nuestro país en el periodo posrevolucionario.

Mencionamos en el capítulo quinto los avances en educación posteriores al periodo cardenista; ya que se realiza otra reforma más en 1946 y se entra en el llamado Desarrollo Estabilizador, con el Plan de Once Años, un esfuerzo educativo sin precedentes.

Para finalmente, en el capítulo sexto arribar a los regímenes neoliberales, donde analizamos las reformas desde la modernización educativa de 1992-93, las subsecuentes reformas como la de por competencias de 2006, la de la educación básica de 2011, hasta las actuales de 2013-14; también comentamos lo fundamental del nuevo modelo educativo presentado por el secretario de Educación Pública Aurelio Nuño, que consideramos

provocaron la debacle y el caos del actual Sistema Educativo y sus gravísimos problemas.

Capítulo 1: La educación al finalizar la Edad Media

1.1 La educación al final de la Baja Edad Media

En las obras y autores que revisamos para integrar una visión general de la educación y la etapa última de la Edad Media; la conformación de los antecedentes para dar paso a lo que será el período denominado Humanismo, el que propicia una revolución cultural que constituye el Renacimiento, para arribar a la Edad Moderna, obras de autores como Santoni Rugiu y Ponce y obras de consulta como la Pirenne y la Hispánica, encontramos que coinciden en que el período que comprende a la llamada **Baja Edad Media**, a partir de los siglos XI y XII, cuando el feudalismo comienza a deteriorarse, en sus aspectos formales para dar lugar paulatinamente a la organización social con un papel económico más dinámico y a la emergente clase social llamada burguesía, como lo registra la Hispánica¹, y que culmina cuando se dan algunos hechos y acontecimientos por demás relevantes, como la caída del Imperio Romano de Oriente, es decir, la caída de Constantinopla en el año 1453, en poder de los otomanos, y que significó el cierre del comercio con el Mediterráneo oriental, lo que obliga a desarrollar técnicas de navegación para buscar rutas alternas marítimas al oriente.

¹ Enciclopedia Hispánica.— Barcelona: BARSA, 1999. v. 14, p. 278

Santoni Rugiu² nos refiere que pasadas las últimas invasiones bárbaras y habiéndose intensificado las relaciones con el Oriente gracias a las Repúblicas Marítimas, el comercio conoció después del siglo XI una notabilísima recuperación. La llamada de círculo cerrado se rompió y los intercambios florecieron naturalmente, debido a que en general los castillos se construyen en razón de su inaccesibilidad y seguridad, mientras que las ciudades nacieron con criterios opuestos, en razón de estar ubicadas en las vías de más fácil comunicación, y de la posibilidad de constituir puntos de encuentro ideales, los castillos decayeron y las ciudades, por el contrario, pudieron volver a ser centros de vida productiva, gracias a la artesanía y a los intercambios comerciales.

Surgieron las corporaciones como asociaciones comunales de artes y oficios. Algunos artesanos lograron perfeccionarse pasando, por ejemplo, de herreros a artistas del hierro forjado, o de cardadores a sastres; otros más bien se afirmaron en su habilidad comercial, pero la mayor parte no supo adaptarse por sí mismo a las circunstancias cambiantes y tuvieron que resignarse a continuar una vida mísera y con frecuencia regresaron a depender de un nuevo patrón. Pronto, quienes no lograron afirmarse pasaron a depender de usureros o en el mejor de los casos de mercaderes, expedicionarios,

² Antonio Santoni Rugiu. **Historia social de la educación.**—Morelia: IMCED, 2003. p. 185-190

cambistas, aseguradores y similares. De todo esto resultaba una dependencia costosa y a veces sofocante.

Las organizaciones de las artes terminaron por ser controladas por los comerciantes y similares. Pero si al final, después de algunos siglos, los artesanos sucumbirán, es justo señalar el salto cultural que muchos de ellos supieron dar pasando de los campos feudales a las ciudades-comunes y los esfuerzos positivos para salir del general y completo analfabetismo y de las relaciones con comunidades sociales mucho más pobres que las urbanas.

Dentro de los talleres artesanales existía sin duda un currículo formativo y de adiestramiento largo y severo (salvo los casos de quienes compraban incluso el título de maestro en el arte o bien, lo obtenían por motivos políticos o familiares), que incluía también cuotas más o menos amplias de instrucción, según la mentalidad del tiempo, en relación con el nivel del arte practicado y la demanda del mercado. Sabemos, sin embargo, poco o nada de los contenidos y métodos de tales currículos. Se puede afirmar, sin embargo, que éstos consistían casi exclusivamente en el adiestramiento productivo. Precisamente porque predominaba el aspecto productivo, el itinerario formativo del artesano no era muy requerido por impulsos innovadores. Otra es la situación hablando de los mercaderes cuya formación profesional —para los titulares, pero también para los agentes y los empleados

— tenía necesariamente que articularse sobre metodologías y contenidos nuevos: desde las técnicas de cálculo hasta las de verificación y registro de mercancías, desde los procedimientos crediticios y actuariales, hasta las destrezas cartográficas y náuticas necesarias para tráficos cada vez más extensos y complejos. Sin embargo, observa Henri Pirenne que:

Condición necesaria para el desarrollo de los instrumentos de crédito era naturalmente que los mercaderes supieran leer y escribir. La creación de las primeras escuelas para los hijos de los burgueses indudablemente, se debe al desarrollo de la actividad comercial. Al principió su educación se confiaba a las escuelas de monjes, dónde aprendían los rudimentos de latín indispensables para la correspondencia comercial. Pero, como es natural, ni la organización, ni el espíritu de dichas escuelas permitían profundizar suficientemente las noticias prácticas necesarias para los alumnos destinados al comercio. De modo que, desde la segunda mitad del siglo XII, las ciudades abrieron pequeñas escuelas que pueden considerase las primeras manifestaciones de la enseñanza laica medieval (...) en el siglo XIII los mercaderes dedicados al comercio internacional, poseían un grado de instrucción elevado (...) también conocimientos de lenguas extrajeras en los hombres de negocios (...)

los progresos están ligados al crédito, la instrucción se desarrolla como avanza el crédito³.

Se desarrolla la burguesía, clase social que adquirirá en los siglos importancia siempre creciente, hasta su triunfo con la revolución industrial de finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, llamada así porque vive en los nuevos barrios, diríamos hoy, de las ciudades, en las aldeas que a menudo toman el nombre de los oficios practicados por quienes viven y trabajan allí.

No eran salidas fáciles ni rápidas, accesibles sólo para los hijos de las familias que hubieran hecho fortuna en la ciudad alcanzando el estatus socio-económico necesario para entrar a la clase empresarial y en consecuencia aspirar a la forma de instrucción correspondiente. Antes se había señalado que fueron los mercaderes y los artesanos pero sobre el mismo plano podían encontrarse, por razones de recíproca interdependencia proyectiva, incluso otras categorías empresariales en general, cada una de ellas se integraba en asociaciones de artes y oficios, comúnmente conocidas como “corporaciones”. Cada corporación reunía a los empresarios (los maestros de Arte, magistri Artis) y a los aprendices, a veces también a los trabajadores (los laborantes), o sea, quienes habían superado el aprendizaje pero que todavía

³ H. Pirenne. **Historia económica y social de la edad media.**
— México: FCE, 1939. p. 130 y 141

no habían obtenido la calificación de maestros. Inicialmente la calificación estaba ligada sólo a un número cerrado local, después se pretendieron otros requisitos, como un largo período de teoría práctica, bajo la guía de un *magistri* certificado por pruebas finales.

En algunas ciudades alemanas, recuerda Dobb, los aspirantes a *magistri*, «debían viajar cinco años antes de permitírseles ejercer por cuenta propia. Banquetes inaugurales que arruinaban y que el nuevo maestro ofrecía con cargo a su bolsillo a la *guilda*, nombre de la corporación, se convirtieron en regla. Después se difundió muchísimo la costumbre de la *obra maestra*, que el aprendiz debía terminar antes de ser admitido al rango de Maestro de Arte y que le costaba un año de trabajo o más.

En el medievo, la educación más eficaz fue la que ofrecían las corporaciones artesanales y —señala Beck— tuvo ciertamente niveles altísimos, tratándose de la única con exámenes periódicos, rigurosos, que requerían asimismo una preparación rigurosa. Como veremos, la corporación representó un modelo de preparación que fue adoptado por las primeras universidades. Esta indiscutible superioridad hace todavía más desconcertante el interés de los historiadores de la educación por la preparación que ésta daba, debido tal vez al hecho de que ahora ésta no ofrecía a sus jornaleros (el equivalente urbano del valet o del escudero) una cultura general, es decir una

instrucción en las artes liberales, más allá de leer, escribir y hacer cuentas.

En suma, la burguesía citadina en general dio lugar a escuelas comunales que en buena parte quedaron a nivel de primaria, la lengua madre y no el latín; y en lugar de las artes liberales: nociones dispersas, útiles para el adiestramiento técnico de toda corporación específica, pero en casos particulares, impulsados por las ambiciones de grupos más fuertes y abiertos, enriquecieron el modelo didáctico del trivio-cuadrivio con el más moderno y práctico de las corporaciones, así surgieron las universidades.

Hasta los siglos XII-XIII, los *magistri* laicos de las escuelas de gramática y los de las universidades lucharán no poco para obtener cierto prestigio. Los apuraba el hecho de pedir una compensación por enseñar, cómo había sucedido antes con los sofistas. Además, aquéllos habían olvidado la ya entonces consolidada tradición de que la enseñanza de todo tipo y grado correspondía únicamente a los eclesiásticos, quienes la desempeñaban gratuitamente como parte de su misión de conducir a la verdad y, en consecuencia, a la salvación.

La primera objeción que hicieron estos últimos fue que todo el saber al que puede aspirar el hombre es un regalo de Dios y como tal no puede transmitirse a otros por dinero, so pena de sacrilegio; la

segunda, de orden moral, denunciaba el peligro de que maestros no eclesiásticos pudieran ofrecer modelos cognitivos y de comportamiento no ortodoxos o sin más heréticos⁴.

En algunos lugares de Italia central es posible oír decir todavía hoy que ciertos terrenos pertenecen a la ‘universidad’. En este caso, el antiguo término quiere decir bien público, patrimonio comunal, propiedad de una comunidad y similares. En los siglos XII y XIII, ‘la *universitas*’ fue una asociación corporativa reconocida por el poder; eran *universitates* las corporaciones de artes mecánicas’ (tejedores, tintoreros, peleteros, etc.) pero también las equivalentes a ‘artes liberales’ (dignas de hombres libres) para quienes ambicionaban convertirse en jueces o notarios, médicos o farmacéuticos, etc., el nombre de ‘universidad’ se reservó después para el curso de artes liberales y el de teología, bajo la etiqueta de *universitas studiorum* o simplemente *studium*.

El comité promotor de la universidad de los estudios estaba constituido por estudiantes (burgueses ya no jóvenes a menudo) o por profesores (*magistri*). Entre las más famosas, la de París estuvo animada por una corporación profesoral, mientras que la de Bolonia fue promovida por una sociedad estudiantil.

⁴ Ibid. p. 124

(...) desde el siglo XII habían nacido las *scholae liberae*, particularmente donde el *studium universitatis* se administraba por estudiantes, el profesor era de hecho un asalariado, en cierto sentido un dependiente: si se salta a un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si evitaba una dificultad posponiéndola para más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos argumentos, multa⁵.

La cita anterior, sirve sobre todo para hacer entender que las universidades nacieron por el deseo de la burguesía citadina, o mejor dicho de los representantes de las artes aplicativas que se habían enriquecido, de llegar a practicar las artes liberales. Como fuente de trabajo, la corporación estudiantil trataba el nivel y la duración de los cursos con los profesores invitados y estipulaba con ellos contratos propiamente dichos, las cláusulas de las multas, de prestación de servicio.

La condición del profesor en las universidades medievales es muy sintomática para representar el carácter burgués que éstas tienen desde su nacimiento. En Bolonia, por ejemplo, «al principio no había más que una especie de contrato (prestación de servicio), según el cual el docente se comprometía a dar clase, y el alumno a retribuirle una

⁵ Aníbal Ponce. **Educación y lucha de clases.**— México: Solidaridad, 1968. p. 107

compensación. Por tanto, se establecía la societas; hasta el año 1100 el maestro se dirigía a los alumnos llamándolos *socii mei*.

Otra forma asociativa era la llamada ‘nación’, formada por escolares provenientes del mismo lugar. Nación y universidad tuvieron como tarea la asistencia recíproca entre los estudiantes y la defensa de sus privilegios en relación con la organización citadina, la cual tendía a vincular también económicamente a los estudiantes de otros lugares. En Bolonia, la organización de las *universitates* garantizaba de hecho a los estudiantes posibilidad de un autogobierno como si se tratara de una verdadera corporación en relación con la comunidad.

Estando así, como se ha señalado cada vez menos controlada aún por las autoridades eclesiásticas, la corporación estudiantil terminó por constituirse en un poder autónomo, en una especie de empresa productora de cultura y formación profesional superior, con capitales proporcionados por la rica burguesía. Crece así, dentro de la ciudad, un verdadero centro de poder autónomo. El trasfondo político de la organización de estas asociaciones estudiantiles, no solamente asumían, fijaban la compensación, multaban y despedían a los doctores (profesores), sino que pronto los obligaron, también al juramento de respetar el contrato y a no desaparecer por la noche para irse a una universidad más generosa.

De las corporaciones, las universidades mantenían también el estatuto de los derechos y obligaciones, aunque en diferente medida, para todos sus agremiados; además de los profesores, amanuenses, encuadernadores y bibliotecarios. La importancia de la vida universitaria en las ciudades del bajo Medievo, era con frecuencia sensible: en Bolonia, por ejemplo, en los períodos de mayor auge, los universitarios llegaban a veinte mil y más.

«La riqueza de los comerciantes e industriales, que en el siglo V a.C. en Atenas hizo surgir a los *sofistas*; en el siglo II en Roma, a los *rētores*, en las universidades medievales, a los *doctores*». Un antiguo canto goliardo inglés, más allá de los fuertes tintes tan típicos de estas manifestaciones, descubre el carácter de privilegio clasista que ostenta la universidad desde su nacimiento: ‘Dios, que creaste a los trabajadores para servir a estudiantes y caballeros y nos has inspirado el desprecio hacia ellos, hazlos trabajar para nosotros, que nos sirvan sus mujeres y luego déjalos morir. Por Baco nuestro señor, se bebe y se brinda, por los *saecula saeculorum*, amen’⁶.

En el siglo XIV, las tres universidades de mayor prestigio internacional eran la de París, en teología y filosofía; la de Bolonia, en derecho y la de Salerno en medicina, mientras que nuevos *Studia* van adquiriendo rápida notoriedad.

⁶ Ibid. p. 109-110

Estudiantes ingleses requerían dos años de *sophismata* para obtener el título de primer nivel, el bachillerato. El derecho y la medicina se habían ido agregando a las tradicionales artes liberales. El *Studium* de Salerno, por ejemplo, hereda la famosa ‘escuela salernitana’ qué se desarrolló por influencia de las obras de médicos árabes, traducidas, y de otras, entre las que se encuentran una traducción de Galeno en latín. Sin embargo, nunca alcanzó el nivel de la medicina hipocrático-galénica siquiera.

La influencia árabe sirvió sobre todo para llamar la atención sobre la psicología humana. Hasta ese entonces la medicina había sido sobre todo anatomía y cirugía, mientras que la psicología, era la parte de la filosofía que se ocupaba del alma. Los nombres más conocidos de la ciencia árabe medieval, Avicena (908-1037), que fue también un gran médico, y Averroes (1126-1198), contribuyeron de manera importante en la renovación de los argumentos de estudio e investigación.

En este período, algunas aportaciones relevantes, de las que sólo señalamos: Gutenberg, inventa la imprenta de tipos móviles en 1445; Dante escribe La Divina Comedia, Alberto Magno, estableció por vez primera la distinción novedosa en ese entonces entre teología y filosofía; en el siglo XIII, surge la mente más vigorosa del Medievo cristiano, Tomás de Aquino (1225-1274), la grandeza de Tomás consistió en conciliar hasta donde fuera posible la

fe y la razón, con el respaldo de las ideas aristotélicas, aportó la Escolástica, como sistema teológico y filosófico sistematizado. A los llamados *padres de la iglesia* Tomás de Aquino y Agustín de Hipona, los abordaremos en forma particular, más tarde.

1.2 La pedagogía o escuela tradicional, importancia y trascendencia

Antecedente inmediato de la llamada pedagogía o escuela tradicional; corriente pedagógica surgida, justamente con la publicación de la *Didáctica Magna*, en 1657, lo constituyen los colegios internados de aquellos años, que a su vez llevaron al éxito de los jesuitas, a partir de la Contrarreforma iniciada por Ignacio de Loyola. La finalidad educativa específica de dichos internados era ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, apartarlos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad. Comenio y Ratichius, considerados fundadores de la pedagogía tradicional, mueren el último en 1635 y el primero en 1670; la educación tradicional siguió desarrollándose, hasta alcanzar su apogeo y vigencia en el siglo XVIII, siglo de las luces.

Snyders, citado por Palacios⁷, es quien ha caracterizado de manera precisa el objetivo que el internado proponía «El papel del internado es instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno». La

⁷ Jesús Palacios. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora**.— 2a ed.— Caracas: ELE, 1997. p. 15

vida externa se considera peligrosa y es temida, puesto que es fuente permanente de las tentaciones del demonio; los jóvenes que están en el internado son, a la vez, propensos a las tentaciones, son débiles y sienten atracción por el mal. Es por ello, necesario por tanto, aislar la vida del internando de la del mundo, además de vigilar constantemente al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetencias naturales.

Estos propósitos encuentran su expresión en el contenido de la enseñanza que se trasmite y sobre todo en la forma en que se realiza la transmisión. En lo referente al contenido de la enseñanza, su principal característica es el retorno a la antigüedad, retorno en que se define su separación del mundo exterior y su oposición a él, puesto que la vida cotidiana se vive en romance, es decir, en el latín vulgar, que después se convertirá en el castellano, primero, luego español, el francés, italiano, el rumano... esto es las lenguas romances; en cambio en la escuela se debe vivir en el latín. La vida se desarrolla en un mundo ficticio, que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad es lo importante.

Las materias relativas al mundo, en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza y la vida, ocupan un lugar secundario muy restringido o bien eran relegadas a los días de vacaciones. Las clases eran habladas en latín, incluso durante el recreo, se obligaba a los alumnos a hablarlo en el recreo, pues era grave pecado, hablar la

lengua materna. La culminación de esta educación era el dominio de la retórica, arte a cuya adquisición se dirigía el plan de estudios.

Mesnard, quien estudió a fondo la pedagogía de los jesuitas entre 1550 y 1750, sostiene, “El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados que posean a fondo lo que Montaigne y Pascal llaman ‘**el arte de disertar**’, esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana”⁸. En el internado, se vivía en latín y para el latín, requiere de una constante renuncia y sacrificio por parte de los alumnos, que deben vivir en la humildad, el desprendimiento y el sacrificio.

Hasta aquí los antecedentes más relevantes que permitieron los intentos de reforma, cambios que no se hicieron esperar, pues es en mismo siglo XVII, donde Comenio cimienta la reforma pedagógica al publicar en 1657, su **Didáctica Magna o tratado del arte universal de enseñar todo a todos**. Comenio y Ratichius, son los que se consideran fundadores de la pedagogía tradicional, que persiste durante siglos, incluso actualmente se dan

⁸ G. Mesnard. “La pedagogía de los jesuitas”. En: J. Château. **Los grandes pedagogos**.— México: FCE, 1974. p. 69-70

importantes manifestaciones en la práctica docente de no pocos maestros, sobre todo en algunas instituciones de niveles medio-superior y superior de nuestro país.

La escuela tradicional, parte de principios que podríamos resumir en dos componentes: método y orden; por ejemplo, en el capítulo XIII de su *Didáctica Magna*. Comenio, explícita, «*El orden en todo es fundamento de la pedagogía tradicional*». Ratichius, por su parte, insistía siempre en la necesidad de no estudiar más de una cosa a la vez y de no trabajar más de un tema al día, siguiendo pues el principio del orden, los resultados serán los mejores. Tal es la confianza en el método y el orden, que Comenio incluso, en la obra antes mencionada, al capítulo XVI de dicha obra, le da el siguiente título: '**Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados.**' La actividad del maestro es la base y condición del éxito de la educación; corresponde a él organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. La función primordial del maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrolle según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida; para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder el tiempo y malgastar esfuerzos, el

maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar el cometido central.

Es el maestro quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal, que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma, “El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas”⁹. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental, repaso entendido como una repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. Postula Comenio: “Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos”¹⁰. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra todo lo que el niño tiene que aprender, nada debe buscarse fuera del manual, si se quiere evitar de distracción y la confusión.

⁹ Jesús Palacios,... Op. cit. p. 18

¹⁰ Idem

En nuestra época la educación tradicional es organizada y puesta en práctica, para ello, nos auxiliaremos de Snyders, Durkheim, Alain y Château, citados por Palacios¹¹, quien dice que a pesar de sus diferencias, pueden servirnos para con los puntos que son afines, caracterizar la pedagogía tradicional de nuestra época. El fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad; obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros. La noción de modelo es fundamental en la pedagogía tradicional, en 1968, en Sèvres, se defendía ardientemente el principio de la importancia de los modelos, en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, se dijo: ‘Pongamos a lo jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos entonces que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizás así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos’.

Durkheim, por su parte define el educar, como la confrontación del alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Alain quiere confrontar a sus alumnos con la majestad de los teoremas y con la poesía más elevada, con Homero y Tales de Mileto, con los tesoros de los políticos, con los moralistas y los

¹¹ Ibid. p. 20-21

pensadores; Château, concibe igualmente a la educación como la relación con los maestros de civilización universal, con los hombres escogidos. Educar, es por lo tanto, para ellos, proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección.

El rol del alumno, en esta corriente pedagógica, consiste en someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse ellos; Alain sostenía que el único método para inventar era imitar y ese es el papel de alumno: imitar los modelos propuestos, apoyarse constantemente en ellos. Podemos definir a la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Siendo el maestro un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, organiza, ordena; ‘el niño asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real’, decía Château.

El objetivo de la educación tradicional es el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños; los ejercicios escolares pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones física e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos; el niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y a sus deseos, este conjunto de normas y reglas, constituye la vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Si estas reglas y normas son transgredidas, el castigo hará

que el transgresor vuelva a someterse y renuncie a los caprichos y tendencias personales.

Un importante aspecto de la escuela tradicional es la importancia que les concede a los conocimientos y a la cultura general. Los conocimientos son valorados por su utilidad para ayudar al estudiante en el progreso de toda su personalidad; edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo del ser humano. La pedagogía tradicional, se ha definido cómo '*La escuela prepara para la vida dando la espalda a la vida; la escuela debe ser felizmente cerrada al mundo; la escuela no es una prisión, es una ciudadela...*'

La escuela tradicional sigue teniendo plena vigencia en no pocas instituciones de educación de nivel medio-superior y superior, donde se contratan docentes cuya formación inicial, es ser profesionales que no egresaron de instituciones formadoras de formadores, es decir, no docentes. Por ello, la metodología se constituye en principios como el *Magister Dixit*; siendo esta expresión la que mejor concreta el verticalismo y autoritarismo de esta corriente pedagógica y su técnica didáctica por excelencia, la exposición, también llamada conferencia, o bien la cátedra. El maestro es el que sabe, el alumno es el que no sabe, por lo que necesita que el primero le trasmite informaciones y saberes al segundo, saberes e informaciones que el alumno asimilará pasivamente y acríticamente; por ello, alumno, viene de alfa privativa

que significa ausencia, negación, y de lum, lumier, luz, sin luz, obscuro; o del latín alere, alimentar, el que necesita que su maestro le alimente, luego alumno significa ignaro, ignorante, obscuro, el que no sabe, el que necesita aprender. Por ello, incluso en las aulas, el escritorio del maestro está en una tarima alta y los pupitres de los estudiantes en niveles bajos, para que el maestro pudiera observar a todos sus pupilos.

1.3 El Humanismo y el Renacimiento, la Reforma Luterana y la Educación Primaria

El pensador italiano, Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) es ejemplo característico del humanismo renacentista, fue considerado históricamente como el último intelectual que podía presumir de conocer y dar cuenta de todo el acervo de saberes de la cultura y conocimientos generados por la humanidad hasta la época que le tocó vivir. Su trabajo intelectual tuvo como fin la elaboración de una doctrina cristiana de inspiración platónica, como síntesis de las diferentes posturas filosóficas. Pico della Mirandola, conde de la Concordia, Ducado de Ferrara, Italia, nació en la localidad que le da linaje noble y apellido a él y su ascendencia, el 24 de febrero de 1463 y muere envenenado por su secretario, el 17 de noviembre de 1494, en Florencia Italia.

Estudió derecho canónico en la Universidad de Bolonia y filosofía en los más importantes centros de Italia y Francia, y tras una estancia en París se establece en Florencia; estudió ahí, árabe, arameo y hebreo, profundiza en la filosofía de Platón y en la doctrina esotérica judía de la cábala. Sus obras más famosas son:

Conclusiones Philosophicae, Cabalisticae et Theologicae
[1486]

Oratio de Hominis Dignitate [1486]

Sus investigaciones esotéricas fructificaron en las 900 tesis expuestas en la primera obra mencionada donde reúne una especie de compendio o enciclopedia de la sabiduría universal; la segunda obra, contiene una oración sobre la dignidad del hombre, trata de la superioridad del hombre sobre el resto de las criaturas. En ambas expone su noción de hombre como microcosmos, reflejo del armonioso universo creado por la voluntad divina, y cuya libertad y posibilidad de ascender hasta Dios se haya garantizada por la doble naturaleza humana y divina de Cristo.

Según él mismo lo manifiesta reiteradamente, tiene la intensión de demostrar la verdadera naturaleza del cristianismo, considerándolo como punto de confluencia de todas las tradiciones filosóficas anteriores, incluida la filosofía griega, la astrología, la cábala y la magia. La curia romana combatió sus teorías duramente y siete de sus tesis fueron condenadas, por lo cual fue perseguido acusado de herejía y tuvo que pasar tres meses encerrado en la torre de Vincennes. Lorenzo de Médicis, *el Magnífico*, “lo toma bajo su protección, y es así como escribe y publica *Heptaplus* [1489] comentario cabalístico sobre el libro del *Génesis* y *De ente et uno* [1492], una crítica al platonismo de Ficino”¹².

¹² Enciclopedia Hispánica.— Barcelona: BARSA, 1999. v. 14, p. 343-344

Pico tuvo la intención de reunir a pensadores de toda Europa para discutir sus tesis, lo que no llegó a cristalizar al ser consideradas algunas de ellas heréticas, por una Comisión Pontificia; después de pasar un tiempo en Francia donde sufrió un breve encarcelamiento, se le permitió regresar a Florencia en 1492, al tiempo que el Papa Alejandro VI lo absuelve de las acusaciones de herejía. Mantuvo una estrecha relación con la Academia Platónica de Marsilio Ficino. Durante los últimos años se sintió atraído por el cristianismo ascético predicado por el reformador Girolamo Savonarola.

Como ya se ha mencionado *supra*, Pico representa un parteaguas en lo que respecta a la generación, almacenamiento, manejo y difusión de la información para cumplir objetivos culturales, científicos, educativos y de desarrollo social y humano. Recuérdese que es en esta misma época que Johannes Gutenberg inventa la imprenta de tipos móviles (1440), lo que vino a apoyar la difusión de información para la educación y la cultura, para las transacciones comerciales y facilitar la comunicación escrita.

Cuando aparece la historia al descubrir el hombre la escritura, esto es, al terminar la prehistoria, cuando declina la edad del bronce y la humanidad entra a la edad del hierro, procesos que casi coinciden, aproximadamente 1,000 años a. C. y hasta el Renacimiento, en el siglo XVI, esto es, durante unos 2,500 años, el acervo de

información generada por la humanidad, su acceso, difusión y transmisión, se daba por las generaciones adultas a las nuevas generaciones de niños y jóvenes, de manera práctica y por comunicación oral principalmente, pues la lectura de manuscritos y el oficio de copista y amanuense, fueron privilegios de grupos y élites dominantes. Los saberes acumulados hasta la época en que Pico vivió, 2,500 años de historia, se duplicaron hacia 1850, se volvieron a duplicar en 1900 y a partir de la mitad de este siglo, se duplican cada 5 años. Actualmente el tiempo es todavía menor, por ello se dice que vivimos en la era de la información.

Para Pico¹³ el hombre no es, ni celestial ni terrenal, ni inmortal ni mortal; puede degenerar con las cosas inferiores, y puede si quiere, regenerarse en las cosas superiores que son divinas; esto acaece sólo mediante el retorno a la sapiencia original que se ha dispersado y multiplicado en las diversas doctrinas religiosas, que por consiguiente deben ser rescatadas de la variedad de esas doctrinas para restituirle la unidad y la conciliación. El objetivo de Pico es la paz, la unión y la concordia entre los hombres. Asimismo, Pico no creía en la astrología adivinatoria, para él, el hombre es el ser más alto de la creación, no puede depender de los cuerpos celestes, inferiores a él. Con estos argumentos defendía la

¹³ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.—1a ed.— México: FCE, 1982. p. 242

dignidad y la libertad del hombre de una de las creencias más difundidas de su tiempo.

Recordemos que en la baja edad media, al decir de Avanzini¹⁴, se dio un renacimiento intelectual, algunas escuelas episcopales evolucionaron creando un nuevo tipo de establecimiento escolar: la *universidad*. La de *París* (1200); *Oxford* (1206); *Valencia* (1209); *Padua* (1228); *Orléans* y *Angers* (1229) y en *Montpellier* (1230). *El Studium* estaba organizado en cuatro *facultades*. *La facultad de Artes*, dividida en Colegios Universitarios, enseñaba un ciclo preparatorio, el *trivium*, gramática, retórica, dialéctica, al que podría agregarse como en Italia y en Oxford, el *quadrivium*, aritmética, astrología, geometría, música. Las otras tres facultades superiores eran la de *Medicina* y la de *Derecho*, Derecho canónico y civil, y la facultad de *Teología*. El grado más antiguo era la *licencia* de la enseñanza, que más tarde era precedida por el *Bachillerato* y completada por el *Doctorado*. Logrando establecer la enseñanza secundaria, en la facultad de Artes y la enseñanza superior en Medicina, el Derecho y la Teología, fundada en la lengua latina y la doctrina cristiana, pero sin ocuparse de lo que ahora llamamos enseñanza primaria. La inmensa mayoría del pueblo vivía una intensa cultura oral y profesional: lo que facilitó el nacimiento de las lenguas nacionales.

¹⁴ Guy Avanzini, comp. *La pedagogía desde el siglo XVI hasta nuestros días*.— 1a ed.— México: FCE, 2003. p. 14-16

Por otra parte, las cruzadas habían provocado la liberación progresiva de las grandes ciudades, cuya administración pasó lentamente de la nobleza a las corporaciones de artesanos y burgueses enriquecidos. A comienzos del siglo XVI, en los países de habla germana, los maestros reclamaban una enseñanza adaptada a sus ocupaciones, no latina y no destinada al sacerdocio, porque hasta entonces, toda la enseñanza universitaria se enfocaba al servicio del clero, fue así como surgieron al lado de las escuelas latinas, las escuelas alemanas para la lectura y la escritura, en el Sacro Imperio Romano Germánico. Esta fue la aparición por primera vez de la escuela para la enseñanza primaria.

De igual forma, en la segunda mitad del siglo XV, la *imprenta*, comenzó la multiplicación y la diseminación de los instrumentos de la civilización escrita: el libro pudo entrar en competencia con la predicación; la enseñanza universitaria de esa época se atora en el nominalismo y la negligencia de los padrinos en trasmitir a sus ahijados las verdades cristianas, propician una casta de cristianos más apegados a ritos externos y a los gestos mágicos de la conversión interior del corazón y la sinceridad ante Dios.

Martín Lutero (1483-1546) propone la Reforma, insistiendo sobre el sacerdocio universal y real de los cristianos laicos; los invitaba a leer y a interpretar por si mismos la Biblia, sin la dirección de la meditación e interpretación del sacerdocio institucional del clero.

Vinculó la enseñanza catequista a las escuelas alemanas donde existían e hizo establecer escuelas donde no las había. Después pidió a los magistrados que hicieran a esas escuelas obligatorias para todos. En regiones francófonas la obra de Lutero fue continuada por Juan Calvino. Fue así como los protestantes organizaron lo que había de ser durante cuatro siglos la escuela primaria.

Lo asentado en párrafos anteriores determinó seguramente, como bien dice Avanzini¹⁵, los orígenes de la pedagogía de inspiración protestante, asimismo, la filosofía que rige la concepción de las doctrinas fundadas en una educación verdaderamente revolucionaria para su época y cuyas consecuencias incluso hoy van más allá de sus primeros efectos, así como los medios, que al cristalizar las corrientes filosóficas más antiguas, supieron instaurar un nuevo tipo de pedagogía.

El mismo autor señala como perteneciente a dichos filósofos-pedagogos, al checo J. A. Comenio, (1592-1670), autor del primer sistema pedagógico verdadero y cuya influencia, incluso en nuestros días, determina la organización de la enseñanza en los países donde predominan las confesiones reformistas, pero también en otros ‘donde predominan las confesiones mixtas y católicas’; y más adelante afirma que la filosofía y pedagogía de Comenio se filtra a través de las doctrinas

¹⁵ Ibid. p. 21

y obras de pedagogos como: Locke, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Hegel, Fichte, Fröbel, Comte, por mencionar a los más conocidos.

Continuando con Avanzini, la pedagogía de inspiración protestante tiene sus raíces directamente en la descendencia laica del Renacimiento, cuya crisis dio origen a corrientes de pensamiento al parecer decadentes, como la tendencia *materialista del aristotelismo* que, traducido del árabe al latín en el siglo XII, se cristianizó transformado por Santo Tomás de Aquino, para que sirviera de soporte del pensamiento religioso y filosófico católico; Averroes, lo autentifica a través de una concepción laico-racionalista; de igual forma, otra corriente decadente es el *neoplatonismo*, que contribuyó con misticismos y herejías, que alimentó en Europa a los movimientos revolucionarios desde el término de la Edad Media.

Es en las doctrinas místicas donde germina la idea de la divinización del hombre, a partir de la individualización humanista, fundada sobre el valor y la persona humana, está desde entonces ligada al progreso de librepensamiento optimista, al esbozo, a la conducción y al éxito del materialismo, y la idea del lugar y responsabilidad del hombre en y para la sociedad; el misticismo alemán que a través de Lutero consagra una parte importante a las relaciones directas en Dios y los hombres, al suprimir el intermediario laiciza la fe, el fiel

es su propio sacerdote, confiriendo al individuo la dignidad de su persona, la nueva racionalidad, consagra en materia de educación el alcance antropológico del protestantismo.

A la Reforma Luterana se atribuye el mérito de haber introducido los principios modernos de la instrucción masiva como forma de justicia social y hasta de una educación democrática. Y es que a partir de la afirmación de que la salvación del alma no viene de una conducta ascética sino del desarrollo de la conciencia religiosa personal y que ese desarrollo no puede darse sin obtener directamente del Nuevo y del Antiguo Testamento la verdad manifiesta. Por lo tanto, es condición necesaria para alcanzar la salvación de todos, ponerse directamente en contacto con Dios mediante la lectura de la *Biblia*. La habilidad de leer y de interpretarla se reserva en el catolicismo sólo a los eclesiásticos, en cambio, con la reforma luterana se hacía obligatoria para cualquier hombre que no quisiera renunciar a salvar su alma, asimismo, se hacía obligatorio para las autoridades asegurar las condiciones a fin de que esto fuera posible para todos, particularmente para los niños. *Lutero*, predicaba en 1530: ‘*Yo digo que las autoridades deben hacer lo conducente para obligar a todos sus súbditos a que manden a sus hijos a la escuela... En caso de guerra el poder civil llama a filas a defender los muros de la ciudad, y así sucesivamente. Pues bien, hablando de instrucción elemental se trata de una guerra todavía*

*más decisiva: la guerra contra el diablo que insidia poblaciones enteras*¹⁶. Incluso Lutero va más allá con la siguiente aclaración: ‘Vigile entonces el que sabe y debe, y cada vez que se descubra un niño inteligente, envíeselo a la escuela, aunque el padre sea pobre: la comunidad se encargará de él’¹⁷.

Lutero fomentó y alentó el deseo de mejora de las condiciones sociales y de vida de las masas, mediante el nuevo verbo religioso: ‘Dios es un patrón imprevisible. Sólo a él le corresponde transformar en señores a los mendigos, así como crea otras cosas de la nada. Veremos entonces a los pobres convertirse en juristas, doctores, funcionarios, notarios, predicadores, porque se habían consagrado a sus estudios’¹⁸.

Parece ser que todos los principios emanados de una pedagogía de inspiración protestante, que aquí hemos querido reseñar brevemente, ha tenido algún impacto en el desarrollo y progreso de los pueblos y países donde predominan los credos religiosos emanados de la Reforma luterana-calvinista, a diferencia de los países donde predomina el credo católico, pues tales principios, se intentan en un primer acercamiento en México, en la segunda mitad del siglo XIX, 300 años después de Alemania, con el positivismo de Gabino Barreda, en la época juarista, después, durante la dictadura porfirista,

¹⁶ Antonio Santoni Rugiu,... Op. cit. p. 235

¹⁷ Idem

¹⁸ Ibid. p. 336

con los congresos pedagógicos de 1882, y 1889-90, y ya un esfuerzo más serio y sistematizado, durante la época de oro de la pedagogía llamada Escuela Rural Mexicana 1917-1940, cuya propuesta pedagógica fue una relevante contribución de la revolución mexicana a la pedagogía mundial.

Regresando al período de la revolución intelectual del Renacimiento a la educación moderna, siguiendo con la compilación de Avanzini¹⁹, independientemente de las prescripciones religiosas, se dibuja una ética realista y laica, se espera una transformación de la sociedad por la sabiduría suprema confiada a los hombres, que puede ahora deslizarse de las viejas utopías a los pensadores de los siglos XVII y XVIII. Las utopías, numerosas y variadas, se enmarcan en la tradición platónica, todas gravitan en torno al individuo y al margen del mundo. Es a partir del siglo XVII con Juan Amós Comenio, que la utopía deviene realista, construida en el mundo, sitúa al hombre con sus posibilidades y ante su responsabilidad. Todas las utopías conceden un lugar privilegiado a la educación, de Platón a Campanella, la educación es conservadora, puesto que el ciudadano que forma o pretende formar debe coadyuvar a crear una sociedad ideal. Para Comenio, es la educación la que permitirá a los hombres llegar a ser ciudadanos de una sociedad feliz, mejorada, democrática; el sistema educativo comeniano

¹⁹ Guy Avanzini,... Op. cit. p. 22-25

está abierto, la sociedad no está petrificada, ni terminada, se está haciendo, lo que constituye es algo muy novedoso.

Juan Amós Comenio²⁰ (1592-1670), fue discípulo de Alsted, admirador de Ratke y amigo de Andreae, lo más avanzado del luteranismo alemán, de donde obtuvo la conciencia de reformar a fondo la enseñanza, actividad que desarrolla en distintas partes de Europa que adopta como patria después de perder la suya a raíz de la guerra de los 30 años. Leibniz escribe de él, ‘Quien quiera contarse entre los buenos, te honrará, Comenio y honrará a tus esperanzas y sueños’, y las dice como epílogo de un rendido elogio fúnebre, pronunciado en Amsterdam, su último refugio de una existencia agitada, que llevó a Comenio de Polonia a Inglaterra, de Suecia a Hungría, y a Transilvania a donde fue llamado en 1641, 1645 y 1650 respectivamente, para que estudiase o efectuase reformas escolásticas. Fue invitado a Francia y a Harvard para cuestiones similares.

Escribió una cantidad inmensa de libros y opúsculos y compiló además léxicos y enciclopedias que abarcan todas las ramas del saber. Sus obras más importantes son las de carácter pedagógico, destacando su **Didáctica Magna**, la que circuló como manuscrito en lengua checa y después en latín, se imprimió en Amsterdam en 1657, como parte de la **Opera Didáctica Omnia**, y el **Pansophiae**

²⁰ N. Abbagnano y A. Visalberghi,... Op. cit. p. 302-305

Prodomus (1639), su fama estuvo ligada a dos manuales escolásticos para el estudio de las lenguas, la **Janua Linguarum Reserata** (1631) y el **Orbis Sensualium Pictus** (1658), contiene una presentación gradual de vocablos y construcciones gramaticales en latín y en una lengua vulgar; el **Orbis**, es el primer texto escolar ilustrado, los vocablos y las frases que se presentan van acompañados de oportunas ilustraciones, se usaron hasta el siglo XVIII incluso y se los imitó y diversificó ampliamente.

Según Comenio, la educación es para todos, como una debida concretización de la abundante gracia divina; para ricos y pobres, para gobernantes y gobernados, pues en efecto, los ricos ‘sin sabiduría ¿qué son sino puercos cebados con afrecho?’. Y los pobres, sin educación, ‘¿qué son sino tristes asnos condenados a llevar la carga?’. Y quiénes de alguna u otra forma guían a los demás, la educación les es indispensable, ‘porque es necesario que los guías de los viajeros tengan ojos’, pero también los gobernados los necesitan, ‘para que sepan juiciosamente sujetarse a quienes los gobernarán con sabiduría; pero no por la fuerza, haciendo lo que otros, como asnos, sino de buena gana y por amor del orden. Y en verdad *las criaturas racionales se deben guiar no a fuerza de gritos, prisiones y garrotazos, sino con medios racionales. Quien no actúa así, ultraja a Dios que encarnó en todos su*

*imagen y toda la vida estará dominado, como lo está, por la violencia y el descontento*²¹.

La propuesta de la pedagogía comeniana, de *educación para todos*, se ha prometido a los mexicanos hasta los finales del siglo pasado, pero han sido sólo promesas no cumplidas: Ni todos los ricos, ni todos los políticos, ni todos los gobernantes, mucho menos todos los gobernados, muchísimo menos todos los pobres gozan de una educación mínima, de una primaria aceptable, sólo escuchen a algunos de nuestros políticos...

²¹ Idem

1.4 El humanista Erasmo de Rotterdam (1467-1536)

Podemos considerar a **Erasmo**, escritor y filólogo holandés como el primer humanista del siglo XVI, nació en **Rotterdam** Holanda el 28 de octubre de 1467, según la Hispánica²² fuente de información con autoridad, aunque otras fuentes señalan 1466, como el año de su nacimiento, y murió en Basilea el 11 de junio de 1536. Hijo natural de **Gerardius**, quien murió cuando Erasmo tenía sólo 13 años y huérfano, pues su madre ya había muerto cuatro años antes que su padre: había comenzado sus estudios en Gouda, pasando después a la catedral como monaguillo, más tarde a la famosa escuela de Alejandro Hegius en Deventer. Al fallecer su padre, sus tutores lo colocaron en el seminario de Bois-le-Duc, destinándolo a la vida monástica, para lo que carecía de vocación, por lo que los tres años que pasó en el seminario fueron perdidos, para su educación.

En 1486, su compañero en Deventer, Cornelio Verdenus, lo convenció de que aceptara abrazar la vida del claustro, ingresando en el convento de Stein o Emmaus, cercano a Gouda, en el que después de un año de noviciado, pronunció los votos, no obstante, no gozó mucho tiempo de aquella vida que se reducía a la práctica exterior del

²² **Enciclopedia Hispánica.**— Barcelona: BARSA, 1999. v. 14, p. 404-408

culto y la vida opípara. La enseñanza de la teología escolástica le repugnaba, igualmente que la comida a base de pescado, pues la simple vista le producía náuseas, lo que lo enfermó gravemente.

Dedicaba gran parte del tiempo a leer los clásicos antiguos, ejercitándose en escribir el latín. Pronto se vio libre de aquella vida, que no era de su agrado, su reputación como latinista hizo que fuera nombrado para acompañar a Roma al obispo de Cambrai, Enrique de Bergen, quien recibió del Papa el capelo cardenalicio, el que estrenó, al ordenar presbítero al humanista holandés, el 25 de febrero de 1492 y, aunque el viaje proyectado nunca se realizó, si gozó del favor y la protección del prelado, quien en 1496, lo envía a estudiar a París, cumpliéndose así, uno de sus mayores anhelos.

Erasmo viajó mucho por aquel tiempo, principalmente cuando la peste hacía estragos en París, para lo que se dirigió al sur de Francia donde trabó amistad con la marquesa Ana de Vera, que le asignó una pensión de 100 florines, para cuyo hijo escribe una *Oratio de Virtute Amplecienda*. Después marcha a Orleans donde pasa tres meses en casa de Jaime Tudor, catedrático en derecho canónico. En 1497 su antiguo discípulo Monntjoy se lo lleva a Inglaterra, señalándole una pensión de 100 coronas por año. Permaneció un año en Londres, después estuvo en Cambridge y Oxford, donde trabó amistad con los humanistas más notables de su tiempo, como Juan

Colet, Tomás Moro, Guillermo Grocyn y Latimer. Tomás Moro lo presenta al rey Enrique VII, que le recibió con señaladas muestras de estimación. En Oxford perfecciona sus estudios de griego, idioma que era poco conocido, aún por personas eruditas. Colet le dio a conocer el estudio de la Biblia, con lo que acabó de disgustarle el estudio de la filosofía escolástica.

En 1499 regresa a Francia y pasa largas temporadas en París, Orleans, Lovaina y Rotterdam, analizando textos clásicos latinos y griegos. En 1504 los Estados de Brabante le encargaron felicitar al nuevo Gobernador, el archiduque Felipe, recibiendo por aquel trabajo un regalo de 50 monedas de oro. En Lovaina conoce al futuro Papa Alejandro VI, editó las obras de Lorenzo Valla referentes al Nuevo Testamento, a las que les redactó el prólogo.

A Erasmo, con toda justicia y razón se le ha considerado como el primer humanista del siglo XVI, su inteligencia fue la de más fácil comprensión y la influencia que ejerció es de las más extensas que se han conocido, haremos enseguida referencia sucintamente a sus trabajos filológicos, de sus estudios teológicos y de su papel como publicista de la Reforma.

***Los Adagios* [París: 1500]**

Colección de máximas sacadas de autores clásicos, parecen ser la quinta esencia de la sabiduría antigua

condensada. Era bastante corta, y después con la edición de 1508, obtuvo un considerable desarrollo, titulada *Adagiorum Chiliades Tres*, en la que figuran 4,200 sentencias, locuciones y adagios.

Parabolae Sive Similia [Estrasburgo: 1514]

Apophthegmata [Basilea: 1531]

Obras compuestas con análoga intención: en la primera reunió las locuciones aplicables a los objetos que existen en la naturaleza o en la vida común, sacadas de Aristóteles, de Plutarco, de Plinio y otros autores; en la segunda edición de 1514, se encuentran 1,856 de ellas. La otra obra es principalmente una colección de anécdotas sacadas principalmente de las obras de Plutarco y de Luciano.

De Utraque Verborum ac Rerum Copia [París: 1512]

De Octo Partium Orationis Constructione

[Estrasburgo: 1515]

De Conscribendis Epistolis [Basilea: 1522]

Familiarium Colloquiorum Opus [Basilea: 1524;

Leipzig: 1828, 1867]

Manuales que destina a la vulgarización de la antigüedad clásica, cuyo éxito fue consagrado por numerosas ediciones, que según la obra consultada, merecen citarse.

Catón [1513]

Scriptores Historiae Augustae; Suetonio; Arriano;

Eutropio; Quinto Curcio [1518]

Oficüs; Cicerón [1520]

Las Tusculanas [1521]

Plinio el Viejo [1524]

Séneca [1524]

Tito Livio y la célebre edición de *Terencio* [1532]

Estas ediciones clásicas, son dignas de citarse, pues Erasmo, es de los editores más notables en este rubro.

Ptolomeo edición príncipe [1530]

La primera edición completa de *Aristóteles* [1532]

Demóstenes [1532]

Josefo [1534]

La mayoría de estas publicaciones se pueden considerar como excelentes ya que fueron sacadas con gran esmero de los manuscritos²³, se deben añadir las traducciones latinas de las tragedias de Eurípides (*Hércules y Efígenia*); los *Discursos de Libanio*, de Isócrates (*De Regno Gubernando*); de Jenofonte (*Tyrannus*); de Galiano (*Exhortatio ad Bonas Artes*).

Dialogue De recta Latini Graecique Sermonis

Pronuntiatione [1519]

Tratado de pronunciación, como lo hacen los modernos.

²³ Idem

De Ratione Studii et Instituendi Pueros Comentari

[París: 1519]

Libellus Novus et Elegans de Pueris Statim ac

Liberaliter Instituendis [Basilea: 1529]

De Civilitate Morum Puerilium [Friburgo: 1530]

Algunas de las interesantes obras pedagógicas que de igual manera escribió.

Las obras teológicas de este gran humanista son numerosas, descollando entre ellas la edición príncipe del *Nuevo Testamento*, en griego con traducción Latina.— [Basilea: 1516]. Cuya segunda edición la tradujo Lutero y Erasmo publicó en 1505 la traducción latina la que dedicó al Papa León X.

El Diccionario²⁴ dice que el pensamiento pedagógico de Erasmo estuvo influenciado por Quintiliano y en su *Elogio de la Locura*, su obra más conocida y famosa, defiende la constitución de un nuevo sistema pedagógico. Para nuestro biografiado, el objeto de la educación, consiste en la formación del juicio independiente. Sentía una verdadera pasión por los estudios clásicos, y en su *Métodos para la Instrucción Correcta*, mantuvo la necesidad de una preparación sistemática de los maestros, lo que ahora llamamos formación o Educación Continua.

²⁴ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid:

Santillana, 2001. p. 557-558

1.5 La Contrarreforma y propuesta educativa jesuita

El movimiento llamado Contrarreforma, según lo registra la Hispánica²⁵ tuvo su primer acto importante que abarca tanto a la reforma interna de la iglesia católica como a su actividad en lucha contra el protestantismo, que consistió en la fundación de la Orden de los Jesuitas, por Ignacio López de Recalde y Loyola (1491-1556), mejor conocido por San Ignacio de Loyola, fundación que tuvo lugar en París en el año de 1543. Ignacio de Loyola fue un caballero vasco que herido en el sitio de Pamplona, en 1521, tuvo algunas visiones mientras yacía en el hospital que lo indujeron a dedicarse completamente a la vida religiosa.

Precisamente él transfirió al campo de la fe, el concepto de una disciplina militar, entendida en su forma más rígida y absoluta. Por lo tanto, al pronunciar sus votos monásticos, añadió a éstos el de obediencia incondicional al Sumo Pontífice, denominando a la orden *Compañía de Jesús*.

Paulo III al aprobar en 1540, la constitución de la orden, quien es el primer Papa de la Contrarreforma, se encontró con una verdadera *militia*, a sus órdenes, perfectamente organizada fuera de la jerarquía eclesiástica común y

²⁵ Enciclopedia Hispánica.— Barcelona: BARSA, 1999. v. 14, p. 262-264

dispuesta a ejecutar sin discutir la voluntad del Pontífice. La orden tiene cómo finalidades propagar la fe con las misiones; luchar contra los infieles y heréticos y educar a los jóvenes. En todos estos campos la obra de los jesuitas demostró una excepcional eficacia práctica. La estructura impuesta a la orden por San Ignacio, resultó particularmente feliz, cuando privaba lo difuso del activismo y la disminución de éste en las demás órdenes, el jesuita militante, con estímulos y sugerencias legítimos, podía además desplegar sin cortapisas todas sus propias capacidades activas siempre y cuando realizase esto en la dirección que le indicasen los superiores, más aún si, en último término, era la orden del Sumo Pontífice.

Los ejercicios espirituales imaginados por San Ignacio, no son para tener evasiones místicas, sino para templar y reforzar la voluntad activa; son paréntesis de recogimiento para volver a la acción con renovado ímpetu. Veremos enseguida cómo estas particularidades del jesuitismo se traducen en acción educativa. Se señala al Concilio de Trento (1545-1563) como el más importante acto oficial de la Contrarreforma, durante el cual se impone la tesis de los jesuitas del absoluto poder y primacía suprema, de la autoridad del Papa.

Muchos partidarios del *Irenismo* erasmiano en el Concilio debió haber conducido a lograr una reconciliación entre católicos y protestantes en el terreno de mutuas

concesiones, que naturalmente sería a costa de la autoridad papal, pero realmente lo que hizo fue reforzar la estructura unitaria de la iglesia y ceñirla en torno a su jefe, eliminar abusos, imponer nuevo orden a la preparación del clero y reafirmar la tesis de la tradición contra las innovaciones protestantes: preparación contra el violento contra-ataque católico del que los jesuitas serían la eterna punta avanzada y la inquisición el instrumento represivo más eficaz.

En el sentido filosófico la contrarreforma significó el retorno al *tomismo*; la más grande personalidad filosófica, lo fue el jesuita, Roberto Belarmino (1542-1621) cardenal de Clemente VIII; junto con el español Francisco Suárez (1548-1617) combatieron principalmente la teoría luterana de que el poder político se deriva directamente de Dios. El poder temporal se deriva de Dios, sólo mediáticamente, a través del pueblo, que lo delega a sus soberanos, pero que también puede retirar esa delegación, sobre todo si se siente ofendido en sus sentimientos religiosos; por consiguiente, a falta de otros medios, se justifica el *tiranicidio*. El poder eclesiástico, en cambio, se deriva directamente de Dios, en consecuencia no se puede poner en tela de juicio.

En el tipo de hombre para la Contrarreforma se señalan las dotes esenciales de la personalidad: el saber, la firmeza de carácter, la valentía, el sentido práctico que permite resolver los problemas que se nos presentan en la vida y

prevalecer sobre los demás conquistando el éxito; máximas propuestas por otro jesuita español Baltasar Gracián (1601-1658) que son otro ejemplo de la mundialización del espíritu religioso que se observa por igual en la Contrarreforma y en la Reforma.

La Contrarreforma conlleva en los países católicos a una rápida involución de las ideas humanistas-renacentistas, solamente en Francia que por un tiempo se practicó una política de tolerancia religiosa y los jesuitas no tuvieron como en otras partes manos libres, se observa una notable continuidad en la evolución de los ideales humanísticos a los ideales de la Ilustración, al igual, por otra parte, que en Inglaterra y en otros países del norte de Europa.

Sin embargo, exteriormente la educación contrarreformista mantiene la fisonomía humanística, pero de los personajes de la Contrarreforma, el único que tuvo un auténtico espíritu humanístico fue el cardenal Sadoleto, hombre de acentuadas inclinaciones erasmianas, quien participa aún de la fe humanística en la naturaleza humana y en su libre desplegarse con el auxilio de los grandes clásicos.

Lo mismo que en las escuelas reformistas, en las escuelas jesuitas se leen los clásicos, aunque abreviados, expurgados y rebajados al rango de instrumentos y armas de ofensa y defensa, puesto que el fin perseguido no era

ya desplegar autonómicamente las fuerzas de los individuos, sino hacer que triunfe siempre y dondequiera la política de la iglesia. ‘De esta forma, la elocuencia y la ciencia, por religiosos conducidas a la fortaleza y Ciudadela de Dios en calidad de siervos, son finalmente como escudos y paveses para combatir a los enemigos que querrían asaltar a la Iglesia de Dios’²⁶. Esta cita representa una síntesis del tipo de educación que ofrecía la Compañía de Jesús, invencible antipatía por Erasmo; lo cierto es que la adhesión declarada e incondicional a la filosofía de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, que se anticipa a todas las otras posiciones contrarreformistas en la materia, tenía su valor de un neto repudio del espíritu humanístico caracterizado por su actitud de crítica ante el aristotelismo.

Los jesuitas se ocuparon exclusivamente de la enseñanza secundaria y superior, en su afán por preparar futuros miembros de la orden y a los jóvenes de las clases dirigentes, tomaron, sin embargo, por modelo los gimnasios protestantes y fundaron colegios, el primero de los cuales fue el Colegio Romano, que se debe a San Ignacio. Sus establecimientos educativos se multiplicaron con rapidez en todos los países donde la Compañía pudo penetrar.

²⁶ Ibid. v. 14, p. 264

La *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, del año 1586, establece una división en ocho grados, cinco de *Studia Inferiora* divididos en tres de gramática, ínfima, media y suprema; uno de *Humanitas Sive Poesis*, otro de *Rhetorica*. Continua con un trienio de *Studia Superiora*, con un año de lógica y matemática, seguía uno de física y ética y uno de metafísica superior. Para los religiosos, seguía luego un curso cuadrienal de teología. A quienes no se les consideraban aptos para seguirlos, se adiestraban en los casos de *conciencia*, considerado como el más importante desde el punto de vista práctico, del cual se daban anticipaciones en el trienio filosófico. Se trata de la famosa *Casuística*, contra la que reaccionara Pascal con sarcasmo.

Santoni Rugiu²⁷, nos dice acerca del currículum jesuítico lo siguiente, el curso completo era de ocho años: cinco de estudios lingüísticos-literarios. Grosso modo, tres de gramática, dos de humanidades y Retórica, los tres años de la escuela secundaria más los dos de gimnasio todavía existentes, en la dirección secundaria humanística italiana, más tres de filosofía, el liceo clásico, también italiano, vigente en algunas secundarias y preparatorias mexicanas, privadas confesionales de plano; previa a la teología y por lo tanto rigurosamente circunscrita a la

²⁷ Antonio Santoni Rugiu. **Historia social de la educación: de la educación antigua a la educación moderna.**— 1a ed.— Morelia: IMCED, 2003. p. 249-250

enseñanza aristotélico-tomista, y con exclusión absoluta de toda búsqueda o discurso directos sobre los fenómenos de la naturaleza. La matemática gozaba de un margen un poco mayor y era tratada como tal, sobre todo más tarde, en el siglo XVIII, cuando aumentó la demanda de una preparación matemática para los futuros oficiales del genio y la artillería para los ingenieros civiles, los jesuitas supieron responder hábilmente a la demanda de una enseñanza matemática, ciertamente no profundizada como hoy, pero aceptablemente desarrollada para esos tiempos. Las ciencias naturales, en cambio, para no presentarse como un tratamiento medieval, y ya con fundamentos en la observación directa de los fenómenos reales, deberá esperar a la mitad del siglo XIX, cuando los jesuitas perdieron del todo el monopolio de la formación de la clase dirigente y la enseñanza general se laicizará, aún en los países de la Contrarreforma.

Los jesuitas tuvieron fama de ser excesivamente *laxistas*, en su función de *directores espirituales*, o sea, justificaban fácilmente las infracciones a las leyes morales y religiosas cuando ella iba en detrimento de la iglesia. Se adiestraban a hacer distinciones cada vez más sutiles con las cuales se pudieran salvar los principios y al propio tiempo legitimar las excepciones. ¿Que les parece?, ahora nos podemos explicar el por qué desde entonces y hasta muy recientemente, la *pederastia* ejercida por no pocos

clérigos de alto rango, siempre se ocultó y se solapó hasta por los Sumos Pontífices de la iglesia católica.

Es innegable la habilidad pedagógica o por lo menos didáctica de los jesuitas, no sólo estaban inteligente y minuciosamente reglamentados estudio y recreo, sino que se recurrió sistemáticamente al *sentimiento de emulación*, como importante aliciente a la laboriosidad. Las clases se dividían en decurias con sus *decuriones o deceneros* y con frecuencia también en partidos opuestos como romanos o cartagineses, con sus cónsules, tribunos, etc. Estos cargos se conquistaban con el estudio y la disciplina, y tenían como fin, no tanto, dar a los muchachos tareas y responsabilidades reales, sino más bien halagar su vanidad. La *Ratio*, prescribía, entre otras casas, que se organizaran distribuciones públicas de premios, con la mayor fastuosidad y el mayor número de invitados que sea posible. Se estimulaba la delación, que constituía un preciso deber para los monitores o jefes de clase, y los deuteriones. Como vemos, nos hayamos muy lejos de la forma de emulación natural de los grandes humanistas. Resultado de todo ello era, una irreprochable formación disciplinaria obtenida prácticamente sin medios violentos y con mucha frecuencia, una buena gimnasia de la inteligencia. Aunque desde el punto de vista religioso se cuidaban más las formas exteriores que una íntima y profunda convicción y la pureza de una fe desinteresada.

Imitando a los jesuitas y a veces en son de competencia surgen en el período de la contrarreforma otras órdenes religiosas que se ocuparon también de la educación de las clases acomodadas. Los más importantes, son los *barnabitas*, los *oblatos* y las *ursulinas*, esta última, se transformó en regular a fin de dedicarse a la educación de las muchachas.

Terminamos este tema, haciendo alusión brevemente a la Inquisición, la herencia más negra del Medievo y de la Contrarreforma. El papa Gregorio IX amplió a toda Iglesia la pena de muerte establecida por el emperador alemán Federico II para los herejes, en 1231 creó el Tribunal de la Inquisición, encomendando a la nueva orden de los dominicos, cuyo objeto era investigar, detener y juzgar a todo sospechoso de herejía. En 1252 el papa Inocencio IV autorizó el uso de la tortura cuando se dudara de la veracidad de la declaración de los acusados. La Inquisición española, creo el *Índice de Libros Prohibidos*. El dominico Fray Tomás de Torquemada fue nombrado inquisidor general, que ha quedado como símbolo del fanatismo y la残酷: se calcula que unas 2000 personas murieron en la hoguera mientras ostentaba el cargo.

Capítulo 2: Precursores y actores de la Escuela Nueva

2.1 Juan Jacobo Rousseau, el gran precursor de la Escuela Nueva

Juan Jacobo Rousseau, nació el 28 de junio de 1712 en Ginebra Suiza y muere el 2 de julio de 1778 en Ermenonville Francia, en el *Emilio o La educación*, plasma en las ideas centrales del libro la respuesta del autor a la necesidad de formar a un nuevo hombre para una nueva sociedad; el libro es también una reacción contra el pasado y una prospectiva para el futuro, es también punto de convergencia, a decir de Palacios²⁸, Rousseau, recibió influencia de pensadores humanistas, caracterizados por actitudes liberales en educación, que hacen posible su obra, como Rabelais, Montaigne, Locke, entre otros. Como las teorías pedagógicas no tradicionales son anteriores a Rousseau, sin duda también influyeron en su pensamiento; pero él es quien primero escribe una obra de la importancia y profundidad de el *Emilio*. Pero más que nada, Rousseau es el gran precursor, pues sorprende encontrar en las páginas del libro mencionado, planteamiento y maneras de formularlos, que aparecerán en libros de psicología escritos ciento cincuenta años más tarde y, de igual manera, otros pedagogos van a formular doscientos años después de la publicación del *Emilio*, doctrinas pedagógicas realmente revolucionarias y de

²⁸ Jesús Palacios. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora.**— 3a ed.— Caracas: ELE, 2003. p. 44

vanguardia en todos sentidos, que no se generaron a partir de la filosofía clásica, sino seguramente inspirados por la obra rousseauiana, como es el caso de las corrientes pedagógicas, primero la llamada pedagogía *Antiescuela o Pedagogía de la Desescolarización*, un poco después, la pedagogía de *La No Directividad*.

Uno de los principales autores de la primera corriente pedagógica, es el fraile Iván Illich, quien estudió teología y filosofía en la Universidad Gregoriana de Roma, después se doctoró en Salzburgo, ejerció el sacerdocio en Nueva York y fue Vicerrector de la Universidad de San Juan de Puerto Rico. En 1961, fue huésped en la ciudad de Cuernavaca Morelos de Monseñor Sergio Méndez Arceo, obispo de ideas avanzadas aunque católico; en la ciudad mencionada Illich, escribió su obra magna, *La sociedad desescolarizada*, y fundó una comunidad educadora liberal y democrática totalmente de auto-gestión, El Centro Intercultural de Documentación en Cuernavaca (CIDOC).

El *Emilio* seguramente también inspiró a Carl R. Rogers, para en la Universidad de Chicago, diseñar y aplicar la corriente pedagógica de *La no directividad*, bajo los nombres de psicoterapia centrada en el cliente, psicoterapia centrada en el grupo o grupos de encuentro, se conocen los métodos rogerianos que se basan en una aproximación real emocional, en contraste con los métodos clásicos ortodoxos, con el simple apoyo de una

atmósfera afectuosa y permisiva de no directividad, propuesta sumamente interesante, que ofrecemos retomar a ambos autores y comentar su obra educativa en entregas futuras de esta misma columna.

El planteamiento que hace Rousseau del problema educativo, su forma de entender los problemas de aprendizaje, el modo cómo encara la relación maestro-alumno, hacen de Rousseau un crítico de la educación de la actualidad. Pero si no fuese suficientes los hallazgos aquí comentados, faltaría destacar tal vez el más importante de todos: el descubrimiento del niño; el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto, que el niño no es un adulto chiquito, que es sujeto a sus propias leyes de evolución, el niño no es un animal ni un hombre, es un niño. ‘La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene también el suyo, en el orden de la vida humana; es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño’²⁹.

No sólo la infancia es una etapa, sino que es un conjunto de estados sucesivos, que progresivamente, conducen al hombre. Rousseau comprendió y supo ver que el desarrollo del niño pasa de edad en edad por estadios sucesivos; por ello, El *Emilio*, está dividido en cinco

²⁹ J. J. Rousseau. *Emilio o la educación*.— México: Barberá, 2006. p. 123

partes que no son más que las cinco etapas evolutivas de la infancia; etapas que por lo demás, como lo señala Wallon y Piaget, que son prácticamente las que hoy se formulan y, con toda probabilidad las de siempre, como el mismo Wallon lo indica en su introducción a la obra, la pedagogía rousseauiana está dominada por el principio de que el niño no es un adulto, y por lo mismo no debe ser tratado como tal, antes de llegar a adulto, el niño tiene que vivir cada una de esas etapas y cada etapa exige una aproximación, un trato y una labor diferentes. Es este el gran descubrimiento de Rousseau.

En cuanto a la educación del niño, Rousseau plantea el problema del desconocimiento del niño, sostiene que si pretendemos educarlo antes debemos conocer su naturaleza, y si la educación que se proporciona al niño es tan inadecuada, ello se debe en gran parte al desconocimiento y a la ignorancia de sus características y necesidades. ‘Desconocemos a la infancia y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos.’³⁰

A Rousseau se le considera el máximo representante del Naturalismo Pedagógico y uno de los pioneros de la educación contemporánea, es el gran precursor no solamente de la Escuela Nueva, sino también de la sociología y de las ciencias humanas; en el Emilio,

³⁰ Ibid. p. 93-94

contrapone priorizando al estado de la naturaleza al estado de la sociedad, propone la vuelta al primero, como un modo de recuperar lo que es naturalmente humano, antes de ser deteriorado por la sociedad. No obstante, sus dos obras fundamentales son *El contrato Social* que se refiere al hombre viviendo en sociedad y el *Emilio*, que trata de la formación del hombre al margen de la sociedad, siendo esta última, objeto de modestos comentarios de nuestra parte. También escribió *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres; Las ensoñaciones del presente solitario; Julia, o la nueva Eloisa; Discurso sobre las ciencias y las artes; Las confesiones.*

La obra muchas veces mencionada, es una novela pedagógica, desarrollada en cinco libros (partes) donde se expone la pedagogía natural, describe el ciclo formativo del niño desde que nace hasta que es introducido en sociedad y contrae matrimonio. En esta obra, encontramos principios y fundamentos de lo que se considerará más tarde la educación familiar; pues Rousseau considera en primerísimo lugar, la madre y en segundo, el padre, como educadores natos, ambos son los responsables, difícilmente sustituibles, aún por excelentes nodrizas y ayos, bien escogidos para la educación primera del niño.

Rousseau decía: 'A las plantas la endereza el cultivo y a los hombres la educación... y agregaba, la educación

primera es la que más importa, y ésta, sin disputa, compete a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido fiársela a los hombres, les hubiera dado leche para criar a los niños... Las leyes que siempre se ocupan de las cosas y casi nunca de las personas, porque su objeto es la paz, no la virtud, no otorgan la suficiente autoridad a las madres, aunque sea su estado más cierto que el de los padres, más penosas sus obligaciones, más importantes sus afanes para el buen orden de las familias y, en general, mayor el cariño que a sus hijos tienen...'³¹ ¿No basta la cita anterior para considerar a Rousseau, también como un precursor de la Educación Familiar y de la política de Equidad de género?, a nosotros no nos cabe la menor duda.

La Educación que propone en el *Emilio*, siendo éste, un alumno imaginado, huérfano, por ello, Rousseau, asume todos los derechos de patria potestad, e impone como condición que honrará a sus padres pero sólo le obedecerá a él; la educación de Emilio, se lleva a cabo en el campo, lejos de la ciudad: Deberá bañarse desde que nace y no usará fajas que limiten sus movimientos, asimismo, tendrá una cuna espaciosa donde pueda moverse sin peligro y a su gusto, en cuando tome fuerza, se le permitirá arrastrase por el lugar, dejándole ser aprendiz de la naturaleza; los primeros aprendizajes de un niño, son a través de las sensaciones y en la primera

³¹ Ibid. p. 17-18

infancia, sólo distingue de ellas, el placer o el dolor. Permitirle tocar conocer todo, cuanto en su alrededor haya para que aprenda nuevas sensaciones, como el frío, el calor, lo áspero, lo liso; siguen los primeros desarrollos de la infancia que ocurren casi al mismo tiempo: hablar, comer, caminar.

Propone asimismo, cuatro máximas: Permitir a los niños usar las fuerzas que la naturaleza les da; Ayudarlos en su desarrollo físico; en esa ayuda, mantenerse al margen de los antojos del niño y, estudiar su lenguaje para poder distinguir sus necesidades naturales y no los de la opinión pública. El propósito de estos principios de la educación en la primera infancia, verdadera educación familiar, consiste en dejar a los niños más en libertad, permitiéndoles que hagan más por sí solos y que exijan menos de los demás, dejar que sus cuerpos libres, con la sola precaución de preservarlos del riesgo de caer y apartar de sus manos todo lo que los pueda herir.

En el libro segundo o segunda parte, se insiste, la infancia tiene su propia razón de ser, se justifica por sí, tiene sus propias madurez y sus propias leyes, distintas de la edad adulta; tratar de entender al niño con los moldes del adulto, es atentar contra el orden de la naturaleza; no debe educarse al niño sacrificando la felicidad presente, Rousseau, afirma: 'la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres... la infancia tiene modos de ver, de sentir y de pensar que le son propios y nada es

menos sensato que quererlos sustituir por los nuestros, es más fácil pretender, cinco pies de altura para un niño de 5 años que un poco de juicio para uno de diez; ¿para qué le serviría la razón a esa edad?. La razón es el freno de la fuerza y el niño no tiene necesidad de ese freno’³².

Si bien, como hemos dicho antes, las ideas pedagógicas rousseauianas, son antecedentes de los *grupos operativos de la pedagogía No Directivista*, que doscientos años después propusiera Carl Rogers en la Universidad de Chicago. No obstante, Rousseau, no descarta radicalmente a la Directividad pedagógica, pues para educar a Emilio, en su libro del mismo nombre dice, citado por Santoni Rugiu ‘...por fuerza debemos reconocer y estimular un modo suyo autónomo de aprender a formarse. Pero eso no quiere decir que debemos hacer que éste se imponga siempre. Basta que observemos la fundamental, cautela pedagógica de hacerles creer a los alumnos que obran por decisión propia, para que en realidad obren como queremos nosotros’³³. Tal vez, esa contradicción del educador entre el puericentrismo y la conducción directiva, pueda explicarse, por la lógica infantil globalizadora y sincrética y la lógica analítica propia de la adulterz y a que la

³² Ibid. p. 74

³³ Antonio Santoni Rugiu. **Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días.**— 1a ed.— Morelia: IMCED, 2003. p. 30

propuesta pedagógica de C. Rogers, es para trabajar académicamente con jóvenes adultos y no con niños.

Siguiendo con la misma obra, Emilio está ya en la tercera edad, tiene 15 años cumplidos y debe prepararse para vivir con los demás, ya tomó la primera dote del adulto, que para Rousseau es la capacidad de juicio, tiene que aprender a ganarse el pan, a beneficiarse de las relaciones con los demás, viviendo no como ellos, sino con ellos, para ello, decía Rousseau, Emilio no puede prescindir de la capacidad de juicio y por consiguiente debemos enseñársela. Pero de igual forma, deberemos dotar a Emilio de principios morales y religiosos, que controlen sus pasiones y lo guíen en las relaciones humanas, principios inspirados en una especie de religión natural, cuyo principio en que se basa todo el discurso es simple, lo que mueve orgánicamente a la naturaleza, no puede ser más que una inteligencia única, Decía Rousseau, ‘Yo le llamo Dios, dotado de potencia, voluntad y bondad, Dios creo al hombre a su imagen para que pudiera vivir libre, bueno y feliz. Tal es la naturaleza humana, que no siempre se utilizan criterios de comportamiento justos, no siempre se utilizan el intelecto y la conciencia para producir juicios y sentimientos adecuados y entonces las disposiciones naturales se traicionan y nacen las fechorías y las miserias de la humanidad. Por eso el culto más importante es el del corazón.’³⁴

³⁴ Ibid. p. 32

Para educar a Emilio, ya adulto joven, Rousseau, propone y aconseja seguir inspirándose en el mismo método que para el Emilio niño, pero al revés; para guiar al adulto se necesita hacer todo lo contrario de lo que se hace con el niño; o sea hay que satisfacer todos los por qué, de la vida sexual y social. En otras palabras, para formar al niño hay que dirigirlo de preferencia haciéndole creer, que él, el niño, es el que decide el qué y el cómo; con el adulto joven, por el contrario, sólo hay que acompañarlo, apoyarlo u orientarlo si lo solicita y por supuesto, partir de sus necesidades y tomando en cuenta las experiencias que ya posee; en una relación igualitaria, horizontal y auténticamente democrática. Al vivir por fuerza en el seno de nuestra sociedad, cada quien deberá ser capaz de no dejarse llevar ni por las pasiones ni por los prejuicios de los demás. ‘Por eso cada quien debe tratar de ver con sus propios ojos y de probar sentimientos espontáneos, sin aceptar autoridad alguna que no sea la propia razón’, sentenciaba, por ello, la naturaleza, entendida por Rousseau, es sobre todo conciencia auténtica y libertad racional.

2.2 René Descartes, aportes a la educación y a la ciencia

A René Descartes³⁵ (1596-1650), es difícil situarlo por parte de sus biógrafos, unos le consideran como filósofo, otros como religioso y moralista, otros más, como científico, matemático, geómetra analítico; y no faltan para quienes es considerado principalmente metodólogo. Lo cierto es que Descartes era todo eso con creces y mucho más; pues como todos los intelectuales de la época del renacimiento, asimilaron e hicieron suyo todo el acervo acumulado por la humanidad; el ejemplo más conocido es el de Pico Dela Mirandola, del que ya hemos hecho referencia someramente; aunque Pico, se concretó a enseñar y difundir en el mundo conocido esos saberes; en cambio Descartes logra incrementar el acervo de esos saberes significativamente, en aspectos muy relevantes para la historia de la filosofía y de la ciencia moderna.

Por ello, nos referiremos en lo posible, a sólo algunos aspectos de la extraordinaria personalidad de nuestro personaje, su contribución como metodólogo y como racionalista y aunque nunca reconoció ni se propuso convertirse en preceptor, es decir, educador, sin embargo, su obra trasciende con mucho su influencia en la ciencia

³⁵ F. Larroyo. “Estudio introductorio, análisis de las obras y notas al texto”. En: **Descartes...**— México: Porrúa, 1981. p. vii, (Sepan Cuántos... 177)

moderna, en la educación y en la metodología científica contemporáneas, en los procesos cognitivos y en los procesos de construcción del conocimiento. Si Bacon tiene una clara conciencia de una nueva lógica y vislumbra la necesidad de una reforma en la filosofía, Descartes colma en demasía tal exigencia, desarrollando los propios perfiles y bases del racionalismo, la ciencia moderna con su método matemático; la vía especulativa cedió el paso a un nuevo método. Antes de lanzarse a la búsqueda del ser, el pensar filosófico se afana por descubrir el camino que pueda conducir allí: ¿Qué ruta tiene que recorrer el conocimiento para alcanzar la verdad?

Descartes busca cómo vemos, los principios racionales que han de normar todo conocimiento. Los principios racionales de los que han de derivarse las nociones sobre el mundo y sobre Dios, por tal motivo, se considera a Descartes el fundador del racionalismo moderno.

En su *Discurso del método*, Descartes manifiesta su decisión de elaborar una doctrina basada en principios totalmente diferentes, pues rompe de manera definitiva con las enseñanzas de la *Escolástica*, de que la realidad entera responde a un orden racional; su propósito es crear un método que hiciera posible alcanzar en todo ámbito de conocimiento la misma certidumbre que proporcionan, en su campo, por ejemplo, la aritmética y la geometría. Su propuesta epistemológica, es decir, su

teoría del conocimiento, toma como principio fundamental a la *Duda Metódica*, la cual para lograr los fines propuestos mediante su método, diseña cuatro reglas:

1. *No aceptar como verdadero nada de lo que no se tenga absoluta certeza de lo que es.*
2. *Descomponer cada problema en sus partes mínimas.*
3. *Ir de lo más comprensible a lo más complejo.*
4. *Revisar por completo el proceso para tener seguridad de que no hay ninguna omisión.*³⁶

También escribió *Principios de la Filosofía; Meditaciones Metafísicas; La Dióptrica; Los Meteoros; La Geometría y Tratado de las Pasiones*.

Solía afirmar de forma contundente: ‘En toda duda, hay algo de lo que no podemos dudar, de que estoy dudando, pero la duda, es un pensamiento, mi pensamiento..., pero no puedo pensar sin existir. Por lo tanto, de algo puedo estar firmemente seguro; *pienso, luego existo, (cogito, ergo sum)*. Yo soy en fin, una sustancia pensante, espiritual’.

Dado que su nombre latinizado queda como Renato Cartesio, de allí, que a su doctrina se la llame

³⁶ **Enciclopedia Hispánica,... Op. cit. v. 5, p. 140-141**

Cartesianismo. En el diccionario de Abbagnano³⁷, donde se registran los fundamentos que tradicionalmente integran a la mencionada doctrina, que se resume:

1. *El carácter originario del cogito, como autoevidencia del sujeto pensante y principio de toda otra evidencia.*
2. *La presencia de ideas en el pensamiento, como objetos únicos capaces de tener conocimiento inmediato.*
3. *El carácter universal y absoluto de la razón, que con sus propias fuerzas, a partir del cogito, puede llegar al descubrimiento de toda verdad posible.*
4. *La función subordinada de la experiencia con respecto a la razón, o sea, la observación y el experimento, que es útil sólo para decidir en las cosas en las que la razón proyecta opiniones equivalentes.*
5. *El dualismo de sustancia pensante y de sustancia extensa, dualismo por medio del cual cada una de ellas se comporta según sus leyes propias: la ley de la sustancia espiritual, que es la libertad; la ley de la sustancia extensa, que es el mecanismo.*

Spinoza, Leibniz y Locke, desarrollan, a partir del **Cartesianismo**, varios fundamentos y principios importantísimos para la filosofía y ciencia moderna.

³⁷ N. Abbagnano. **Diccionario de filosofía.**— 4a ed.— México: FCE, 2004. p. 142

Descartes, de ninguna manera negaba el valor de la observación, de la percepción y de la experiencia, pero aseguraba que se puede y se debe dudar de los conocimientos que nos llegan por los sentidos, porque a veces los sentidos nos engañan y podrían engañarnos siempre; todo conocimiento es de entrada dudoso y capaz de ocultar el engaño.

Pero es justamente el carácter radical de la duda, en donde se presenta el principio de la primera certidumbre. Puedo aceptar que me engaño o que se me engaña, pero para engañarme o ser engañado debo existir, ser algo y no nada. La proposición *yo existo, es la absolutamente verdadera*. Sólo quien existe puede dudar, esto es que piensa. Puede ser que un objeto que percibo no exista, pero es imposible que no exista yo que estoy pensando que percibo ese objeto. Esta certidumbre original y verdad necesaria, es en lo que debe fundarse todo conocimiento ulterior.

Enseguida, no resistimos la tentación de referirnos al pensamiento didáctico, de autodidaxia, autoconocimiento y autoaprendizaje y espíritu científico de Descartes³⁸ en las ocho citas textuales siguientes, para que podamos apreciar su estilo de redacción ejemplar y modesto, que

³⁸ R. Descartes. **Discurso del método.**— México: Porrúa, 1981. p. 9

no humilde, como son las expresiones de los verdaderos sabios; dichas citas se tomaron de su *Discurso del método*.

‘No temo decir que tengo la fortuna de haber encontrado ciertos caminos que me han llevado a consideraciones y máximas, que forman un método, por el cual pienso que puedo aumentar mis conocimientos y elevarlos al grado que permitan la mediocridad de mi inteligencia y la corta duración de mi vida’.

‘Y tales son los resultados que con ese método he obtenido, que yo, que siempre al hablar de mí mismo me he inclinado a la desconfianza de las propias fuerzas mucho más que a la persuasión y que considero vanas e inútiles casi todas las acciones y empresas de los hombres, creo haber prestado un gran servicio a la causa de la verdad, y tan grandes esperanzas concibo para el porvenir, que pienso que si entre las ocupaciones de los hombres hay alguna verdaderamente buena e importante, es la que yo he elegido’³⁹.

Esa búsqueda es, nada más y nada menos, que la búsqueda del conocimiento, de la verdad.

‘Posible es que me equivoque y tome por oro y diamantes lo que sólo es cobre y vidrio. Sé cuán

³⁹ Idem

sujetos estamos al error y cuán sospechosos deben parecernos los juicios de los amigos cuando nos son favorables. Pero quiero mostrar los caminos que he seguido y representar mi vida como en un cuadro, a fin de que cada cual juzgue y el conjunto de opiniones me sirva, por lo menos, como medio de instruirme, rectificando errores y reafirmando lo que de verdadero haya en mi exposición de ideas’⁴⁰.

He aquí, al aprendiz dispuesto a rectificar errores pero también a enseñar lo que comprueba cierto.

‘Desde mis años infantiles he amado el estudio. Desde que me persuadieron de que estudiando se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de lo que es útil a la vida, el estudio fue mi ocupación favorita. Pero tan pronto como terminé de aprender lo necesario para ser considerado como persona docta, cambié enteramente de opinión porque eran tantos y tan grandes mis errores y las dudas que a cada momento me asaltaban, que me parecía que instruyéndome no había conseguido más que descubrir mi profunda ignorancia. Y, sin embargo, yo estaba en una de las más célebres escuelas de Europa, en contacto con hombres sabios, si es que los hay en la tierra; aprendí todo lo que ellos sabían, y no satisfecho con las ciencias que me enseñaron,

⁴⁰ Ibid. p. 10

estudié los libros que trataban de las más raras, de las menos exploradas por los hombres de estudio...

Nuestro siglo me parecía más fértil de grandes inteligencias que ninguno de los precedentes. Todo esto me inducía a juzgar a los demás por mí mismo y a pensar que no había en el mundo una doctrina capaz de satisfacerme por completo, de darme la certidumbre a que mi espíritu aspiraba⁴¹.

Por mucho que se llegue a saber, siempre será más lo que se ignora, esto es tener un espíritu, o bien conciencia científica.

'No obstante, yo creía que había dedicado ya bastante tiempo a la lectura de libros antiguos, de historias y de aventuras novelescas. El conversar con los que vivieron en otros siglos y el viajar, vienen a ser lo mismo. Muy útil es saber algo de las costumbres de los distintos países, a fin de juzgar rectamente las nuestras y no calificar de ridículo todo lo que se oponga a ellas, que es lo que hacen los que no han visto nada'⁴².

Para la auténtica mentalidad científica, cualquier acervo científico y cultural o saberes, será insuficiente.

⁴¹ Idem

⁴² Ibid. p. 11

'Las ciencias matemáticas eran las que más me agradaban, por la certeza y evidencia de sus razonamientos; pero no comprendía todavía su verdadera aplicación, y al pensar que no servían más que a las artes mecánicas, me admiraba de que sobre tan firmes y sólidos fundamentos no se hubiera edificado algo de mayor trascendencia que esas artes mecánicas. En cambio, siempre que leía los escritos de los antiguos paganos, relativos a las costumbres, se me ocurría compararlos a palacios soberbios, magníficos, edificados sobre barro y arena; elevan demasiado las virtudes, las presentan como lo más sagrado que en el mundo existe, pero no enseñan a conocerlas lo bastante, y con frecuencia aquello que designan con tan bello nombre, no es más que una insensibilidad o un orgullo exagerado, o una sombría desesperación o un abominable parricidio'⁴³.

Confirmado, no hay el conocimiento absoluto y definitivo, la relatividad de los saberes y conocimientos, siempre son relativos y provisionales, ni siquiera el universo es definitivo, infinito y llano, sino finito y curvo, esto es, tuvo un principio, tiene un límite y tendrá un fin o, cambio radical... (Albert Einstein dixit).

⁴³ Idem

Deseamos concluir este tema, haciendo una modesta reflexión acerca de uno de los fenómenos sociales del cual, tirios y troyanos se sienten con derecho (y lo tienen) a opinar: naturalmente me refiero al fenómeno educativo. Desde la antigüedad, ha habido grandes maestros, Aristóteles, Platón, Sócrates, por mencionar los más famosos; ya en la Edad Media, a Santo Tomás, San Agustín y demás escolásticos; en la Reforma y Contrarreforma a Lutero+Calvino y sus Reformistas y a los Jesuitas, todos ellos, grandes maestros que no pedagogos, pues la pedagogía tendrá que esperar al Renacimiento y a las aportaciones de Humanistas, principalmente Comenio, para que la pedagogía como ciencia de la educación, se establezca e inicie su desarrollo científico.

Desde siempre, las aportaciones de los grandes maestros a entender, comprender y operar acciones educativas, incluso ahora con la educación formal, ha sido amplia, es más, las aportaciones externas, son mayoritariamente de personas de otras profesiones ligadas o no directamente con la educación; por citar un ejemplo el del biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget, ninguna de sus 22 investigaciones la dedicó a la educación, aunque sí a la investigación psicológica, específicamente a los procesos del desarrollo en relación con los procesos de conocimiento infantiles, es decir, aporta la llamada teoría epistemológica psicogenética, que ha venido a

revolucionar desde sus mismas raíces, a las concepciones conductistas, consideradas ‘científicas’. Con Descartes, ocurre algo similar; nunca se propuso ser mentor y creía no llegar a tener tal atrevimiento; sin embargo, todos sus aportes metodológicos enmarcados en la teoría racionalista, impactaron de frente a la llamada pedagogía de la Escuela Nueva. En México, ese racionalismo educativo se concreta como uno de los fundamentos teóricos de la pedagogía de La Escuela Rural Mexicana, hecha realidad en las décadas de los 20s y 30s del siglo pasado, como una aportación de la revolución mexicana a la pedagogía mundial.

2.3 La pedagogía Escuela Nueva, precursores y realizadores

En los fines del siglo XIX y comienzos del XX, ocurrió la aparición, en Europa y Estados Unidos, de una serie de intentos de renovación pedagógica⁴⁴. La idea de que la educación debía ser transformada no es nueva, desde luego. El más grande teórico del liberalismo político, el inglés John Locke (1632-1704) había publicado *La educación de los niños*, en 1693, obra en la que se ataca la pedagogía libresca y se aconseja a los maestros utilizar métodos que pongan a los niños en contacto con la vida. Asimismo, Michel de Montaigne (1533-1592) publica su *Ensayos sobre la instrucción de los niños*, donde preconiza una educación dulce, lenta, aislada, en contacto con la naturaleza y con gran atención al cuerpo; Montaigne quiere enseñar a jugar y a vivir a los niños. Las observaciones de Montaigne, Locke y otros autores son, como ha puesto en claro Edouard Claparède (1873-1940) sólo fragmentarias. Es Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) quien aporta una concepción de conjunto, una nueva visión del niño y de su educación. Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827), su discípulo, suizo alemán nacido en Zurich, en el seno de una familia de lejano origen lombardo, es ya un precursor de los métodos nuevos; se trata de cómo llevar a la práctica, en la escuela,

⁴⁴ Jesús Palacios. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora.**— 2a ed.— Caracas: ELE, 1997. p. 25

los principios teóricos. Y en cuanto se encuentra en su escuela, ante y entre sus alumnos, Pestalozzi corrige uno de los puntos capitales de Rousseau, al descubrir que la escuela es una verdadera sociedad de la que los niños aprenden, de la que hay que servirse para educar a los niños, negando así el individualismo rousseauiano. Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo, a su vez, de Pestalozzi, pone el acento en la idea de actividad, como se dice en la *historia de la pedagogía*⁴⁵, en la importancia del juego, pues es su máximo teórico y su más ilustre realizador práctico, por tanto de la actividad sensomotora.

Pero todos ellos no dejan de ser precursores. Como escribe Jean Piaget (1896-1980), ‘los nuevos métodos sólo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicosociología sistemática de la infancia; la aparición de los métodos nuevos data, por tanto, de la aparición de esta última’. La psicología genética moderna ésta, prácticamente, Piaget lo sostuvo siempre, en el origen de los nuevos métodos.

Estos métodos han ido utilizándose, casi de manera coetánea, en distintos países y por autores no siempre relacionados directamente entre sí. De este modo, a principios del siglo encontramos trabajando con el nuevo

⁴⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 466

estilo y con una nueva concepción del niño y su desarrollo a John Dewey en Estados Unidos. John Dewey (1859-1952) uno de los más grandes iniciadores de la nueva pedagogía, creó en 1891, en Chicago, su *escuela laboratorio* o *escuela experimental* de cada edad, Dewey intentó dar en ella a los niños una educación intelectual adecuada y una formación moral para la autonomía y la democracia. La finalidad de la educación no era, para él, preparar al adulto que el niño llevaba dentro, sino ayudar a éste a solucionar los problemas que el contacto con los medios ambientes le suscitaba.

El método empleado por Dewey era el *método del problema*, que no era otra cosa que la utilización con fines didácticos del método experimental. Por lo que a la educación moral se refiere, Dewey la enfocó poniendo un especial énfasis en la atmósfera de su escuela: hizo de ella una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria en la que cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel; así se lograba desarrollar en el niño los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad. Convencido Dewey de que no se puede aspirar a la democracia social si no se implanta la escolar, la atmósfera general de su escuela y la concreta de cada clase estaban impregnadas de los principios democráticos.

En Italia, en sus *Casa dei Bambini*, trabaja María Montessori (1870-1952), la primera mujer graduada en

medicina en la Universidad de Roma, donde permaneció como asistente de la clínica neuropsiquiátrica, ahí se ocupó sobre todo de la educación de niños anormales y mentalmente débiles. En su trabajo con estos niños, Montessori descubre una serie de principios que en seguida trasladará a la educación de los niños normales. Ante todo, la libertad de los alumnos ‘la piedra de toque de la pedagogía científica’ según Montessori; no sólo se permite al niño ser espontáneo, sino que se alienta y estimula su espontaneidad. Los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente; la actividad, normalmente en forma de juego, que da respuesta a esos intereses, irá educando al niño. La educación en la libertad, a través de la acción —juegos, actividades sensoriales—, adecuada a la evolución del niño, es la aportación de la doctora Montessori a la nueva concepción de la educación formal.

Simultáneamente, en Bélgica, el también médico Ovide Decroly (1871-1932) trabaja en su *École de l'Ermitage*. Su base es la preconizada por Dewey en América y Claparède en Europa: la del interés, la del verdadero interés, que suscita y estimula el esfuerzo en el trabajo. Su objetivo es triple: formar hombres para el mundo de hoy y, sobre todo, del mañana, con sus exigencias, sus deberes, su trabajo; expansionar todas las virtualidades sanas del niño y, por último “poner el espíritu del niño en contacto

con la moral humana...”⁴⁶. Su forma de trabajar con los niños concede una trascendental importancia a la observación de la realidad, al análisis de esa observación y a la elaboración de documentos de estudio en base a los datos observados y analizados; pone también el acento en la libre actividad del niño, en el permanente contacto con la vida; utiliza con profusión el método global, ideado por el mismo, los centros de interés y el trabajo activo. “Los métodos activos, al igual que la psicopedagogía, deben mucho a Decroly”⁴⁷, ha escrito Wallon, gran admirador y apologista del psicólogo y pedagogo belga.

Los ensayos se extienden y multiplican, por todas partes. Hay una serie de nombres que es obligado citar: Georg Kerschensteiner (1854-1932) en Munich, Edouard Claparède y Pierre Bovet en Ginebra, Binet en Paris. Se deben mencionar también las *escuelas nuevas en el campo*: en Inglaterra, Cecil Reddie (1858-1932) con su *New School* en *Abbotsholme*; en Francia, Edmond Demolins (1852-1907) creador de la *École des Roches*; en Alemania, Hermann Lietz (1868-1919) fundó varios colegios en el campo; sus sucesores Gustav Wyneken y Paul Geheebe desarrollaron y perfeccionaron su modelo.

La Escuela Nueva, Activa, Funcional, llega también a los Estados Unidos desde finales del siglo XIX, como el caso

⁴⁶ Jesús Palacios,... Op. cit. p. 38

⁴⁷ Ibid. p. 40

de Dewey, que ya mencionamos. A México y América Latina, aunque es en la primera mitad del siglo XX cuando se consolidan las propuestas más importantes, como precursores en nuestro país podríamos señalar a: Valentín Gómez Farías, José María Luis Mora, Ignacio Ramírez Calzada, Gabino Barreda, Ezequiel Montes, Joaquín Baranda, Ignacio M. Altamirano, Justo Sierra, Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Manuel Cervantes Imaz, Alberto Correa, Enrique Laubscher, Luis E. Ruíz, Ezequiel A. Chávez, José María Bonilla, Gregorio Torres Quintero, José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Jaime Torres Bodet; otros maestros latinoamericanos son el Nicolaita nacido en Argentina, Aníbal Ponce, la premio Nobel de Literatura, Gabriela Mistral (seud.), y Paulo Freire, maestro de Brasil.

El movimiento de la Escuela Nueva nace, fundamentalmente, a principios de siglo, pero la Primera Guerra Mundial espoleó la conciencia de los educadores y el período entre las dos grandes guerras conoció una actividad intensa, multiplicándose las iniciativas en busca de métodos nuevos. Y ello por dos razones fundamentales: una acaba de ser apuntada por Wallon; si se consigue que los niños y los jóvenes tengan una educación apropiada que les enseñe la cooperación y la solidaridad, el fantasma de la guerra se alejará tanto

cuanto sean capaces de ascender las nuevas generaciones, imbuidas del nuevo espíritu.

En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo... La matanza de las almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos producida por la guerra y, en algún modo, es su fuente. Sistemáticamente, sin piedad, con el apoyo del Estado y de la sociedad, ante la vista de los padres y de toda esa buena gente con que nos codeamos a diario, la escuela prosigue su obra de aniquilamiento de espíritus. La Escuela Nueva, la Escuela Activa, intenta ofrecer una alternativa, intenta poner su gran grano de arena en la transformación de la educación y, con ella, de la sociedad.

De lo que no cabe duda es de la necesidad que la escuela tiene de ser transformada, bien entendido que no hablamos de una transformación formal; Climent, en su prólogo de *Transformemos la escuela*, lo expresa gráficamente al señalar (en 1929) que hasta el momento lo único que se ha hecho es cambiar la antigua pajarera de mimbre, estrecha e incómoda, por otra nueva, más majestuosa, de alambres dorados, amplia y ventilada, donde caben más pájaros que están sujetos a la misma cautividad; mientras, la estructura ha permanecido

inalterable. Lo que la escuela necesita es un cambio completo y un cambio no sólo en lo relativo a los programas y los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro.

La transformación necesaria debe hacerse en una doble dirección. Por un lado, desde el punto de vista teórico; la Escuela Nueva cuenta con un precioso instrumento que la psicología genética pone a su disposición: las leyes del desarrollo, sus constantes, sus etapas, sus necesidades. Como hemos visto antes, Piaget, sostiene que los nuevos métodos son, en gran medida, hijos de la psicología del desarrollo; el conocimiento de los mecanismos de adquisición de las nociones según la edad, la certeza científica de las edades en las que convienen determinados aprendizajes o en las que son imposibles, la escalonada evolución de intereses y necesidades infantiles que la psicología genética descubre, como tantas y tantas cosas, van a facilitar no sólo la acción pedagógica sino también la nueva teoría pedagógica en la que esa acción se basa.

Con demasiada frecuencia se encuentra aun el foso que separa la teoría de la práctica, la psicología de la pedagogía. En realidad, una y otra son mutuamente complementarias: 'el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la experiencia práctica'. La práctica nueva es, por lo menos,

tan fundamental como la teoría del cambio; y la práctica la hacen los maestros. De ahí que se sienta la necesidad de un nuevo objetivo en su formación; no se trata de que las escuelas normales enseñen otras técnicas, más adaptadas a las necesidades y terminologías del momento; se trata de que sean capaces de imbuir un espíritu nuevo en los maestros, otra concepción de la educación y unas actitudes nuevas hacia el niño y el proceso educativo.

La Escuela Nueva se identifica mucho más, por su parte, con una idea de Stanley Hall repetida reiteradamente por el pedagogo suizo nacido en Ginebra, Adolphe Ferrière (1879-1960): para que el niño llegue a ser un buen civilizado es preciso que previamente haya sido un buen salvaje. El medio ideal y por excelencia para el niño es el campo, la naturaleza, el contacto directo con la vida y la realidad.

Otro tipo de leyes tiene relación con los intereses de los niños y sus esfuerzos. Ya se ha apuntado que el interés es el motor de la acción y, por ende, del conocimiento, así como que los intereses evolucionan con el desarrollo del niño. En efecto, las etapas biogenéticas se revelan por el interés que manifiesta el niño y se realizan por el esfuerzo que acompaña a la prosecución de los intereses. La escuela tradicional comprende y utiliza mal los intereses y esfuerzos infantiles; olvida y rechaza los centros de interés y con ello lo único que consigue es que

lo que el niño hubiera aprendido con interés y como un juego lo estudie contra su voluntad bajo un aspecto pseudocientífico, olvidándolo todo tan pronto como ha sufrido el examen. Si los esfuerzos que la escuela tradicional exige al niño son a la larga infructuosos, es porque no encuadran con sus intereses dominantes del momento; por el contrario, esos esfuerzos desajustan los intereses, malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, de curiosidad, de amor a lo desconocido, en cambio, como bien lo dice Ferrière,

(...) si no se le ofrece sino lo que demanda su organismo psíquico, y si no se le pide sino lo que llegue normalmente a producir en cuanto a esfuerzo, descubrirá por sí mismo que el trabajo, al satisfacer su necesidad de saber, es uno de los más bellos y más reconfortantes goces, y que para saber es preciso obrar, vivir, esforzarse, vencer con tenacidad y rigor las dificultades que se oponen a la conquista del saber. En este régimen emplean los escolares diez veces más de energía que en las escuelas del antiguo régimen, energía a su vez productora de nueva energía⁴⁸.

⁴⁸ A. Ferrière. **Transformemos la escuela.**— Buenos Aires: Lozada, 2002. p. 72

Por fin, otra característica de la evolución del niño es la gradual sustitución de la tutela heterónoma en la que espontáneamente se encuentra colocado el párvido, por la autonomía intelectual y moral y la independencia. La escuela clásica prolonga excesivamente la tutela del adulto sobre el niño, tanto en lo intelectual, por el dogmatismo con que se imparten los programas, como en lo moral, por la disciplina ejercida arbitrariamente y ex cathedra por el maestro. Por el contrario, para la Escuela Nueva o Activa, así como el trabajo personal realizado sobre los hechos es la condición del progreso intelectual, la disciplina personal nacida de las acciones y reacciones en el medio social de la escuela es la condición del progreso moral; con este objeto, la nueva escuela instituye el régimen de la autonomía de los escolares, reunidos en ‘una pequeña república escolar’.

El fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios de ejercitarse; de acrecentar sus recursos y capacidades. De ahí que el primer objetivo de la nueva educación, de la educación activa, sea aumentar la potencia espiritual y la capacidad de trabajo productivo del niño y del adolescente. El camino para lograr este objetivo es triple: por un lado, conservar y acrecentar la energía, el impulso vital, corporal y espiritual, más importante que cualquier conocimiento técnico; por otro lado, el aprendizaje de

una técnica, sea intelectual o manual, no se justifica sino como un medio para alcanzar ese fin; por último, los conocimientos teóricos están subordinados a la técnica misma, como medios a utilizar para alcanzar el fin expresado. Y todo ello en una atmósfera adecuada y con unas actitudes renovadas. Resumiendo: “El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe”.

La Escuela Nueva es un movimiento de reacción y una creación. Es reactiva contra lo que subsiste de medieval en los sistemas de enseñanza: el formalismo, el alejamiento de la vida, la incomprendición del espíritu y las necesidades del niño, el intelectualismo. Es, a la vez, una creación que tiene en cuenta —y no sólo por reacción— la suma del niño, su conjunto de afectividad, inteligencia, voluntad; la base de sus programas y métodos son el impulso virtual, la energía interior, el interés espontáneo; no parte de construcciones preconcebidas, sino que se ajusta a los intereses dominantes de cada edad y a la psicología del niño; el trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en grupo reúne a los que tienen preferencias comunes e igual nivel de progreso. Por ello, para hacer la escuela

nueva casi basta conocer las necesidades de los niños y adolescentes y establecer, en consonancia, programas flexibles que cada uno realice a su paso, con una orientación propuesta, no impuesta. Se trata de crear una escuela a la medida, en la que cada alumno reciba la enseñanza que necesita. Esta escuela se asienta sobre el respeto a las necesidades físicas y psíquicas del niño, lo que equivale a decir que tiene, tanto como le es posible, en cuenta las leyes de la psicología infantil y los intereses y predisposiciones individuales. Por otra parte, intenta responder activamente a esas predisposiciones e intereses en una atmósfera de respeto al niño, de libertad, de actividad espontánea.

La Escuela Nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, respondiendo así a una tendencia que se halla inserta en el fondo del psiquismo humano; fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda, base y meta de su trabajo, se centra en la iniciativa del niño, no en los prejuicios del adulto. Esta actividad espontánea del alumno es el clima de la nueva escuela; sin ella, no hay Escuela Activa; pues el cultivo y favorecimiento de la actividad espontánea y la iniciativa propia de los niños son condiciones *sine qua non*. La Escuela Activa dirige y orienta la espontánea capacidad creadora del niño y del joven y sabe que sin ella cualquier cambio que se realice es superficial y no va al meollo del asunto.

El otro pilar de la nueva educación es el interés, ‘condición interior del trabajo intelectual productivo y piedra angular de la escuela activa’. El papel de la escuela es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitarse en las actividades por las que estén motivados y, a través de ellas, adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan sus posibilidades. La escuela debe ajustarse ‘no a las ambiciones del maestro, sino que debe atenerse más bien al apetito de los alumnos mismos’. De esta forma, y por poner un ejemplo típico, cuando llegue el momento en que la lectura los atraiga, los alumnos se dedicarán, unos antes, otros después, a los libros, asimilando con rapidez lo que tantos días y sinsabores cuesta a los pequeños escolares que son forzados prematuramente a realizar este aprendizaje.

También en el caso del interés tenemos que volver a la base sobre la que se asienta la escuela nueva: la psicología del desarrollo. El interés es posible suscitarlo satisfaciendo las necesidades del niño, cuya aparición puede, por lo demás, acelerarse y provocarse; estas necesidades se conocen gracias a las leyes psicológicas de la evolución intelectual; pero se conocen también —y de una manera muy especial— observando la forma en que estas leyes se manifiestan en los niños concretos, en esos que el maestro tiene sentados delante. De ahí la necesidad de complementar la teoría con la práctica, de

conocer a fondo la psicología del niño y de enlazarla, revisándola constantemente, con la práctica cotidiana.

La nueva pedagogía, que es un principio, no es una técnica sino una actitud. Las Escuelas Nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno; asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar. Así, las Escuelas Nuevas no son establecimientos dónde se aplica un sistema preconcebido, son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca.

La psicología genética ha descubierto que la práctica antecede a la teoría y nunca va detrás de ella; ha descubierto que nada puede resistir a la acción cuando esta tiende al progreso y además lo realiza. Consecuentemente, en la acción se hace todo el hincapié que era de esperar: se intensifican los trabajos manuales; se utiliza el juego profusamente, el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio a que da lugar, por el fin que marca a la actividad, por los medios que pone en acción y la disciplina a la cual el niño se somete.

Por otro lado, está el problema de los métodos en lo relativo a la educación moral. La Escuela Nueva no impone tampoco nada en este terreno. Se limita a hacer posible la autonomía de los escolares y a facilitarles el aprendizaje de la libertad. Según el nuevo espíritu, el

ideal al que se debe tender es a que el niño se conduzca a sí mismo: tras un periodo más o menos largo de aprendizaje, todo niño debe llegar a dirigirse a sí mismo. Al igual que las ideas que el niño adquiere contra su voluntad son estériles y muertas, mientras permanecen vivas las que han nacido de la curiosidad y el interés, sólo son morales los hábitos que se han adquirido no a través del adiestramiento, sino por la experiencia de la relación con los compañeros, por la reflexión personal sobre la vida y la acción propias, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral de la Escuela Nueva; una educación que tiende no a hacer al niño de una u otra manera, sino a hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo. Como en lo relativo a la educación intelectual, está considera que lo que hace falta es un tipo nuevo de escuela de formación que sea capaz de preparar el nuevo tipo de maestro.

2.4 Las manifestaciones de cambio: La Escuela Nueva

La primera contribución de las llamadas *escuelas nuevas*, sin duda la constituyen las instituciones escolares de vanguardia, que fundaron y dirigieron valientes innovadores. Por citar como ejemplo un caso relevante, el de León Tolstoi⁴⁹, podemos nombrarlo como verdadero precursor del movimiento y primer fundador de una escuela verdaderamente nueva, en más de un sentido. Tolstoi, abrió en su finca de Yásnaia Poliana, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en un principio que reza así: ‘mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método’.

Muchos de sus detractores le llamaron despectivamente *anarquismo pedagógico de Tolstoi*, aún cuando, más que confiar en la libre expresión y expansión del alma infantil, se basaba en la desconfianza absoluta en la pedantería y autoritarismo de los adultos: ‘Dejen que los niños decidan por si solos lo que les conviene. *Lo saben no menos bien que vosotros*’.

Tolstoi no exigía nada de sus alumnos, ni orden, ni puntualidad, ni silencio, pues bastaba que empezara a narrar algo para que todos pusieran atención y pendieran

⁴⁹ N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 655-656

de sus labios y exigieran a sus compañeros no perturbaran. De esta manera ponía en acción un principio fundamental afirmando: ‘El resorte más eficaz es el interés, por lo cual consideró la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza’.

León Tolstoi (1828-1910), escritor ruso, autor de La Guerra y la Paz; maestro precursor de la corriente pedagógica Escuela Nueva... maestro de y en su propia Escuela Nueva.

No es fortuito que es precisamente al terminar la segunda guerra mundial las crisis de los sistemas educativos se acentúen al recrudecerse las críticas a la llamada Escuela Tradicional, conscientes de la insuficiencia de dicha pedagogía y horrorizados de las matanzas de las dos grandes guerras mundiales, los autores busquen en la reforma de la educación, la transformación de la sociedad.

La perspectiva adoptada por estos autores es una perspectiva sobre todo, aunque no únicamente metodológica, en consecuencia los cambios que proponen son en mucho cambios metodológicos, métodos activos, en cambio de la pasividad de la pedagogía tradicional; dejar de lado el magistrocentrismo que la caracteriza y sustituirlo por un puericentrismo acentuado, adaptando los objetivos, contenidos y métodos a los intereses del niño, cambios que debemos entender como consecuencia

de las nuevas actitudes hacia el niño y la educación de los reformistas.

El movimiento de reforma y renovación pedagógica, se inicia a finales del siglo XIX y se consolida en el siglo XX, aunque como veremos, sus orígenes sean muy anteriores. Dicho movimiento de protesta y renovación, por la coherencia de planteamientos, la solidez de sus propuestas y opciones, su prolongada permanencia en el tiempo y en los espacios, es por derecho propio una corriente educativa, que como bien dice Pere Rosselló, citado por Palacios⁵⁰, ‘Una corriente pedagógica es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece’. La rápida generalización del movimiento, la cantidad de trabajos y experiencias que suscitó y aún suscita, dado su nacimiento que se extiende por Europa y los Estados Unidos, queremos, partiendo del análisis de sus orígenes, explicarnos la dinámica de su desarrollo, aprovechar sus propuestas susceptibles de seguir aplicando en la cada día más compleja realidad de la educación contemporánea.

No debemos perder de vista que una corriente educativa aparece y es un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia de orden filosófico, político,

⁵⁰ Jesús Palacios. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora.**— 3a ed.— Caracas: ELE, 2003. p. 25

social o económico. También que las reformas generales coinciden con las grandes commociones que atraviesan un país o un conjunto de países, sean estas commociones bélicas o revolucionarias. No es pues de sorprendernos que las grandes reformas a la enseñanza del siglo XX se den en el transcurso de o al acabar las dos grandes conflagraciones mundiales y, curiosamente, en prueba de ello, en nuestro país, ocurre la renovación educativa, (Escuela Nueva) en los años de las décadas de los 20s y 30s. La Escuela Rural, corriente educativa, considerada como la aportación de la Revolución Mexicana a la pedagogía mundial.

Adolphe Ferrière⁵¹, al igual que el novelista León Tolstoi, es uno de los representantes del movimiento pedagógico renovador y por su parte, define a la Escuela Nueva como: ‘internado familiar establecido en el campo, donde la experiencia del niño sirve de base a la educación intelectual, mediante el empleo adecuado de los trabajos manuales, y a la educación moral, mediante la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares’. Pero como todo movimiento social, la Escuela Nueva, se halla sometida a cambios y evolución; no se somete a dogmas o credos ni a ideologías rígidas e invariables.

⁵¹ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 1990. v. 1, p. 574

Reconoce en el niño la única realidad, en torno a la cual deberá diseñarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. La educación se torna esencialmente *paidocéntrica*, como ya dejamos dicho antes, frente a las corrientes pedagógicas tradicionales, las que asignaban al educador todo el esfuerzo, orientación, actuación y responsabilidad del proceso educativo. Los rasgos más sobresalientes de esta corriente pedagógica son *actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad*, conceptos estrechamente relacionados y entre ellos destaca la actividad, lo que hace que muchos educadores y autores sobre el tema, identifiquen a dicha corriente como Escuela Activa.

Los precursores más remotos se consideran a Sócrates y Platón; en épocas más recientes a M. Montaigne, F. Rabelais, J. A. Comenio, J. Locke; aunque sobre todos los mencionados se destaca a Juan Jacobo Rousseau, con su filosofía naturalista y su psicología evolutiva; asimismo, G. E. Pestalozzi, F. Fröbel. En Inglaterra, C. Reddie y J. H. Badley fundan sendas Escuelas Nuevas; en Ilsenburg, el alemán Hermann Lietz, lo que él llamó *hogares de educación en el campo*, para niños de 8 a 12 años. En Francia, Edmond Demolins, funda École des Roches, en Estados Unidos, se crea la *Escuela primaria Universitaria de Chicago*, por John Dewey (1896).

En la formulación de la ideología, destacan corrientes teórico-prácticas, el *Pragmatismo experiencial* de J.

Dewey; *La escuela del trabajo* de Georg Kerschensteiner, expone la *Escuela Activa*. Destacan asimismo en la formulación de métodos, en Roma, María Montessori; en Bruselas, O. Decroly; Edouard Claparède y la Escuela de Ginebra; el Plan Dalton; el sistema Winnetka, y también el método de proyectos de W. Kilpatrick. El Bureau International des Ecoles Nouvelles, fundado por A. Ferrière en Ginebra en 1899, redactó un programa de 30 puntos en 1921. Mención especial merece la pedagogía social en Francia y la obra de Célestin Freinet, caracteriza otra etapa de la Escuela Nueva; asimismo la escuela soviética y Anton Makarenko, considerado el máximo pedagogo de la Rusia Soviética. La inclusión de J. Piaget, en el grupo de esta corriente pedagógica, la consideramos justificada porque nos sirve para poner de manifiesto la interrelación entre la psicología genética y la nueva pedagogía.

Coincidimos con algunos autores a que recurriremos, que finalmente con Henri Wallon, la Escuela Nueva llega a su madurez, pues aunque el mencionado autor nunca escribió un libro sobre el tema, sus artículos, los publicados en la revista *Enfance*, los recogidos por algunos de sus discípulos, especialmente el plan de reforma del que fue informante, —plan para renovar la educación francesa, que de ser líder mundial, descendió muchos lugares durante la ocupación Nazi y el gobierno colaboracionista de Vichy—, para mostrar que la

evolución de la Escuela Nueva acabó por plantearse perspectivas más amplias, tanto en lo relativo al análisis de la escuela, como en lo referente al papel social que realiza y está llamada a realizar, como lo hizo en la Francia de la posguerra.

2.5 Giovanni Enrico Pestalozzi, el romanticismo educativo

Experimentos educativos y novelas pedagógicas

Entre la época de la ilustración y el periodo romántico, encontramos la obra educativa y el pensamiento pedagógico de Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827), suizo alemán, nacido en Zurich, en el seno de una familia de origen lombardo, como se reseña en la Historia de la pedagogía⁵², principal fuente consultada. Estudio en el *Collegium Humanitatis* e hizo estudios universitarios de teología y jurisprudencia que interrumpió al poco tiempo. Repercutió en él, la vida cultural de la época, la de Zurich que no sólo estaba bajo la influencia de la Ilustración, (Perteneció a grupos progresistas *Los Iluminados*, a los *Patriotas* y a *La Sociedad Helvética*), sino que era a su vez centro de formulaciones originales en algunos campos, como el estético. Las ideas de Bodmer, de quien Pestalozzi fue discípulo directo, y de Breitinger preludiaban la estética romántica y revalorizaban el arte popular y medieval. Pero su temperamento llevaba al joven Pestalozzi a entusiasmarse sobre todo para ideales humanitarios y para generosos proyectos de reformas jurídicas y sociales.

⁵² N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 466-477

Se dedicó a formular proyectos de reforma agraria tendientes a volver productivos terrenos estériles mediante los adelantos de la agronomía. Las enseñanzas de los fisiócratas, el “retorno a la naturaleza” predicado por Rousseau, la filantrópica exigencia de ofrecer al pueblo medios de reeducación y bienestar por medio del trabajo, confirmaban a Pestalozzi en sus proyectos agrarios hechos económicamente posibles gracias al matrimonio con Anna Schulthess, conquistada también por los ideales del marido. El experimento se llevó a la práctica en ciertos terrenos áridos del colindante Cantón de Argovia. La granja, construida en 1769, se bautizó Neuhof (Quinta nueva) y resultó un completo fracaso económico, sobre todo por la impericia administrativa de Pestalozzi, el cual, a pesar de todo, no queriendo renunciar al aspecto filantrópico de su empresa, abrió en el mismo sitio, en 1775, un instituto para niños pobres que quisieran prepararse para la vida productiva, sobre todo mediante ejercicios de trabajo, especialmente hilandería y tejeduría.

Este experimento pedagógico duró cinco años en medio de toda suerte de dificultades; los educandos, unos cincuenta, con frecuencia niños tarados o vagabundos acostumbrados a todos los vicios, por problemas administrativos inherentes y las dificultades económicas de la finca agrícola, en 1780 tuvo que cerrar la escuela. En el ocaso de su vida, en su *Canto del cisne*, hace un balance

de aquella experiencia, donde reconoce que además de las dificultades extrínsecas, había incurrido en un error pedagógico fundamental: el de haber intentado introducir prematuramente a los niños al trabajo productivo, con un aprendizaje demasiado prematuro para sus edades y condiciones.

A los treinta y cuatro años de edad Pestalozzi veía naufragar sus sueños y se encontraba económicamente mal. Decidió entonces perseguir en calidad de escritor aquellos mismos ideales educativos y filantrópicos hacia los cuales había orientado su obra práctica, y lo logró, con inesperada fortuna, al escribir la novela *Leonardo y Gertrudis* (1781), publicada inmediatamente por un editor berlínés, que conquistó un vasto público en Suiza y Alemania.

Se trataba de una novela pedagógica de carácter popular, la primera en su género, como reconoció Herder. En ella se describe la vida de una aldea donde la miseria, la ignorancia y la influencia corruptora del podestá Hummel hacen abandonar a los humildes la senda del bien que de otro modo seguirían espontáneamente. Pero una mujer del pueblo, llena de fe, amor y valentía, Gertrudis, madre y esposa, dotada no sólo de gran energía moral sino también de un profundo sentido práctico, emprende, primero sola, luego con la ayuda del párroco Ernst y el castellano Arner la más apasionada de las luchas por reconquistar al marido Leonardo, extraviado por

Hummel, y restituido al trabajo y a la familia. Su ejemplo actúa como una fuerza renovadora incluso sobre el ambiente circunstante y se produce un cambio radical en la vida de la aldea donde al final triunfan las fuerzas del bien. Estas fuerzas, simbolizadas por los personajes de Gertrudis, Ernst y Arner, son, pues, la familia, la religión, y la ley.

Cuando Pestalozzi⁵³ decide escribir una continuación de la novela en tres volúmenes, el último, en 1787, atribuyó un papel central a un nuevo personaje que encarna la función de las escuelas: Glüphi, viejo oficial retirado, que se improvisa maestro elemental con el preciso propósito de acabar con el predominante verbalismo. En la escuela, estudio y trabajo marchan estrechamente unidos y la aldea entera empieza poco a poco a colaborar de mil maneras en su obra educativa. Bajo la guía de Glüphi, los muchachos estudian el ambiente en que viven, mientras Glüphi estudia, sin demostrarlo, a los muchachos, en tanto que visitan talleres y tiendas y practican varias actividades, pues considera como su responsabilidad encaminar hacia profesiones calificadas y apropiadas sobre todo a aquellos cuyas familias carecen de propiedades y que, por lo tanto, estarían destinados a la misera existencia de los jornaleros agrícolas.

⁵³ Idem

Escribió la continuación de *Leonardo y Gertrudis*, *Cristóbal y Elisa*, novela análoga a las otras pero recargada de reflexiones moralizantes, *Diario de un padre* (1774) como estudio psicológico de su hijo Jacquelí, de tres años de edad, o en forma de reflexiones íntimas sobre temas ético-religiosos *Vigilia de un solitario* (1780). Asimismo abordó con honda humanidad escabrosos problemas jurídico-sociales, como en *Legislación e infanticidio*. Más maduro de pensamiento, escribe, *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano* (1797). Al año siguiente rechazo ofrecimientos de cargos políticos, así como la dirección de una escuela magisterial; en cambio, pidió y obtuvo, teniendo 52 años de edad, un puesto de simple maestro de un grupo de niños huérfanos, víctimas de la guerra, en Stans, en el Unterwalden. Pero el experimento duró seis meses, luego ‘los azares de la guerra me expulsaron de Stans donde yo había descubierto mi verdadera fuerza, mis debilidades y mis objetivos’.

Al poco tiempo (1799), el gobierno helvético asignó a Pestalozzi el castillo de Burgdorf, cerca de Berna, para que prosiguiera ahí, en mayor escala, sus experimentos pedagógicos. Trató de llevar a su máximo desarrollo un método de “educación elemental” capaz de radicar sólidamente en el espíritu infantil los primeros elementos del saber, en forma natural e intuitiva. Los principios de

este método los formuló en el libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), que consiste en 24 cartas sobre la instrucción elemental dirigidas por Pestalozzi a su amigo Gessner, editor de Zurich.

El nombre de Pestalozzi empezó a gozar de fama europea y muchos visitantes, entre los cuales el joven Herbart, acudían a conocer su instituto educativo, que se convirtió en internado, con una normal de maestros anexa, y se transfirió primero a Münchenbuchsee (1803) y por último a Yverdon (1805), donde se desarrollo ulteriormente para decaer a vuelta de veinte años, al cabo de los cuales Pestalozzi se vio obligado a clausurarla (1825), ya octogenario.

Pero la fama del instituto de Yverdon de los tiempos de oro atrajo discípulos y visitantes de todas partes de Europa, como Fichte, Fröbel y Gino Capponi, que se convirtieron en propagandistas de los métodos pestalozzianos en sus propios países. Pestalozzi escribió al inglés Greaves una serie de cartas, publicadas en 1827, se retradujeron y publicaron en alemán con el título de *Madre e hijo*. Esas cartas comprendían su doctrina.

En 1825 se retiró a Neuhof, con un nieto, hijo de Jacquelí, ahí escribió el *Canto del cisne*, obra en parte autobiográfica y en parte de meditación teórica. Falleció

en 1827. Dice L. Meylan⁵⁴ que Pestalozzi no sólo se dirige a sus contemporáneos, que es a nosotros a quien se dirige, que nos conjura a buscar el remedio de los males que padece el mundo y que solamente se encuentra en la restauración de todos de esa humanidad, como lo es la vocación de cada hombre y la razón de ser o el fin de la Creación; sugiere enfáticamente, reconocer, mantener y promover en cada ser la dignidad de la persona, ésta es la educación que debe tener la humanidad.

Es preciso que la persona cunda en todos, esa, la persona, para la que debe organizarse la vida política y a la que se debe servir y no avasallar, él predicaba. Cree que es la familia la única de las tres potencias formadoras, que no es posible remplazar por nada, ese sentido paternal y amor maternal; es necesario que la familia esté organizada para que pueda desempeñar siempre su indispensable función, pues gracias a esa educación fundamental y complementada por la escuela, el niño estaría listo y capacitado para recibir la enseñanza de vida, la educación progresiva, al contacto de los hombres y de las cosas, por la virtud del trabajo cotidiano y apuntaba ‘la vida es la que cultiva’; concebía pues a la educación escolar como un complemento de la educación familiar y como una preparación:

⁵⁴ Cfr. Jean Château. **Los grandes pedagogos.**— 1a ed.— México: FCE, 1974. p. 204-205

De todos los educadores y filósofos de la educación, Pestalozzi es probablemente el único conocido en los cinco continentes, el único que ha llegado a la grandeza mítica de un Beethoven: el genio pedagógico. Se le considera como el reformador o el promotor de la escuela popular. Esto no es falso, pero si insuficiente, Pestalozzi es una fuerza original de la naturaleza, o, mejor, de la sobrenaturaleza. Ha desempeñado en su tiempo y más allá de los límites un papel de primer orden; y no se sabría escribir la historia de la civilización de la Europa occidental, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, sin evocar sus escritos o sus hechos. Por otra parte, buen número de las instituciones más actuales y no sólo la escuela primaria proceden directamente del influjo que ha ejercido⁵⁵.

La obra educativa debe preceder y hacer innecesaria la rebelión

En el siguiente escrito ocupa el primer plano el eudemonismo de Rousseau, pero se advierte ya una insistencia pragmática en los deberes sociales y en una progresiva adquisición del hábito del esfuerzo: “No hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría.

⁵⁵ Ibid. p. 203-204

Mientras el contento le encienda las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo. Hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y del orden, he ahí la verdadera educación a la vida social”.

El problema consiste en ‘reunir lo que Rousseau ha separado’, es decir, la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber, pues ‘ni aun en las circunstancias más favorables es lícito abandonar al niño a merced de su capricho’. Realmente, también Rousseau había sostenido lo mismo, sólo que la preocupación de Pestalozzi porque se instaure un orden moral y una disciplina social es mucho más ingenua y manifiesta. Por otra parte, esta misma preocupación se halla en los penetrantes perfiles psicológicos que trazaba de sus pequeños discípulos de Neuhof.

Pero ¿son la disciplina social y el orden moral, una y la misma cosa? Pestalozzi responde negativamente y da a su respuesta una forma orgánica y precisa después de que la Revolución Francesa lo ha confirmado en sus convicciones, esto es, que la obra educativa debe preceder y volver innecesaria la rebelión. Escribe en *Mis investigaciones* (1797) ‘No ser, en cuanto naturaleza moral, ni perseguidor, ni siervo, ni rebelde’. Pero no dice

lo que hay que ser positivamente porque decirlo no es lo que importa, sino hacerlo: es necesario ser educadores.

En una palabra, para que la convivencia humana no sea constrictiva, debe basarse en la libre aceptación de los vínculos sociales no por simple cálculo, sino sobre la base del imperativo del deber, es decir, de la autonomía de la vida moral. La educación es precisamente el encaminamiento hacia esa autonomía. Pero cómo puede el educador conseguir semejante resultado, o sea, realizar una educación puramente liberadora, promotora de autonomía espiritual? Expresa: “el niño, como el hombre, quiere el bien, más no para ti, educador, sino para el mismo. El bien a donde debes conducirlo no debe ser tu capricho, una sugerencia de tu pasión, sino que debe ser un bien por sí mismo y aparecer como tal bien al niño... Todo aquello que despierta en él fuerzas, que le hace decir: ‘yo puedo’, él lo quiere. Pero este querer no se suscita con palabras, sino con los cuidados que se le prodigan y con las fuerzas que esos cuidados despiertan y estimulan en él.”

De aquí la exigencia de acción, el rechazo del verbalismo preceptístico que hemos visto afirmar con tanto vigor por boca del Glüphi de *Leonardo y Gertrudis* y qué en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, se reafirma en la admirable manera que ahora se verá: ‘Así como las definiciones, cuando preceden a las intuiciones, forman a los necios y presuntuosos, así las disertaciones sobre la virtud,

cuando vienen antes que la práctica de la virtud, forman a los ociosos y orgullosos... La falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico'. En la Liturgia primer grado del Círculo Cultural "El Nigromante"⁵⁶ dice "Virtud es el esfuerzo que vence las pasiones, para que exista ha de haber lucha y no debe confundirse jamás con la honradez, la benevolencia, ni la beneficencia. La primera se halla a menudo en los apáticos; la segunda en los débiles y la tercera puede maridarse con el vicio y ningún apático, ningún débil, ningún vicioso es virtuoso", ¿Las enseñanzas liberales determinaron en Pestalozzi su genio pedagógico?

⁵⁶ Círculo Cultural "El Nigromante". **Liturgia del Grado de Aprendiz.**— México: Erbasa, 2008. p. 26

2.6 Adolphe Ferrière, conocer y educar requiere libertad, interés y acción

Adolphe Ferrière (1879-1960)⁵⁷, pedagogo suizo, nació y estudio en Ginebra, en su Universidad, su iniciación en la nueva pedagogía se produjo cuando leyó la obra de E. Demolins. En 1899 fundó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas y al año siguiente se unió a H. Lietz y trabajó con él en la primera de las escuelas nuevas de campo alemanas, en Ilsenburg. Desde 1909 fue profesor privado de la Universidad de Ginebra y desde 1912, profesor del Instituto J. J. Rousseau. En 1921, fundó la Liga Internacional de la Nueva Educación; la Liga publica tres revistas y él dirige la editada en lengua francesa. En 1922, fue nombrado presidente del III Congreso de Educación Moral de Ginebra y miembro del comité ejecutivo.

El problema de la educación, como lo señala Ferrière, es que “Millares de niños viven hoy mismo una vida que no ha sido hecha para ellos, que les disminuye y les amenga, en lugar de elevar la potencia de su espíritu y dilatar su corazón”⁵⁸. Por eso, continua Ferrière, es

⁵⁷ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2003. v. 1, p. 643

⁵⁸ A. Ferrière. Transformemos la escuela.— 1a ed.— Barcelona: P.F.I.E., 1929. p. 191-192

preciso reconocer lo que la escuela necesita: un cambio completo, no sólo en lo relativo a los programas y los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro.

La transformación necesaria debe hacerse en una doble dirección: por un lado, desde el punto de vista teórico; la Escuela Nueva cuenta con la psicología genética que pone a su disposición las leyes del desarrollo, sus constantes, sus etapas, sus necesidades. Como hemos visto sostener antes a Piaget, los nuevos métodos son, en gran medida, hijos de la psicología del desarrollo; el conocimiento de los mecanismos de adquisición de las nociones según la edad, la certeza científica de las edades en las que convienen determinados aprendizajes o en las que son imposibles, la escalonada evolución de intereses y necesidades infantiles que la psicología genética descubre, como tantas y tantas cosas, van a facilitar no sólo la acción pedagógica sino también la nueva teoría pedagógica en la que esa acción se basa.

Ferrière señala, con frecuencia, que se encuentra aun el foso que separa la teoría de la práctica, la psicología de la pedagogía, pero en realidad, una y otra son mutuamente complementarias: “el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la

experiencia práctica”⁵⁹. La práctica nueva es, por lo menos, tan fundamental como la teoría del cambio; y la práctica la hacen los maestros. De ahí que se sienta la necesidad de un nuevo objetivo en su formación; no se trata de que las escuelas normales enseñen otras técnicas, más adaptadas a las necesidades y terminologías del momento; se trata de que sean capaces de imbuir un espíritu nuevo en los maestros, otra concepción de la educación y unas actitudes nuevas hacia el niño y el proceso educativo.

Los cambios no son pocos ni sencillos; pero la transformación es necesaria: “¿será preciso para esto —se preguntaba Ferrière en 1912— que transcurran diez, cien, mil años? Quién viva, vera”. La crítica a la escuela tradicional de Ferrière, del movimiento de la Escuela Nueva, puede resumirse con unas palabras de Ferrière:

Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos. La escuela no es el molde adecuado para todos los niños, y la mayoría se desarrollan mejor fuera que dentro de ella. No es de extrañar, si es que, como lo asegura Ferrière, el tipo

⁵⁹ Ibid. p. 28

de clase que existe en la escuela tradicional es una anomalía y hasta una monstruosidad⁶⁰.

La escuela supone, o parece suponer, que todos los niños se interesan o pueden interesarse en todas las materias que se enseñan. En esto, evidentemente, se engaña. Los intereses varían con la edad, pero varían sobre todo de individuo a individuo, y la escuela tradicional parece preocuparse muy poco de los intereses grupales e individuales. Con ello mina, según Ferrière, lo que es la base de la vida moral, de la inteligencia, de la vida estética y de todo lo demás: la energía, el impulso vital. Los programas, los métodos y el concepto de las necesidades del niño y de la disciplina moral que la escuela utiliza reprimen esa energía, ahogan ese impulso y consiguen el efecto contrario al que pretenden. Sus métodos son medievales y sus programas arcaicos distan mucho de estar en concordancia con los descubrimientos de la psicología evolutiva.

Por lo que a los programas se refiere, la escuela tradicional recurre a la razón pura con niños que no son capaces de ejercerla y utilizarla por falta de posibilidades y de materiales adecuados; esto implica que se recargue cada vez más la memoria con unos conocimientos que no tienen fin; así, las escuelas aplican y defienden lo que

⁶⁰ Jesús Palacios. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora.**— 2a ed.— Caracas: ELE, 1997. p. 66

Ferrière denominaba «el principio de la incompetencia», sirviéndose de un “tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis”⁶¹. La escuela ocasiona de esta forma el agotamiento que conduce a la mediocridad. Contenidos tan anti-naturales, tan anti-psicológicos, no pueden ser impartidos si no es por la fuerza.

Los métodos escolares son, por ello, fundamentalmente autoritarios, impositivos, como si no estuviera claro que imponer al niño desde fuera una serie de ideas o acciones que el adulto ha creado y decidido de antemano es una aberración que apenas puede excusarse en la tradición y la comodidad; como si se ignorase que la actividad forzada, realizada a regañadientes, ni es verdadera, ni es útil, ni creadora. Nada hay más contrario a la naturaleza del niño que los métodos escolares; todas las vidas de todos los niños “caen bajo su yugo, a todas las sujetas y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría del vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. En lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas, el silencio.

⁶¹ Idem

Este proceso encuentra su culminación en los exámenes estereotipados e inmutables, nefastos para las inteligencias que deben sufrirlos y por haberse convertido en la llave que abre a los adolescentes que la poseen las puertas del porvenir; El examen tiende, además, a uniformar. Están, por otro lado, el parcelamiento de las materias y los estudios y su inadecuación a la capacidad de los niños: exceso de lecciones en un mismo día, exceso de materias en el programa anual, excesivo pasto intelectual para niños que no lo necesitan ni lo pueden digerir. “Esperad dos o tres años —dice Ferrière— y esos mismos estudios serán bebidos, absorbidos, asimilados con una rapidez diez veces mayor y con un esfuerzo veinte veces menor”⁶². Indudablemente el niño necesita cierta variación; debe ser capaz de escuchar, actuar, averiguar, dibujar, redactar, memorizar, considerar un asunto desde perspectivas diferentes y atractivas; debe, asimismo, tomar contacto con los distintos aspectos de la realidad. Pero obligarle a adentrarse en dos horas en campos totalmente diferentes es un tipo de gimnasia intelectual que consigue cualquier cosa menos beneficiar al niño.

Hay dos leyes muy queridas por Ferrière: la del progreso y la biogenética. Según la primera de ellas, todo ser viviente progresá encaminándose a una diferenciación y a una concentración que acrecientan y complementan sus

⁶² Ibid. p. 24

facultades y energías. La escuela tradicional prepara sus programas sin tener en cuenta el grado de diferenciación de los niños a los que van destinados; así, como hemos visto un poco más arriba, obliga a retener y memorizar sin coordinación. La escuela tradicional aplica, de fuera a dentro, un barniz de conocimientos y una regla de vida artificiales, que no sólo no son útiles, sino que son nocivas para el desenvolvimiento y progreso psíquico del niño. La Escuela Nueva reacciona sosteniendo, por el contrario, que al niño debe colocársele en un medio tan variado y abundante como sea posible, poniéndole constantemente en presencia de hechos que activen su comportamiento y soliciten su acción y reflexión. Este procedimiento evita, según Ferrière, el doble escollo de la escuela tradicional que da a los niños demasiada materia abstracta y que le da demasiado pronto para su grado de madurez. “El único verdadero ‘conocimiento’ es el que nace de los ensayos fructuosos e infructuosos repetidos y grabados en el organismo bajo la forma de ‘engranes’ y sólo el verdadero conocimiento hace posible el verdadero progreso”.

La otra ley tan destacada por Ferrière es la ley biogenética: la ontogénesis recapitula la filogénesis; el desarrollo del individuo repite, recapitulándolo, el de la especie. Dejando al margen toda consideración biológica, confiaremos que el niño, en su medio natural, se mueve por intereses que evolucionan con la edad y son reflejo de

la evolución de la humanidad; los intereses son el motor de su actividad. Pues bien, lejos de favorecer los gustos que se manifiestan al margen de los programas escolares establecidos, la escuela ha buscado la forma de reprimirlos, de hacerlos perecer por inanición, de imposibilitar su desarrollo. La Escuela Nueva se identifica mucho más, por su parte, con una idea de Stanley Hall repetida reiteradamente por Ferrière: ‘Para que el niño llegue a ser un buen civilizado es preciso que previamente haya sido un buen salvaje’. El medio ideal y por excelencia para el niño es el campo, la naturaleza, el contacto directo con la vida y la realidad.

Otro tipo de leyes tiene relación con los intereses de los niños y sus esfuerzos. Ya se ha apuntado que el interés es el motor de la acción y, por ende, del conocimiento, así como que los intereses evolucionan con el desarrollo del niño. En efecto, las etapas biogenéticas se revelan por el interés que manifiesta el niño y se realizan por el esfuerzo que acompaña a la prosecución de los intereses. La escuela tradicional comprende y utiliza mal los intereses y esfuerzos infantiles; olvida y rechaza los centros de interés y con ello lo único que consigue es que lo que el niño hubiera aprendido con interés y como un juego lo estudie contra su voluntad bajo un aspecto pseudocientífico, olvidándolo todo tan pronto como ha sufrido el examen. Si los esfuerzos que la escuela tradicional exige al niño son a la larga, infructuosos, es

porque no encuadran con sus intereses dominantes del momento; por el contrario, esos esfuerzos desajustan los intereses, malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, de curiosidad, de amor a lo desconocido, por el contrario,

Si no se le ofrece sino lo que demanda su organismo psíquico, y si no se le pide sino lo que llegue normalmente a producir en cuanto a esfuerzo, descubrirá por sí mismo que el trabajo, al satisfacer su necesidad de saber, es uno de los más bellos y más reconfortantes goces, y que para saber es preciso obrar, vivir, esforzarse, vencer con tenacidad y rigor las dificultades que se oponen a la conquista del saber. En este régimen emplean los escolares diez veces más de energía que en las escuelas del antiguo régimen, energía a su vez productora de nueva energía⁶³.

Lo que está en juego es una nueva concepción del trabajo, de los programas y los métodos, pero, por encima de todo ello, una nueva filosofía de la educación. La de Ferrière, la de la Escuela Nueva, ya se puede decir: el fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios de ejercitarse; de acrecentar sus recursos y capacidades. De ahí que el primer objetivo de

⁶³ Ibid. p. 48

la nueva educación, de la educación activa, sea aumentar la potencia espiritual y la capacidad de trabajo productivo del niño y del adolescente. El camino para lograr este objetivo es triple: por un lado, conservar y acrecentar la energía, el impulso vital, corporal y espiritual, más importante que cualquier conocimiento técnico; por otro lado, el aprendizaje de una técnica, sea intelectual o manual, no se justifica sino como un medio para alcanzar ese fin; por último, los conocimientos teóricos están subordinados a la técnica misma, como medios a utilizar para alcanzar el objetivo expresado.

La Escuela Activa pretende obtener el máximo de efectos útiles con el mínimo de esfuerzos inútiles. No es, y Ferrière así lo reconoce, la solución al problema de la educación; el movimiento es consciente de ser vanguardista y la función principal de las escuelas de vanguardia es ensayar e innovar. En palabras de Ferrière, ‘las nuevas escuelas no pueden considerarse como modelos de la escuela del futuro, pero son su laboratorio’.

Esta escuela se asienta sobre el respeto a las necesidades físicas y psíquicas del niño, lo que equivale a decir que tiene, tanto como le es posible, en cuenta las leyes de la psicología infantil y los intereses y predisposiciones individuales. Por otra parte, intenta responder activamente a esas predisposiciones e intereses en una

atmósfera de respeto al niño, de libertad, de actividad espontánea.

Según Ferrière, la Escuela Nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, respondiendo así a una tendencia que se halla inserta en el fondo del psiquismo humano; fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda, base y meta de su trabajo, se centra en la iniciativa del niño, no en los prejuicios del adulto: “La iniciativa del niño ha de ser lo esencial y sobre ella se procurará injertar todos los sentimientos, todas las ideas, todos los hábitos morales y sociales”⁶⁴. Esta actividad espontánea del alumno es el clima de la nueva escuela; sin ella, no hay Escuela Activa; algunos pedagogos han creído que con añadir unas horas de trabajos manuales al programa semanal habían pasado su escuela de lo pasivo a lo activo; nada más lejos de la realidad, pues el cultivo y favorecimiento de la actividad espontánea y la iniciativa propia de los niños son condiciones sine qua non se orienta la espontaneidad creadora y sabe que sin ella cualquier cambio que se realice es superficial.

Otro pilar de la nueva educación es el interés, condición interior del trabajo intelectual productivo y piedra angular de la escuela activa. El papel de la escuela es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitarse en las actividades

⁶⁴ A. Ferrière. **Problemas de educación nueva.**— 1a ed.— Barcelona: PFIE, 1929. p. 19

por las que estén motivados y, a través de ellas, adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan sus posibilidades.

También en el caso del interés tenemos que volver a la base sobre la que se asienta la escuela nueva: la psicología del desarrollo. El interés es posible suscitarlo satisfaciendo las necesidades del niño, cuya aparición puede, por lo demás, acelerarse y provocarse; estas necesidades se conocen gracias a las leyes psicológicas de la evolución intelectual; pero se conocen también, observando la forma en que estas leyes se manifiestan en los niños concretos, en esos que el maestro tiene sentados delante. De ahí la necesidad de complementar la teoría con la práctica, de conocer a fondo la psicología del niño y de enlazarla, revisándola constantemente, con la práctica cotidiana.

La nueva pedagogía es, en palabras de Ferrière, una pedagogía que no puede sugerir, porque no es un método sino un principio, no es una técnica sino una actitud. Las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno; asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar. Así, las escuelas nuevas no son establecimientos dónde se aplica un

sistema preconcebido, son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca.

No obstante, el problema del método se plantea, y se plantea en una doble perspectiva, como es común en los problemas de educación: la educación intelectual y la educación moral. Por lo que a la educación intelectual se refiere, se puede decir que lo que la Escuela Nueva preconiza es el primado de la acción.

En cuanto a la metodología didáctica, se propone: la psicología genética ha descubierto que la práctica antecede a la teoría y nunca va detrás de ella; ha descubierto que nada puede resistir a la acción cuando esta tiende al progreso y además lo realiza. La nueva pedagogía saca sus conclusiones: los cursos dictados deben ser prohibidos; los manuales deben reducirse, si no suprimirse, para ser sustituidos por notas elaboradas por alumnos y maestros; al niño se le debe colocar en presencia no de ideas abstractas, sino de hechos concretos; su razón debe ser despertada por el contacto asiduo con la realidad; se le debe hacer accionar y reaccionar, una y otra vez, frente a objetos visibles y palpables; el espíritu infantil debe ser llevado de lo concreto a lo abstracto a través de un proceso de larga duración, sin intervención prematura e intempestiva del pensamiento reflexivo adulto.

En la acción se hace todo el hincapié que era de esperar: se intensifican los trabajos manuales; se utiliza el juego profusamente, el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio a que da lugar, por el fin que marca a la actividad, por los medios que pone en acción y la disciplina a la cual el niño se integra.

El nuevo espíritu introduce la vida en la escuela y abre la escuela a la vida. Mientras que la instrucción se contenta con amueblar la inteligencia, tarea realizada a la perfección por la vieja escuela, la educación intelectual tiende a formarla. Lo que interesa, escribe Ferrière, es enseñar al niño a aprender. Y hacerlo, por supuesto, en contacto con la realidad, porque si la vida sin reflexión es poca cosa, la reflexión sin la vida carece de sentido. Por ello, ejercitar el intelecto infantil es recomendable, siempre que esta reflexión se base en lo concreto y reaccione sobre ello. El divorcio entre las cosas y la idea de las cosas lleva al naufragio del buen sentido, consecuencia del intelectualismo, herencia de la escuela tradicional.

Privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia. Que los pequeños vivan en un ambiente objetivo, visible y palpable que sirva de apoyo a sus actos y de alimento a su experiencia. No hace falta argumentar contra la crítica de que el maestro, en esta pedagogía, es ser ausente, es todo lo contrario, por cierto.

Según el nuevo espíritu, el ideal al que se debe tender es a que el niño se conduzca a sí mismo: tras un período más o menos largo de aprendizaje, todo niño debe llegar a dirigirse a sí mismo. Al igual que las ideas que el niño adquiere contra su voluntad son estériles y muertas, mientras permanecen vivas las que han nacido de la curiosidad y el interés, sólo son morales los hábitos que se han adquirido no a través del adiestramiento, sino por la experiencia de la relación con los compañeros, por la reflexión personal sobre la vida y la acción propias. La vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo, la lucha por la vida en pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral de la Escuela Nueva; una educación que tiende no a hacer al niño de una u otra manera, sino a hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo. Como en lo relativo a la educación intelectual, esta orientación requiere una actitud radicalmente nueva por parte de los maestros: lo que en realidad hace falta es un tipo nuevo de escuela de formación que sea capaz de preparar el nuevo tipo de maestros que la escuela necesita.

Quizá haya quedado claro que se trata de un movimiento de reforma, y que lo que es necesario reformar no son las técnicas y las palabras, sino las actitudes respecto a la educación y la filosofía del proceso educacional. Y todo

ello, por supuesto, sobre la base de una teoría del desarrollo que la psicología genética pone al servicio de la pedagogía. Quizá sea útil recoger aquí un párrafo de Ferrière que, en el problema de los métodos, puede sintetizar lo que ya hemos dicho antes e iluminar lo que ahora intentamos decir: La educación intelectual de las escuelas nuevas puede caracterizarse, en dos palabras, como una educación en la que no se impone la ciencia a los niños de fuera a dentro, sino que se les coloca en situación de poderla descubrir, o mejor dicho, de crearla de dentro a fuera. La educación moral se apoya en el mismo principio. En lugar de imponer al niño modos de actuar exteriores, que correrían el riesgo de no ejercer influencia alguna sobre su alma, o hasta de hacérseles antipáticos por resultarles molestos y no vislumbrar su aplicación en la vida, no se le impondrá una vida moral de fuera a dentro; se esperará a que por sus experiencias de la vida sienta la necesidad del orden y del bien, y que este sentimiento se desarrolle de dentro a fuera en una actividad conforme al bien. Es cuanto...

2.7 La pedagogía de la Escuela del Trabajo de Georg Kerschensteiner

El pedagogo teórico alemán Georg Kerschensteiner⁶⁵ (1854-1932) tuvo una práctica docente en todos los grados escolares que existían entonces: fue maestro de primaria y, después de unos estudios secundarios y universitarios, profesor de matemáticas y de ciencias naturales en distintas escuelas. Durante casi un cuarto de siglo desempeñó las funciones de consejero escolar de la ciudad de Munich y, al mismo tiempo, las de real comisario de las escuelas bávaras, puesto que le daba una gran libertad de acción. En la Universidad de Munich, se desempeñó como profesor honorario, atendió cursos sobre teoría de la educación.

Pero no se contentó con adquirir su pedagogía mediante el ejercicio de la enseñanza y la dirección escolar. Visitó los establecimientos escolares de las principales ciudades alemanas; hizo viajes al extranjero, para informarse acerca de las instituciones y de los nuevos métodos, así como de sus resultados. Añadió a la observación el estudio de los pedagogos en los que encontró afinidad de ideas con las suyas propias; Pestalozzi y John Dewey; el que fue su discípulo Eduard Spranger. Luchó arduamente para

⁶⁵ Jean Château. *Los grandes pedagogos*.— 1a ed.— México: FCE, 1974. p. 231-249

introducir y mantener sus reformas escolares, en contra de sus adversarios herbartianos, lo que contribuyó a consolidar y enriquecer sus ideas.

Teoría de la educación que Kerschensteiner propone: *la teoría brota naturalmente de la práctica, o más bien, una y otra se encuentran en intercambio permanente. Sostenía, como su maestro Pestalozzi, que toda enseñanza debe adecuarse a los grados del desarrollo del espíritu*, pues la educación verdadera sólo se realiza mediante el encuentro fecundo de un espíritu receptivo y de los bienes culturales de acuerdo con dicho espíritu. También que la pedagogía no es una ciencia fácil, debe ser, gozosa y sagrada como la de un sacerdote; no se es educador sólo con estudiar la mejor teoría educativa. El maestro que conoce las reglas de la pedagogía y los principios de la psicología, pero que no se siente inflamado por el amor **pedagógico**, está expuesto a cometer en el ejercicio de su profesión muchos más errores que si ignorara todas esas reglas y todos esos principios.

El fue promotor de la escuela profesional o del trabajo, que se implantó en Alemania, Austria y Suiza, y que después influyó en la escuela soviética y en las escuelas de los países socialistas, incluida la cubana actual. Como consejero escolar comprendió que la reforma solicitada por el cuerpo docente de las escuelas primarias de Munich, no podía consistir en una simple reducción de las materias de la enseñanza, sino que debería llegar,

además, a la organización de los propios conocimientos, para que estos sirvieran como medio educativo. La educación es el centro de sus preocupaciones reformadoras. Para que la escuela ejerciese una influencia realmente educativa, introdujo en ella el trabajo manual, como lo había observado en Suiza y Austria. Se le reconoce que su aportación más original, consiste en haber utilizado *los intereses prácticos de la juventud como punto de partida de educación* y haber establecido relación directa entre la enseñanza teórica y los ejercicios prácticos. También contribuyó a dar claridad, la expresión *escuela activa*, aunque suscite otras confusiones, es menos ambigua que la de *escuela de trabajo*. Toda escuela *basada en la espontaneidad del niño* es una *escuela activa*.

Kerschensteiner, para elaborar su teoría de la educación, tardíamente se dedica a estudiar a los filósofos, en particular a Heinrich Rickert, cuyo sistema de valores constituye la base filosófica de la teoría pedagógica. En su función de consejero escolar, se vio obligado a justificar por medio de la teoría sus concepciones pedagógicas y sus proyectos de reforma, pronunció múltiples conferencias en su país y en el extranjero; y escribió monografías en alemán: “**Consideraciones sobre la teoría de la educación** (1899), **El concepto de la escuela del trabajo** (1912), **Naturaleza y valor de la enseñanza de las ciencias naturales** (1913), **El alma del educador: el problema de la formación de maestro**

(1921)”⁶⁶, las que condensó en síntesis frutos de su experiencia y la sustancia de sus escritos anteriores, años de reflexión y de trabajo nos legó la magistral *Teoría de la educación*. Por ello, la individualidad única e irrepetible del ser humano, es el objeto de la educación:

La imagen de Locke acerca de la hoja en blanco y que es exacta para designar el estado de conciencia del recién nacido que no posee ninguna representación innata, ha provocado un grave error pedagógico. Dicho error se ha sostenido cerca de dos siglos. Consiste en creer que puede cubrirse dicha hoja con no importa que caracteres. Antes que nada, cada una de esas hojas en blanco es única en su género, originalidad que se manifiesta lo mismo en su acción que en su reacción. Después, no hay dos hojas que reciban de igual manera los mismos rasgos en ellas impresos por el mundo exterior. Y aun en el caso en que se tracen con el mismo lápiz los mismos caracteres en dos hojas, cada una de ellas modifica a su modo las formas y los colores de los caracteres. Además, una conciencia humana posee todo un sistema de funciones diferentes: funciones vegetativas, animales, emotivas, es la individualidad del hombre. La individualidad es la manera particular y

⁶⁶ **Diccionario de ciencias de la educación.**— Madrid: Santillana, 1990. v. 1, p. 850

única que tiene cada ser humano, de actuar y reaccionar sobre el medio de acuerdo con su determinación hereditaria y la forma de su desarrollo vital. Éste es uno de los hechos principales de donde debe partir toda teoría pedagógica⁶⁷.

Cuando el niño realiza funciones vegetativas animales, emplea los *valores sensibles*, pues no es todavía en el sentido estricto de la palabra, un ser espiritual, sino un ser *psíquico*, para distinguirlo del ser puramente *físico* del cuerpo. El desarrollo de la conciencia individual no depende exclusivamente de la naturaleza circundante, sino también y *sobre todo* de las personas y de las cosas, que tenemos costumbre de considerar como productos de la *cultura* y que llamamos, por consiguiente, *bienes culturales*. Como son creados por funciones espirituales, el hombre, en la satisfacción de las tendencias relativas a esas funciones, experimenta valores de una naturaleza muy diferente a los que son accesibles al ser puramente animal. Los valores espirituales distinguen al hombre de los otros seres vivos y constituyen su ser *espiritual*.

⁶⁷ Ibid. p. 236-237

La educación y los bienes culturales

El niño y el joven⁶⁸, de acuerdo con su individualidad y en el seno de la comunidad cultural a la que pertenece, experimenta por cuenta propia, en su desarrollo, los valores espirituales adecuados a los bienes culturales y personales de dicha comunidad. La educación, como acto de la comunidad cultural, tiene por objeto la formación del ser espiritual del individuo y pretende realizar en él los valores espirituales inmanentes a la comunidad. En contrario de la creación artística, la educación no es nunca asunto exclusivo del educador, sino en igual grado del propio ser que ha de formarse. Requiere que los valores espirituales constituyan el centro mismo del ser.

Existe una pluralidad infinita de valores cuyas relaciones son con frecuencia contradictorias: valores sensibles y valores espirituales, valores personales, individuales y valores tradicionales de la comunidad, valores objetivos y subjetivos, para señalar tan sólo algunos grupos antitéticos. La verdadera cultura consiste precisamente en crear en sí mismo la armonía y la unidad entre valores múltiples y diversos. Esta unidad incorporada en un individuo constituye su *personalidad*. Este es el valor más elevado, el bien más grande que el hombre puede adquirir en el curso de su desarrollo. Es el ideal mismo de la educación, hacia el cual debe tenderse toda la vida. Así,

⁶⁸ Jean Château,... Op. cit. p. 231-249

desde el punto de vista *axiológico* puede definirse la cultura como: '*El sentido de los valores despertado por los bienes culturales, sentido que en el individuo se organiza en anchura y en profundidad según sus propias virtualidades.*

Cultura formal y cultura general

En la época moderna se entendió como *cultura general* o cultura a secas, en el siglo XIX se limitó al desarrollo de la facultad de pensar o de comprender. Pero debe observarse que junto a la formación de las facultades intelectuales, hay una educación formal de la voluntad y del sentimiento. Dicha educación consiste en crear hábitos no mecánicos, sino mentales, y disposiciones para la producción de actos que dependen de la actividad superior del yo. Los hábitos mentales incluyen un elemento de libertad que no poseen los hábitos mecánicos. La educación formal se apoya en los valores de los bienes culturales, como las ciencias, obras artísticas, sistemas religiosos, creaciones técnicas, formas políticas y sociales.

Los bienes culturales proporcionan la cultura general, que significa:

- a. Un conjunto determinado de valores propios de un sistema, también delimitado, de bienes culturales con los que dichos valores se relacionan.

- b. Cierta grado de capacidad intelectual, indispensable sobre todo a quien trabaja con el intelecto.
- c. El dominio de lenguas extranjeras (griego y latín en primer lugar), de las matemáticas, las ciencias físicas, la historia, etc.

El ser que responde a estas condiciones está considerado como un hombre *culto*. Pero si tenemos en cuenta el hecho de que la cultura es siempre la formación personal cuyos cauces y medios se hallan trazados por la singularidad individual, puede sostenerse que no existe una cultura general. Sin embargo, los dos puntos de vista se concilian en el sentido en que la noción de cultura está determinada, de una parte, por el ser del individuo, por sus propiedades y particularidades individuales y, de otra, por el *espíritu objetivo* o bienes culturales.

Fines de la educación

El desarrollo de todo ser espiritual humano requiere una base filosófica: el cuerpo; y una base social: la comunidad, que es la que da los valores al ser espiritual *colectivo*. Cada uno debe mantener en existencia el ser físico por su propio esfuerzo en cuanto haya alcanzado un grado de desarrollo suficiente. Para responder a esta necesidad vital, el individuo ha de adquirir una capacidad particular de trabajo, pues en una comunidad cultural desarrollada,

una aptitud general para el trabajo no existe. De ahí la importancia de una formación profesional. Pero la educación profesional y la cultura de los valores sólo son posibles en el seno de una comunidad a cuya conservación debe contribuir a su vez cada individuo. Tal es el aspecto sociológico de la noción de educación. *Así la conservación del ser físico y su condición social constituyen, juntas, el aspecto teleológico de la educación*⁶⁹.

Estos tres aspectos *axiológico, sociológico y teleológico* son las bases filosóficas de la teoría de la educación. De manera general estos puntos de vista no son originales de Kerschensteiner. Pero sus aplicaciones a la acción pedagógica, que vamos a tratar de describir, forman una aportación nueva a la obra educativa.

La educación consiste en dar a un ser humano una *forma de vida* conforme a su estructura personal y basada en los valores espirituales. La acción pedagógica requiere, al menos en los principios, un intermediario que introduzca al ser en formación en ese mundo de los valores o de los bienes culturales. Comprende por consiguiente, tres factores principales: el *objeto* pedagógico (el niño), los *medios* (los bienes culturales) y el *sujeto* (el educador).

⁶⁹ Idem

Objeto de la educación

La acción educativa heterónoma debe preparar al individuo para la educación autónoma. El educador no puede perder de vista dicho fin. La formación de la personalidad se realiza en un esfuerzo continuo que lleva desde el reino de los valores condicionalmente válidos a los valores absolutamente válidos. La *escuela activa* intenta encauzar en ese camino el desarrollo de la personalidad.

Los intereses

Para rescatar las virtudes individuales, la educación de la personalidad debe organizarse en torno a los intereses del niño. La noción de *interés* es muy compleja. Conviene establecer primero una distinción muy general entre los intereses *mediatos* y los intereses *inmediatos*.

El interés suscitado por un objeto que se toma como medio para alcanzar un fin es un interés *mediato*. Pero puede encontrarse interés en cosas consideradas por sí mismas, sin establecer relación ninguna entre ellas y los fines que deben lograrse. Dichas cosas presentan entonces un interés *inmediato* para nosotros. Se trata, sobre todo, de actividades como los juegos y los trabajos manuales e intelectuales. Los motivos de tales intereses son experiencias de valores que satisfacen tendencias espontáneas o bien necesidades adquiridas.

Todo interés mediato es susceptible de transformarse en interés inmediato y viceversa. Por ejemplo, alguien se interesa en ciertos campos de las matemáticas, porque dichos conocimientos le son necesarios para resolver problemas de técnica o de física (*interés mediato*). Puede que ese estudio le satisfaga hasta tal punto que las matemáticas se convierten poco a poco para él en un *centro* de interés y que se consagre en adelante a ellas por el placer que encuentra en la exactitud y la perfección de esa ciencia (*interés inmediato*).

El sistema de los intereses de un individuo es correlativo a su sistema de fines y de valores. Las primeras necesidades físicas o morales desencadenan espontáneamente en el niño una actividad cualquiera. Esta actividad le satisface primero del todo sin consideración de los efectos o los fines. Pero, cuando el yo empieza a conocerse y a sentirse como la causa de sus actos, entonces la actividad desplegada para responder a la necesidad se enlaza con una *representación del fin* de esa actividad. Desde entonces, los objetos, tomados como medias, adquieren un sentido, una importancia, un valor. *La separación consciente del fin y de los medios* es el primer gran rodeo en el desarrollo moral del ser en formación. Es también el momento en que nace el *interés* hacia el medio. Esta experiencia suscita la *conciencia del deber* y abre el camino que conduce al ser espiritual. El *yo se identifica con la actividad espiritual desencadenada por los intereses* y dirigida

hacia los valores o los portadores de valores. Tal es la *tercera etapa* de la formación moral.

El interés auténtico supone la identificación del *objeto interesante* y de las *tendencias motrices del yo*. No espera que lo despierte el objeto; es impulsado a buscarlo. Por eso el verdadero interés pedagógico es un *interés motor*. Responde a una necesidad de goce o de curiosidad. La “escuela activa” bien comprendida pone en marcha, en primerísima línea, los intereses motores. Todo saber comunicado sin participación de intereses motores es un saber mnemotécnico, sin verdadero valor pedagógico.

Importa abrir camino lo antes posible a los diversos intereses *motores* que se hallan en potencia en el individuo. Si dichos intereses coinciden con una disposición a captar la naturaleza de los bienes culturales, la valoración de esos bienes como medios conduce a la experiencia de sus valores intrínsecos. Del interés mediato se pasa al interés inmediato.

Un caso especialmente notable, pero demasiado poco estudiado en la enseñanza oficial, es la bifurcación de los intereses *prácticos* en intereses teóricos. De manera general, los niños de diez a catorce años se ocupan en intereses prácticos; los intereses teóricos nacen más tarde.

La ley de la ramificación de los intereses se funda en una ley psicológica más general, la de su *asociación*. Respecto a

la educación importa mencionar particularmente la asociación de la *parte con el todo* e, inversamente, la asociación de la *persona amada con todo lo que se refiere a ella*, y la asociación de un *objeto con otro objeto semejante*.

La acción educativa es capaz de producir una diversidad de intereses en un individuo. Pero no busca el establecer primeramente una cohesión entre los intereses; procura despertar un interés motor por una actividad en vista de un fin superior. Lo importante en el proceso educativo es que los intereses se organicen bastante pronto en torno de un pequeño grupo de intereses *objetivos* predominantes.

Fases de desarrollo de los intereses

Teniendo en cuenta los trabajos de distintos psicólogos y su experiencia personal tan variada, Kerschensteiner⁷⁰ divide en cuatro períodos el desarrollo de los intereses:

- a. Período de la *primera infancia* o edad del adiestramiento (uno y dos años). La actividad del niño es esencialmente impulsiva. La satisfacción de una necesidad instintiva (hambre, sed, calor, movimiento) es una primera experiencia de los valores vegetativos y senso-motores, pero no es

⁷⁰ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 661-663

possible hablar aun de intereses propiamente dichos.

- b. Período de la *segunda infancia* o *edad del juego* (de tres a siete años). Los instintos, las tendencias, las sensaciones se unen con percepciones y representaciones. La voluntad se manifiesta en forma de actividades, de acuerdo con las inclinaciones; más tarde en actos deliberados. Se despierta *la conciencia del fin que hay que alcanzar*. Con ella el valor atribuido en primer lugar únicamente a la actividad en sí, se concede también a las cosas que ayudan a conseguir los fines propuestos. La progresión desde el juego infantil al juego reglamentado, y después al trabajo, tiene una importancia pedagógica fundamental. El niño no valora ya tan sólo lo que hace, sino cómo lo hace.
- c. Período de los *intereses egocéntricos del trabajo* (de los ocho años a los catorce, más o menos). La facultad de aplicar la atención de manera sostenida a los fines propuestos, se desarrolla durante este período. Los valores se aplican ahora a toda clase de realizaciones de índole, ante todo, práctica: fabricación de objetos, ayuda en casa, en la calle, etc. Se afirma la voluntad de formar el propio ser moral. Pero aun predomina la espontaneidad y el adolescente se muestra

siempre muy sensible a las diversas excitaciones del mundo exterior.

- d. Período de los *intereses objetivos del trabajo* o *edad de la adolescencia y de la madurez*. En esta edad el ser humano empieza a sentirse él mismo “portador” de valores. Se acrecienta el sentido de los fines más vastos, en particular de los *fines sociales*, así como la conciencia de los valores espirituales. Durante la primera parte de este periodo, la mayoría de los jóvenes se orientan hacia la actividad práctica, dominados por la voluntad de hacerse valer; les falta objetividad, se oponen frecuentemente con pasión a las opiniones y las apreciaciones de quienes los rodean. En la segunda parte del mismo período aumentan los intereses espirituales mayores, en el grado en que responden a las virtualidades individuales y a la formación recibida. La educación *heterónoma* deja el lugar a la educación *autónoma*.

En su aspecto teleológico la acción pedagógica supone dos direcciones: la de la *profesión* y la de la *vocación social*. La profesión no requiere solamente una formación para una actividad determinada que contribuye a la conservación de la vida física, sino también una formación que haga al individuo capaz de objetivarse él mismo en una obra. Únicamente con esta condición eleva el trabajo al ser humano.

Los medios de la educación: los bienes culturales

Los bienes culturales son la *objetivación* de un espíritu humano individual o del espíritu *colectivo de un pueblo*. Representan valores espirituales, lo mismo que los productos de la naturaleza tienen valores sensibles. Poseen además, un valor *educativo*, es decir, pueden servir para la formación de la personalidad moral. Este valor educativo de los bienes culturales no es incondicional como su valor intrínseco, pero supone una afinidad entre el *espíritu objetivo* (bienes culturales) y el *espíritu subjetivo* (ser que ha de formarse).

El problema de la acción pedagógica estriba en ayudar a penetrar la intimidad de los bienes culturales, en sus valores intrínsecos. Tal es la misión de la *enseñanza*. Según la noción misma de cultura, el fin último de la enseñanza no puede ser la pura transmisión de los conocimientos, sino el desarrollo del sentido de los valores. Además, todo sistema de enseñanza es defectuoso si procede únicamente, para lo esencial, con bienes culturales teóricos y estéticos y no se ocupa a la vez del bien cultural *social* de la comunidad, de sus valores éticos y religiosos. Las comunidades de valores son siempre comunidades de trabajo. Por consiguiente, la escuela debe organizar, en la medida de lo posible, como *comunidad de trabajo*, donde maestros y alumnos están unidos para realizar una obra en común. Entonces tendrá

verdaderamente una estructura social y será ella misma un bien cultural.

Los sujetos de la educación

La carga de la educación se confía a instituciones y a personas. Las instituciones son de dos clases: aquellas en que la educación no constituye la estructura ni el fin esencial y las que son creadas, en primer lugar, para la acción educativa. Entre las primeras citemos, a modo de ejemplo, las colecciones científicas, artísticas, técnicas, los periódicos y las revistas, los teatros y los conciertos, el cine, la radio, la televisión y la internet. En el segundo grupo están los establecimientos escolares propiamente dichos, desde el jardín de niños hasta la universidad, así como los orfanatos, casas-cuna e internados.

Todas las instituciones de la primera categoría pueden tener un valor educativo. Pero se hallan expuestas a no tomar en consideración este valor. Por ejemplo, un museo puede convertirse en lugar educativo y puede también no ser más que depósito de erudición o un gabinete de curiosidades. Le corresponde al director establecer la estructura pedagógica adecuada. En cuanto a las escuelas y establecimientos similares, son, en cierto sentido, escuelas profesionales, pues la educación no consiste sólo en formar el ser espiritual del individuo, sino en proveer a la conservación y la moralización de la comunidad.

Ahora bien, sólo alcanza dicha meta por medio de la formación profesional. Sin embargo, el hombre no debe ser educado *para el trabajo*, sino el *trabajo para el hombre*. En principio, toda escuela especial o profesional es un establecimiento de educación auténtico, tanto como una escuela de las denominadas de “cultura general”. La estructura espiritual de toda escuela debe tener por base la idea de formación cultural. Esta idea es una idea *social*, pues supone formación de la personalidad moralmente autónoma: o bien ésta supone la moralización de la comunidad. Evidentemente, esto no excluye que la escuela se ocupe de manera intensiva en los intereses económicos, políticos, cívicos y religiosos, pero debe haber una *afinidad entre el bien cultural y el alma del que quiere asimilárselo*.

Maestros y educadores

La instrucción no puede separarse de la educación. El maestro de escuela es siempre un educador. Por eso es útil conocer primero la estructura psicológica y espiritual del educador. La acción pedagógica es:

- a. Un acto de *comprensión*.
- b. Un acto de *amor*.
- c. Un acto *religioso* (realización de valores espirituales).

- d. Un acto *teórico* (coherencia de los principios pedagógicos).

A partir de estos caracteres se pueden determinar las bases psicológicas requeridas del educador. Estas son cierta *simpatía* hacia el hombre, sobre todo hacia el niño, cierta *finura de sentimiento*, una *alegría en el juego* completamente desinteresada, un *don particular de observación* que permita *diagnosticar* bastante pronto la personalidad del niño, y en fin, la *capacidad de formar al niño* de acuerdo con sus disposiciones personales. Esta estructura espiritual adopta diversas formas, que tienen como fundamento absolutamente indispensable la *fe en los valores intemporales*, en la victoria posible de la *razón sobre los sentidos* y en la importancia del *don de si* para el desarrollo cultural y moral del individuo y de la humanidad. De esta convicción nace la creencia en el valor de la educación en general.

No se afirma que el educador que posee las disposiciones psicológicas y espirituales que acabamos de citar suavitamente tenga por ese mismo hecho las cualidades exigidas a un maestro, sobre todo al maestro de toda una clase. Es sabido que un buen educador en privado no es necesariamente un buen maestro de clase y, a la inversa. Una de las razones de esta desviación reside en la diferencia entre la actitud *objetiva* respecto a la materia que se enseña y la actitud *personal* respecto al niño. La primera requiere un don particular para esa materia

considerada en sí misma, la segunda un don para la *exposición didáctica*. Otra de las razones se encuentra en las exigencias que plantea la conservación de la disciplina y de la atención, de manera simultánea entre gran número de alumnos. Importa, además, que el maestro tenga el *sentimiento del valor* de la materia que enseña y que dicho sentimiento se ponga de manifiesto ante los alumnos en su modo de enseñar. En fin, el verdadero pedagogo es estimulado por un impulso interior, que supone una *juventud afectiva indestructible*. Por eso no basta que el que elige la profesión de educador pueda afirmar en conciencia que está bien preparado para asumir su tarea; además es preciso que se sienta feliz contribuyendo al crecimiento espiritual del prójimo, al triunfo de los valores intemporales de la humanidad.

Principios generales de la educación

Principio de totalidad

Tres reglas formula este principio:

1. *No determines nunca tu acción pedagógica únicamente de acuerdo con un aspecto particular, sino siempre según la constitución global de la personalidad en potencia de tu discípulo.*

Como los intereses motores apelan al hombre todo entero, la atención del educador debe concentrarse en ellos. De esto se deduce la segunda regla:

2. *No destruyas la confianza de tu discípulo en sí mismo; llévalo, sin embargo, a dominar severamente el modo de actuar.*

El reconocimiento del valor de mi propia personalidad moral supone también el del valor absoluto de *cada* distinta personalidad. Esta tercera regla, llamada de la objetividad social, se expresa así:

3. *La organización axiológica de la propia persona no debe ser la medida absoluta de la organización axiológica de los otros miembros de la comunidad.*

Principio de actualidad

Organiza tu acción pedagógica de manera que satisfaga el sistema axiológico y teleológico de cada fase del desarrollo, sin perder de vista el sistema virtual futuro, porque la mejor manera de preparar al niño para el porvenir es trabajar por satisfacer sus necesidades de desarrollo actuales.

Principio de autoridad

Este principio está gobernado por tres reglas fundamentales:

- a. *Preocuparte de la obediencia heterónoma* (impuesta desde fuera) mientras no puedes fundar tu acción pedagógica sobre la obediencia autónoma (sumisión espontánea).
- b. *Desarrolla el sentido de la autoridad cultivando el sentimiento de respeto y de temor hacia los bienes objetivos, pero sobre todo personales.*
- c. *Introduce a tu discípulo lo antes posible en el seno de las comunidades de valores y provee al desarrollo de su sentido de la autoridad, que sirve a la realización de la idea de valor.*

Principio de libertad

En cuanto sea posible deja a tu discípulo determinar por si mismo su conducta y hacer una elección prudente entre las múltiples condiciones de la vida. El educador debe saber dosificar el principio de autoridad y el de libertad siguiendo la progresión de la heterónoma a la autonomía.

Principio de actividad

Este principio es el que inspira sobre todo la escuda “activa”. Su regla de oro es: *Cuida de que, en todo trabajo que puedes confiar a la libre actividad de tu discípulo, teniendo en cuenta su estructura espiritual, sean sometidas no sólo la marcha del trabajo mismo, sino también la obra terminada, al examen*

atento del propio alumno, en la medida en que la forma y la materia del trabajo personal lo permitan.

Principio de sociabilidad

El principio de actividad, principio de la enseñanza, el de la sociabilidad es sobre todo válido para la educación: *Cuida de que tu discípulo adquiera no sólo una autonomía moral personal, sino que contribuya también por su actividad autónoma al progreso moral de la comunidad.*

Principio de individualidad

Debe haber una conformidad de estructura espiritual total o al menos parcial, entre el ser que se forma y el bien cultural, para que éste sirva a la educación.

2.8 Wilhelm von Humboldt propone la Educación Pública

Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand barón de Humboldt, erudito, político, filósofo, lingüista y hombre de estado alemán, fundador de la Universidad de Berlín, nació el 22 de junio de 1767 en Potsdam y murió el 8 de abril de 1835, en Berlín, habitualmente llamado Wilhelm von Humboldt⁷¹ y en español Guillermo de Humboldt, hermano mayor del naturalista Alexander von Humboldt, igual que éste, unido por una verdadera amistad con Goethe, fue el más influyente organizador de la enseñanza en Alemania durante el siglo XIX. Basándose en la filosofía poskantiana y el pensamiento histórico, renovó el ideal humanístico del Renacimiento y llegó a hacer de él el principio mismo de la organización de la enseñanza pública; a él se le debe en gran parte, el florecimiento científico del siglo XIX alemán, que por supuesto, su importancia rebasó el marco nacional; dio al principio humanístico en pedagogía el valor hasta convertirlo en objeto de discusión europea y en general humana para el ideal de Rousseau y formuló su principio de modo intransigente que trasciende hasta nuestros días; intentó realizar una de las grandes posibilidades de la cultura moderna, sometiéndola a un análisis teórico

⁷¹ Jean Château. **Los grandes pedagogos.**— 1a ed.— México: FCE, 1974. p. 219

profundo y la convierte en la base de la educación pública.

Su pensamiento, vida y obra, están tan íntimamente enlazados, como bien lo dice W. Flitner en Chateau⁷², que ello concuerda con el principio humanístico, que se comprende mejor si se examinan estos tres aspectos; los dos hermanos Humboldt, pertenecen a la nobleza Pomerania, su padre era comandante y camarero de la corte. En la Universidad de Gotinga, desde 1788, el joven estudiante de derecho fue afectado por las corrientes intelectuales de la época: estudió la *Crítica de la razón pura*, se inició por Christian G. Heyne en la ciencia de la antigüedad y entabló relaciones con Georg Forster y con Friedrich Heinrich Jacobi. Abandona el servicio en el Estado para dedicarse a su formación intelectual, tomando muy en serio la idea de Rousseau, que exigía formarse el hombre antes de convertirse en ciudadano y consagrarse a una actividad precisa. Casó con Carolina von Dacheröden, de la nobleza Turingia, y se instaló en Jena. Esta pequeña ciudad se convierte en un centro filosófico y literario, donde Fichte, Schiller, Schelling, Hegel y Fries, desarrollan la filosofía kantiana; Goethe, traba amistad con Schiller. Humboldt, por su parte había estado ya en París el mismo año de la Revolución, volvió allá en 1789.

⁷² Ibid. p. 219-232

Empezó con el vasco sus estudios de lingüística comparada, cuando realizó un viaje por España, extendió esos estudios a las lenguas nativas mexicanas, el sánscrito y lenguas indonesias, sus obras publicadas después de su muerte, han hecho se le considere el fundador de la lingüística comparada. Volvió en 1802 al servicio del Estado, fue embajador de Prusia en Roma, hasta el hundimiento del Estado de Federico, en la batalla de Jena. Tras la derrota de Prusia, Humboldt fue llamado a su patria, desde 1807, había comenzado la reorganización del Estado donde colaboraba toda la Alemania intelectual, bajo la dirección del barón de Stein, quien llamó a su ministerio, pues fue durante dieciséis meses, jefe de la *Sección de cultos y enseñanza*, reunió una falange de eminentes colaboradores que habían tenido la influencia de Fichte, Pestalozzi y Jacobi y que continuaron su obra cuando él dejó el ministerio en 1810. Hasta 1819, Humboldt, permaneció al servicio del Estado, siendo embajador en Viena, ante el tratado de París, el tratado de Viena, el Parlamento de Francfort, en Londres, siempre al servicio de las ideas liberales, que compartía con Stein y el filósofo Schleiermacher; cuando se entronizó la reacción con Metternich en Prusia y comenzó a perseguirse la libertad de pensamiento, Humboldt abandonó su puesto, se retiró a sus propiedades en Tegel, a su castillo cerca de Berlín, allí vivió hasta su muerte, dedicado a sus estudios e investigaciones de lingüística.

En el sentido estricto, no existe una obra pedagógica suya, tampoco ejerció nunca la función docente, sin embargo toda su obra literaria ostenta el signo de la pedagogía; pues está completamente dominada por el problema de la formación del hombre. En la vida de Humboldt⁷³ el centro de sus preocupaciones es la formación de su propia personalidad, actitud que desde los Padres de la Iglesia, equivalía al problema del ascetismo. Eduard Spranger, quien hace la interpretación más profunda de la obra completa de Humboldt, acierta al ver en el terreno pedagógico, la clave de todos los trabajos del pensador, del estadista y del sabio, puesto que el problema pedagógico está siempre estrechamente emparentado con la problemática antropológica: *¿Qué es el hombre? ¿Cómo se forma? ¿Cómo ayudar a su formación?* Preguntas que se unen y funden en una sola actitud de pensamiento en Humboldt.

Para Abbagnano y Visalberghi⁷⁴, Humboldt, escribe a los 25 años, **Sobre los límites de la acción del Estado**, en que reduce la tarea positiva del Estado a la preservación de la seguridad interna y externa excluyendo, en cuanto a violación de límites de una utilidad general bien entendida, toda acción positiva enderezada a promover el bienestar y la vida moral y religiosa de los ciudadanos;

⁷³ Ibid. p. 222

⁷⁴ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 441

todo intento de regular el libre desarrollo de los individuos compromete la autenticidad de aquél y, por lo mismo, es perjudicial; no hay verdadero progreso más que en la libertad, todo lo que el Estado debe hacer, es garantizar a los individuos el máximo grado posible de libertad. Cuando en 1809, fue nombrado director de la Sección del culto y educación del Ministerio del Interior del Reino de Prusia, manifestó confianza mucho mayor en la capacidad educativa del Estado. Además de fundar la Universidad de Berlín en 1910, atribuyó al Estado por escrito y a través del desempeño de su cargo, la tarea de '*instituir formas de educación general por las cuales se ejercite la memoria, se agudice la inteligencia y se eduque el sentimiento moral.*

Cuando se habían abandonado las orientaciones teológicas, volviendo a Chateau⁷⁵, los pensadores europeos trabajaron en una sola idea que Rousseau había propuesto con la expresión más brillante para abordar el problema fundamental del hombre. Se dio la tendencia casi generalizada para considerar a Goethe como ejemplo concreto de un tipo humano, especialmente de Schiller, Schelling, Humboldt y los poetas románticos; Kant, Fichte y Schelling, apoyaron la tesis sobre bases metafísicas.

⁷⁵ Jean Cháteau,... Op. cit. p. 223-228

Para Kant, la razón es potencia creadora que se manifiesta en el hombre gracias a su organización física y moral, no es cognoscible en sí, pero es la condición de todo conocimiento, de toda experiencia y de toda acción, es una facultad *a priori*, condición indispensable para que sean posibles todo conocimiento y acción. El verdadero conocimiento, es el conocimiento crítico, pues toma conciencia de dicha posibilidad. Cuando el ser sensible está impregnado de razón y de libertad, es cuando tiene lugar la realización de lo *bello*, la razón así comprendida se convierte en espíritu, el espíritu crea al mundo y lo trasciende, en el cual participa el espíritu individual del hombre, por su actividad interna. El saber del hombre, su alma capaz de un juicio estético, su acción moral, son las causas de la participación del espíritu; por ahí el hombre se humaniza y su ser natural se espiritualiza. El hombre es ante todo, un microcosmos, que en si mismo se realiza por sus defectos, cuya fuerza plástica del espíritu se manifiesta en que el hombre, es siempre capaz de elevarse por su esfuerzo hasta el desarrollo completo de ese carácter humano, la realización de la humanidad posible.

La cultura es una transformación progresiva del hombre, de ese ser viviente, tal como se da en sus sentidos y en su historia; sólo los individuos pueden ser intelectuales activos, porque están unidos entre ellos, por lazos espirituales emanados de la individualidad colectiva, por

el fenómeno misterioso que logra esa unión, es la lengua. La lengua es la expresión general del espíritu, que gracias a ella, puede moverse en formas más individuales de la comunicación concreta.

La palabra contiene la frase, la frase supone un sistema gramatical con sus categorías que permiten al espíritu humano acoplar datos materiales; la lengua vive por la compresión concreta sobre los individuos en condiciones históricas en transformación, por tanto ella muestra su carácter histórico. Toda lengua es traducible a otra y hay en ella un no sé qué intraducible, es un *a priori* concreto, el espíritu de cada nación y de cada época, se encarna en su lengua.

El individuo se hace hombre por medio del espíritu de la lengua y del genio de la nación. Aprender lenguas extranjeras es una de las exigencias de la cultura humana para la interpretación de las grandes obras maestras de la literatura y artísticas, es decir, la teoría hermenéutica general; el estudio de las lenguas no sirve sólo para las relaciones prácticas, la diplomacia o los negocios, sino que permite comprender el espíritu de una nación y, por consiguiente, la expresión de sus individuos. Para Humboldt, el griego está situado antes que cualquier otra lengua; y sitúa asimismo, al francés, como la principal lengua moderna.

La concepción humanista del hombre que hemos esquematizado antes, se opone a la concepción pragmática actual, que dice, «el hombre es el ser nacido del azar, que ha desarrollado la inteligencia de los instrumentos mediante las instrucciones de estos, siempre perfeccionados, aprende a sostenerse y a mantenerse siempre con mayor perfección dentro de la naturaleza, él es en sí mismo, una naturaleza». En Humboldt la concepción de la formación del hombre se opone a esa antropología pragmáticamente. El tuvo la oportunidad de actuar eficazmente en la organización de la enseñanza, asentando así un gran golpe adelantado, al espíritu pragmatista contemporáneo.

Humboldt, en nuestro criterio, aporta a la educación contemporánea principalmente lo sintetizado a continuación. Opuso al principio pragmático el principio humanístico; él se fundó en el precepto de Rousseau, según el cual la formación del hombre debe preceder a la formación del ciudadano y constituir su base, confió al Estado el cuidado de toda la enseñanza. Respecto a las materias de la enseñanza, el Estado debía preocuparse no de sus fines particulares, sino únicamente por la formación del hombre en el sentido más completo de la expresión. La formación profesional y la especialización, tendrían que hacerse sobre la base de esa formación general, dirigida por el Estado.

Por ese motivo, la formación general debe seguir un camino único, que va de la enseñanza elemental a la Universidad, del simple aprendizaje artesano hasta las escuelas especializadas. Este cause debe estar abierto a todos; ninguna consideración de diferencias sociales, ninguna preocupación profesional particular deben entorpecer su construcción interna. Por ello propone además de las escuelas primarias sostenidas por el Estado, se establezcan escuelas culturales con diversas orientaciones, pero todas ellas de carácter eminentemente formativo, sin embargo esta tarea, así como la vigilancia sobre las universidades a las que quería con un alto grado de autonomía, las reserva al Estado, pues con intención sinceramente liberal, *considera que sólo el Estado puede impartir una educación humanística y desinteresada*. Negó que al hombre pueda ser revelado el diseño general de la historia, como no sea a través de un estudio de la infinita variedad de las culturas; Humboldt, al igual que su hermano Alejandro quien fue un geógrafo y antropólogo de gran fama y uno de los primeros estudiosos de las culturas precolombinas de México y América Central; por lo que representan el momento liberal y humanístico que sustituye al espíritu individualista y rebelde del *Sturm und Drang*. Contribuye en forma fundamental a la evolución de la obra poética y el pensamiento de las dos máximas figuras del mundo alemán de esa época, Goethe y Schiller.

Capítulo 3: La Educación Activa o de la acción

3.1 La educación intelectual y la intuición, para conocer y saber

Aunque acentuaba la importancia de los factores afectivos en la educación, Pestalozzi consideró siempre como el valor fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia, es decir, en la “intuición” efectiva de las cosas. En oposición a los sistemas de enseñanza puramente verbalistas de su tiempo, Pestalozzi reivindica los derechos de la directa aprehensión sensible de los objetos. Por lo demás, no se trata de una “sensación” pasiva, esto es, de un puro reproducir la realidad a la manera de un espejo. El sujeto, al captar la “forma” del objeto, distingue también, aunque sólo sea aproximativamente, “sus partes y su número” y asocia además entera la experiencia nueva a un sonido articulado o “nombre”. Forma, número y nombre son para Pestalozzi los “elementos” de la intuición, o, lo que es lo mismo, de la actividad cognoscitiva en general.

Estos “elementos de la intuición” se ven como algo que se asemeja a las kantianas formas a priori del conocimiento (la forma correspondería al espacio, el número al tiempo, el nombre al concepto). Es pues cierto que el concepto pestalozziano de intuición tiene una función que, en el plano pedagógico, se aproxima mucho a lo que la síntesis a priori kantiana desempeña en el plano cognoscitivo en general, es decir, la revaloración de la experiencia directa por lo que hace al fundamentar

todos los conocimientos y, en general, todo el saber, inclusive el más abstractamente científico.

También Pestalozzi quiere, esencialmente, revalorar la experiencia de primera mano como la única que puede transformarse en un saber sólido, precisamente porque está libre de las trabas del verbalismo hueco y pretencioso. Afirma que en Stans ha aprendido a apreciar las ventajas que suponía “la inocente ignorancia” de sus pequeños discípulos: “Aprendí de ellos a apreciar todo el daño que para la fuerza efectiva de la intuición y para una comprensión auténtica de los objetos circunstantes representa el conocimiento del solo alfabeto y la confianza depositada en palabras que, por falta de referencias concretas, no son más que sonidos.”

Por el contrario, cuando se parte de la experiencia directa y de su articularse natural de acuerdo con los tres “elementos” o facultades elementales, se pone en movimiento un fecundo proceso que pasa ‘de intuiciones oscuras a intuiciones determinadas, de intuiciones determinadas a representaciones claras y de representaciones claras a conceptos evidentes’.

He aquí ‘finalmente casado el arte de la enseñanza con la naturaleza, o por mejor decir, con la forma original mediante la cual ésta manifiesta los objetos del mundo’, y he aquí, también, identificado, el común origen de todos los medios de la instrucción.

En efecto, de la intuición articulada en sus elementos surgen por una parte las enseñanzas conectadas con la forma (dibujo, geometría), por la otra las conexas con el número (aritmética) y, por último, todo lo que se relaciona con los nombres (aprendizaje lingüístico).

Al desarrollo sobre todo de las dos primeras facultades elementales —forma y número— en estrecha conexión recíproca, Pestalozzi había dedicado desde la época de Burgdorf, valiéndose de la colaboración de Krusi y otros, dos libros que debían servir de guía a las madres y a los maestros: *El libro de las madres* y *El ABC de la intuición*.

La lectura de estos libros nos revela que el procedimiento propuesto por Pestalozzi era más bien analítico y que no estaba libre de formalismo. Por ejemplo, se obliga al niño a dibujar, primero, líneas horizontales, luego líneas verticales, después ángulos rectos, etc., etc., antes de permitirle dibujar algo que tenga para él significado e interés. Si el concepto pestalozziano de la intuición como totalidad, donde mediante una labor de análisis emergen progresivamente los diversos elementos, parece preludiar a las doctrinas modernas de tipo “globalista”, en la realidad didáctica, tal como Pestalozzi la practicaba y teorizaba. Los “elementos” preceden a todo y se tenían en consideración los efectivos intereses infantiles, que están siempre dirigidos hacia lo concreto.

En el Canto del cisne, el principio único y fundamental es: ‘la vida educa’, una admonición para que se realice la máxima simplicidad y naturalidad en todo procedimiento educativo. Es un principio de especial importancia para los fines del aprendizaje de la lengua materna, que en ningún caso ‘puede ser más rápido que los progresos realizados por el niño en sus funciones intuitivas, sobre la base de la experiencia directa, es, por otra parte, la mejor iniciación en las ciencias naturales.

Tocante a la enseñanza de las lenguas modernas Pestalozzi se inclina por el método que hoy se denomina “directo”. Es el mismo, observa, por el cual la humilde niñera de otro país enseña sin esfuerzo su propia lengua al niño que le han confiado. Y mediante ese procedimiento, añade Pestalozzi, el niño aprende no sólo los vocablos y las frases más simples, sino que pronto ‘llega con gran facilidad a apropiarse del espíritu de cada regla gramatical comprendiéndola sin dificultad aun cuando la primera vez se le exprese verbalmente’.

El adolescente Pestalozzi⁷⁶, se inscribe en el Colegio Carolino que formaba a ministros del culto reformado, donde encuentra maestros abiertos a las nuevas corrientes, como Bodmer, entusiasta admirador de Rousseau. Pero más que un seminario el Carolino

⁷⁶ Antonio Santoni Rugiu. **Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días.**— 1a ed.— Morelia: IMCED, 2003. p. 121-122

funcionaba como círculo cultural progresista, algo similar a lo que ahora serían los grupos de la masonería, influido por su maestro Bodmer, también se entusiasma por Rousseau y el espíritu pedagógico masónico; se adhiere a la secta de los iluminados, con el nombre de Alfredo, la mencionada *hermandad muy empeñada en sostener métodos didácticos fundados en la razón y la libertad*. Originada en Baviera, los Iluminados se extendieron a Austria, Suiza y también Italia; es cierto que *el primer texto escolar no confesional italiano, se imprimió en 1780, por un tipógrafo seguidor de los iluminados*. Análogo espíritu renovador e innovador animaba a los círculos que frecuentaba el joven Pestalozzi en Zurich, *Los Patriotas* y la *Sociedad Helvética*, en ellas, puede decirse, Pestalozzi, recibió el complemento decisivo a su formación, después de haber interrumpido sus estudios universitarios.

La educación del arte: 'Esto no es saber, es poder'

Pestalozzi no propone una tendencia de carácter propiamente estético sino, en un sentido más general, aquella ‘espontánea facticidad que recurre a operaciones físicas mediante las cuales el hombre tiende, siguiendo un fin espiritual, a transformar las propias disposiciones o la realidad externa’. Indicaba figuras de animales en cartelones murales, decía el nombre y lo hacía repetir en voz alta, en coro. Por otra parte, consentía o mejor dicho, estimulaba, una actividad simultánea de dibujo libre: los

niños garabateaban como les venía en gana sin que entre esta actividad y la lección “intuitiva” hubiese ninguna relación.

Después, Pestalozzi conectó el dibujo con la actividad intuitiva, pero a costa de la libertad de expresión. Finalmente, en el *Canto del cisne*, sostuvo de nuevo, en armonía con el principio de que “la vida educa”, la plena libertad de la expresión gráfica hasta que el niño sienta la necesidad de una guía y vaya a buscarla.

La actividad, implícita en todos los niños, no se conforma con expresarse a través del dibujo, sino que ‘los impulsa a realizar por sí mismos, con las propias manos, todos aquellos trabajos cuya naturaleza esencial han comprendido’. Por eso quieren aprender a manejar toda suerte de instrumentos y dedicarse a diversos trabajos productivos, de lo que sacan no tanto específicas habilidades técnicas cuanto una mayor capacidad para intuir el mundo circundante en todos sus aspectos y una personalidad más rica y armoniosa.

El francés Marc-Antoine Jullien, quien fue funcionario napoleónico en Milán, a quien debemos el más amplio testimonio directo sobre Yverdon que visitó en 1810, describe así la íntima compenetración entre actividades manuales e intelectuales que reinaba en la escuela:

‘El método [de Pestalozzi] se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por si sólo los

diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo que ha conseguido. Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos; se aplican en cada momento de la instrucción y a todos los ramos del saber... Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende... Esta forma de educación elemental, que obra en lo íntimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y de la naturaleza; en cambio, paralelamente, la educación industrial (es decir, los trabajos manuales), que es, por el contrario, resultado de una acción desarrollada exteriormente, tiene por objeto dirigir y desarrollar la actividad externa del cuerpo secundada por la inteligencia y enderezada hacia los objetos de la naturaleza'.

Adolphe Ferrière, comentando en 1929 esta página, escribía que 'bien puede sacarnos los colores a la cara, a nosotros, hijos del siglo XX, que aun no sabemos, como

lo sabía Pestalozzi ciento veinte años antes, a dar el lugar que les corresponde a las facultades creadoras del niño'.

Entre las otras iniciativas educativas realizadas en Suiza en los primeros decenios del siglo XIX, sobre todas las cuales influyó en alguna forma el apostolado de Pestalozzi, son dignos de mención especial los institutos de Hofwil (cerca de Berna) fundados por el patrício Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844), que se valía de los servicios de otro educador insigne, Johann Jacob Wehrli. Se trataba de una obra filantrópica que era al mismo tiempo un experimento bastante bien logrado de escuela técnica agronómica (más tarde se añadieron escuelas normales secundarias para varones y para mujeres). Hofwil fue por muchos lustros meta admirada de peregrinaciones provenientes de todas partes de Europa.

3.2 La pedagogía de Ovide Decroly, el sincretismo y el método global

Médico y pedagogo belga, Ovide Decroly⁷⁷ nació el 23 de julio de 1871, en Renaix, Bélgica, Flandes oriental, y murió el 9 de septiembre de 1932 en Bruselas. Estudio medicina en Gante, Berlín y París, especializándose en enfermedades mentales, empezó trabajando con niños deficientes para lo cual funda un Instituto laico en Bruselas para su educación en 1901; y seis años después, abre en *Ixelles*, la *École de l'Ermitage*, en la que aplicó sus métodos a niños normales, la dirección de ambas escuelas le permitió tener una fuente constante y rica de investigaciones y publicaciones.

En la Universidad Libre de Bruselas fue profesor de *Psicología infantil* y *Pedagogía*, igualmente trabajó en la Escuela de Altos Estudios y fue también inspector médico en el Ministerio de Justicia y en el Servicio de *Enseñanza Especial del municipio de Bruselas*. Sus aportaciones más importantes, son: como pedagogo-psicólogo propone la *globalización*, propone también para organizar las materias, a los *centros de interés*, ambos fundamentos de los métodos, uno general para enseñar y otro, especialmente para aprender a leer y a escribir en tres

⁷⁷ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2003. v. 1, p. 368

meses, a niños, de primer año de primaria, el *método ideo-visual*.

El pedagogo-investigador riguroso

Ovide Decroly⁷⁸, es uno de los médicos y físicos belgas que fueron atraídos por la paidología y la pedagogía experimental. Que hizo que Bruselas se convirtiera a fines del siglo XIX y principios del XX, en el centro activo de estudio del niño normal y anormal, donde colabora con otros jóvenes como Tobie Jonckheere y Auguste Ley, en el primer curso de Paidología y el primer laboratorio pedagógico fundado por el Dr. M. C. Schuyten, en la Universidad libre de Bruselas. Decroly se convierte en promotor de una pedagogía científica, basada en una medición exacta de los hechos observados, y preconiza una enseñanza renovada para los anormales.

Como médico de la nueva escuela, adopta métodos científicos más rigurosos, desde el primer momento, una observación metódica, experimento y mediciones exactas de los datos psicológicos y pedagógicos. Sus publicaciones en pedagogía se refieren a los niños anormales, pero nos llevan en seguida al estudio acerca del niño normal. Partiendo del mismo punto de vista de M. Montessori, declara en efecto, que entre los niños

⁷⁸ Jean Château. *Los grandes pedagogos*.— 1a ed.— México: FCE, 1974. p. 250-253

normales y los anormales, «no hay diferencia de calidad, de naturaleza. Las mismas leyes psicológicas son valederas en los dos casos, pero en uno de ellos el desarrollo mental está generalmente retardado; todos los progresos son extraordinariamente lentos, de suerte que se ven aparecer en él unos estados que no pueden advertirse, por la rapidez con que transcurren, en el estudio psicológico del desarrollo normal.

Para mejorar sus métodos de observación y medición, emplea desde 1907 a la cinematografía para observar a los más pequeños, más tarde seguirá extendiendo dicho medio después de la primera guerra mundial, filmando películas como: *Etapas del desarrollo mental del niño*; *Evolución de la reacción espacial en el niño*; *Las relaciones sociales del niño y algunos aspectos de la imitación en el niño de 0 a 6 años*.

Para medir la inteligencia recurre a *tests* desde 1907, aplica los de Binet-Simón, y hace alusión de su valor en varias publicaciones, sin embargo no se limita a una aplicación pura y simple de los primeros *tests* de inteligencia, sino que señala también en ellos sus defectos. En las primeras experiencias de Binet-Simón, su carácter demasiado verbal y la ausencia de *tests* referentes al desarrollo motor y lamenta que hayan sido olvidados los niños de 0 a 3 años. También insiste en la excesiva facilidad de determinadas pruebas en relación con la edad propuesta, mientras que en otras le parecen difíciles en

demásia. Él mismo diseñó unos *tests* y adaptó otros. Con R. Buyse, publica el *test* B.D. para niños más pequeños, de rasgos y cruces. Adapta el *test* Ballard como *test* colectivo.

Teoría de la globalización y sincretismo infantil

La globalización⁷⁹ coincide en gran parte con la teoría de la percepción sincrética que sustenta E. Claparède y con la teoría de la Gestalt, tal vez en este aspecto, su mayor aportación consistió en haber demostrado que la globalización es una teoría didáctica y haber propuesto una nueva forma de organización escolar. Un mérito más de Decroly es haber favorecido el auge de la pedagogía experimental y haber vuelto a poner al niño en el medio natural, acercando la escuela a la sociedad moderna.

Según el autor, la globalización es la aplicación del orden perceptivo visual verbal de la actividad; actividad basada en el carácter sincrético de las percepciones; asimismo C. G. Jung apuntó el término de globalidad, concibiéndolo como la conjunción viva y dinámica de los dos elementos de la psique integral, el consciente y el subconsciente; aunque la aportación de la Gestalt a la teoría del aprendizaje es, en este tema, fundamental, al considerar que el campo perceptivo se estructura a partir de una

⁷⁹ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2003. v. 1, p. 692

apreciación global, en la que el todo priva sobre las partes que la constituyen. Por su parte J. A. Comenio señala como regla de enseñanza el seguimiento de la propia naturaleza, afirmaba que la enseñanza parte siempre de lo general, encaminado a lo particular, que más tarde confirman estudios psicológicos que dan apoyo científico y nuevo impulso de su aplicación a la didáctica. Pero es O. Decroly el que acuña el término globalización en el campo de la didáctica, basándose en esa percepción global del niño.

En un proceso completo de asimilación de un objeto de aprendizaje tiene tres fases:

1. Asimilación.
2. Diferenciación de los elementos que lo constituyen.
3. Síntesis o integración de los elementos en un todo orgánico y estructurado.

Se camina de síntesis confusas a otras estructuradas y organizadas. Dicha fundamentación psicológica que reconoce una percepción inicialmente global ha influido ampliamente en el desarrollo de métodos de lectura globales, cuyo pionero es el propio Decroly.

Importantes repercusiones ha tenido la globalización incluso en la organización del currículum escolar, fundamentado precisamente en la percepción global

inicial, contra el programa dividido en asignaturas; el mismo Decroly propone la organización de los contenidos en *centros de interés*, organizados entorno al propio niño, a su medio social y al medio natural circundante. En la organización y administración del currículo, según propuestas recientes, se ha dejado de lado a la organización lineal, por asignaturas multidisciplinaria y se han propuesto organizar los currículos por áreas y los currículos modulares, esto es, una organización interdisciplinaria, en el primer caso y transdisciplinaria, en el segundo caso, propuestas hechas a partir de la teoría de la globalización decrolyana.

La globalización, no es una función o un mecanismo aislable, sino un proceso intelectual bastante complejo, que es a la vez la antítesis de lo analítico-sintético y, por otra parte, prepara éste y se asocia a él en una medida mayor o menor. Se relaciona con la percepción sincrética propuesta por E. Claparède, aunque Decroly la rechaza aduciendo que éste término designa sobre todo el estado perceptivo de la actividad mental del niño, y la noción de globalización tiene, junto a aquél, un sentido más general.

El método ideo-visual y los centros de Interés

El método ideo-visual⁸⁰ nació cuando habiendo comprobado los métodos tradicionales, incluso los de la también doctora Montessori, no daban resultados satisfactorios en la enseñanza de la lectura, propuso a sus alumnos órdenes escritas, mediante frases que despertaran su interés. Tuvo éxito, pero queriendo comprobar el valor pedagógico del interés, siguió haciendo investigaciones, incluso con su propio hijo, de dos años en ese entonces. Le enseñó su propia fotografía y la palabra *papá* escrita, y luego otras palabras y frases con que se relacionan los intereses inmediatos del niño y logró el éxito esperado. Seis meses más tarde el pequeño Decroly leía unas cincuenta frases y era presentado ante la Sociedad Belga de Paidotecnia.

Aunque Comenio ya había indicado en su *Didáctica Magna*, que es preciso partir de generalidades para llegar a detalles y los protagonistas de la *Gestalttheorie*, defienden ideas semejantes a las de Decroly; el mérito de este último consiste en haber demostrado que la globalización es un fenómeno esencial del alma infantil y el haber investigado sus consecuencias en la didáctica y en la organización escolar.

El método ideo-visual para la enseñanza de la lectura, comienza con el empleo de frases enteras y de palabras

⁸⁰ Jean Château,... Op. cit. p. 254-256

buscadas en las actividades inmediatas y reales del niño. Ya Decroly había comprobado, tras mucho experimentar, que la frase que representa una idea completa y concreta, a la que están asociados las emociones e intereses del niño, se fija y retiene con mayor facilidad que la palabra aislada dividida en sílabas y en letras. Sus investigaciones respecto a la evolución del lenguaje del niño, demostró que éste entiende el lenguaje auditivo antes de poder expresarse, aconsejó que se leyera primero la frase en voz alta varias veces. El niño descompondrá la frase, reconociendo las partes o palabras de las otras, y más tarde hará otro tanto con las palabras separadas que descompondrá en letras y sonidos. Las frases se escogen de su ambiente inmediato, para aprovechar al máximo el interés del niño.

Como procedimiento, ahora diríamos estrategia o planeamiento didáctico, Decroly recomendaba: las frases emitidas durante los ejercicios de observación, son escritas en el pizarrón, el maestro las lee en voz alta, varias veces. Al día siguiente esas mismas frases se escriben en grandes tiras de papel y se colocan en un orden distinto. Se invita a los alumnos a que las relean. Despues se distribuyen entre ellos tiras más pequeñas, que reproducen exactamente el texto de las grandes y por medio del juego se procura fijar las frases. Cada día se añade al juego una frase nueva elegida entre los intereses inmediatos de los alumnos, hasta el momento en que el

niño reconoce y aísla las palabras que ha encontrado varias veces. Este es el principio de análisis que conducirá al niño a distinguir las sílabas y las letras. Como el juego favorece la asimilación, el discípulo llegará muy pronto a hacer frases, primero con las palabras aprendidas y más tarde valiéndose de las sílabas y las letras.

Con el mismo principio de globalización, el método de Decroly para la enseñanza de la escritura y la ortografía, requiere que estas se aprendan unos días después de la iniciación en la lectura. El alumno a causa de su visión global, dibuja primero la frase conocida y adelantando poco a poco, se expresa mediante la escritura de un modo más o menos legible. La escritura está íntimamente ligada con la lectura y el dibujo. Decroly «pretende que la mayoría de los alumnos puedan aprender a escribir en tres meses con sólo quince a veinte minutos de ejercicios diarios, sin pasar por aquellos que consisten en hacer papalotes, rasgos y curvas, letras o sílabas, a condición de que el maestro tenga una escritura regular y siempre igual al menos durante el período de aprendizaje de la lectura y la escritura»⁸¹.

Los autores Abbagnano y Visalberghi⁸², dicen que el método Decroly se caracteriza por respetar las

⁸¹ Ibid. p. 256

⁸² N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 668-669

necesidades del niño a apoderarse globalmente de los sectores de experiencia que le suscitan un interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a *centros de interés*, propios de cada edad; articular las actividades mismas en actividades de *observación*, de *asociación* y de *expresión*, con referencia en todos los casos a lo que constituye su objeto de interés.

Para Decroly un interés genuino, es aquel estrictamente ligado a una necesidad y divide los intereses fundamentales en cuatro especies:

1. *Necesidad de nutrirse.*
2. *Necesidad de repararse, cubrirse y protegerse de la intemperie.*
3. *Necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos.*
4. *Necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y de mejorarse.*

Cada una de estas necesidades puede constituir un centro válido de interés susceptible de dar pie a todas las actividades pertinentes a un año escolar completo. Cómo vemos en Decroly el concepto de interés está más vinculado que en Dewey, con las exigencias biológicas básicas, incluso coincide sorprendentemente con la pirámide de A. Maslow. Pues ciertamente el niño se interesa con pasión insaciable con todo aquello que el

hombre ha tenido que hacer y hace para satisfacer sus necesidades fundamentales, sea porque experimenta en modo muy vivo esas necesidades, sea porque las actividades dirigidas a satisfacerlas, son para él apreciadas, como tales, es decir, en cuanto actividades que le es posible reconstruir y comprender y por lo mismo disfrutar lo que tienen de aventura.

Los centros de interés corresponden plenamente a las disposiciones infantiles, por otro lado, no podemos menos que advertir hasta que punto es posible eliminar los intereses denominados *espirituales*. En una escuela cuyas clases elementales se suceden en el papel de centros de interés, primero la alimentación, segundo la protección contra la intemperie, tercero la defensa contra los peligros, cuarto el trabajo en toda la variedad de sus formas, el niño aprende a estimar progresiva pero seguramente los valores sociales y morales sin necesidad de convertir a éstos en materia de enseñanza específica.

El método global no debe restringirse a ser empleado solamente al sistema de aprendizaje de la lectura-escritura, como se ha hecho costumbre. El sistema de enseñanza global excluye de la escuela de Decroly las materias tradicionales, pues se presentan en un orden diverso; como con Dewey, la *Historia*, la asociación es en el tiempo, y la *Geografía*, la asociación es en el espacio, adquieren una importancia mayor, al igual que las actividades *expresivas*, lenguaje, dibujo, música, canto (...).

Decroly fomentó la aplicación pedagógica de las conclusiones a que llega la ciencia psicológica, abogó por que se adoptaran en la enseñanza las técnicas de la medición psicológica; en unión con Raymond Buyse de la Universidad Católica de Lovaina, elaboró técnicas para verificar de manera objetiva, el aprovechamiento escolar, es decir, una pedagogía cuantitativa, y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos controlados científicamente, esto es, una pedagogía experimental, en analogía de lo que hacían McCall en Norteamérica y Claparède en su escuela en Ginebra. Por ello, la pedagogía de Decroly, puede denominarse pedagogía científica en un sentido más pleno que en el caso de María Montessori.

Dos interesantes propuestas

Queremos concluir este tema, parafraseando a dos investigadores de la educación, dos mexicanos, Roger Díaz de Cossío y Eduardo Andere M.⁸³

Díaz de Cossío, señala como los principales problemas del sistema educativo, el rezago educativo de un tercio de la población mexicana mayores de 15 años que no han concluido su educación básica, que aumenta cada año en

⁸³ Julio Gómez Torres. “Política Educativa, México 2012: Reforma Educativa”. En: **Educación 2001**.— México: año 18, número 211, diciembre 2012. p. 6-9

lugar de disminuir, debido a la deserción en secundaria de un 20%. Señala contundente: *El origen de todos los problemas de la educación básica, están en el primer grado de primaria; los alumnos no aprenden a leer y a escribir al finalizar el primer año con soltura, salvo honrosas excepciones de niños que tienen gran apoyo familiar.*

El mismo autor *propone*: Triplicar el presupuesto del INEA; hacer un esfuerzo y asignar tutores a niños de secundaria que los cuiden y aconsejen y si es necesario, becarlos para eliminar el rezago en un plazo de 10 a 20 años. Asimismo, propone, dejar de imprimir el libro de texto gratuito y con el dinero ahorrado, imprimir sólo el libro de trabajo para aprender a leer y a escribir y una guía temática, atiborrar de libros a las bibliotecas escolares y de aula, con libros adecuados al desarrollo de los temas curriculares.

Eduardo Andere M., por su parte propone diferenciar lo que podemos hacer en la alta política y qué podemos hacer en la política educativa es decir, pedagogía, o bien ciencia política y ciencia educativa. Respecto a la reforma del gobierno de Peña Nieto, dice que no es una reforma a fondo, sino simplemente constitucionaliza lo que se viene haciendo desde el gobierno de Fox, que la reforma se sustenta sobre el movimiento corporativista internacional, que considera que la mayor culpa de los fracasos o la mayor tarea de retos les corresponde a las escuelas y a los maestros, que de ahí el afán de medir, de

evaluar, de exigir. “El modelo de medición de desempeño de estudiantes, maestros y escuelas, adoptado con tal vehemencia por quienes no entienden el fenómeno educativo y menos del aprendizaje, no funciona”⁸⁴. Lo malo de la educación en nuestro país, no se debe a los maestros, ni siquiera al sindicato, ni a la televisión, **per se**. Ello, es necesario y preciso atender, arreglar, pero no son la causa del efecto. Las raíces de la mala educación son más profundas.

Y *propone*: Si se va a hablar de una nueva y grande reforma educativa, es necesario traer a la mesa temas de desigualdad, de pobreza, calidad de atracción y retención, formación y certificación de maestros y atención a problemas cotidianos: se requieren al menos dos tipos de equipos, por un lado, el que atendería problemas de vivienda, salud, nutrición, empleo y seguridad de cada niño que asiste a la escuela, desde su misma localidad, y por el otro, la atención a los problemas personales con enfermeras, trabajadores sociales, médicos, psiquiatras, psicólogos del desarrollo infantil al servicio de cada escuela y al alcance de todas las localidades del país. Sería una solución holística a la educación; pero para lograrlo se requiere reinventar el gobierno completamente y eso no sucederá en el corto plazo. Los recursos para atender

⁸⁴ Eduardo Andere M. “Si vamos por una reforma educativa, hablemos de pobreza y segregación”. En: **Educación 2001**.— México: año 19, número 212, enero 2013. p. 20-21

un nuevo programa, de los cientos de miles de millones que se gastan en el desarrollo social que tienen como base simples esquemas conductistas, que motivan con estímulos extrínsecos en deterioro de la motivación intrínseca (superación) de generaciones de niños, jóvenes y adultos, que sólo hacen cosas si se les sobornó con una beca.

Si se pudiera incluir las principales propuestas descritas aquí brevemente, por la nueva reforma del actual gobierno, por nuestra parte, agregaríamos que se concediera autonomía a las escuelas para que tomen decisiones en aspectos torales de la problemática escolar, algunos de los principales problemas sería posible ayudar a resolver si los maestros tuvieran la libertad de experimentar, por ejemplo, con la propuesta pedagógica de O. Decroly que tratamos de describir aquí, si el engorroso y burocrático sistema de control en la educación básica que padece nuestro país se los permite.

3.3 María Montessori, la pedagogía científica

La renovación pedagógica europea, fue impulsada constructivamente con la llamada *pedagogía científica*⁸⁵, ello debido a que en lugar de fundamentarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo, se apoya esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre en general y el niño en particular, que están aportando las nuevas ciencias como la **psicología** y la **psiquiatría**.

María Montessori (1870-1952) primera mujer que se graduó en Medicina humana en la Universidad de Roma, estuvo allí durante algunos años en calidad de asistente de la clínica neuropsiquiátrica, donde se ocupó principalmente de la educación de niños anormales y mentalmente débiles. Seguidora de la nueva escuela francesa dirigida por los también médicos Séguin e Itard. La doctora Montessori utilizó abundantemente materiales especiales ideados por el primero mencionado para facilitar la recuperación parcial de los frenasténicos. Un tiempo después, por encargo del ministro Baccelli empezó a enseñar sus métodos a las maestras que tomaban un curso especial, el cual dio nacimiento a la primera escuela especial ortofrénica. El éxito logrado en

⁸⁵ E. M. Standing. **La revolución Montessori.**— 1a ed.— México: Siglo XXI, 2000. p. 21-34

la recuperación de los niños anormales sugirió la idea a Montessori de aplicar sus métodos a niños normales, resultando igualmente eficaces, que los materiales aplicados con tanto provecho para despertar la inteligencia de un niño considerado anormal de ocho o diez años podría suministrar situaciones y experiencias muy oportunas de libre organización sensorio-intelectiva a un niño de cuatro o cinco años, que supuestamente se encuentra en la misma fase de desarrollo mental que el primero mencionado.

Recordemos que idea similar tuvo el doctor Decroly en Alemania e igualmente se dio el paralelismo entre éste y la doctora Montessori, relativos a que los hallazgos encontrados con los niños especiales podrían ser aplicados a niños 'normales' más pequeños: la ocasión de tan brillante idea se le presentó a Montessori, cuando el director general del Istituto Romano di Beni Stabili, Edoardo Talamo, le propone organizar en los edificios del Istituto escuelas de párvulos para los muchos niños de edad preescolar que durante el día no podían ser atendidos por sus familiares. De esta manera se abrió en Roma la primera *Casa dei bambini*, en 1907, a la que siguieron rápidamente otras en la misma Roma y en otras ciudades.

El meollo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir esencialmente a la educación como una modalidad de autoeducación, es decir, como un proceso

espontáneo, por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño *el hombre que duerme ahí*, y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales adecuados.

Es de tal manera importante lo anterior, que en las casas del niño, todo estaba concebido y constituido a la medida del niño: mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos. No hay bancos en la escuela, como instrumentos de esclavitud del cuerpo infantil, de la misma manera que los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud para el niño. En este ambiente el niño goza de libertad para moverse y actuar a su gusto, sin la injerencia entrometida de los adultos.

La serie de materiales de desarrollo del niño, los encontrará en las repisas especiales: estuches para abrir y cerrar, sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales, botones para desabotonar y abotonar, ovillos de colores para disponer a su gusto el orden de graduación y tamaño, o bien superficies ásperas que se van graduando oportunamente, campanillas que se componen en escala, en relación con el sonido. Según la doctora Montessori, los materiales descritos sirven para educar los sentidos del niño, para desarrollo del juicio y el raciocinio. Los niños pueden tomar los materiales que

quieran sin otra obligación que devolveros a su lugar antes de buscar otros.

La maestra dirige la actividad pero no enseña, no instruye, reduce sus intervenciones al mínimo, si un niño molesta se limita a ponerlo en una mesa aislada; si otro no logra ejecutar su ejercicio que él eligió, lo ayuda e invita a cambiar de material. A veces invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio, para identificar y reconocer alegremente las miradas y los pequeños ruidos que pasan inadvertidos, casi siempre.

Se enseñaba a leer y a escribir o casi se lograba, a los cinco años, cuándo se invitaba a los niños a que ejerciten un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto. En cierto momento a fuerza de jugar con ese material, sobreviene el milagro que Montessori llama *explosión* de la lectura y la escritura, esto es, que de repente el niño se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por lo tanto, con que sabe escribir o casi. Asimismo hay otros materiales para introducir al niño en el reino del número, las medidas y las formas, gradualmente se perfeccionaron otros ingeniosos materiales para facilitar el estudio de otras materias, no sólo en el nivel elemental, sino también en el secundario.

En cuanto a métodos de enseñanza para aprender a leer y a escribir, ahí si no coincidieron los dos geniales promotores y realizadores de la *pedagogía científica*, los doctores *Ovide Decroly* y *María Montessori*, pues mientras el primero es el descubridor de la cualidad inherente a la infancia, el sincretismo o globalización infantil, su método de marcha global, lo que hace que pruebe o demuestre que se puede enseñar a los niños a leer y escribir con soltura en el primer año de educación primaria; la segunda mencionada también logra resultados similares, mediante un método de marcha analítico sintético, al lograr que los niños descubran que pueden componer y descomponer palabras; es decir leer y escribir de repente, al manejar material didáctico diseñado exprofeso.

El criterio que orienta la actuación de la *directora*, consiste en no imponer el criterio adulto para la lógica de aprendizaje que debe vivirlas, construirlas, diríamos ahora, tanto en actividades individuales como sociales, es un error sustituir la experiencia del niño, por la experiencia del adulto. El adulto aprende de diferente modo a como aprende el niño; el adulto aprende acomodando lo nuevo en esquemas ya construidos, mientras que el niño *se construye a sí mismo*, con la experiencia actual. Montessori decía: “Los adultos somos recipientes. El niño sufre una transformación: las impresiones no sólo penetran en su alma, sino que la

forman. Se encarnan en él. El niño crea su propia carne mental al utilizar las cosas que están en su ambiente”⁸⁶.

Actualmente, escribe la doctora Montessori⁸⁷, no es posible profundizar en cualquier rama de la medicina o de la filosofía, incluso de la sociología, sin considerar las aportaciones del conocimiento de la vida infantil. En el caso de la embriología tuvo una influencia clarificadora en los conocimientos biológicos, incluso los conocimientos relacionados con los seres. En el caso del conocimiento del niño, su influencia sobre todas las cuestiones que refleja la humanidad es infinitamente mayor que todas las aportaciones. Lo que podría dar un definitivo y poderoso impulso a la mejora de los hombres no será el niño físico, sino el niño psíquico. El espíritu del niño podría determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y tal vez, el inicio de una nueva civilización.

El niño encierra en sí mismo un secreto, capaz de arrancar el velo sobre los misterios del alma humana, una incógnita del individuo adulto para la resolución de sus problemas individuales y sociales. Este punto de vista puede fundar una nueva ciencia investigadora sobre el

⁸⁶ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 666

⁸⁷ María Montessori. **El niño: el secreto de la infancia**.— 1a ed.— México: Diana, 1994. p. 27-33

niño, y su importancia puede influir en la vida social de los hombres.

El psicoanálisis ha abierto un campo de investigación desconocido, permitiendo penetrar en los secretos del subconsciente, aunque no ha logrado resolver problemas esenciales en la vida, podría prepararnos para comprender la aportación que puede hacer el niño. El psicoanálisis ha trascendido los límites de la conciencia, penetrando en el océano del subconsciente. Sin este descubrimiento tan valioso, sería difícil explicar la aportación que puede hacer el niño psíquico al estudio profundo de los problemas humanos. El resultado verdaderamente luminoso del psicoanálisis fue el descubrimiento del poder que tiene el subconsciente en las acciones de los hombres. Ha revelado un mundo desconocido, de considerable extensión, el cual se puede decir que va ligado el destino de los individuos.

Los extraños fenómenos del subconsciente, contrastando con las manifestaciones de la conciencia, se registraban sencillamente como síntomas de la enfermedad. Freud hizo lo contrario: descubrió el camino para penetrar en el subconsciente, con el auxilio de una técnica laboriosa, pero debió permanecer por largo tiempo en el campo patológico. Tratando las enfermedades, Freud, dedujo las primeras consecuencias sobre la psicología. Freud imaginó el océano inmenso, pero no llegó a explorarlo, sólo determinó los caracteres del estrecho borrasco. Por

eso las teorías de Freud no fueron satisfactorias, tampoco el tratamiento de los enfermos, porque no siempre conducen a la curación, de las enfermedades del alma. La nueva verdad luminosa y resplandeciente hizo caer las tradiciones, La exploración de esta inmensa realidad es bien distinta de la técnica de un tratamiento clínico.

Hay que estudiarse al hombre en su origen, tratando de descifrar en el alma del niño su desarrollo a través de los conflictos con el medio ambiente, para conocer el secreto de lucha, que obliga al alma a deformarse oscura y tenebrosa. El psicoanálisis, tuvo de los descubrimientos más sensacionales, cuya técnica, logró la explicación del origen de la psicosis de la infancia. Los sufrimientos serán de carácter puramente psíquico, lentos y constantes. Era la represión de la actividad constante y espontánea del niño, debida al adulto, debida a la influencia de un adulto: su madre.

Hay que distinguir dos planos de investigación: primero, el derivado del choque entre los instintos del sujeto y las condiciones del medio ambiente a que debe adaptarse el individuo, condiciones que están en pugna con los deseos instintivos; segundo, hay otro plano, más profundo y es el de la memoria infantil, en el cual el conflicto no se desarrolla entre el hombre y su ambiente social actual, sino entre el niño y la madre, entre el niño y el adulto, finalmente. Esto corrobora, que en todas las enfermedades, aunque sean de carácter puramente físico,

tenemos que reconocer la importancia de los hechos ocurridos en el período infantil.

Por ello el psicoanálisis se ha valido de una técnica de sondeo de exploración del subconsciente. La misma técnica que ha permitido el descubrimiento del adulto, que ha construido un obstáculo para el niño. Por su carácter, el niño no se presta a la misma técnica, no quiere recordar la infancia, él es la infancia, él está viviéndola.

La historia humana narra la aventura del hombre psíquico; el niño sensible que encuentra obstáculos, que se sumerge en conflictos insuperables con el adulto, más fuerte que él, es una *página en blanco*, la *tabula rasa* aristotélica, en la cual no se han burlado los sufrimientos que invaden el campo espiritual, virgen y delicadísimo del niño, organizando en su subconsciente un hombre inferior, distinto del que hubiera sido creado por la naturaleza.

El psicoanálisis se limita a los conceptos de enfermedad y de medicina curativa; la cuestión del niño psíquico contiene una profilaxis respecto al psicoanálisis: se refiere al tratamiento normal y general de la humanidad infantil, tratamiento que ayuda a evitar obstáculos y conflictos, y por tanto sus consecuencias, que son las enfermedades psíquicas de las que se ocupa el psicoanálisis; o bien los simples desequilibrios morales, que el psicoanálisis

considera extendidos en toda la humanidad. Alrededor del niño se forma un campo completamente nuevo de exploración científica, independiente de su campo paralelo que sería el psicoanálisis. Esto es esencialmente una forma de aportación a la vida psíquica infantil, entrando de lleno en el campo de normalidad y de la educación. Aun no sabemos cuánto ignoramos del niño, tampoco cuánto nos puede enseñar e ilustrar. Alrededor del niño se forma el niño, un campo completamente nuevo.

En cuanto a las características del Método Montessori, Standing⁸⁸, las resume en los siguientes aspectos:

1. Está basado en años de paciente observación de la naturaleza del niño por parte del mayor ingenio de la educación desde Fröbel.
2. Ha demostrado tener una aplicación universal. Dentro de una sola generación se ha comprobado con satisfacción total en los niños de casi cualquier país civilizado. Raza, color, clima, nacionalidad, rango social, tipo de civilización, ninguno de ellos impide su aplicación exitosa.
3. Ha revelado al niño pequeño como un amante del trabajo, del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con una

⁸⁸ E. M. Standing,... Op. cit. p. 200-201

profunda alegría. En la etapa del crecimiento mental del niño, se le proporciona ocupaciones correspondientes gracias a las cuales desarrolla sus facultades.

4. Si bien ofrece al niño un máximo de comportamiento espontáneo, lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior de logro escolar que bajo los sistemas antiguos.
5. Aunque prescinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos, logra una disciplina más alta que anteriormente. Se trata de una disciplina que tiene origen dentro del niño y no está impuesta desde afuera.
6. Está basada en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto, dejándole espacio para crecer en una independencia biológica. De aquí que le permita al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituye la base de la disciplina real.
7. Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia, y así lo guía de acuerdo con sus necesidades individuales.
8. Cada niño trabaja a su propio ritmo. De aquí que el niño rápido no se vea retenido por el lento, ni

éste, al tratar de alcanzar al primero, se vea obligado a dar tumbos sin esperanza para salir de su profundidad. Cada piedra del edificio mental está ‘bien colocada y con exactitud’ antes de que se coloque la siguiente.

9. Prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, a cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua (que es dada con alegría y recibida gustosamente).
10. Siendo que el niño trabaja partiendo de su libre elección, sin competencia ni coerción, está libre del daño de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida.
11. Finalmente, el método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo sus facultades intelectuales sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales. Al vivir como un miembro libre de una comunidad social real, el niño se adiestra en esas cualidades sociales fundamentales que constituyen la base para la buena ciudadanía.

3.4 La Educación Activa, desarrollo de la inteligencia y de la personalidad

En una pedagogía de situaciones-problemas, se debe establecer un nuevo contrato didáctico, en el cual el papel del alumno consista en involucrarse, participar del esfuerzo colectivo para realizar un proyecto y crear por la misma vía nuevas competencias. Es importante consolidar una nueva formación en los docentes, una nueva identidad, ya que para poder desarrollar el enfoque por competencias, es necesario la adhesión y el compromiso de los profesores porque: “Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo docente”.

Es digno de considerar, las siguientes cinco sugerencias prácticas para enseñar por competencias:

1. Una competencia dura mientras el alumno tenga interés.
2. Una competencia es central, pero involucra varias de manera transversal.
3. Articula varias actividades.
4. Busca interacción entre el alumno y el docente.

5. Busca que el aprendizaje se logre por descubrimiento.

Escaso desarrollo de la pedagogía como ciencia de la educación

En el momento actual, ya cuando la educación formal escolarizada ha recorrido varios siglos de experiencias educativas; por increíble que parezca, los resultados de esa educación han sido olvidados sistemáticamente. Dicho de otra manera, actualmente, tras años y años y siglos de educación formalizada, tras escuelas y escuelas de pedagogía, tras investigaciones e investigaciones sobre el tema, en el presente, seguimos aún teniendo bastante ignorancia en lo que se refiere a los resultados de las técnicas educativas y nos referimos no a los cursos de fin de ciclo o del final de la escolarización, sino a los resultados permanentes disociados de los puramente escolares: ¿qué es lo que la escuela logra realmente enseñar?; ¿qué es lo que verdaderamente queda de la educación, una vez que los detalles que los exámenes fuerzan a fijar en la memoria se han disipado en el olvido?; ¿qué escuelas producen mejores resultados?; ¿aquéllas en que la presión de los exámenes falsean el trabajo de niños y maestros?; o ¿aquéllas que, sin exámenes, el maestro juzga el valor del trabajo del niño a lo largo de todo el curso?... Piaget mismo lo planteó en los siguientes términos: ‘La cultura que cuenta en un

individuo particular, ¿es siempre la que resulta de la formación propiamente escolar, una vez olvidado el detalle de los conocimientos adquiridos a nivel del examen final, o es la que la escuela ha conseguido desarrollar en virtud de incitación o intereses independientemente de lo que parecía esencial en la formación llamada básica?’.

Según Piaget⁸⁹, a esa ignorancia trascendental debe unirse un no menos trascendental problema: ‘La lamentable inmadurez de la pedagogía experimental, lamentable por la tremenda desproporción entre los problemas planteados y los medios movilizados para resolverlos; lamentable por la desproporción, también tremenda, entre los esfuerzos realizados desde tantos ángulos y la falta de un cambio fundamental en los métodos, los programas, el planteamiento de los problemas y en la pedagogía misma en tanto ciencia directriz’..., y continua diciendo «lo cierto es que la pedagogía como ciencia ha avanzado muy poco».

En esta situación, el educador tiene que opinar y decidir sobre temas capitales, basándose no en un saber científico, sino en consideraciones de buen sentido o de simple oportunidad, como el número de carreras inaccesibles a quienes no han pasado determinados

⁸⁹ J. Piaget. **Psicología y pedagogía**.— Barcelona: Ariel, 1975.
p. 12

trámites, como los estudios más recomendables, según los intereses del momento. No obstante, esta situación reclama con urgencia la solución que debe ser buscada en la ciencia y en la investigación; de lo contrario, la determinación de los fines de la educación seguirá siendo asunto de *opiniones autorizadas* y del empirismo.

Se requiere de investigaciones interdisciplinarias para el progreso de la pedagogía, que implican necesariamente, problemas de psicología evolutiva, psicología general de la inteligencia y psicología del aprendizaje; la pedagogía experimental necesita ligarse a la psicología y a la psicosociología de la evolución infantil, para progresar con pasos más seguros y rápidos; pues del desarrollo de la ciencia psicológica experimental, debemos la aparición de nuevos métodos en pedagogía; nuevos métodos que hemos visto crecer a la luz de la psicología evolutiva y la psicología genética.

Desarrollo intelectual y desarrollo moral del niño

Aquí trataremos de hacer una brevíssima descripción de las líneas maestras de la teoría de Jean Piaget, tratando de analizar lo que se entiende por inteligencia y personalidad y sus implicaciones para la educación.

La conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la *maduración*, entendida como *diferenciación* del sistema nervioso, la *experiencia*, como

interacción con el mundo físico; la *transmisión* social o influjo de la crianza y la educación, y por último el *equilibrio*, principio supremo del desarrollo mental, ‘El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior’⁹⁰.

Para la teoría cognoscitiva de Piaget⁹¹, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las constituyen; la inteligencia es la adaptación por excelencia: toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste permanente de esas formas a los datos de la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es comprender e inventar; esto es, construir estructuras estructurando lo real a través de la acción de estas estructuras sobre ello.

⁹⁰ J. Piaget. **Seis estudios de psicología**.— Barcelona: Seix Barral, 1967. p. 11

⁹¹ J. Piaget. **Psicología de la inteligencia**.— Buenos Aires: Psique, 1972. p. 23

Piaget, decía: «la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o pensamiento y no simplemente en copiarlo»⁹².

En la teoría de Piaget, el rol de la acción es también fundamentalísimo: conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras; conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que son una prolongación directa de la acción. Las operaciones lógicas se constituyen y adquieren su estructura de conjunto en función de cierto ejercicio no sólo verbal, sino sobre todo ligado con la acción sobre los sujetos, con la experimentación. La lógica se basa en la coordinación general de las acciones: una operación no es sino una acción interiorizada y coordinada con otras acciones. El juego de operaciones que suponen las nociones lógico-matemáticas es abstraído no de los objetos percibidos, sino de las acciones que se ejercen sobre de esos objetos. ‘El carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser

⁹² J. Piaget. **Psicología y...** Op. cit. p. 39

operatorio, vale decir, de prolongar la acción interiorizándola'⁹³.

La educación actúa, además de sobre el desarrollo intelectual, sobre la moralidad y la afectividad, especialmente sobre los aspectos sociales de estos dos factores. Hay un estrecho paralelismo en el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, son aspectos indisociables. La evolución social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación a sí mismo, y de la indiferenciación caótica en el grupo a la reciprocidad, a la comprensión mutua y a la diferenciación fundada en la organización disciplinada. La personalidad es para Piaget, 'el término de una relación de reciprocidad'.

Para Piaget, la educación es influjo social sobre la evolución personal, educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor.

Piaget, piensa que sin importar si un régimen es de izquierda o de derecha, la escuela es obra de conservadores desde el punto de vista pedagógico; conservadores que intentan más acomodar al niño al molde de los conocimientos tradicionales, que formar

⁹³ J. Piaget. **Psicología de la...** Op. cit. p. 53

inteligencias y espíritus inventivos y críticos; en vez de facilitar el desarrollo de la personalidad. La educación se utiliza para moldear a la gente según patrones a la medida de las generaciones anteriores y para trasmitir valores sociales colectivos; la sumisión de los alumnos a la autoridad moral e intelectual del maestro, la obligación de asimilar unos conocimientos para rendir con éxito en los exámenes finales, imposiciones ambas de la escuela tradicional, no son sino situaciones sociales bastante próximas, funcionalmente, a los ritos de iniciación tendientes al mismo objetivo: imponer a los miembros jóvenes de la colectividad las verdades comunes y las representaciones colectivas que han asegurado la cohesión de las generaciones anteriores.

El objetivo de la educación intelectual, según el psicólogo ginebrino, *no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, una verdad reproducida, no es más que una semiverdad*, solía afirmar y agregar, *la educación, más que una formación es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental*. Educarse, es en el marco de la teoría operatoria de la inteligencia, aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo, educar consiste, en definitiva, “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace

legítima para ellos mismos”⁹⁴; de tal manera que el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral.

Para Piaget, la enseñanza implica encarar tres importantes problemas que todavía no han sido resueltos:

1. ¿Cuál es el fin de la enseñanza?; ¿acumular conocimientos útiles?, y útiles ¿en qué sentido?. ¿A aprender a aprender?. ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo, tanto como a saber, sea el campo en que sea?. ¿Aprender a controlar, a verificar, a experimentar o simplemente a repetir?. Aunque hay ya algunas respuestas aproximadas y con cierta claridad, falta una respuesta más completa y satisfactoria.
2. Una vez que los fines de la educación han sido determinados (¿y quién, en nombre de quién lo ha hecho?); cuáles son los causes necesarios indiferentes o contradictorios para alcanzarlos: causes de cultura, de razonamiento, pero sobre todo de experimentación.

⁹⁴ J. Piaget. *A dónde va la educación*.— Barcelona: Teide, 1974. p. 43

3. Por último, es necesario conocer las leyes del desarrollo mental, para encontrar la metodología adecuada, al tipo de formación deseada.

Un alumno es bueno o malo, en relación con la capacidad de adaptación que el alumno tenga al tipo de enseñanza que en la escuela se imparte. Lo que los niños y los jóvenes a veces no comprenden, no es la materia, sino las lecciones, es decir, el método o métodos, mediante los cuales, se les pretende enseñar.

Se debe respetar en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en lo que se refiere al contenido que se desea trasmitir, como en lo relativo a la forma que ese contenido se transmite. Cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto: y cuando le pide que su inteligencia, trabaje realmente sin recibir ya los conocimientos preparados desde fuera, reclama por tanto, simplemente que se respeten las leyes de toda inteligencia.

Para Piaget, todo trabajo sobre la inteligencia descansa sobre el principio dinámico de la asimilación que es el interés y si los intereses del niño no son respetados por la escuela tradicional, las consecuencias de ello, son absolutamente nefastas; el trabajo obligado constituye una anomalía antipsicológica, causante de lamentables estragos en la organización de la inteligencia del niño. Al menospreciar los intereses y las motivaciones del niño, se

violan una de las más razonables bases del aprendizaje, porque un saber obligado es de alguna manera, un saber falso.

El respeto unilateral que el adulto impone sobre la mente del niño, señala Piaget:

Por ese procedimiento lo que sale de la boca del maestro se considera, automáticamente, como cierto, por otro lado, esta verdad de autoridad, no solamente exime la verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las cuales suponen esfuerzo personal y control y verificación grupal.⁹⁵

Piaget, fustiga de lleno a los exámenes, para él son el estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo entre los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza. El examen no es objetivo porque implica suerte y depende de la memoria, es además un fin en sí mismo, por dominar las preocupaciones del maestro y orientar el esfuerzo de los alumnos a un trabajo artificial. El fin de la escuela es la formación de los alumnos en los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de

⁹⁵ J. Piaget y J. Heller. **Autonomía en la escuela.**— Buenos Aires: Losada, 1968. p. 14

conocimientos, Piaget⁹⁶, agrega: (...) la clasificación resultante de los exámenes poco corresponde con el rendimiento posterior de los individuos en la vida, a no ser en algunos casos muy concretos como es el de aquellos individuos que rinden en trabajos que exigen docilidad, amaestramiento y adaptabilidad, es decir, que reproducen la situación de examen.

A Piaget, no le falta razón al recriminar a la escuela tradicional, el poblar la memoria en lugar de formar la inteligencia, al formar eruditos en vez de investigadores. Una verdad no es asimilada realmente, más que cuando ha sido construida o redescubierta por medio de una actividad suficiente.

⁹⁶ J. Piaget. **Psicología y...** Op. cit. p. 149

3.5 John Dewey, la educación por la acción

Destacado filósofo contemporáneo norteamericano (1859-1952)⁹⁷, que ha ejercido una muy grande influencia sobre el pensamiento, la cultura, la política educativa y particularmente en la praxis educativa del mundo civilizado y especialmente en su país, desde comienzos del siglo XX hasta nuestros días. Dewey nació en Burlington Vermont, estudió en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, donde tuvo de maestros al hegeliano George Sylvester Morris y al fundador de la psicología evolutiva G. Stanley Hall; un poco después empezó, bajo la influencia de Peirce a elaborar una forma de pragmatismo, llamada instrumentalismo, por el acento que se pone en el valor de los instrumentos del conocimiento y del pensamiento en general, para resolver situaciones problemáticas reales. Comenzó siendo joven hegeliano, igual que Carlos Marx y Federico Engels, en su juventud, con su neorrealismo, acogiéndose después al evolucionismo darwiniano y posteriormente al vitalismo de H. Bergson, para insertarse finalmente en una concepción instrumentalista del pragmatismo de W. James. Marx y Engels también fueron jóvenes hegelianos, sólo que ellos asimilaron y aceptaron la dialéctica de

⁹⁷ N. Abbagnano y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía.**—1a ed.— México: FCE, 2009. p. 635

Hegel, desecharon su idealismo y construyeron la teoría del socialismo científico y el materialismo dialéctico.

Dewey⁹⁸, trabajó como docente en varias universidades: 1894, en la de Chicago enseñó pedagogía; en 1904, se transfirió a la de Columbia, en Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación, en 1930. Nunca en su vida profesional dejó de combatir a favor y defensa de la democracia, la justicia y la igualdad entre las razas y clases sociales, ejerciendo la altísima autoridad moral que había merecidamente adquirido. Sus obras más importantes, *Psychology* (1886), *Mi credo pedagógico* (1897) y *Democracia y educación* (1916). Igualmente sus escritos muy importantes dentro de la filosofía en *Escuela y sociedad* (1899), lo integran una serie de conferencias donde Dewey expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896 en Chicago, actividad simultánea a sus clases de pedagogía en la Universidad y que por ello, la llamó *Escuela laboratorio*. Igualmente en sus escritos encontramos un tratado de lógica instrumentalista, *Experiencia e idealismo objetivo* (1907), *Cómo pensamos* (1910), para escribirlo tomó en cuenta sus aplicaciones pedagógicas y que tradujo al francés Ovide Decroly. *Democracia y educación* (1916), *Reconstrucción de la filosofía* (1920), *Naturaleza humana y conducta* (1922), *La experiencia y la naturaleza*

⁹⁸ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2003. v. 1, p. 397-398

(1925), *El hombre y sus problemas* (1927), *La ciencia de la educación* (1929), *La búsqueda de la certeza* (1930) y *Lógica, teoría de la investigación* (1938).

En la formación de Dewey convergen importantes influjos, como los de Hegel, Darwin y Peirce. De éste último aprendió a analizar el significado de una idea en términos de consecuencias prácticas diferenciales consiguientes a su aplicación. Con la influencia de Darwin tomó el modelo biológico que le permitió asimilar todos los problemas reales a una falta de ajuste entre organismo y ambiente. Pero fue de Hegel, de donde sacó los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento. Acepta la concepción monista del universo, en el todo unitario cuyas articulaciones y oposiciones son siempre relativas, momentos de un desarrollo, no divisiones estáticas. Sin embargo, mientras que para Hegel todo es racionalidad absoluta, necesidad y certidumbre, para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, y la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor seguridad y estabilidad.

John Dewey es la figura más representativa de la pedagogía progresiva en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Aunque se le conoce mejor por sus escritos sobre educación, su postura se basaba en que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil. En este sentido,

abogaba por una opinión pública plenamente informada mediante la comunicación efectiva entre ciudadanos, expertos y políticos, con éstos últimos siendo plenamente responsables ante la ciudadanía por las políticas adoptadas.

La influencia de Dewey sigue siendo discutida hoy día respecto a los fallos del sistema escolar estadounidense: por un lado, es criticado por los conservadores fundamentalistas, y por otra parte es considerado el precursor inspirador de los reformadores partidarios de una enseñanza “centrada en el niño”. La huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza. En 1884 obtuvo el doctorado por una tesis sobre Kant. Se casó con una antigua alumna llamada Alice Chipman, la cual contribuyó más que nadie a interesar a Dewey en los temas educativos y colaboró estrechamente con él. En 1884 se trasladó a la Universidad de Chicago, allí fraguó su definitivo interés por la educación. En 1900 asume la enseñanza del curso de pedagogía y renunció a su puesto como profesor. Su último destino como docente sería la Universidad de Columbia. Con 87 años se casó por segunda vez y adoptó a dos niños.

Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la *Liga para una acción política independiente*, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios. Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones. El padre de la psicología progresista murió el 1 de junio de 1952 con 92 años de edad.

En el ámbito filosófico, hemos de situar a Dewey dentro del pragmatismo desde el punto de vista epistemológico. Dewey considera que los conceptos en los que se formularon las creencias son construcciones humanas provisionales. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento. El concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es '*experiencia*'. Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona. Lo que él propone es la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, y también de las creencias. Mantiene una posición crítica respecto a la sociedad industrial, y una distancia enorme respecto del marxismo. La

educación progresiva debemos contraponerla a la concepción educativa tradicional. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo: la educación como preparación; la educación como desarrollo; la educación como adiestramiento de la facultad y la educación como formación. La escuela, para Dewey, se concibe como reconstrucción del orden social, el educador es un guía y orientador de los alumnos. De todo esto surge el famoso método de problemas.

Pretendía formular sobre nuevas bases una propuesta pedagógica en oposición a la escuela tradicional y antigua. Pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradición no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Sin embargo, no existe un método Dewey para ser aplicado. Cuando él habla del método, lo hace a nivel abstracto, él piensa que no existen métodos '*cerrados y envasados*'. Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. Dewey distingue entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente dirigida por fines, en cambio, el método individual se refiere a la actuación singular de educador y educando.

Dewey mostró un sentido práctico para planificar y desarrollar un currículo integrado de las ocupaciones, actividades y funciones ligadas al medio del niño, incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos.

Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones: el aprendizaje es un resultado natural.⁹⁹

Dewey había empezado a aplicar la teoría instrumentalista a otros ámbitos —la educación y la lógica— en los cuales, con unas conclusiones alabadas por unos y condenadas por otros, contribuiría a la aparición de revoluciones de alcance mundial. Llegado en 1894 a la Universidad de Chicago, pronto inició aquí un curso experimental fundamentado en los principios de la doctrina instrumentalista. Sus principios pedagógicos —renuncia total a los métodos y objetivos tradicionales de

⁹⁹ Idem

la enseñanza— fueron expuestos en *Escuela y sociedad*, texto publicado en 1899.

Dewey sitúa el fin de la educación en el adiestramiento de los hombres en la “adaptación” a su ambiente y en la reconstitución de éste de la manera más adecuada a sus deseos y necesidades. El razonamiento, inspirado en la mentalidad norteamericana de la iniciativa práctica en su forma más inteligente, era formalmente impecable; sólo cabía reprocharle el olvido de casi todos los “deseos” y las “necesidades” considerados fundamentales por cuantos, de Moisés a Freud, habían analizado el espíritu. Ello desquiciaba además, naturalmente (y como Dewey parecía admitir muy gustoso) el anticuado concepto de alma.

En 1916, cuando publicó su tratado más elaborado, *Democracia y educación*, el “Movimiento de la Educación Progresiva” podía considerarse definitivamente en marcha. En la base de estas nociones racionalistas existía cierto horror irracional de lo inmóvil y fijo; nos hallamos, pues, ante la convicción típicamente norteamericana según la cual la inmovilidad es, por sí misma, algo maléfico, en tanto que el movimiento y el cambio resultan, ya por ellos solos, beneficiosos.

La filosofía de Dewey encontró el favor de un público ávido no sólo en América, sino también en cualquier otro lugar del mundo en el cual hubiese aparecido la

conciencia de la necesidad del cambio, la impaciencia contra el orden tradicional, ya de la mente como de la sociedad: Rusia, México, China, Turquía, Japón,... Varios viajes y ciclos de conferencias le llevaron al establecimiento de un contacto directo con tales países; enormes fueron los efectos recíprocos de tales visitas. La dilatada existencia de Dewey le permitió llegar a deploar ciertas consecuencias, profundamente ajena a su liberalismo humanitario, de algunos movimientos revolucionarios alentados por sus propias teorías.

Su concepción filosófica es la base de su pedagogía, con la filosofía elabora los valores y con la educación los pone en práctica y verifica su validez, para él la educación es un proceso sin fin, carente de una meta final; si bien aboga por los ideales de la democracia, entendida no sólo como forma de gobierno, sino también como una forma de vida, asociada, de experiencia comunicada y conjunta. Ordena la educación sobre la base de la actividad, de la exploración, del proyecto, de la modificación del ambiente y de la colaboración asociada en los compañeros. La escuela debe ser una forma de vida social, con un ambiente simplificado y seleccionado donde se eduque al alumno, de modo que llegue a poder emplear íntegramente todas sus capacidades y en donde sus principios fundamentales sean el aprender haciendo, con el doble objetivo de integrarlo en la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura.

Considera a la escuela como agente de transformación social y al proceso de socialización como promoción de todas las actividades del educando para que pueda convertirse en miembro activo de la sociedad y pueda colaborar a su perfeccionamiento. Dewey es el verdadero creador de la escuela activa.

Según E. Claparède, la pedagogía de Dewey es genética porque los procesos van de dentro a fuera; es funcional, porque los procesos y actividades psíquicas las considera funciones destinadas al mantenimiento de la vida, y es una pedagogía social, porque el individuo como ser perteneciente a la sociedad, ha de serle útil. Sus ideas han influido en un gran número de pedagogos contemporáneos, como E. Spranger, P. Natorp, W. H. Kilpatrick, E. Claparède, O. Decroly, M. Montessori y G. Kerschensteiner. La teoría educativa de Dewey sigue inspirando la ciencia pedagógica contemporánea.

Capítulo 4: La lucha por la educación en México

4.1 La educación en los pueblos nahuas

Entre los aztecas¹⁰⁰ la preparación para hacer la guerra fue una finalidad principal, la formación militar; la educación de un pueblo a otro, señalaban los móviles más profundos y permanentes de su vida, por ello las características de su vida económica, social y política del pueblo azteca, se expresan cabalmente en la educación azteca cuyo ideal fundamental lo constituye una profunda religiosidad.

Aunque la escuela es responsabilidad del estado, lo que no significa que no haya existido una educación familiar, que es función natural de la comunidad; dicha educación se daba hasta los 15 años de edad, en que los jóvenes, si eran nobles, ingresan a los colegios, los demás ingresan a participar en la vida económica de la comunidad: al padre le corresponde formar al hijo, la hija es formada por la madre; asimismo a la educación familiar corresponde la formación moral, inculcándoles el temor a los dioses, el cariño y respeto a los padres y a los mayores en general; el amor a la verdad y al cumplimiento estricto del deber.

Entre los aztecas la educación pública la impartía el Estado, por ello, en la cultura Náhuatl prehispánica

¹⁰⁰ Isidro Castillo Pérez. **Méjico: sus revoluciones sociales y la educación.**— 3a ed.— Morelia: EDDISSA, 2007. v. 6, p.

existían diversos tipos de escuelas o centros de educación. Cien años antes de llegar los españoles a conquistarnos, la educación era universal y obligatoria. Dan testimonio innegable los códices *Mendocino* y *Florentino*, ilustrados por sus pinturas, también y de igual forma las crónicas de *Motolinia*, *Sahagún*, *Durán*, *Mendieta*, *Torquemada* e *Ixtlilxóchitl*, entre otros se han preparado muchos estudios que describen el funcionamiento de los *telpochcalli* o casa de los jóvenes, donde se les preparaba para el arte de la guerra, principalmente.

Los centros superiores o *calmécac*, donde se trasmitían y estudiaban los conocimientos más elevados de la cultura Náhuatl; los *cuicacalli*, donde se enseñaba el canto, la danza y la música; el *calmécac*, equivaldría al *quadrivium*, y el *telpochcalli*, a su vez al *trivium*, del Bajo Medievo Europeo. El objetivo educacional del calmécac, era lograr conformar el adecuado desarrollo, que conozcan y los hagan sabios; en el cuicacalli, para conformarlos humanizados, al querer a la gente, haciendo fuertes a los corazones.

Fray Andrés de Olmos, define el concepto de la educación Náhuatl, su moral, su sentido y su finalidad, en la siguiente frase: '*Dar sabiduría a los rostros ajenos*' y lo reconoce como atributo del maestro Náhuatl. Y nos participa de una especie de guía o secuencia didáctica de los maestros Náhuatl: '*Comenzaban a enseñarles cómo han de*

vivir, cómo han de obedecer a las personas, cómo han de respetarlas; cómo han de entregarse a lo conveniente, lo recto y cómo han de evitar lo no conveniente, lo no recto, huyendo con fuerza de la perversión y la avidez. Todos allí recibían con insistencia la acción que da la sabiduría a los rostros ajenos, la educación, la prudencia y la cordura’.

Fray Juan de Torquemada, citado por Alegría¹⁰¹ sostiene lo siguiente, “*Todos los padres, según se dice, tenían el cuidado de enviar a sus hijos a estas escuelas generales, por lo menos, desde la edad de los 6 años hasta los nueve y eran obligados a ello*”. Igualmente, Jacques Soustelle en su: *La vida cotidiana de los aztecas*, citado por Castillo Pérez¹⁰² dice: “*Es admirable que en esa época y en ese continente, un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un sólo niño del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de la escuela*”. A los jóvenes les inculcaban los siguientes principios y valores: “*Estás prometido para servir con esfuerzo y valor a tu pueblo; tu camino es el de las guerras; donde se traban las batallas, ahí serás enviado; tu oficio y facultad es la guerra, tu obligación es dar de beber al sol sangre de los enemigos y dar de comer a la tierra con los despojos de sus contrarios*”. Se les hacía creer, mediante la religión que los guerreros muertos en combate,

¹⁰¹ Paula Alegría. *La educación en México antes y después de la conquista*.— México: Cvltvra, 1936

¹⁰² Isidro Castillo Pérez,... Op. cit. p. 41-42

alcanzarían el privilegio de acompañar al sol en su recorrido triunfal.

En el *calmécac*, se les enseñaba a dominar los apetitos y a vencer al dolor y la fatiga; a formar almas fuertes y cuerpos resistentes; se atendía pues a la educación física, moral e intelectual; se les enseñaban mediante clases de retórica y urbanidad, también la lectura y la escritura jeroglífica, el canto sagrado, aprendían también a contar en el sistema vigesimal, propio de su cultura, hacían operaciones matemáticas complejas, los instruían de igual forma en la observación astronómica y la interpretación del calendario; igualmente se les instruía en conocimientos de la medicina herbolaria curativa y la domesticación de animales; también debían aprender nociones sobre el organismo humano. Asimismo, generalidades de la historia y de la geografía local, por supuesto casi todos estos conocimiento eran empíricos, esto es prácticos, pues muy pocos hubieran podido elevarse a las categorías de principio o ley, pero mediante ellos obtenían una comprensión holística integrando la vida animal y la vegetal hasta la grandiosa existencia de los astros y el hombre como problema inmediato.

Aprender artes y oficios, el labrado de metales, trabajar las piedras preciosas, elaborar mantas de algodón y lana, la cerámica vidriada y pintada, la escultura y la arquitectura, la medicina herbolaria, la educación estética, esta última, imprescindible en el pueblo náhuatl,

dada la vitalidad creadora y sensibilidad artística; cultivaron con fervor la floricultura, pues la flor era el paraíso de los aztecas, prueba de ello es el aforismo de Cuauhtémoc al sufrir el tormento ordenado por Cortés, ‘*¿acaso estoy yo en un lecho de rosas?*’. Nuestro abuelo, joven héroe, fue producto del temple y la educación recibida en el *calmécac*.

Adiestrados en los simulacros sobre el manejo de las armas en el *telpochcalli*, aprendieron a soportar el hambre, la sed, el frío y la intemperie; diseñar y poner emboscadas, seguir al enemigo sin ser vistos, actitudes de astucia para su triunfal acción guerrera. ¿Parecida a la educación espartana en la antigua Grecia o superior a ella?. En cambio la educación de la mujer era diferente, se confiaba a ésta, las labores del hogar y la crianza de los hijos y de su educación, sus virtudes y sus establecidas altas concepciones éticas de la mujer, del matrimonio y de la familia.

4.2 La educación en los pueblos mayas

Es sorprendente que en una extensión territorial de 325 mil kilómetros cuadrados de los actuales estados mexicanos: la parte oriental de Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo y en los hermanos países centroamericanos, Guatemala, Honduras y Belice, floreció en diversas etapas que parecen haberse iniciado a principios de la era cristiana, la *extraordinaria cultura* maya. Esa extensa zona se pobló anteriormente por grupos preclásicos de culturas semejantes a las del centro de México, el esplendor clásico del mundo maya, parece iniciarse en el norte y centro del territorio del Petén en Guatemala, donde surgen los grandes centros ceremoniales de Uaxactún y Tikal, se extiende dicho período hasta el siglo IX d. C. y que parece coincidir con el esplendor de Teotihuacán en el centro de México, surgen de igual forma Yaxchilán y Palenque en Chiapas, Copán en Honduras. Florecieron de forma extraordinaria las artes: el arte de las inscripciones calendáricas, las pinturas murales, la escultura y la cerámica.

Todos los centros rituales del período clásico, fueron abandonados probablemente a partir del siglo IX d.C. por lo que se hace presente la influencia tolteca del centro de México, principalmente en el gran centro ritual de Chichén Itzá. Se consolida la *Liga Mayapán*, que se integra con este centro, Chichen Itzá y Uxmal, la primera

se convierte en el centro del culto a Kukulcán, la serpiente emplumada, el Quetzalcóatl tolteca. Mas tarde, Chichen Itzá pasa a ser el centro ritual más importante, es cuando aparece en Yucatán el arte de labrar los metales. Aunque la alianza con Mayapán quedó disuelta en una serie de pequeños señoríos en los cuales siguió ejerciendo hegemonía la ciudad de Mayapán hasta mediados del siglo XIV.

La cultura maya, creó la más extraordinaria de las arquitecturas de proporciones y de finura no igualadas por ningún otro pueblo de América, considerando también sus creaciones más importantes las que se refieren a sus sistemas calendáricos. Tuvo una legislación muy adelantada, y nos legó libros como el *Popol Vuh* y el *Chilam Balam*. Igualmente el haber descubierto el cero y haberlo empleado en sus cálculos astronómicos y calendáricos, antes que ningún otro pueblo del mundo. Amplias y acuciosas investigaciones han comprobado que los antiguos mayas poseían conocimientos astronómicos y un sistema cronológico más exacto que el de los egipcios anteriores al periodo ptolomeico. Conocían el año calendárico de 365 días, asimismo la discrepancia existente respecto al año solar, por ello, los sacerdotes-astrónomos de Copán hicieron en los siglos IV y VII d. C. la corrección correspondiente que resulta más exacta que la Gregoriana que aún se aplica hoy.

Con respecto al cero, el códice de la crónica de Hugo de Ratisbona, conservado en la Biblioteca Nacional de Munich, escrito entre 1174 y 1197, es de los pocos manuscritos latinos del siglo XII, que contiene completo el sistema de numeración arábiga; pero su uso generalizado en Europa occidental, se conoce sólo a partir del siglo XV: La importancia de un sistema de numeración binario, que utiliza solamente dos símbolos, el 0 y el 1, además del reconocido valor teórico en el campo de las matemáticas, la importancia práctica de tal numeración ha sido puesta de manifiesto por su uso en las computadoras electrónicas. Tanto el sistema decimal como el binario son posicionales, por lo que los antecedentes más remotos se encuentran en la cultura maya.

Según el Diccionario¹⁰³ en los siglos IV a III a.C. los sacerdotes mayas ya habían concebido y aplicado un sistema numérico fundamentado en el concepto del valor relativo de los signos y la utilización del concepto de la nada, uso del cero como cantidad matemática. El sistema de numeración maya, con base vigesimal en vez de decimal y con el valor cero, fue adoptado por lo menos mil años antes de que éste fuera inventado por los indostanos del Viejo Mundo y cerca de dos mil años antes

¹⁰³ Diccionario histórico, biográfico y geográfico.— México: Porrúa, 2002

de que el sistema de posiciones en matemáticas fuera de uso general entre los europeos occidentales.

El calendario solar, según lo muestran las correcciones que aparecen en las estelas mayas, era un diezmilésimo más aproximado al año astronómico que el calendario gregoriano. Los tres únicos códices mayas que hoy día se conservan, el Dresden, el Peresiano y el Trocortesiano, al igual que las numerosas compilaciones hechas en idioma maya después de la conquista y conocidas con el nombre de los libros de Chilam Balam, dejan entrever no pocos rasgos de las instituciones religiosas, sociales y vida en general, de ese pueblo extraordinario.

El eminente maestro, Justo Sierra, miembro de esta cultura, decía que la civilización maya tiene todos los caracteres de una cultura completa, similar a la egipcia y caldea, pues igual que aquellas y tal vez más, presenta el fenómeno de ser espontánea, autóctona, creadora, nacida de sí misma; tiene una religión, un culto y derivado de él, una ciencia, un arte, una moral y una organización social, un gobierno, todo esto lo encontramos en la civilización maya, no en estado rudimentario, sino con un sorprendente desarrollo. Sus sacerdotes inventaron una escritura fonética, unos de los tres o cuatro que inventaron la escritura propiamente dicha en la humanidad, al decir del maestro Sierra.

En cuanto a su *educación*, se desarrolla de acuerdo a los fines de su civilización, lo destacable es que no obedecía a fines predominantemente militares y de conquista, como entre los aztecas, los fines de la educación de los mayas, eran servir a su pueblo, a su religión y a su familia de acuerdo a su condición sexual; las principales cualidades y valores del hombre y la mujer, eran el amor al trabajo, la honradez, la continencia sexual y el respeto. La educación comenzaba en el hogar y estaba a cargo de los padres, después continuada por los sacerdotes, maestros de oficios y ciertas instituciones. La educación alcanzó tal importancia, que de ella dependió la estabilidad social y el poderío maya durante casi un milenio.

Los mayas son un pueblo trabajador, acostumbrado al trabajo del campo, a cuyas labores se dedicaba la gran mayoría de la población, incluso no pocas veces las mujeres. Los niños pasaban jugando al aire libre, pero los juegos mismos tenían un objeto explícito o implícito educativo: consistían en imitaciones las más de las veces, de las futuras acciones que deberán ejecutar más tarde. A los nueve años de edad, los niños, debían ayudar a los padre en las labores del campo, las niñas, ayudar a la madre en las actividades domésticas.

Se bautizaban a los 12 años consagrándolos para la vida pública, abandonando el hogar e ingresando a una institución educativa, un internado, que eran instituciones de dos clases, una para los nobles y otra

para la clase media. En la primera institución, se daba prioridad a la enseñanza de la liturgia, en segundo término a la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía; en el otro internado, se daba prioridad al entrenamiento militar y, en segundo término, las demás asignaturas, sin profundizar como en la de los nobles.

En cuanto a las niñas, se las dedicaba gran atención y esmero, conforme iban creciendo, sus madres procuraban enseñarles todo lo que sabían: labores domésticas o sus propias experiencias de vida.

En lo relativo a la **educación estética**, tuvo entre los mayas variados y originales aspectos, es necesario mencionar que la cultura estética es descrita por De Landa y Molina Solís de manera adecuada, el baile era muy popular en este pueblo, pues era un rasgo esencial de sus costumbres y un elemento indispensable en su vida. El baile se mezclaba en todas las solemnidades públicas y privadas, religiosas y civiles. Se bailaba en las fiestas de familia, en las ceremonias sagradas no podía prescindirse del baile y en las fiestas públicas era el mayor incentivo, los más frecuentes y vistosos, son el baile de las cañas y el baile de las banderas.

Como en los pueblos que desarrollaron grandes culturas, dígase el egipcio en el viejo mundo, o la Inca, en América; la educación maya presenta un carácter eminentemente espontáneo e informal o social. Hay que hacer notar que

la escuela elemental en Europa es una institución tardía, pues se conforma en pleno renacimiento y en Alemania se estatuye la educación pública por W. von Humboldt en el siglo XIX.

La educación espontánea corresponde a una función natural de la comunidad, es más vital, más práctica, realista y completa, no puede ser ignorada o sustituida por la impartida en instituciones docentes. Por ello, hoy en día, se plantea la necesidad de vincular a la educación con las fuerzas productivas y la vida misma de nuestro pueblo; el hogar con el jardín de niños, la primaria con la comunidad, el tecnológico con la industria y la educación escolar con la extraescolar.

La educación maya, logra desprenderse de la etapa de la educación general y espontánea con todo y haber sido tan amplia y eficaz en este pueblo; dando paso a la aparición de usos e instituciones dedicadas a desenvolver conscientemente la vida cultural de los jóvenes. Es pues una embrionaria educación intencionada, que dio lugar a organizar en forma adecuada el nacimiento de rudimentarias instituciones pedagógicas: una representada por la llamada el popoiná y otra por las escuelas que funcionaban como anexos a los templos; tanto la dirección de unas como de las otras eran confiadas a los señores y a la clase sacerdotal.

4.3 La educación en los pueblos purépechas

La cultura purépecha se desarrolló en el estado de Michoacán aunque se extendió a los estados de México, Querétaro, Guanajuato, Colima y Jalisco. En cuanto a su origen, como bien dice al maestro don Isidro Castillo Pérez, se pierde en la lejanía de la prehistoria, y no hay sino leyendas que lo explican poco satisfactorias. Se dice que vinieron del norte como las demás tribus, ¿cuál norte, Alaska o más allá?. Otra leyenda dice que peregrinaron del sur, del Perú o Bolivia; hay vestigios tarascos, de una cultura muy semejante o de tronco común, en esos países. Don Rómulo Gallegos, en sus años de destierro, convivió con los michoacanos, citaba al respecto que los tarascos fueron hasta el lejano sur y refluyeron hasta su actual hábitat.

El historiador y maestro nicolaita, don Pablo G. Macías, demuestra en su libro “Los Chichimecas”, que los purépechas son de origen chichimeca; la capital del imperio tarasco estuvo situada en las orillas del lago de Pátzcuaro; su organización política-social e industrial, sobre todo, acabó por constituir una monarquía.

Tariácuri, educado por los sacerdotes de la isla Xarácuaro, tenía grandes cualidades tanto militares como de estadista; era un gran conquistador, logró que sus dominios se extendieran en todas direcciones; los

antiguos enemigos se unieron en su contra y atacaron a Pátzcuaro pero fueron vencidos por Tariácuri quien conquistó Zirimbo y Chutío; a sus primos de Pátzcuaro, unidos a sus enemigos, los venció igualmente. Dueño del extenso territorio, se proclamó rey de Michoacán.

El poderío tarasco coincide con la época del gobierno de Moctezuma I: Ilhuicamina, monarca azteca, quien ambicionaba la posesión de esas ricas tierras; pero los tarascos aliándose con los matlatzincas, los derrotaron. Del botín, se otorgó a los matlatzincas una extensa región donde fundaron las ciudades de Queréndaro, Indaparapeo, Undameo y Charo, que por quedar en el centro de Michoacán, se les dio el nombre de pirindas, que significa, *los que están en medio*.

Al principio del siglo XV, muere Tariácuri, su señorío se divide entre su hijo Tangánxoan y los descendientes de sus primos: Tzintzuntzan y las islas del lago para Tangánxoan; Coyuca para Heripán y Pátzcuaro y sus inmediaciones para Hicuangane. Dicha división del reino no duró mucho, pues bajo el reinado de Tzitzipandácuare, nieto de Tariácuri, el reino se reunifica bajo su cetro. A la llegada de los españoles, el imperio tarasco estaba en pleno desarrollo, la confederación de reinos siempre venció a los aztecas.

El saber de los purépechas involucraba conceptos sobre la vida y la muerte, el mundo y el hombre; el origen de las

cosas y su destino; la existencia de principios divinos y de un ser supremo. Su sentido religioso integraba todas las manifestaciones de la vida, pero permitía al hombre ensanchar y enriquecer su existencia. Así es como se desarrollan los principios de la conducta, la organización social y política, la economía, el trabajo, la educación. Las artes, las ciencias y las técnicas.

El idioma purépecha es uno de los más perfectos, fluidos y musicales de las lenguas aborígenes, está modulado para los finos oídos de la raza, la pirekua o canción, la charla animada y cordial, canturia gustosa que *escurre de los labios de la púber puré con una suavidad de aguamiel*. Descriptivo, etopéyico y toponímico, no carece sin embargo de términos para expresar todo ese mundo interior de los sentimientos delicados del hombre, ni los pensamientos más abstractos de sus teogonías y concepciones de vida.

Los purépechas no fueron constructores de grandes arquitecturas como los nahuas y los mayas, su gran monumento es la lengua, de aspectos completamente distintos de las demás lenguas en la que algunos de sus descendientes han creído ver señales de parentesco con el idioma de los incas.

Los purépechas son celosos de sus tradiciones y cultura, conservadores como todas las civilizaciones primitivas, su actividad creadora, sólo se volvió repetidora,

conservadora ante el impacto de la Conquista. La restricción individual y la mayor cohesión colectiva fueron mecanismos defensivos y de seguridad para sobrevivir en las tremendas condiciones impuestas por la Conquista, la colonización y más integradas, desde el punto de vista humano; contribuyó la propia integración natural del hábitat, puesto que se extiende por toda la superficie del Estado, comprendiendo a la costa, la tierra caliente, la meseta, la sierra y la región lacustre. El intercambio de productos, de materias primas, desarrolla una actividad comercial con todas las zonas; intercambio comercial, no sólo en el sentido económico, sino político y social. El cultivo de la tierra, la cría de animales, la caza de patos, venados y codornices, la pesca, la recolección de semillas y plantas, todo contribuyó a que la dieta alimenticia de los purépechas fuera una de las más completas del continente.

Ahora consideramos a las actividades productivas de este gran pueblo, como artesanías casi con sólo valor folklórico, porque se ha perdido su utilidad y sobre todo su significado, social, político, religioso, educativo, económico y comercial. De acuerdo con la *Relación de Michoacán*, tenían como signos de cambio o moneda, ciertos productos, como los tejidos de algodón y objetos fabricados de cobre, cascabeles, hachas... La especialización y habilidades artesanas, la experiencia en oficios, era muy valorado por ellos; y la educación

consistía en adquirir y trasmitir esa herencia cultural. El taller-pueblo, era donde se educaba a los niños. En la *Relación de Michoacán*, se da cuenta de una larga lista de especializaciones; producción sujeta a una política decretada por el Estado Purémbe, enseguida anotamos dicha lista.

Mantas de algodón, sementeras, labrado de cantera, caza de vendado y de puma, pato silvestre y codornices; pesca con red o con anzuelo; recolección de semillas, de miel, de hierbas medicinales, preparación del neutle de maguey; cotaras de cuero, mosaico de plumas, ebanistería, carpintería, escultura; puntura de bateas y jícaras, cerámica y albañilería, medicina herbolaria, flores artificiales y guirnaldas; pulido de piedras preciosas, platería, forjado del cobre y tejido de petates y capotes, entre otras. En la obra referida, Sahagún llama a los purépechas artesanos superiores. Asimismo, destaca la habilidad de la mujer para hilar tejer y hacer telas con hermosas listas de mil colores y lindos dibujos, bordados con grecas de colores. Fray Alonso de Larrea en su *Crónica*, dice de los puré:

“Una de las cosas que comúnmente celebra este reino entre las muchas que tiene de memoria, es la viveza del ingenio del tarasco; pues no sólo limita su actividad a ésta o en aquella materia, si no que es tan general en todas, que admira su igualdad. Y así en su política y en su religión antigua fue tan

circunspecto, que no debió nada a establecer sus leyes a Saturno, Lysanias y Radamanto, ni al legislador Licurgo, porque así como en la rectitud como en la observancia, se preció de tan severo, que reprendía a los demás con el cumplimiento de sus leyes; con que su gobierno, repúblicas y templos, fueron las más célebres que repite hoy este occidente. Y aun en los pocos que han quedado, se ve el antiguo esplendor de sus antepasados: porque es en ella tan nativa la circunspección, que entre todos de esta tierra se conoce un tarasco, así en la viveza de su palabra, como en la sutileza y disposición de sus negocios. Son eminentes en todos los oficios; de tal manera que sus curiosidades han corrido por todo el mundo con el aplauso general; particularmente son tan consumados, que confiesa la fama de ser la mejor de estas partes. Juntamente, son eminentes pintores, con tan linda gala y primor, que todas las iglesias de esta provincia están adornadas, hechas por los mismos indios, sin que tengan que envidiar el pincel de Roma. En la fundición fueron en la antigüedad los inventores de ella; pues sin habérselas enseñado de otra parte, labran muchas obras como mascarillas y juguetes con que tenían trato con otros reinos. Y así, después de la conquista nuestros frailes, maestros de todo oficio, se consumaron en la fundición, y salieron grandes

oficiales de campanas, trompetas y sacabuches; y así es lo mejor de estas Provincias. En que en los demás oficios salieron perfectísimos con que dieron en hacer de todo género, muy grandes empleos y atravesar toda la Nueva España; y así está asentado trato general en toda la Provincia, de ropa de la tierra, jarcia y otros géneros muy corrientes y necesarios.”

Escuela-Taller

La educación era la acción difusa y espontánea de la casa taller y de la comunidad entera, las visitas a los santuarios, las fiestas religiosas, tradicionales o paganas, los centros de mercadeo, las creencias, costumbres, usos y consejo de los anciano; en suma, todos los elementos tradicionales y culturales y del vivir cotidiano, formaban la atmósfera y substancia de la educación de las generaciones jóvenes. Una especie de paideia, que comprendía la vida general, las instituciones sociales y las de la producción.

La primera educación duraba algunos años, el lactante acompañaba a su madre sobre las espaldas, asegurado mediante el reboso, como es costumbre todavía, al desarrollo de sus actividades y ocupaciones y se impregnaba desde luego del ritmo y forma de la vida social; cuando el niño bajaba de las espaldas de la madre,

se consagraba a sus juegos, pues tanto la madre como los niños gozaban de consideración. A partir de los 7 años, los niños y niñas acompañaban al padre y a la madre en sus respectivos trabajos en las tareas apropiadas para su edad y sexo. La familia tenía la obligación de la especialización de los hijos, en adquisición de habilidades, conocimientos, usos y herramientas de la misma.

La única institución educativa que según el antropólogo Doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, que existía entre los purépechas y que no tuvieron ningún otro grupo étnico del país, es la *quatapera*, *guatapera* o *huatapera*, institución social destinada a la mujer, ya que ocupaba una posición social importante. Su influencia en la economía, en el mercado placero y como factor de producción, era indiscutible ejerciendo así una función pública tan necesaria socialmente, como la que desempeñaban los hombres en el trabajo y el gobierno de la comunidad.

La Huatapera era una institución destinada a regular un rito del paso de niña al estado de mujer. En su periodo de reclusión las púberes se preparaban para el culto a sus diosas y también para ciertos menesteres domésticos: hilar, tejer, preparar alimentos; para estos menesteres, la huatapera contaba con una capilla y habitaciones numerosas; disponía de otras dependencias y un gran espacio abierto, pues al mismo tiempo, cumplían con la

función de hospedar al visitante o forastero y como lugar de reunión de la comunidad. Recomendamos visitar la huatapera de la ciudad de Uruapan, que aun funciona con las dos últimas mencionadas. En muchas comunidades sólo existen ruinas de esta institución, aunque persistió con evidentes transformaciones, pero su arraigo no se duda pues persiste hasta 1916, y como mencionamos antes, se puede constatar en el centro de la *perla del cupatitzio*, el respeto y conservación, como en la mayor parte de las comunidades indígenas.

Para los purépechas, la educación fue para la formación de sus miembros, para suministrarles la personalidad cultural deseada por el grupo. La socialización fue la fuerza de cohesión mayor, y el aspecto práctico de la adquisición de las habilidades para ganarse la vida y ocupar un lugar en la comunidad.

4.4 Constructores de una nueva nación

Fray Bartolomé de las Casas

Las raíces de los principios de libertad y justicia del pueblo mexicano, habrá que buscarlas en el siglo XVI, en las empresas y apasionadas ideas que con sobrehumana energía sostuvo apasionadamente, Fray Bartolomé de las Casas¹⁰⁴, a quién, el admirado maestro Isidro Castillo Pérez considera como el protector universal de los indios, a favor de las reivindicaciones de los naturales de la Nueva España y de todos los países americanos. El Padre de la Patria, don Miguel Hidalgo y Costilla Gallaga, le tenía una admiración al apóstol, se explica, puesto que las vicisitudes, luchas, conquistas y doctrinas de éste, está en el ethos o espíritu de la nueva nación, el estilo de su historia y los gérmenes de la independencia, como proemio de las reivindicaciones humanas posteriores.

La historia de México comienza con Fray Bartolomé. Toribio Esquivel Obregón tiene razón cuando dice: ‘(...) la historia del derecho se confunde con la propia nacionalidad mexicana. La principal preocupación de nuestro derecho ha sido la justicia social’. El gran filósofo

¹⁰⁴ Isidro Castillo Pérez. **Méjico: sus revoluciones sociales y la educación.**— 3a ed.— Morelia: EDDISSA, 2007. v. 6, p.

70-74

español, José Ortega y Gasset, dijo perspicaz, que con la conquista de los países que contaban con una tradición respetable, con una idiosincrasia y con una cultura propias, con la recta e independiente personalidad de los conquistadores, individualistas, desadaptados, ambiciosos, y además, libres de prejuicios raciales; y la predicación y acción ascendidas a escalas espirituales del municipal renacimiento y forjadas en la pasión evangélica de los misioneros, comenzaba la independencia de dichos territorios, o mejor aún, la formación de los nuevos pueblos americanos, prohijados por el añoso tronco hispano y remozados por la sabia virgen del indígena.

No fue al azar que un primer acto después de consumada la conquista, fue la de estatuir el concepto de la soberanía. Cortés, el conquistador, al pisar tierra firme funda la Villa Rica de la Veracruz, para escudarse y defenderse de Diego Velázquez, para obtener del ayuntamiento la facultad de emprender la campaña en nombre de la corona española. Esta misma institución democrática, decide, tres siglos después nuestra independencia.

Fray Bartolomé no fue un teórico contemplativo o desaprensivo, mucho menos deshumanizado o dogmático, Las Casas, según Fernando Benítez, se enfrentaba directamente a los esclavistas, recibía sus insultos y las piedras que le arrojaban, padeciendo hambres y soles, cruzó varias veces el océano, muchas

veces aún en plena ancianidad, escribía y hablaba como un poseso y no vacilaba en decirles a los reyes, que ellos cargarían con los pecados de la conquista. En Cuba obtuvo el ingreso a la Orden de los Carmelitas por parte de Montesinos en la Catedral de Santo Domingo, donde renunció a sus bienes y encomiendas voluntariamente para iniciar en 1514 su titánica misión en defensa de los indios, que duró alrededor de cincuenta años.

Después de una titánica labor a favor de los indios, fray Bartolomé, fue declarado protector universal de los indios, por los Cardenales Jiménez de Cisneros y Adriano de Utrecht, dado que los indios eran extorsionados y explotados por los conquistadores, Luis Alonso Getino en su Historia de las Indias, dice: “Dado el afán de fuero de nuestra humanidad miserable, las horas reclamadas al indio para beneficio del encomendero eran las principales, las ocupadas en beneficio propio, eran casi nulas y las dedicadas a la formación religiosa y de instrucción nulas o poco menos. El indio de hecho, descendía de la categoría de libre a la de encomendado, a la de siervo, a la de esclavo, contra todos los dictados de Isabel la Católica y contra todos los eufemismos de reparticiones y encomiendas. A cambio de esta terrible situación, se enriquecía un centenar de encomenderos y nada más.”¹⁰⁵

¹⁰⁵ Isidro Castillo Pérez,... Op. cit. p. 73

El propio Hernán Cortés, en un informe-carta a Carlos V, le decía: "...es notorio que la más cantidad de gente española que acá pasa, son de baja manera y suerte y viciosa de diversos vicios y pecados; y si a estos tales se les diera licencia de andar por los pueblos de las Indias, antes, por nuestros pecados, se convertirían los indios a sus vicios, que los atraerían los españoles a la virtud."

Fernández de Oviedo, añade que los españoles venidos a la América, eran: "por la mayor parte, más codiciosos que continentes, e más idiotas que sabios, e más envidiosos que comedidos, e más persona de baxa sangra que hidalgos e ilustres."¹⁰⁶

Las Casas, no únicamente se convirtió en defensor de la causa de los indios, sino en preclaro precursor de los redactores de los Derechos del Hombre y el precursor de los contemporáneos partidarios de la igualdad de razas y del entendimiento de la igualdad entre los pueblos, como la base para la coexistencia pacífica de los hombres como entre las naciones.

Hubo muchos encomenderos, autoridades y aún clérigos seculares, que obraban a su antojo y guiados siempre por fines de orden material; sobre este tipo de clérigos, Mendieta informaba a Felipe II en una carta del franciscano "en los hombres seglares y eclesiásticos aseglarados en las Indias reina más la codicia y la mentira

¹⁰⁶ Idem

que en otros del universo (...), que ningún clérigo (si no fuese por maravilla) viene de España ni acá se ordena ninguno con celo de ayudar a estas ánimas, sino por el temporal interés (...), y por la mayor parte han hecho hasta aquí en alguna manera, más daño que fruto de clérigos en esta tierra (...), la vejación del diezmo que con tanta solicitud procuran sacarles, (los obispos) a los desventurados indios". Contra esta sombría realidad de la conquista y colonización luchó Las Casas, no logró, no podía lograr, salvar a los indios de la esclavitud: los intereses económicos más fuertes que las leyes, las creencias y las instituciones de la Nueva España, acabarían por imponerse, personajes consejeros del rey en el Consejo de Indias, quienes tenían intereses personales o encomiendas; el obispo de Palencia, después de Burgos, tenía 800 indios en Cuba, y el secretario del rey, Lope de Conchillos, 1,100 y hasta el camarero real, Juan Cabrero, tenía 200 indios en su encomienda.

Este humilde fraile mendicante, andante y misionero vivió y sufrió en las tierras de América el odio, la injusticia y la infamia, la defensa al caído y al débil, todo en grado heroico, virtudes después simbolizadas por Cervantes en el *Quijote de la Mancha*; de igual forma, la desproporción entre las causas y los medios de que se disponía para realizarlas, que son de un tremendo dramatismo.

Hechos relevantes en Fray Bartolomé:

1474.— Nace en Sevilla Andalucía, hijo de padre francés, que acompañó a Colón en su primer viaje al Nuevo Mundo.

1501.— La Universidad de Salamanca, le concede la licencia en Derecho.

1502.— Se embarca el 15 de febrero con destino a América, llega a Santo Domingo, el 15 de abril.

1510.— Se ordena como sacerdote dominico.

1511.— En la Cuba de Diego Velázquez, obtiene una encomienda de indios, pero influido por las prédicas del también dominico Antonio de Montesinos, contra las inhumanidades de la conquista, renuncia a la encomienda y se convierte en el peor enemigo del repartimiento.

1515.— Va a España a hacer gestiones en defensa de los indios; habla con el rey Fernando; en 1546, va a gestionar con el rey Carlos, heredero de la corona española.

1530.— Vuelve a España donde obtiene mandamiento real para que Almagro y Pizarro, se abstengan de hacer esclavos a los indios en Perú.

1532.— Viaja a Nicaragua, Venezuela, Perú, Honduras, Panamá, Guatemala y las Antillas.

1542.— Se le propone y rechaza la rica mitra de Cuzco Perú, no obstante, en las pascuas de ese año se unge obispo de la paupérrima Diócesis de Chiapas.

1566.— El 31 de julio, muere en el convento de Atocha, en Madrid a los 92 años.

Agustín Yáñez nos da cuenta del transe de su muerte y nos da a conocer su testamento:

“Cuando el 31 de julio, en el convento de Atocha en la ciudad de Madrid, murió el obispo Las Casas, hinchándose a satisfacción, múltiples pechos y desbordándose de alegría en cientos de corazones, ya seguros contra las impertinencias de nonagenario dominico, más de medio siglo había resonado la voz execrable que de las conciencias espantaba la tranquilidad, pesadilla obstinada, quitó el sabor al fruto de trabajos heroicos y emponzoñó el logro de las victorias; blanco de enfurecidos anatemas para no sólo el botín, sino la lucha misma, consuetudinaria tildada de injusta, inicua, inhumana, tiránica, demoniaca, encabezada contra derecho y razón.”

Ni en el transe de la muerte cejó el perturbador:

“Estando con la candela para partir de este mundo —pidiendo a todos lo poco que había hecho en esta parte— suplicaba le ayudaran a llorar esta omisión;

protestó que cuanto había hecho en esa parte, tenía entendido ser verdad y quedaba corto al referir las causas que le obligaron al empeño.”

El pensamiento de Fray Bartolomé de Las Casas¹⁰⁷, indudablemente influyó, respecto a los principios de libertad y justicia, particularmente en el movimiento indigenista de la Revolución Mexicana y se constituyen en el antecedente más valioso y glorioso del dominico Las Casas. En su *Apologética Histórica*, expresa su tesis sobre soberanía popular:

“Por naturaleza los hombres son libres para determinar su gobierno y someterse a su imperio (1542-1545).”

200 años antes de la Revolución Francesa. En su *Historia de las Indias*, y en la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Fray Bartolomé, reitera la carga y pone el acento en aspectos políticos del descubrimiento, conquista y evangelización de los indios; en los derechos políticos de los naturales, en la capacidad para la libertad y en sus aspiraciones de una vida superior.

Por sus acciones y hechos como obispo de Chiapas, se recrudece el huracán de pasiones e intereses amenazados. Descargó sobre sus hombros, todo su peso la campaña de calumnias y quejas en contra del obispo procurador y

¹⁰⁷ Fray Bartolomé del las Casas. *Apologética*. p. 509-513

defensor de los indios. En 1545, cuando redactó su *Instrucciones para confesionario*, y que obligó a su estricto cumplimiento en su diócesis, lo que constituyó una muy atinada estrategia que puso a los encomenderos en el dilema de tener que ceder sus bienes o abandonar la práctica de los sacramentos, puesto que las condiciones previas a la absolución, eran la restitución y la reparación. Se le trató de loco exaltado; de traidor y vendido a los ingleses y los luteranos; peligroso amotinador del orden público y del progreso; de cismático, demagogo y hasta de encarnar el anticristo, como al General Francisco J. Múgica, gobernador de Michoacán en los años 20s del siglo de ayer, le llamaban los curas en el púlpito, por el hecho de autorizar tres dotaciones de tierras para los campesinos del valle de Queréndaro, de la entonces extensa hacienda del mismo nombre.

Como podemos ver, Las Casas, fue, ante todo un hombre de acción, comprendió que la mejor forma de convencer a un mayor número de compatriotas era mediante la palabra impresa, campaña que inicia en 1552, donde le da a su campaña una máxima amplitud las publicaciones de divulgación, tanto que algunas de sus portadas, como la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, fueron reproducidas por pintores nativos en los murales de iglesias y conventos, como el de Actopan.

La influencia ejercida por la doctrina del padre Las Casas es innegable en lo relativo a la ideología en que se

inspiraron los hombres latinoamericanos en su esfuerzo por obtener la proclamación de la independencia de las colonias españolas; los mismo principios de soberanía nacional y de autodeterminación de los pueblos que guiaron en su lucha los próceres de la independencia, que fueron preconizados por el padre Las Casas.

Otros autores más contemporáneos como el ilustre filósofo español, José Ortega y Gasset, igual que uno de los más grandes juristas Francisco Vitoria, concuerdan con Fray Bartolomé de Las Casas, que los indios ejercían en las tierras que habitaban desde hacía siglos, un verdadero dominio de propiedad y que los habitantes de esas regiones, estaban dirigidos por auténticos gobiernos, común desde el pensamiento del gran teólogo jesuita Francisco Suárez, nosotros agregaríamos a esta lista al libertador español por nacimiento, pero mexicano por adopción, luchador por la independencia de México, **Francisco Javier Mina**.

Carlos II promulga una recopilación jurídica que contiene ordenamientos y disposiciones a favor de naturales, que si entonces no se cumplieron, actualmente llevan a la práctica nuestros más esclarecidos y entusiastas indigenistas de la Revolución; nuestra propia *Carta Magna*, está impregnada de su espíritu y orientada hacia su educación y mejoramiento, como mexicanos y como indígenas. Las Casas, influyó en la formulación de las *Nuevas Leyes de Indias* expedidas en 1542 en su doctrina

y orientación política y socialmente, en nuestra vida nacional e instituciones democráticas.

Disposición memorial y postrimera voluntad, según Gaspar Testa, escribano público de Atocha, 17 de marzo de 1564:

“Y porque por su bondad y misericordia de Dios que tuvo por bien elegirme por su ministerio, sin que yo lo mereciera, para procurar por aquellos universos, aquellos reinos y tierras, sobre los agravios, males y daños nunca antes tales vistos ni oídos, que de nosotros los españoles han recibido contra toda razón y justicia, y por reducirlos a su libertad prística de que han sido despojados injustamente y por librarlos de la violenta muerte que todavía padecen y perecen y han perecido, despoblándose por esa causa muchos millares de leguas de tierra, muchos de ellos en mi presencia, y he trabajado en la *Corte de los reyes de Castilla*, yendo y viniendo de las *Indias* a Castilla y de Castilla a las *Indias* muchas veces, cerca de cincuenta años, desde el año mil quinientos catorce, por sólo Dios e compasión de ver perecer tantos mutilados de hombres nacionales domésticos, humildes mansuetísimos y simplísimos y muy aparejados para recibir nuestra santa fe católica y toda moral doctrina y ser dotados de todas buenas costumbres, como Dios es testigo que otro interés nunca

pretendí; por ende digo que tengo por cierto y lo creo así, porque creo y estimo lo tendrá la santa romana iglesia, regla y medida de nuestro creer, en cuanto se ha cometido por los españoles contra aquellas gentes, robos, muertes y usurpaciones, de sus estados y señoríos de los naturales reyes y señores, tierras y reinos y otros infinitos bienes con tan malditas crueidades, han sido contra la ley rectísima e inmaculada de Jesucristo y contra toda razón natural en grandísima infamia del nombre de Jesucristo; su religión cristiana, y en total impedimento de la fe y en daños irreparables de las ánimas e cuerpos de aquellas inocentes gentes.”¹⁰⁸

Seis meses antes de morir Fray Bartolomé, ocupa el solio su santidad Pio V, el defensor de los indios se apura para dirigirse al nuevo Papa en términos tan inflamados que más parecen de adolescente lleno de arrebatos y no de un anciano moribundo, el documento retrata lo batallador invariable del obispo de Chiapas íntegro:

“Qué cosas son necesarias para la justificada forma de promulgar el evangelio y hacer lícita y justa guerra contra los gentiles, en el libro que presenté a V. B. lo tengo bien declarado y también espero añadirle algunas otras. A V. B. instantísimamente suplico, por la sangre de nuestra redención, que

¹⁰⁸ Ibid. p. 80-81

mande examinar el dicho libro y si fuere justo estamparle, porque no se oculte la verdad en destrucción y daño de toda la iglesia, y venga tiempo, el cual por ventura está ya muy cerca, en que Dios descubra nuestras manchas, y manifieste a toda la gentilidad nuestra desnudez.

Porque son muchos los lisonjeros que ocultamente como perros rabiosos insaciables ladran contra la verdad, a V. B. humildemente suplico que declare por descomulgado y anatematizado cualquiera que dijere que es justa la guerra que se les hace a los infelices, solamente por causas de idolatría, o para que el evangelio sea mejor predicado, especialmente a aquellos gentiles que en ningún tiempo nos han hecho ni hacen injuria. O al que dijere que los gentiles no son verdaderos señores de lo que poseen, o al que afirme que los gentiles son incapaces del evangelio y salud eterna, por más rudos y de tardo ingenio que sean, lo cual **ciertamente no son los indios**, cuya causa, con peligro mío y sumos trabajos, hasta la muerte yo he defendido, por la honra de Dios y de su Iglesia; y en mi libro tengo probado bien claramente que todas estas cosas son contra los sacros cánones y leyes evangélica y natural, y también lo probaré más

evidentemente, si fuere posible, porque lo tengo clarísimamente averiguado y concluido.”¹⁰⁹

En su último documento a *Su Santidad*, que hemos venido reseñando y citando, de Fray Bartolomé de Las Casas, quién en la misma fuente, sigue diciendo:

“Porque la experiencia, maestra de todas la cosas, enseña ser necesario en estos tiempos renovar todos los cánones en que se manda que los obispos tengan cuidado con los pobres captivos, hombres afligidos y viudas, hasta derramar su sangre por ellos, según son obligados por ley natural y divina; a V. B. humildemente suplico que renovando estos sacros cánones mande a los obispos de *Indias* por *sancta obedientia* que tengan todo cuidado de aquellos naturales, los cuales oprimidos con sumos trabajos y tiranías (más que se puede creer), llevan sobre sus flacos hombros, contra todo derecho divino y natural, un pesadísimo yugo y carga incomportable, por lo cual es necesario que *Vuestra Santidad* mande que los dichos obispos defiendas esta causa, poniéndose por nuevo de ellos, hasta derramar su sangre, como por ley divina son obligados, y que en ninguna manera acepten las tales dignidades, si el rey y su consejo no les dieran favor y desarraigaren tantas tiranías y opresiones.

¹⁰⁹ Idem

Abiertamente e injustamente que el obispo ignore la lengua de sus súbditos, y no trabaje de aprenderla con todo cuidado. Por tanto, a V. B. suplico humildemente que les mande aprender la lengua de sus ovejas, declarando que son a ello obligados por la ley divina y natural, porque por momentos suceden muchos y pésimos indignos en la presencia de V. Sa. por despreciar los obispos la lengua de sus feligreses.”¹¹⁰

Y continua fray Bartolomé, al siguiente tenor:

“Grandísimo escándalo y no menos detimento de nuestra santísima religión cristiana es que en aquella nueva planta, obispos frailes y clérigos, se enriquezcan magníficamente, permaneciendo sus súbditos recién convertidos en tan suma e increíble pobreza, que muchos por tiranía, hambre, sed, y exceso de trabajo, cada día miserabilísimamente mueren; por lo cual a V. Sa. humildemente suplico que declare los tales ministros ser obligados por ley natural y divina, como en efecto están obligados, a restituir todo el oro, plata y piedras preciosas que han adquirido, porque lo han llevado y tomado de hombres que padecían extrema necesidad y hoy viven en ella, y los cuales, por ley divina y natural,

¹¹⁰ Ibid. p. 82

también son obligados a distribuir sus bienes propios.”

Fray Pedro de Gante

Según la Enciclopedia de México¹¹¹, nació en Aaigem-Saint-Pierre, hoy suburbio de Gante, Bélgica, en la novena década del siglo XV y murió en la ciudad de México en 1572; pariente de Carlos V, fue uno de los tres primeros franciscanos que llegaron a la *Nueva España*; los otros dos son: Juan de Tecto y Juan de Aora. En 1523, Ixtlixóchitl les brindó aposento en el palacio de Netzahualpilli, en Texcoco, donde se dedicaron a aprender la *lengua mexicana*. Es a fines de 1526 ó principios de 1527, cuando ya Gante estaba en el convento de México, donde permanece hasta su muerte. Ahí se dedica a atender una numerosa generación de chicos y grandes, de hombres y mujeres, que de pronto aparecían urgidos de instrucción religiosa y civil. Gante, lego y tartamudo, se sentía imposibilitado para predicar, no obstante, muchas veces sirvió de interprete y cuando no había sacerdote que entendiera la lengua mexica, predica sin mayor problema.

¹¹¹ Enciclopedia de México.— México: La Enciclopedia de México, 2000. v. 6, p. 3,174-3,175

Funda muchas escuelas como la de México, que dirige por medio siglo, misma que estuvo al norte de la iglesia de San Francisco; su sistema educativo consistió en:

Por las mañanas

Lectura, escritura y canto.

Por las tardes

Doctrina, asistencia a fiestas religiosas y cantar en coro.

Para ello, se preparaban grupos de jóvenes a quienes se enviaban como catequistas a los alrededores de la ciudad de México e incluso a las poblaciones de provincias más cercanas; a los que de igual forma, se les enseñaba latín, pintura, escultura, artesanías y el arte de burilar; igualmente se establecieron talleres donde trabajaban canteros, carpinteros, albañiles, sastres y zapateros. Todos estos talleres funcionaban en la iglesia de San José de los naturales, de siete naves, eternamente abierta por uno de sus extremos para que los indígenas pudieran asistir a los oficios desde el atrio.

Gante, levantó varias iglesias y capillas, como las de Santa María, San Juan, San Pablo y San Sebastián. El propio Gante, en 1529, refiere haber hecho construir más de cien iglesias y haber bautizado a doscientos mil aborígenes; rechazó tres licencias que le enviaron para ordenarse sacerdote; la primera del Papa Pablo III; la segunda del

Capítulo General celebrado en Roma, siendo generalísimo de la Orden Fray Vicente Lunel y la tercera de un *Nuncio Apostólico* que estuvo en la Corte de Carlos V. El arzobispo Montúfar, sucesor de Zumárraga, alguna vez dijo: ‘yo no soy arzobispo de México, sino *Pedro de Gante*’.

Su producción literaria, la constituye: *Doctrina cristiana en lengua mexicana*; impresa en Amberes, Bélgica en 1528; en 1532, *Cartas al Emperador*; *Cartas de Indias*; *Cartas a Felipe II*, el 27 de junio de 1529, proporcionada por Angel Muñoz Ortega a Joaquín García Icalbaceta, publicada en bibliografía mexicana del siglo XVI, 1886 y 1954.

En la última obra mencionada, se publica un documento completo de su autoría y que por su valor histórico para entender y comprender el México del siglo XVI, y sobre todo para entender cómo se fue conformando nuestra identidad y nacionalidad y sobre todo, reconocer el pensamiento de personajes que colmo Las Casas y Gante, serían fuentes de información para los libertadores de nuestra patria, por ello, el documento gantiano, transcrita literalmente, constituye una fuente valiosa en superlativo:

Mi oficio es predicar y enseñar día y noche. En el día enseño a leer, escribir y cantar; en la noche leo doctrina cristiana y predico. Por ser la tierra grandísima, poblada de infinita gente, y los frailes que predicen pocos a tanta multitud, recogimos en

nuestras casas a los hijos de los señores y principales para instruirlos en la fe católica para que después enseñen a sus padres. Aprendieron estos muchachos a leer, escribir, contar, predicar y celebrar oficio divino a uso de la iglesia. De ellos tengo a mi cargo en esta ciudad de México, al pie de **quinientos o más**, porque es cabeza de la tierra. He escogido unos cincuenta de los más aventajados y cada semana les enseño aparte de lo que les toca hacer o predicar la dominica siguiente al cual no es corto trabajo, atento día y noche a este negocio, para componerles y concordarles sus sermones.

Los domingos salen estos muchachos a predicar por la ciudad y a toda la comarca, a cuatro, a ocho, a diez o veinte o treinta leguas anunciando la fe católica y preparando con su doctrina a la gente para recibir el bautismo. Nosotros con ellos vamos a la redonda, destruyendo ídolos y templos por una parte, mientras ellos hacen lo mismo en otra, y levantando iglesias al *Dios verdadero*. Así y en tal ocupación empleamos nuestro tiempo, pasando de toda manera de trabajos de día y de noche, para que este pueblo infiel venga al conocimiento de la fe de Jesucristo. Yo, por la misericordia de Dios y para honra y gloria suya, en esta provincia de México donde moro, que es otra Roma, con mi industria y el favor divino, he levantado más de cien casas

consagradas al *Señor* entre iglesias y capillas, algunas de las cuales son templos tan magníficos, como propios para el culto divino.

4.5 Período del México independiente 1810-1876

Durante los tres siglos del dominio colonial español, cuyo sistema impuso la religión católica, primero con modo terso y suave de los frailes evangelizadores y después con medios inquisitoriales y coercitivos, que afirmaron el monopolio dogmático en la educación: al final de la dominación española, la iglesia católica mantuvo la exclusividad apoyándose en las constituciones de **Cádiz de 1812**, igual que la de **Apatzingán 1814**, el **Plan de Iguala de 1821**, y en la **Constitución Federal de 1824**, en esta última se afirmaba: '*La religión de la Nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana. La Nación la protege con leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra.*'

Con tal intolerancia, dice el Maestro Sotelo Inclán¹¹², fundador del Instituto de Capacitación del Magisterio, la educación quedaba igualmente sometida a un sistema de absolutismo dogmático. Sin embargo, como lo destaca el historiador jesuita Mariano Cuevas, en el propio Congreso constituyente de 1824, ya se planteó la discusión respecto a la tolerancia religiosa, en los términos siguientes:

¹¹² Jesús Sotelo Inclán. "La educación socialista antecedentes mediatos anteriores a la Constitución de 1917". En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981. p. 234

Se presentó al nuevo Estado la urgencia de resolver cuestiones fundamentales para definir su identidad:

- a) Soberanía del Estado con relación a cualquier otro poder.
- b) Separación de las funciones del Estado y de la Iglesia.
- c) Libertad de conciencia, de creencias y de cultos.
- d) Autoridad del Estado para gobernar la educación.
- e) Establecimiento y generalización del laicismo en los primeros niveles de la educación.¹¹³

El primer intento de reforma llevado a cabo por los liberales, tuvo su origen en las ideas reivindicadoras de dos mexicanos talla de gigantes: José María Luis Mora cuyas ideas fueron llevadas a la práctica por Valentín Gómez Farías cuando ocupó la presidencia en 1933. Auténtico liberal, Farías decretó la clausura de la antigua Real y Pontificia Universidad, establece la Dirección de Instrucción Pública, creó nuevas instituciones educativas y arrebató así la enseñanza al poder eclesiástico para encomendarla al poder civil. Este primer movimiento de reforma educativa fue detenido, absurdamente, por la sublevación armada de los conservadores encabezada por el nefasto Antonio López de Santa Anna, al grito de “*religión y fueros*”, fue la primera de muchas que se repitieron durante el siglo XIX y XX, (¿o hasta el XXI?), cada vez que las tendencias conservadoras se opusieron a las reformistas en el campo educativo.

¹¹³ Idem

Consideramos que merece mención especial de el ideólogo de la Reforma de 1833, que intentó llevar a cabo José María Luis Mora, según información de la Enciclopedia¹¹⁴, nació en Chamacuero, Guanajuato en 1794 y murió en París en 1850; en 1963, se trasladaron sus restos mortales a México, a la Rotonda de los Hombres Ilustres del Panteón de Dolores. Mora, estudió en el Colegio de San Ildefonso, donde se graduó Bachiller, Licenciado y Doctor en Teología, ordenándose sacerdote, estudios que hizo de 1818 a 1829, el año siguiente, lo encontramos participando en la redacción del *Semanario político y literario*, donde expuso sus ideas liberales; diputado provincial en 1822, formó parte de la Junta Soberana para elaborar los códigos que someterían al Congreso para su aprobación.

Como diputado por el Estado de México, es autor de su primera Constitución; de las Leyes de Hacienda, de Ayuntamientos y fundó el Instituto Científico y Literario. Afiliado a la Masonería del Rito de York, fue editor de *El observador*, hebdómadaario de esa sociedad de liberales: Redactó el manifiesto que en Tulancingo lanzó don Nicolás Bravo en 1828. Ya como consejero, ahora dicen asesor, del presidente Valentín Gómez Farías, redacta las siguientes leyes, ojalá que lo que aquí decimos en párrafos mal redactados, lleguen a leerlos la gran mayoría

¹¹⁴ Enciclopedia de México.— México: La Enciclopedia de México, 2000. v. 10, p. 1,561

de nuestros políticos, que desconocen nuestra historia patria, dudamos que llegaran a avergonzarse, puesto que desconocen ese sentimiento, va la obra:

1833.

12 de mayo.

- Sobre la incautación de los bienes del Duque de Monteleone.

25 de mayo.

- Sobre el cultivo y comercio del tabaco.

8 de junio.

- Decretó “que los religiosos guarden recogimiento y no se mezclen en cosas políticas”.

17 de julio.

- Secularización de la Alta y Baja California.

19 de octubre.

- Autorización al gobierno para arreglar la enseñanza pública.
- Supresión de la Real y Pontificia Universidad de México.

- Establecimiento de la Dirección General de Instrucción Pública.

23 de octubre.

- La creación de cinco establecimientos de instrucción pública:
 - Estudios Preparatorios.
 - Ciencias Físico-Matemáticas.
 - Ciencias Médicas.
 - Derecho.
 - Estudios de Náhuatl y Otomí.

24 de octubre.

- Sobre el patrimonio de la Dirección General de Instrucción Pública (fincas, conventos, hospitales, edificios y otros bienes).
- Ordenó la organización de la Biblioteca Nacional.

27 de octubre.

- Extinción del pago del diezmo eclesiástico.

24 de diciembre.

- Prohibió la venta de bienes y capitales de *manos muertas* hasta que el Congreso Federal lo determinara.

1834.

13 de enero.

- Secularizó los bienes de todas las misiones.

Como se consigna en la historia, el clero y el ejército se opusieron a estas medidas, que provocó la caída de Gómez Farías y el doctor Mora tuvo que exiliarse en París, donde publicó **Méjico y sus revoluciones**, en 2v., 1836, 2a ed. en 1950; **Obras sueltas**, en 3v., 1838, 2a ed. en 1963; **Catecismo político de la federación mexicana**, 1831, publicado por la librería Viuda de Ch. Bouret, en 1906. En 1847 es nombrado Ministro Plenipotenciario ante Gran Bretaña, donde defendió la integridad de México, tres años más tarde muere este ejemplar liberal, paradigma para nuestra clase política.

Después vino el segundo movimiento liberal con la Revolución de Ayutla, la que como sabemos derribó a la calamidad absurda y nefasta de la undécima y última presidencia de Santa Anna y propició la Constitución de 1857, cuyo artículo 3º ordenaba “*la enseñanza será libre*”. Dicho ordenamiento liberal acabó con el monopolio de la iglesia en el campo educativo, aunque todavía se garantizaba la educación religiosa en los planteles

particulares, no obstante ello, fue combatido como toda la Constitución, por los reaccionarios en la llamada Guerra de los Tres Años, la que logró derrotarlos, con el tesón y patriotismo de Juárez, que expidió las Leyes de Reforma: de la separación de funciones entre la Iglesia y el Estado, la libertad de cultos y creencias, lo que permitió al gobierno una nueva orientación y avance de la enseñanza pública de los mexicanos.

Como bien argumenta el doctor Vargas García¹¹⁵, al escribir sobre la transición del liberalismo hacia el positivismo, hay que buscar elementos que desde la perspectiva educativa, contribuyeron para tratar de alcanzar tal finalidad, considerando que los primeros cuarenta y siete años de vida independiente del país, se había sumido en una situación de atraso considerable que llevó a la nación a la creación permanente de la inestabilidad social.

Al triunfo de las fuerzas liberales sobre las huestes monárquicas, constituye un cambio y se considera que se entra de lleno en otra etapa de la historia de México, que se conoce como *República restaurada*, de 1867 a 1876. Simultáneo al restablecimiento, se consideraba necesario reformar las estructuras económicas, políticas, sociales y educativas del Estado mexicano. Es prioritario realizar

¹¹⁵ Enrique Vargas García. *De la política liberal positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria (1867-1878)*.— Morelia: IMCED, 2000. p. 91-93

planes, que permitieran acercar al país al desarrollo de las grandes potencias extranjeras, justamente cuando las naciones europeas transitan hacia el imperialismo, reconociendo las carencias de nuestro país al compararlo con aquellos Estados. México entraba tardíamente al proceso de industrialización que en ese momento representaba el camino hacia el progreso, que pregonaba la burguesía como representante del sistema capitalista. México arriba a implementar el liberalismo teniendo como ejemplo a algunos países europeos, justo en que su desarrollo histórico se lo permite. El proyecto educativo liberal de 1867, según el esquema de Auguste Comte y su Ley de los Tres Estados, como una fuerza propia de la etapa metafísica; en México, era la esencia misma del ideal independentista que el presidente Benito Juárez encarnó.

Para lograr el desarrollo económico y fortalecer las instituciones políticas, era necesario una situación de confianza para que fluyeran las inversiones de grandes capitales tanto locales como extranjeros; crear una imagen exterior que viniera a borrar la de un país en conflicto permanente. Resultaba fundamental propagar la idea de que México vivía bajo la premisa del orden, de la paz y de la Constitución de 1857, como resultante de ese proceso de sustitución de estructuras caducas por otras nuevas; ello determinó que el grupo liberal buscara una

corriente de pensamiento que permitiera dos cuestiones fundamentales:

1. Evitar en lo posible los diversos grupos que aspiraban al poder, olvidándose que los liberales cumplían ampliamente con el ciclo revolucionario burgués, que cuando aspiraron al poder y lo lograron, adoptaron una postura contrarrevolucionaria. Para tal fin era necesaria una ideología que lograra la preservación de la paz y del nuevo orden social.
2. Debido a la Constitución de 1857, cuyo precepto central es la libertad, los liberales se vieron obligados a no interceder en situaciones que pudieran alterar el orden y la paz que pretendían prevalecieran. Por ello, se invitó a que vinieran capitales extranjeros para contrarrestar la inversión de capital de la Iglesia y no se limitó la participación de la misma institución religiosa en educación para no incurrir en contradicción con el precepto de libertad de enseñanza constitucional.

Por lo anterior, el gobierno liberal buscó dentro de las corrientes ideológicas una que pudiera adecuarse a los requerimientos de paz y orden como base del desarrollo material, y es precisamente el positivismo de Auguste Comte la más adecuada y uno de sus discípulos que conocía la realidad mexicana, el Doctor Gabino Barreda,

quién ya desde 1863, plantea en su artículo *La educación moral*, la necesidad de ir cambiando aquellos órganos políticos y religiosos que obstaculizaban el desarrollo armónico de la sociedad, para ello era indispensable el apoyo de la familia y de la escuela, porque es en esta institución donde se enseñaría al alumno imponiéndole la imitación de actos buenos de hombres que los hayan realizado. Barreda citado por Vargas García, afirmaba:

(...) representase comúnmente la libertad de hacer o querer hacer cualquier cosa sin sujeción a la ley o fuerza alguna que la dirija, si semejante libertad pudiera haber, ella sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina, y por consiguiente todo orden (...) otro tanto sucede con el orden intelectual y moral, la plena sujeción a las leyes respectivas caracterizan ahí, como en todas partes, la verdadera libertad.¹¹⁶

¹¹⁶ Ibid. p. 95

4.6 Período porfirista, se establece el Sistema Educativo Nacional

La educación en la Colonia, se fundamenta en la cultura religiosa, escolástica y tradicional que se imponía a todos los centros docentes, instrumentos éstos dóciles y eficaces para ello. La formación de un hombre piadoso, de sentimientos monárquicos, respetuoso de la tradición y de la autoridad establecida, constituye el tipo de hombre que la educación en la Nueva España coadyuvó a formar.

En el período independentista, todo tendió a desarrollar una personalidad individual, nacionalista, con las ideas universales como lo eran la libertad, la igualdad y el progreso y que no sólo las creyeran, sino que lucharan por ellas, la cultura de la ilustración que empleo en su etapa crítica, los objetivos que parecían ser el destruir el prestigio moral y político de las instituciones de la Colonia, deshacer la unión entre el altar y el trono y oponer a las fuerzas de las tradiciones la fuerza irresistible de la razón, aunque las luchas constantes contra los conservadores desgarraron al paso, evitando que pudiesen organizar el sistema educativo de acuerdo a sus fines nacionalistas y de modernización.

La dictadura porfiriana logró imponer orden, organización jurídica e imponer el desarrollo económico, incrementando la agricultura y la ganadería, gracias a la

red ferroviaria y la explotación de los mantos petroleros, bajo conceptos de la libre-competencia universalista, abriendo las puertas a la inversión extranjera, sin considerar los intereses nacionales, lo que condujo a un desarrollo económico desigual e inequitativo. Situación similar a la que vivimos actualmente con la reforma energética peñista.

Siguiendo con la obra de Enrique Vargas García, en el mencionado período del profirismo, alcanza el sistema educativo una organización más coherente: se sentaron las bases para la enseñanza primaria, en las escuelas priva la pedagogía moderna, en la época de Enrique Rébsamen, de Carlos A. Carrillo y de Gabino Barreda; también se organiza la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo como concepto central el positivismo, se fortalecen y aumentan los Institutos Científicos y Literarios en las poblaciones importantes, que se constituirán más tarde en nuestras universidades.

La educación porfiriana se concentra exclusivamente en zonas urbanas y se proyecta básicamente para las clases dirigentes, aunque está abierta a clases humildes que tienen acceso a ella, sólo por excepción para confirmar la regla elitista. Más tarde, la Revolución Mexicana se propuso corregir los vicios de la educación porfiriana, como lo veremos más adelante en este documento.

Es el presidente Sebastián Lerdo de Tejada, quien decretó el 10 de diciembre de 1874 que ordena contundente:

Art. 4º. La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que por naturaleza de la institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto.

La educación pública conservó su laicismo neutral y ajeno a toda doctrina religiosa durante el porfiriato y la Revolución, aunque ese laicismo estuvo limitado a las escuelas oficiales, pues las escuelas particulares, no tenían esa obligación. Tal situación ambigua, en aras de los ideales liberales, originó una dicotomía en la educación nacional, por un lado, laica y por otro lado confesional; el Sistema Educativo Nacional contribuyó a formar mexicanos librepensadores y laicos, y también, dogmáticos, alienados y fanáticos. Cabe recordar que uno de los pocos que se opuso activamente, en el Constituyente de 1857, antes y después, fue don Ignacio Ramírez Calzada, “El Nigromante”, que sin duda, es el liberal más ortodoxo, auténtico, luchador social de la pléyade de mexicanos liberales que hicieron la Reforma Liberal.

El gobierno porfirista, tuvo una tolerancia abierta a las actividades cléricales, nulificando de esta manera las leyes

liberales. Tal parece que la primera esposa de Don Porfirio, (Francisco Martín Moreno, dixit), en su lecho de muerte, su director espiritual se negó a darle la absolución y perdón de sus pecados, hasta que obligara al presidente Díaz, a derogar las Leyes de Reforma, que afectaron los intereses clericales. Circunstancia que obligó al presidente Díaz, aceptar un acuerdo, una ‘concertación’ entre el clero católico y el gobierno porfirista; hacerse de la vista gorda y dejar sin efecto las Leyes de Reforma, abriendo una amplísima tolerancia a *religión y fueros clericales*, corruptelas retomadas actualmente, aunque disfrazadas de supuestas Reformas Educativas de vanguardia, por la clase política y gobiernos neoliberales de las últimas tres décadas.

No obstante los liberales, como lo dice Moreno y Kalbtk¹¹⁷, forjaron una obra legislativa cuyo objetivo fuera garantizar los derechos ciudadanos y proclamaron la *libertad de enseñanza*, en el camino no fácil de la educación popular, también se desarrolló la nueva teoría pedagógica gracias a la brillante generación de educadores mexicanos que establecieron en dicho período las bases para la educación moderna y científica, donde se manifestaron los esfuerzos de los funcionarios, de

¹¹⁷ Salvador Moreno y Kalbtk. “El porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México.**—México: SEP, 1981. p. 41-48

investigadores, de autores, de directores, pero sobre todo de maestros de las escuelas normales, aunque fundamentalmente de los profesores de instrucción primaria, que constituyeron el principal factor para poner en práctica las ideas de los pedagogos y los acuerdos de los *Congresos Nacionales de Instrucción Pública*.

Educadores como *Manuel Flores*, partidario de reformar la enseñanza, defiende e interpreta los principios de la enseñanza objetiva, apoyado por el secretario De Tagle, quien continuo con las tareas iniciadas con los anteriores secretarios del ramo y conservó la misma línea pedagógica, filosófica e ideológica; liberal, positivista y reformador, combatió el dogmatismo religioso en la enseñanza, así como los prejuicios y la rutina del trabajo escolar, Flores en su *Tratado elemental de pedagogía*, dice:

La observación y experimentación personales del niño, he aquí las fuentes naturales de sus conocimientos y he aquí también las que el maestro debe aprovechar. Más que otro alguno, el papel del maestro debe ser el de suministrar materiales con los que el niño debe elaborar los conocimientos. La *enseñanza objetiva* no pretende enseñar con objetos; sus ventajas no se derivan de que haga uso de ellos, sino de que pone en juego las facultades del niño al instruirlo; de que trueca el papel pasivo que actualmente tienen en la escuela, por otro activo, y como es indudable que esa intervención del niño se

puede lograr en toda clase de estudios, el método puede hacerse extensivo a la enseñanza toda (...), pero es en los conocimientos científicos y elementales en que el método activo tiene su más perfecta aplicación (...), el *método objetivo* es el método instructivo por excelencia.¹¹⁸

Al ocupar la presidencia de México el general Manuel González en 1880, considerado hombre de confianza de Díaz, apoyado por algunos liberales puristas, aplica una política tendiente a limitar la influencia del caudillo de Tuxtepec. Ezequiel Montes secretario de Justicia e Instrucción Pública era enemigo manifiesto del positivismo, al que cuestionaba como doctrina que anulaba la libertad del hombre, al poner en peligro la libertad en aras del desarrollo económico y que como no aceptaba lo que no pudiera demostrarse, llevaba al escepticismo; consideraba indispensable que la instrucción pública mantuviera ideas abstractas de orden moral, aunque no pudieran demostrarse científicamente.

Los planteamientos expuestos por Montes tuvieron fuerte repercusión en los campos de la pedagogía y la política educativa, pues las opiniones se dividieron, tanto más que en el régimen de González se manifestaron corrientes políticas antagónicas. Pero en lo general prevalecieron los principios positivistas, su aplicación en los años

¹¹⁸ Ibid. p. 49

posteriores fue matizada por sentimientos liberales que los sostuvieron de manera considerable, mínimo en lo referente a la instrucción pública; surgió de aquella controversia una solución de síntesis, en algunos años se amalgamaron los ideales de la doctrina liberal con los avances pedagógicos propiciados por el advenimiento de la filosofía positivista.

Congreso Higiénico Pedagógico 1882

Al considerar la necesidad de integrar un criterio general para poder normar las condiciones higiénicas y pedagógicas básicas que pudieran garantizar la realización de las tareas educativas, se organizó en la capital del país, un congreso con la participación de destacados maestros y médicos experimentados, auspiciado por las autoridades de la Secretaría de Instrucción Pública.

El temario de dicho congreso consistió de:

- Higiene de los edificios escolares.
- Mobiliario escolar.
- Libros y útiles escolares.
- Métodos de enseñanza para mejorar la instrucción.
- Distribución diaria del trabajo escolar según la edad de los educandos.

- Precauciones para evitar la transmisión de enfermedades contagiosas entre los niños.

Joaquín Baranda es nombrado en septiembre de 1882 secretario de Justicia e Instrucción Pública, dura dieciocho años y siete meses en esa gestión, logró muchos avances en materia educativa, bajo su dirección se celebraron importantes congresos de instrucción pública, se incrementa el número y calidad de las escuelas, la educación normal alcanzó niveles sin precedente, se dictaron varias leyes para cuidar la correcta aplicación de los avances educativos y toda la generación de educadores mexicanos de alto nivel aportó sus experiencias para constituir una teoría pedagógica de avanzada, lo que permitió que la educación en México tuviera un desarrollo considerable.

Su equipo de colaboradores fue de altísimo nivel, entre otros mencionamos a: Manuel Flores, Enrique Rébsamen; Carlos A. Carrillo, Manuel Cervantes Imaz, Justo Sierra, Alberto Correa, Luis E. Ruiz, Ezequiel A. Chávez y José María Bonilla.

Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-1890

El nivel de la instrucción pública se había elevado notablemente por lo que era más necesaria y urgente la unificación de los sistemas educativos para todo el país,

para ello, Baranda¹¹⁹, gestionó ante la Cámara de Diputados la elaboración y promulgación de una ley que garantizara el derecho del estado para conducir la educación nacional, para ese fin organizó una comisión conformada por los maestros Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortuño, quienes formulan un proyecto que se convierte en ley en mayo de 1888. Mientras entraba en vigor y se reglamentaba, Baranda tiene la idea de organizar un magno congreso de instrucción, donde se pueda discutir los problemas más importantes de la educación mexicana para buscar las soluciones más idóneas. Invita a los gobernadores de los estados a que enviaran delegados y así logra reunir a los maestros más connotados del país.

Baranda lo llamó por su importancia el Primer Congreso de Instrucción Pública, que justamente se conoció como *Congreso Constituyente de la Enseñanza*, incluso en épocas muy posteriores. El congreso se inaugura el primero de diciembre de 1889 y los trabajos se continuaron hasta el 31 de marzo del siguiente año, en que se clausura.

Mesa directiva

Presidente honorario: El Secretario de Justicia e Instrucción Pública

¹¹⁹ Ibid. p. 57-61

Presidente de trabajos: Justo Sierra

Vicepresidente: Enrique C. Rébsamen

Secretario: Luis E. Ruiz

Prosecretario: Manuel Cervantes Imaz

Se plantearon 67 preguntas en un cuestionario inicial de acuerdo al reglamento que se elaboró para ese efecto, la mesa directiva del congreso nombró a 19 comisiones dictaminadoras de acuerdo con dicho cuestionario; posteriormente, a petición de algunos delegados se formaron siete comisiones más, de tal modo que los veintiséis grupos de trabajo tuvieron que resolver las sesenta y siete preguntas que sometieron a su estudio. No obstante que se previó que los trabajos deberían concluir al terminar el mes de febrero, los trabajos se prolongaron un mes más.

Por su actividad y resoluciones alcanzadas destacaron las comisiones de:

- Enseñanza elemental obligatoria
- Escuelas rurales
- Maestros ambulantes y colonias infantiles
- Escuelas de párvulos
- Escuelas de adultos

- Escuelas de instrucción primaria superior
- Medios de la sanción de la enseñanza primaria laica
- Emolumentos de los maestros

En la mayoría de las comisiones se hicieron patentes los conocimientos y la pasión con que participaban y debatían sus puntos de vista, pero en particular resultó interesante el trabajo de la comisión encargada de dictaminar sobre los *Medios de sanción de la enseñanza primaria laica*. Sus dos miembros se pronunciaron por un laicismo neutral; asegura el maestro Castillo Pérez, textualmente expresaron:

La enseñanza laica es aquella en que la institución es absolutamente independiente de las confesiones religiosas, es decir, aquella en que la organización de la escuela, en el programa, en el maestro, en el ayudante, en el inspector, en el celador, no intervienen ni se mezclan para nada los ministros de culto ni sus representantes, y en que las asignaturas que en la escuela se enseñan queda excluida toda idea de religión.¹²⁰

No obstante que hubo resoluciones aprobadas por el Primer Congreso de verdadera innovación y hasta de verdadera justicia social, como las siguientes:

¹²⁰ Ibid. p. 62

- Se considera como *rurales* las escuelas establecidas en haciendas, rancherías y agrupaciones de población que no sean cabeceras de municipios.
- En cada agrupación de 500 habitantes se debe establecer una *escuela de niños* y *otra de niñas*.
- Se establece el servicio de enseñanza obligatoria, por medio de *maestros ambulantes* y bajo la forma de *escuelas mixtas*, en las poblaciones que tengan menos de 200 habitantes y se encuentren a más de tres kilómetros de algún centro escolar.

La realidad, sin embargo se dio de manera diferente a lo planeado, como lo sostiene Moreno Kalbtk:

La creación de escuelas en zonas rurales tropezó con serias dificultades debido a la oposición de los caciques locales que durante el porfiriato dominaban en la vida social y económica de las comunidades y a quienes de ninguna manera convenía que los habitantes de aquellas regiones adquirieran ningún género de cultura; por otra parte, existían problemas insuperables como la ineficacia de las autoridades locales o su complicidad con los hacendados, las pésimas vías de comunicación, las deficiencias presupuestarias y

la necesidad de los humildes peones de ocupar a sus hijos en las tareas agrícolas.¹²¹

El establecimiento de la instrucción primaria superior fue una de las mayores innovaciones producidas por el congreso y representó en su tiempo el papel que hoy se destina a la escuela secundaria como elemento de obligado enlace entre la enseñanza elemental y la preparatoria. Para muchos mexicanos, la instrucción primaria superior fue el escalón terminal de su preparación escolar y con ello pudieron adquirir los conocimientos con los que lograron situarse en un nivel de relativa seguridad ocupacional en el contexto de su sociedad y de su tiempo.

El primer congreso también se preocupó por reconocer los servicios profesionales de los maestros, mediante distinciones, prestaciones, premios consistentes en medallas y aumentos sustanciales en los sueldos. Se protegía a quienes sufriera enfermedad o quedara discapacitado con licencias parciales o totales y según las circunstancias y méritos obtenidos.

¹²¹ Ibid. p. 65

Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891

Al no haberse resuelto algunos puntos del cuestionario en el primer congreso, Baranda convocó a la celebración del segundo congreso, cuyos trabajos comenzaron el primero de diciembre de 1890 y se clausuró tres meses después. Las comisiones que se formaron, atendieron por una parte temas relacionados a la enseñanza elemental obligatoria y a la instrucción primaria superior; como continuación del primer congreso, y por la otra, se discutieron nuevos cuestionarios referentes a **Escuelas Normales, Instrucción Preparatoria y Escuelas Especiales.**

Resoluciones relativas a Escuelas Normales

- Todas las entidades federativas deben establecer escuelas normales para profesores y profesoras.
- Los planes de estudios serán uniformes en todo el país.
- También comprenderá materias preparatorias como profesionales indispensables.
- La duración será de tres años para el nivel elemental y cinco para el nivel superior de normal.
- Se capacitará a los maestros mediante otros maestros competentes en las cabeceras municipales.

El plan básico permitía la formación elemental adecuada de los maestros, pues tenía asignaturas como teoría general de la educación, metodología, organización e higiene escolar, combinadas con materias de cultura general; el plan superior contemplaba programas de alto nivel, equivalentes a las de otras carreras consideradas tradicionalmente como profesionales.

Resoluciones relativas a Escuelas Preparatorias

- La enseñanza preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras del país y debe durar 6 años.
- Debe comenzar por las matemáticas y concluir por la lógica.

La relevancia del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, además de resolver algunas cuestiones que quedaron pendientes en el primero, abordó temas de extraordinario valor para la educación y la fundamentación de las carreras profesionales.

La dedicación y el interés de los educadores que tomaron parte en los congresos, no sólo fueron valiosos en su época y para los mexicanos de entonces, sino aún para los del presente. Muchas de las resoluciones fueron integradas en leyes que se decretaron tiempo después, dentro del porfiriato, otras fueron recogidas por el movimiento revolucionario iniciado en 1910 y han llegado a constituir una parte importante de la axiología

educativa, de la metodología y de la legislación de la política educativa del estado mexicano.

Una valoración crítica que en nuestra opinión describe con bastante objetividad Luis Alvarez Barret¹²², en la obra colectiva que coordina Solana: El periodo de la dictadura porfirista fue un régimen de hacendados, de señores de la tierra, de explotadores de una población campesina, sujeta a servidumbre feudal, pues aunque no es un feudalismo típico, los rasgos fundamentales como señorío y servidumbre estaban presentes. En las postrimerías del siglo XIX y principios del siglo XX, Porfirio Díaz es un señor de señores, que gobernaba para ellos, y que se apoyaba en ellos, descansando todo el aparato sobre las espaldas del campesinado.

Algo curioso es el hecho de que don Porfirio no tuvo haciendas, como las que su régimen propició; su pequeño rancho de Huitzoco, Guerrero; algo que en nada se parecía a las grandes plantaciones de caña de azúcar, de café o de henequén, y menos aún entre los latifundios de la ganadería extensiva, como la Hacienda de Queréndaro en Michoacán, que por el norte, comprendió los límites con el Estado de Guanajuato, por el sur, el actual municipio de Tzitzio, por el oriente, hasta la actual Ciudad Hidalgo y por el poniente con la Hacienda del Rincón (Ocolusen en las goteras de la ciudad de Morelia).

¹²² Ibid. p. 108-115

Cuestión que también ocurría en el régimen feudal clásico: el rey no tenía feudo propiamente dicho, pero era el dueño potencial de todos los feudos, hacía dueños de ellos a sus mejores amigos y cuando era necesario, despojaba a sus enemigos de lo que poseían; él fue el señor de señores, dispensador de bienes y de males, dueño y señor del reino.

El fenómeno del feudalismo tardío no es exclusivo de nuestro país, todos los países de hispanoamérica lo comparten. Es una estructura indispensable para el desarrollo industrial de la época; si bien es cierto que va en contradicción de la doctrina política de la democracia burguesa, es el suministro de materias primas e insumos baratos que alimentan el prodigioso desarrollo de las grandes potencias industriales del hemisferio norte.

No hay diferencias significativas entre las haciendas mexicanas en manos de extranjeros, principalmente norte-americanos, ingleses y otros europeos, con las plantaciones de cualquier imperio colonial de la época; las que aún están en manos criollas o españolas se parecen más a los feudos medievales; las que pertenecen a otros extranjeros, franceses, holandeses o portugueses, se acercan a uno u otro tipo, según las particulares aficiones del señor. Los latifundios ganaderos, todos se parecen mucho a los ranchos de Texas o las chacras de las pampas de Argentina.

Esta casta de ricachones que sustenta al régimen porfirista es una incipiente burguesía industrial, cabría preguntarse: ¿cómo puede una burguesía moderna surgir de los estratos feudales enriquecidos por la dictadura?. El autor señalado sostiene que los juicios emitidos son obscuros, puesto que emplean la palabra burguesía en el sentido tradicional de clase media y que para él resulta ilógico que una aristocracia orgullosa como la de los hacendados busque convertirse en una casta inferior, aunque la burguesía industrial dejó de ser una clase media para convertirse, *motu proprio*, en una poderosa aristocracia, la más poderosa de las clases, de las castas, de las sociedades actuales. En el México porfirista abundan los hacendados que se convierten en dueños de fábricas, accionistas de bancos, empresarios de minas o concesionarios de explotaciones forestales. Es el paso de la aristocracia de sangre a la de dinero. Todo lo anterior contribuyó a la eclosión de una nueva clase burguesa, de una burguesía mercantil, industrial, financiera y empresarial interesada en el progreso material del país, no exenta de ideales:

Barrera, Baranda, Fernández, Sierra, son sus portavoces; Vigil, Peña, Montes, Ramírez, Altamirano, son sus críticos; Parra, Macedo, Chávez, Aragón, Rébsamen, Martínez, son sus acendrados colaboradores; Limantour, Corral, Madero, Carranza, Reyes, sus esperanzados

realizadores. En esta efervescencia de iniciativa, en ese florecimiento de esperanzas, en esta vorágine de contradicciones, en este despeñadero de desengaños, reside la profunda crisis del porfiriato, la que habrá de conducirlo, en breve tiempo, a la apoteosis del centenario y, en seguida, al desplome definitivo.¹²³

Se debe reconocer por evidentes las realizaciones educativas de este régimen: en primer término la gran construcción de una teoría educativa; cuatro congresos pedagógicos nacionales: los de 1882. 1889-1890, 1890-1891 y 1910. El diseño de la educación popular, de la educación integral, de la educación liberal, de la educación nacional, de la educación para el progreso y sus enfoques en sus características: educación física, intelectual, moral, estética; educación laica, obligatoria y gratuita; educación para la salud y para el progreso.

El desarrollo de la educación primaria, en la práctica sólo alcanza a la capital de la república, las capitales de los estados, las ciudades y villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos. Alcanza en proporción estimable a las clases medias urbana y semiurbana, y en menor proporción a la clase artesanal; lo realizado en la educación primaria para la población campesina es escaso en cantidad y mediocre en

¹²³ Ibid. p. 110-111

calidad. El autor cita a Vera Estañol actor y critico de estas realizaciones, dice:

‘El número de escuelas primarias se aumentó sensiblemente en el Distrito Federal y en los territorios; más su capacidad de mayor expansión, fue inferior al 40% de la población escolar de dichas demarcaciones...’

Con el gobierno de Díaz, México puso sus esperanzas de progreso y bienestar en el capitalismo industrial, el imperialismo yanqui aprovechó esta coyuntura para posesionarse de mejor manera antes que Inglaterra incluyera a México en su zona de influencia: los Estados Unidos tomaron el camino, no de la intervención armada, sino el de la infiltración económica. El general Díaz por su parte, buscó contactos con ciertos intereses norteamericanos atraídos por los recursos naturales de nuestro país, recibiendo de los círculos expansionistas a cambio, el apoyo y los medios para consolidar su poderío, imponer la paz y conquistar el prestigio de ser un gobierno fuerte. También alentó las ambiciones de poder y de dinero de terratenientes y mercaderes e incluso, estimular los primeros brotes de una actividad fabril modernista.

Para confirmar y corroborar su señorío, don Porfirio ya viudo, casó con una bella joven de mucho menos años que él, Carmelita Casas Alemán, dama del más ranció

abolengo social y alcurnia de la época, cuyo matrimonio selló a la usanza medieval el pacto *Díaz-conservadores-clero católico*, claro, pasándose por el “arco del triunfo” a la Constitución de 1857 y las *Leyes de Reforma*.

En junio de 1900 en París, en el Congreso de Obras Católicas, el obispo de San Luis Potosí Ignacio Montes de Oca, dijo: “*Vengo a hablaros del apaciguamiento religioso. Se ha hecho en México, a pesar de las leyes que siguen en vigor, gracias a la prudencia y del espíritu superior del hombre superior que nos gobierna en una paz absoluta desde hace más de veinte años*”¹²⁴. Pero no quedaban ahí solamente las actividades políticas del clero, en 1903 en la ciudad de Puebla, se efectuó el primer Congreso Católico para discutir sobre el sindicalismo cristiano, caracterizado por ‘*la obediencia respetuosa y la sumisión cristiana a los gobernantes*’. En el discurso inaugural, el periodista Trinidad Sánchez Santos se expuso:

“(...) que el gran combate de la democracia cristiana era en contra del socialismo masónico... el gran combate en que el ejército tiene por alas derecha e izquierda la escuela y la prensa, y por centro la autoridad sublime de Roma y la acción prestigiosa y directiva y sabia del episcopado... No es de extrañar, que la escuela fuera el principal campo de batalla

¹²⁴ Jean Meyer. *El conflicto entre la iglesia y el Estado*.— 3a ed.— México: Siglo XXI, 1978. p. 238

entre las fuerzas del liberalismo, que querían hacer triunfar la luz, y las del catolicismo, que querían arrojar los demonios del ateísmo, del protestantismo y la masonería (...)"¹²⁵.

Los liberales reaccionaron ante el desacato a las Leyes de Reforma del porfiriato, convocados por Camilo Arriaga en 1899, organizaron en San Luis Potosí un *Círculo Liberal*, que pronto dio lugar a otros muchos círculos filiales para protestar por la complacencia de la dictadura, pero mientras los del clero gozaban de tolerancia, los liberales eran obstaculizados y encarcelados, como los hermanos Flores Magón y Juan Sarabia. Ricardo Flores Magón lanzó en San Luis Missouri su programa en contra de la dictadura porfirista y presenta demandas imperativas, que entre las referidas a la educación tomamos las siguientes:

Número 10. Multiplicación de escuelas primarias, en la escala que queden ventajosamente suplidos los establecimientos de instrucción que se clausuren por pertenecer al clero.

Número 11. Obligación de ofrecer educación totalmente laica en las escuelas de la república, sean del gobierno o particulares, declarándose la responsabilidad de los directores que no se ajusten a este precepto.

¹²⁵ Ibid. p. 240

Número 20. Supresión de las escuelas regentadas por el clero.¹²⁶

El liberalismo preparó los movimientos obreristas de las huelgas de Cananea y Rio Blanco; el Partido Liberal Mexicano en 1908 planteó una rebelión contra el gobierno dictatorial, también hubo levantamientos en Chihuahua, Coahuila y Yucatán, que el gobierno sofocó prontamente a sangre y fuego. Fueron los primeros brotes precursores de la Revolución, cuyos postulados del Partido Liberal Mexicano llegaron al Congreso Constituyente que consagró muchos de ellos en la Carta Magna de 1917.

¹²⁶ Ibid. p. 245

4.7 Período de la lucha armada en la revolución 1910-1916

Es José Mancisidor quien escribe y consultamos sobre la Revolución Mexicana¹²⁷, nos asegura por supuesto, que no habrían de ser los católicos los que atacaran al gobierno de Díaz por medios violentos, pero cuando don Porfirio estuvo amenazado ya por los revolucionarios y triunfaba el maderismo en mayo de 1911, fundan el Partido Católico Nacional. Madero incluso lo estimuló con espíritu democrático, los obispos bendijeron la formación del Partido y formularon llamados entusiastas, como:

Es tiempo de que los católicos se unan para combatir la demagogia masónica o socialista... si en alguna parte necesitamos agitarnos es en México. Durante un período de 30 años habíamos estado inmóviles... ¡Unámonos al Partido Católico Nacional!... ¡Todos a trabajar por el reinado social de Cristo!¹²⁸

El Partido Católico Nacional apoyó a la candidatura de Madero para la presidencia y tomó parte en las elecciones de 1912, obteniendo un gran éxito en estados del

¹²⁷ José Mancisidor. **Historia de la Revolución Mexicana.**—31 ed.—México: B. Costa-Amic, 1976. p. 137

¹²⁸ Ibid. p. 141

occidente y del centro, principalmente en Jalisco y Zacatecas, dominando en las legislaturas de varios estados y en presidencias municipales importantes como la de Puebla y la de Toluca. Creyeron haber encontrado el camino para volver a dominar el gobierno; poco les duró el gusto, pues en menos de un año termina con la caída de Madero tras la traición de Victoriano Huerta. No obstante, el Partido Católico Nacional postuló a Federico Gamboa, autor de la novela **Santa**, enfrentando al propio Huerta y los candidatos del Partido Liberal, del Partido Obrero y otros. Las elecciones no se vieron muy concurridas y el congreso las declaró nulas a fines de 1913, por lo que continuó en la presidencia el traidor Huerta.

Desaparecido el partido, los prelados decidieron confiar y consagrarse su labor a Cristo Rey; el 6 de enero de 1914 se efectuó la consagración aduciendo las siguientes razones: *'el amenazador avance de la Revolución, que daba al traste con la paz material y espiritual del pueblo, así como el que los gobernantes no se inspiraron en Dios para regir el país, lo cual no permitía el restablecimiento de la armonía'*. Al acto consagratorio asistieron dos generales del corrupto gobierno del **Chacal Huerta**. “Simbolizando el poder público y portando uniformes oficiales de gran gala, depositaron a los pies del Sagrado Corazón de Jesús una corona y un Cetro,... el arzobispo pondría la bandera

nacional en igual sitio”¹²⁹. El 11 del mismo mes y año se efectúo una procesión del Centro de Estudiantes Católicos, por la avenida Juárez y San Francisco a la catedral. Para éstas y otras actividades el asesino Huerta dio su autorización. Hechos que afectaron negativamente a los revolucionarios que advertían una alianza entre el clero y el usurpador.

Como actividades en contrapartida, dice Pérez Taylor¹³⁰, a las actividades del clero y de los católicos, algunos elementos del Partido Liberal tuvieron a La Casa del Obrero Mundial como avanzada del obrerismo sindicalista, que tenía como principio: ‘*El socialismo no puede tener mejor amigo ni defensor que el honrado maestro*’. Entre sus promotores más respetados estaba el eminente profesor Gregorio Torres Quintero, que organizó una manifestación el primero de mayo de 1913, pero como consideraron a sus elementos peligrosos para el régimen, éste acabó por dispersarlos y perseguirlos. Consideramos que merecen mención especial el maestro Gregorio Torres Quintero y la Casa del Obrero Mundial.

¹²⁹ Jean Meyer,... Op. cit. p. 235

¹³⁰ Rafael Pérez Taylor. *El socialismo en México*.— México: Popular, 1976. p. 30

Gregorio Torres Quintero¹³¹, nació en la ciudad de Colima en 1866 y muere en la ciudad de México en 1934, se tituló como profesor en la Normal de la capital del país en 1891, regresa un año después a su natal Colima como director de la escuela Porfirio Díaz, posteriormente fue jefe de las secciones de Educación y Beneficencia de la Secretaría de Gobierno e inspector general de establecimientos de enseñanza del estado. Es el creador del *Método Onomatopéyico* para la enseñanza de la lectura y la escritura, de amplia difusión y aplicación en todo el país; también escribió varias obras sobre historia, folclore y pedagogía. Se le declaró Benemérito del Estado el Día del Maestro, el 15 de mayo de 1936. Ya anotamos que fue uno de los principales actores en la primera manifestación para conmemorar el primero de mayo de 1913, Día del Trabajo.

En cuanto a la *Casa del Obrero Mundial*, siguiendo a la Enciclopedia que consultamos, nos informa que se fundó en 1912 por un grupo de líderes, algunos españoles, como Juan Francisco Moncaleano y mexicanos como, Antonio Pérez Taylor, y Lázaro Gutiérrez de Lara. No era un sindicato, pero contribuyó a la organización del movimiento obrero en el país. Funcionaba como lugar de reunión para discutir las diferentes concepciones de

¹³¹ **Enciclopedia de México.**— México: La Enciclopedia de México, 2000. v. 13, p. 7,799-7,800

organización y preparar propaganda sindicalista; llegó a coordinar el movimiento obrero del país.

La Casa del Obrero Mundial celebró el Día del Trabajo por primera vez en nuestro país el 1º De mayo de 1913, con una manifestación a la que asistieron grupos organizados de carpinteros, pintores, zapateros, tejedores, sastres, canteros y albañiles que demandaban una jornada de ocho horas y el descanso dominical; a pesar de que adoptó en un primer momento la corriente anarco-sindicalista, y que habían roto con la administración maderista acusándola seguidora de los pasos de Porfirio Díaz. Madero había arrestado a los dirigentes mexicanos y expulsado del país a los extranjeros, por lo que el periódico *Nueva Era* acusó a la Casa de ser *Centro de propaganda subversiva*. El clero por su parte y para no variar, amenazó con la excomunión a todo aquel que ingresara a ella y por si no bastara, el *chacal* Huerta había desatado la violencia. Todas estas circunstancias no arredraron a los obreros de la Casa y realizaron la manifestación referida *supra*.

Mientras los *carrancistas* libraban fuertes batallas contra el militarismo huertista, el clero manifestaba de muchos modos su propósito de recuperar el poder político. Añadieron a su oposición contra Huerta, una guerra declarada el clericalismo. Al avance de las fuerzas constitucionalistas, el *Primer Jefe*, designaba a determinados generales como gobernadores provisionales

de las entidades ocupadas y casi todos adoptaron una serie de medidas punitivas contra el clero.

El modelo que ilustra lo dicho, es el del profesor normalista Antonio I. Villarreal, quien lanzó un extenso y draconiano decreto en Monterrey el 23 de julio de 1914, de donde entresacamos algunos conceptos suyos:

- Por motivos de salud pública... y deberes de moralidad y justicia, este gobierno se ha propuesto castigar... al clero católico romano... que se ha consagrado principalmente a reconquistar la dirección de los asuntos públicos y el dominio completo de la política del país.
- El confesionario y la sacristía son temibles. Suprimirlos es obra sana y regeneradora, como lo es también la clausura de las escuelas católicas y la expulsión de jesuitas y frailes extranjeros y mexicanos que hizo este gobierno.
- En los colegios católicos se deforma la verdad, se deforma el alma cándida y pura de la niñez, el alma idealista y ardiente de la juventud y se aleccionan para instrumentos de las ambiciones clericales a espíritus que en un ambiente más libre y más honrado hubieran llegado a ser quizá apóstoles de libertades y progreso. Por eso es preciso someter la

escuela clerical más que en nombre del presente, en nombre del porvenir.¹³²

El memorable documento y acciones de 1914 se siguieron repitiendo intermitentemente, como dice Olivera Sedano¹³³, durante muchos años; y veinte años después se volverían a poner en práctica ‘*para arrancar el mal de raíz*’. De manera similar ocurrió en Matamoros, Saltillo, Torreón, Durango y cuantas localidades iban ocupando los carrancistas. Francisco Villa que había felicitado a Villarreal por su decreto, realizó acciones semejantes a las de aquél. Todos los gobernadores militares constitucionalistas destinaban los templos al servicio del ejército o de la administración. Las tropas quemaban confessionarios, destruían imágenes, utilizaban vestiduras sagradas así como cálices y otros objetos del culto. Las escuelas a cargo de monjas o sacerdotes eran clausuradas de inmediato y las bibliotecas eclesiásticas eran desmanteladas. Frecuentemente se prohibían los toques de campana y los oficios religiosos. A muchos sacerdotes se les expulsó bajo el cargo de haber estado en relación con autoridades huertistas, o simplemente porque se creía oportuno reducir el número de curas al mínimo en cada entidad.

¹³² Jean Meyer,... Op. cit. p. 242-243

¹³³ Alicia Olivera Sedano. **Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929: Sus Antecedentes y Consecuencias.**— México: UNAM, 1966. p. 45

Procedieron más o menos de la misma manera: Eulalio Gutiérrez en San Luis Potosí, Pastor Rouaix en Durango, Joaquín Amaro en Zamora y Gertrudis Sánchez en Morelia. Álvaro Obregón ocupó en Guadalajara las iglesias, el arzobispado y algunos colegios, entre ellos el de jesuitas; dejó como gobernador a Manuel M. Diéguez, obrero dirigente de la huelga de Cananea, quien expulsó sacerdotes y cerró templos como se hacía en todas partes, pero fue tal la oposición que para no masacrar al pueblo fanatizado, hubo que rectificar, igual pasó en Morelia y Querétaro.

Cuando Obregón ocupa la Ciudad de México, se vio obligado a imponer una fuerte contribución económica a los clérigos a quienes sometió a duras presiones para cubrir los urgentes gastos del ejército. Salvador Alvarado gobernando en Yucatán, funda en junio de 1916 el Partido Socialista Obrero, que después sería el Partido Socialista de Yucatán y organizó varios congresos de igual tendencia. El interesante estudio que vamos siguiendo, afirma:

El general carrancista promovió el feminismo... la educación racionalista, el mutualismo obrero... y el anticlericalismo acompañado de profesión de fe cristiana. Aceptaba las enseñanzas de Cristo que, en su interpretación, conducían al socialismo, pues pensaba que los curas eran cómplices de los amos, y

que el ejercicio de la religión se purificaba por la misma obra revolucionaria.¹³⁴

Debido a que Salvador Alvarado no era nativo de Yucatán, la Constitución de 1917 impidió que fuese electo gobernador del Estado, entonces, el Partido Socialista del Sureste postuló a Felipe Carrillo Puerto, quien hubo de prolongar la tendencia socialista y como siguen diciendo los autores mencionados, que independientemente del cariz que haya tenido esa postura desde luego no muy ortodoxa, propagó amplia y largamente la aspiración de un socialismo que no tenía nexos directos con el de la Unión Soviética, aunque sus experimentos fueron tachados de bolcheviques. No resistimos incluir aquí un hecho que nos emocionó, además de saber que Alvarado y Carrillo Puerto fueron socialistas muy poco ortodoxos del socialismo leninista-trotskista-stalinista de la URSS, aunque siento orgullo por creer en ese socialismo mexicano, patriota, de justicia social de la educación popular, de un nacionalismo limpio, auténtico y reivindicador, cuyos paradigmas son: Lázaro Cárdenas, Francisco J. Múgica, Salvador Alvarado, Felipe Carrillo Puerto, y todos las maestras y maestros, mujeres y hombres, que en el anonimato, fueron violadas unas y otros desorejados durante la vigencia de la Educación

¹³⁴ Francisco Paoli y Enrique Montalvo. **El socialismo olvidado de Yucatán.**— México: Siglo XXI, 1977. p. 56

Socialista cardenista, cumbre pedagógica de la Escuela Rural Mexicana.

¿Nos dispensan intercalar una anécdota histórica, poco conocida? Va:

Siendo gobernador de Yucatán Felipe Carrillo Puerto, la fama de lo hecho por la revolución en el sureste llegó a los principales diarios norteamericanos y se comisionó a la periodista Alma Reed para que viniese a indagar que había de cierto en lo anterior; al momento de conocerse Reed con Carrillo Puerto, la atracción mutua fue instantánea. El hecho lo presenció el compositor Ricardo Palmerín, que en ese entonces fungía como secretario particular del gobernador. Esa misma noche el gobernador y Palmerín, guitarra en ristre, le llevan serenata a la rubia y hermosa norteamericana, donde amenizan dicha serenata con la composición *Peregrina*, compuesta una o dos horas antes. Dicen que Felipe Carrillo Puerto yace en el panteón de Mérida con su esposa, y a un lado está la tumba de Alma Reed, quien dispuso se hiciera así a su muerte en los Estados Unidos.

Pero volvamos a los actores revolucionarios. De manera similar y admirable, Francisco J. Múgica, como gobernador de Tabasco desarrolló una campaña desfanatizadora, iconoclasta, encaminada a '*extirpar dondequiera que se encuentren las preocupaciones y el fanatismo religioso*'. Una de sus primeras medidas fue

cambiar la denominación de la capital, San Juan Bautista, por el de '*su legítimo nombre, Villahermosa*'.

En Sonora, el constitucionalismo nombró gobernador provisional al profesor normalista Plutarco Elías Calles, quien '*Desterró pura y simplemente a todo el clero católico, reglamentando los cultos y la profesión sacerdotal y laicizando la enseñanza*'. Esta afirmación de Meyer, que debe ampliarse, pues es cierto que todas las escuelas quedaron bajo la enseñanza laica, también es cierto que a este carácter se añadió el de racional o racionalista.

La escuela racionalista tiene un origen español, pues la había instituido en Barcelona en 1901 el profesor Francisco Ferrer Guardia, quien le dio principios como éste:

La misión de la escuela consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas, y libres de todo prejuicio. Para ello sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales... No es verdadera educación sino la que está exenta de dogmatismos.¹³⁵

Jesús de la Luz Mena, maestro mexicano, hizo una adaptación a nuestro medio. La enseñanza racionalista

¹³⁵ Francisco Ferrer Guardia. *La escuela moderna*.—Barcelona: Tusquets, 1978. p. 82

introducida en Yucatán, cobró gran auge en los congresos pedagógicos de aquél estado bajo el gobierno de Alvarado en 1916, y pasó al estado de Tabasco donde también se extendió rápidamente. Tuvo alguna influencia en Veracruz, donde no pudo desplazar a la escuela rebsamiana, y de manera muy sorprendente llegó hasta Sonora para sobreponerse a la laica, según dicho del maestro Luis G. Monzón, como representante de Sonora al Congreso Constituyente de 1916: ‘La enseñanza primaria, tanto en las escuelas particulares, como en las oficiales, es racional, porque combate el error en todos sus reductos, a diferencia de la enseñanza laica, que no enseña el error, no lo predica, pero en cambio lo tolera con hipócrita resignación. Los ministros de cultos, especialmente los frailes católicos, no tienen acceso a las escuelas primarias sonorenses’.

De Plutarco Elías Calles, dice Jean Meyer: ‘optó por someter la iglesia al Estado y zanjar la cuestión de manera más radical según un neorrealismo anticatólico que impregnó sus actos, primero como gobernador de Sonora y que más tarde como Presidente de la República pondría en práctica sin que le temblara la mano. Lo que pasó en Sonora en 1916 es, por lo tanto, esencial; se trataba de la prefiguración de la política religiosa de diez años más tarde, a escala nacional.’ Cabe preguntarse: ¿Qué experiencias vividas por Calles en Sonora como gobernador le dieron la confianza para extender el

experimento a todo el país, ya como presidente, diez años más tarde?.

4.8 Período posrevolucionario 1917-1934

Con excepción del principio constitucional de la gratuitad¹³⁶, en la Carta Magna de 1917, el clero se opuso de inmediato a todos los demás referentes a la enseñanza, sin embargo no fueron los problemas de la educación los que provocaron los primeros conflictos, sino otros artículos de la Constitución. El artículo 5, que prohíbe el sacrificio de la libertad por votos religiosos; el artículo 17, que prohíbe que las asociaciones religiosas tengan capacidad de adquirir, poseer o administrar bienes raíces. Los obispados, casas curales, los templos y los seminarios, colegios o conventos, son propiedad de la Nación y pasan al dominio federal. El artículo 24 que garantiza la libertad de creencias y cultos en los templos o domicilios particulares.

El artículo 130 señala que corresponde a los Poderes Federales la intervención que designen las leyes en materia de culto religioso y disciplina externa. No reconoce personalidad alguna a las asociaciones religiosas, llamadas iglesias y los ministros de los cultos serán considerados como profesionistas, sujetos a las

¹³⁶ Jesús Sotelo Inclán. “La educación socialista antecedentes mediatos anteriores a la Constitución de 1917”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981. p. 256-263

leyes que en la materia se dicten. Las legislaturas de los estados determinarán, según las necesidades locales, el número máximo de ministros para oficiar los cultos. Estos deben ser mexicanos por nacimiento. Nunca podrán, en reunión pública o privada constituida en junta, ni en actos de culto, o de propaganda religiosa, hacer crítica de las leyes fundamentales del país, de las autoridades en particular, o en general del gobierno. No tendrán voto activo ni pasivo, ni derecho para asociarse con fines políticos.

El mismo 24 de febrero de 1917 en que se promulga nuestra Constitución, fueron impugnados los artículos señalados antes además del artículo 3º. El Episcopado hizo declaraciones negando la validez de la Constitución y su cumplimiento. Simplemente se negaron a registrarse ante las autoridades al ordenarlo las legislaturas de los estados. Las leyes constitucionales fueron resultado de las luchas del Estado mexicano para afirmar su soberanía, frente a cualquier otro poder, que la iglesia había disputado con privilegios y fueros injustificables y con la exclusividad intolerante del dogma católico durante los trescientos años de la dominación española y que provocó luchas sangrientas a lo largo del siglo XIX. La lucha continuó durante el movimiento armado encabezado por los constitucionalistas y es precisamente la Constitución que puso límite a las funciones del clero, en el número de sacerdotes autorizados para ejercer y limitar las

actividades del culto a los templos o domicilios particulares lo que reanudó el conflicto iglesia-Estado.

Por ejemplo en el Estado de Jalisco, en junio de 1917, el Arzobispo de Guadalajara lanzó una carta pastoral con la que se unía a la protesta de los demás obispos y que fue leída en los templos. Se les abrió un proceso por considerarla sedicosa, al igual que protestaron asociaciones religiosas como la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, ACJM y la Asociación de Damas Católicas, Los Caballeros de Colón entre otros grupos católicos que solicitaron al Congreso la derogación del decreto a lo cual se negó, y en cambio fueron reprimidos, y el arzobispo fue aprehendido y expulsado a los Estados Unidos. La Mitra resolvió clausurar los servicios religiosos en todo el Estado y pidió a los feligreses poner un moño negro en señal de luto en el frente de sus casas.

Pero no sólo se clausuraron los servicios religiosos en todo el estado, también se acordó abstenerse de asistir a paseos, a fiestas, de hacer compras no indispensables, el uso de tranvías, de coches, con lo que afectaron la economía. El gobernador, el general Manuel M. Diéguez, juzgó conveniente derogar el decreto, lo que hizo la Cámara de diputados el 4 de febrero de 1919. El arzobispo volvió en julio y el clero siguió interviniendo en la vida social y política.

La Casa del Obrero Mundial¹³⁷, auspició la creación del movimiento obrero sindical, influido por grupos socialistas que se adhirieron a la organización, se constituyó en 1918 la Confederación Obrera Mexicana (CROM), la que a su vez recibió influencias socialistas. El 8 de mayo de 1921 en Morelia, tuvo lugar un enfrentamiento entre obreros católicos y socialistas: éstos habían hecho una manifestación, subieron a las torres de catedral y repicaron las campanas, izando en una de las torres la bandera rojinegra; un obrero católico la bajó y le prendió fuego con sus compañeros, se produjo entonces el choque, con un saldo de 13 muertos, muchos heridos y varios encarcelados. Esto fue durante el agitado Gobierno de Múgica, una lucha anticlerical que desató los hechos señalados antes, donde también murió el líder obrerista y nicolaita insigne, Isaac Arriaga. Como respuesta, después de la quema de la bandera rojinegra entraron en catedral, dieron un navajazo a la imagen de la Virgen de Guadalupe y golpearon al Sacristán, constituyó un verdadero zafarrancho con cuota sangrienta, como anotamos antes.

Para estos tiempos el general Francisco J. Múgica gobernaba Michoacán desde el 22 de septiembre de 1920, no sin graves obstáculos pues no contó con el apoyo de Adolfo de la Huerta primero, ni con el de Álvaro Obregón después; se posesionó del Solio de Ocampo alegando

¹³⁷ **Enciclopedia de México.**— México: La Enciclopedia de México, 2000. v. 10, p. 5,395

haber tenido el apoyo popular, lo que confirmó la Legislatura local. El Senado declaró la desaparición de los poderes en Michoacán, pero el 22 de octubre el Gobierno Federal lo reconoció. Se acusó a Mújica de continuar conservando las defensas rurales, ahora en poder de los campesinos, para defender sus tierras ejidales recién dotadas, también de que se atacara al Ejército en manifestaciones populares y en el periódico *123*; asimismo, el que mantuviera focos de rebelión en el estado, cuestión que él adjudicaba al clero. El 9 de marzo de 1922 presenta su renuncia, pero la Legislatura sólo le concede un año. Al cumplirse tal fecha quiso recuperar el gobierno, pero el nuevo Congreso lo desaforó por supuestos delitos contra la Constitución, no obstante, amparado por la Justicia Federal recuperó el cargo; entonces fue acusado de usurpador de funciones, aprehendido el 1º de diciembre de 1923, conducido a la ciudad de México por el coronel Miguel Flores Villar, a quien Obregón ordenó eliminarlo, acción que no acató el coronel, pues ambos, Flores Villar y Mújica, se identificaron como miembros de la familia mexicana Franc-Masónica.

Consideramos que un liberal de la magnitud de Mújica merece se mencionen algunos datos, los que consignamos tomados de la misma fuente enciclopédica, de un liberal que a la par con Ignacio Ramírez Calzada, son de los más puros y auténticos liberales

revolucionarios que se han dado para bien de nuestro país.

Francisco J. Múgica, nació en Tingüindín Michoacán en 1884 y murió en la ciudad de México en 1954. Estudió en los Seminarios de Tacámbaro y Morelia, aprendió latín y tradujo a los clásicos cuyos textos recitaba; publicó artículos atacando al gobernador de línea científica-porfirista en Michoacán, Aristeo Mercado. La Revolución lo encontró cuando en 1911 viajó a San Antonio Texas a unirse a Madero; participa en la toma militar de ciudad Juárez al lado de Pascual Orozco; en 1912 es ya Capitán ayudante del gobernador de Coahuila Venustiano Carranza; en 1913 firma el Plan de Guadalupe siendo Jefe del Estado Mayor; posteriormente pasa a ser Jefe de Operaciones del general Lucio Blanco, con quien operó la primera dotación de tierras de los constitucionalistas en 1914. Ya como general administra la aduana de Veracruz y preside el Tribunal de Justicia Militar. En 1915 como gobernador y comandante militar de Tabasco promovió la política agrarista y restituyó el nombre a la ciudad de Villahermosa. En 1916 siendo diputado al Congreso Constituyente, se integra al grupo radical influyendo decisivamente en los artículos que constituyen las garantías sociales. Gobierna Michoacán del 21 de septiembre de 1920, al 14 de marzo de 1922, de donde se separa por graves diferencias con el presidente Obregón. Secretario de Economía del 1º de diciembre de 1934 al 17

de junio de 1935; Secretario de Comunicaciones y Obras Públicas del 18 de junio de 1935 al 19 de julio de 1939. Redactó el texto de la expropiación petrolera y fue precandidato a la presidencia de la República en 1939.

Por nuestra parte, las primeras noticias que tuvimos acerca del general Múgica fueron relatadas durante las muchas e inolvidables tardes en que mi abuelo paterno, en el poblado de Queréndaro, solía invitarnos una tarde si y otras también para relatarnos hechos y sucedidos de la Revolución Mexicana y de los cuales él fue testigo y en ocasiones actor participante; precisamente después de haberse elevado a la categoría de Municipio a Queréndaro en 1921 y poco después de otorgarle la primera dotación de tierras, que se promovió a iniciativa del mismo gobernador y que fueron cerca de mil hectáreas. Pero para ello los líderes agraristas, el gobernador y el cura del pueblo, durante el proceso para dotar de su parcela a 400 padres de familia que requerían tierra, protagonizaron una anécdota chusca, pero que pinta vívidamente la grandeza de Múgica, misma que nos permitimos relatar a continuación.

Enterado don Emilio Huerta Corujo dueño de la hacienda de Queréndaro, de que los agraristas habían solicitado la dotación, acusó a los líderes agraristas de no tener 400 padres de familia solicitantes de tierra ante el gobernador. Múgica llamó a cuentas al grupo dirigente de los agraristas, integrada la comisión de éstos, encabezada por

Eusebio Luna, Vicente García Ramírez, Vicente García Tinoco, Amor Hernández, Juan García, apodado “el tocho”, los hermanos Isaías y Alvino Rico y Romualdo Contreras, acudieron a la cita con el gobernador, el mismo que los increpó de entrada, diciéndoles:

— ¡Vinieron a acusarlos de que no son 400 padres de familia los que solicitan tierras, sino apenas unos cuantos gatos los que forman el grupo agrarista! ¿qué me pueden decir?

— Si es cierto mi general, pero es que el cura en el púlpito y en el confesionario nos está eliminando; los domingos y a diario les dice a nuestros paisanos y sus mujeres que no acepten las tierras del gobierno del anticristo (al tiempo que señala para Morelia), porque son tierras robadas y quien las acepte está excomulgado y se irá con toda su familia derechito a los recónditos infiernos...!

El general nos contestó —contaba mi abuelo—:

— ¿Para qué quieren las carabinas de la **Defensa Rural**?, lleven al cura al cementerio por la noche y amenácenlo con fusilarlo e invítenselo a abandonar el pueblo discretamente...

Hicimos las dos cosas y santo remedio; después llegó un cura que no se metió en asuntos políticos, la gente se nos unió, incluso tuvimos que solicitar una segunda

ampliación de dotación de tierras y después una tercera —acotó mi abuelo—.

Regresando con la aportación de Sotelo Inclán¹³⁸, ésta manera y muchas otras, complicaron las cosas entre los campesinos y los obreros de la línea laico-socialista y los de la social-católica. En 1922 se organizó en Guadalajara el Primer Congreso Nacional Católico Obrero, que dio origen a la Confederación Nacional Católica del Trabajo fundada en Guadalajara. El destino del sindicalismo obrero estaba en juego: pues o lo controlaba el clero con fines de adoctrinamiento religioso y político, o también lo dirigían elementos laicos de tendencia socialista. La misma situación de juego ideológico encontramos en la lucha por el control de la educación.

Desde 1914 los altos prelados católicos se habían comprometido a erigirle un templo en la capital del país al Sagrado Corazón de Jesús, pero al celebrar en 1920 el XXV aniversario de la coronación de la Virgen de Guadalupe como reina de México, se acordó erigir un santuario a Cristo Rey en el cerro del Cubilete en la ciudad de Guanajuato, en el centro del país. El 11 de enero de 1923 se coloca la primera piedra para lo cual se organizaron multitudinarias ceremonias religiosas, con la asistencia del delegado apostólico de origen italiano, con muchos prelados y clérigos que asistieron a copiosas

¹³⁸ Jesús Sotelo Inclán,... Op. cit. p. 250-255

peregrinaciones. El presidente Obregón advirtió que se había violado la ley sobre cultos, por lo que ordenó la expulsión del delegado Apostólico.

La lucha por el control de la educación por el clero, de acuerdo a la revisión que se ha hecho de los antecedentes; demuestra que el problema era ya antiguo, que surge con el México independiente, o mejor dicho, nació con él. Las luchas liberales acabaron con la intolerancia religiosa y el exclusivismo educativo en busca de un denominador común a la enseñanza; no fueron obra de Calles, pues él no intervino en la redacción y promulgación de las leyes, tan sólo se propuso aplicarlas y hacerlas obedecer, el incumplimiento de ellas dio origen al conflicto religioso.

Plutarco Elías Calles fue un sencillo maestro rural y como tal, según apunta Mejía Zúñiga¹³⁹, ya inspector escolar, se dio cuenta de la importancia de la enseñanza. Se suma al maderismo y apoya a Carranza hasta que éste quiso imponer al ingeniero Bonillas como candidato a la presidencia de la República, entonces se une con sus paisanos; junto con Adolfo de la Huerta y Alvaro Obregón formulan el Plan de Agua Prieta que derribó a Carranza y dio el poder al triunvirato sonorense. Calles llegó a la presidencia sostenido por la Confederación Regional

¹³⁹ Raúl Mejía Zúñiga y Alfonso Taracena. **La verdadera revolución, etapa 1925-1926.**— México: Jus, 1962. p. 34

Obrera Mexicana (CROM), el Partido Laborista y el Nacional Agrarista.

El 22 de febrero de 1925 los líderes obreros de la CROM ocuparon el templo de la soledad en la ciudad de México, se suponía para instalar una Iglesia Católica Mexicana y así provocar un cisma religioso; no obtuvieron los resultados esperados, antes bien, se formó la Liga Nacional de Defensa de la Libertad Religiosa que pidió la derogación de los artículos que restringían la actuación católica y la completa libertad de enseñanza primaria, secundaria y profesional. El arzobispo de México, José Mora y del Río, reitera el desconocimiento de la validez de los preceptos constitucionales restrictivos de las actividades eclesiásticas hechas por el episcopado el mismo 24 de febrero de 1917; por ello se consignó al arzobispo ante la Procuraduría de Justicia. El obispo de Huejutla lanza también una carta pastoral de protesta, considerada un reto a las autoridades y una infracción a la ley, por lo que fue declarado formalmente preso en sus habitaciones.

Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación, dictó el 22 de febrero de 1926 un reglamento de Escuelas Particulares y otro para inspección y vigilancia de escuelas con sanciones que antes habían sido soslayadas, lo que llevó a clausurar varios colegios y se retiró a sacerdotes que dirigían otros, los que simplemente eran profesores pudieron seguir ejerciendo conforme lo permitía el texto

constitucional. Se aplicó el decreto que reformó el artículo 130 el 2 de julio, que extremaba las sanciones a los infractores con exigencias de estricto cumplimiento, conminó a que los sacerdotes se registraran, limitándose el número en el Distrito Federal; ejemplo que siguieron los estados y en muchos de ellos fueron extremas estas medidas, se recrudecían las medidas anticlericales cerrando iglesias y exiliando curas. Se organizaron debates entre representantes católicos y gobiernistas. El 2 de agosto de 1926 Puig Casauranc contendió con el joven acejotaemero (Asociación Católica de la Juventud Mexicana) René Capistrán Garza, sobre el tema: *El problema religioso desde el punto de vista educacional*.

En protesta por la aplicación de la *Ley Calles*, el episcopado decidió suspender los servicios sacramentales, medida que logró sublevar al pueblo en los estados del occidente y del centro: Jalisco, Colima, Zacatecas, Guanajuato y el oeste de Michoacán, que protagonizaron la lucha armada llamada Guerra Cristera y aun cuando algunos eclesiásticos participaron en la cristiada, no tuvo la aprobación del episcopado. Los católicos en lugar de ver en Obregón al posible elemento que resolviera el problema decidieron eliminarlo arrojándole una bomba a su automóvil el 13 de noviembre de 1927 sin lograr su cometido, por tal hecho fueron fusilados Luis Segura Vilchis, el sacerdote Agustín Pro y a su hermano Huberto. Ya reelecto presidente

Obregón en el festejo de su vuelta al poder fue asesinado el 17 de julio de 1928 por José de León Toral, un místico fanático que fue juzgado y fusilado.

Emilio Portes Gil presidente provisional, sustituyó a Obregón quien debía gobernar a partir del 1º de diciembre; fungió como Secretario de Educación Ezequiel Padilla, continuando la obra educativa de los anteriores regímenes bajo la dirección de Rafael Ramírez, conservando la orientación de socializar y popularizar la cultura, restableciendo los programas por asignaturas antes sustituidas por los de globalización y el método de Proyectos de la Educación por la Acción de Dewey. Portes Gil logró el acuerdo que conoció la respuesta del Papa, quien no aprobó la guerra, y optó por una solución pacífica y laica de acuerdo a las leyes mexicanas. Otro acuerdo de Portes Gil fue conceder la autonomía a la Universidad Nacional el 10 de julio de 1929. Calles se convirtió en el Jefe Máximo de la Revolución, pues su influencia dominó la política en los sexenios de Obregón, Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.

Pascual Ortiz Rubio tuvo un accidentado e inestable gobierno por la tutela del Maximato. En educación hubo 5 secretarios: Aarón Sáenz, (8 meses, 3 días); Carlos Trejo Lerdo de Tejada, (2 meses); Manuel Puig Casauranc, (2a vez, 9 meses 13 días); Alejandro Cerisola, (1 mes) y Narciso Bassols, quien a partir del 24 de octubre de 1931

permanece en el siguiente régimen, incluso la acción se vuelve radical e imperativa.

Las escuelas secundarias no estaban previstas en el artículo 3º Constitucional, pero funcionaban conforme al decreto de su creación en 1926. Bassols cambió el decreto por otro para Escuelas Secundarias Privadas en 1931, que hacia extensivo el carácter laico de las primarias a las secundarias particulares. Se impuso laicidad absoluta y vigilancia oficial a las escuelas secundarias privadas, excluyendo elementos eclesiásticos, símbolos, imágenes y enseñanza religiosa. El secretario Bassols declaró '*Cuanta escuela secundaria se incorpore al régimen oficial habrá de ser laica, como lo es este régimen*'.

El arzobispo de México ordenó a los padres de familia no enviar a sus hijos a las escuelas laicas, pero no hubo la deserción esperada; igualmente la Unión de Padres de Familia protestó, argumentando que los mayores pueden dar a sus hijos la educación que gusten, pero el reglamento permaneció firme, como el secretario Bassols. Algunas secundarias privadas clausuraron aulas, pero otras pidieron incorporación conforme al reglamento. Al finalizar su gestión Bassols, tenía registradas 37 secundarias privadas no religiosas. Narciso Bassols expresó en su Memoria al Congreso el 31 de agosto de 1932:

La Secretaría de Educación ha emprendido una campaña que tiene por objeto lograr, de una vez por

todas, la eliminación de la influencia del clero en la educación primaria particular, o sea el cumplimiento exacto del precepto que la Constitución contiene. Para ello se expidió en abril último el vigente reglamento de Escuelas Primarias Particulares, que tantas protestas ha suscitado por parte del clero y de sus elementos afines, que persisten en la idea de conservar, a través de la escuela primaria, el influjo preponderante que han tenido en la formación espiritual de nuestra juventud. Sin embargo, convencida la Secretaría de que es menester extirpar para siempre la educación religiosa de las escuelas primarias, no ha dejado ni cejará en su intento, y está segura de encontrar el necesario apoyo de los elementos revolucionarios, afortunadamente bien identificados con esta tendencia.¹⁴⁰

En el mismo documento citado, Bassols extrema sus argumentos para que el laicismo generalizado y total consolidara la situación, pero como en el ambiente había inquietudes y para darse un mayor radicalismo, introdujo una doctrina que habría de cambiar el rumbo de la política educativa:

¹⁴⁰ Narciso Bassols. **La reglamentación del Artículo 3º Constitucional.** Obras.— México: FCE, 1964. p. 307

No es exacto que la escuela laica carezca de posibilidades afirmativas y esté destinada a no satisfacer las necesidades de explicación del universo y de la vida social... Si se pretende hacer la distribución de la riqueza no se debe pedir una reforma del artículo 3º... se ha de pedir adición de un nuevo rasgo distintivo de la escuela: el de ser socialista. La fórmula matemática sería la de una suma, no de una resta. Es decir: **escuela = laicismo + socialismo**, términos que no se excluyen sino todo lo contrario.¹⁴¹

Concluimos los artículos que se refieren a los antecedentes de la Educación Socialista en México, describimos a grandes rasgos lo que consideramos los hechos más relevantes de la lucha por la educación en nuestro país, dada esencialmente en el México independiente durante el período armado de la Revolución y el período posrevolucionario o de consolidación institucional a partir de la promulgación de la Constitución de 1917, hasta el inicio del período cardenista en 1934.

¹⁴¹ Ibid. p. 307-308

4.9 La Escuela Rural, aporte de la Revolución Mexicana a la pedagogía

Pretendemos hacer una modesta contribución a la difusión y conocimiento entre las generaciones de jóvenes maestros y de otros mexicanos, de lo que fue y significó en su momento histórico la aportación relevante, válida, genuina y auténtica de la revolución mexicana a la pedagogía mundial: la *Escuela Rural Mexicana*. Queremos destacar a sus principales protagonistas, señalar sus aportaciones y la descripción concreta aunque abreviada de su modelo educativo, sus finalidades, metodología, agencias y concreciones y relatar algunas experiencias, una que vivimos y somos testigos y otra, que conocimos por relato oral, por la voz de un informante clave y valioso, sujeto participante activo de aquella pedagogía.

El maestro Corona Morfín afirma “Es con el régimen de Álvaro Obregón que la educación asumió caracteres de unidad, sentido social y adecuación fincados en la realidad, los intereses populares y las metas de la Revolución”¹⁴², y continua señalando, que el general Obregón responsabilizó al Estado de ello y que para el efecto creó la **Secretaría de Educación Pública** a la que asignó un presupuesto de \$50,000,000.00 (cincuenta

¹⁴² Enrique Corona Morfín. **Al servicio de la escuela popular.**
— 2a ed.— México: IFCM, 1963. p. 21

millones de pesos), presupuesto sin precedente, nunca antes siquiera imaginado para el sector educativo y que además, tuvo el acierto de encomendar tal tarea a José Vasconcelos.

Más adelante en la misma obra señala que la nueva secretaría se organiza bajo un plan sencillo, integral y coherente: ‘una función triple en lo fundamental y quíntuple en el momento’. Lo esencial y primero: escuelas, bibliotecas y bellas artes; lo segundo, incorporar al indio a la cultura hispánica, la alfabetización de las masas y la enseñanza científica y técnica en sus diversos ramos y grados. Describe la personalidad de Vasconcelos diciendo: “Por encima de disparidades en credo político, social y filosófico, la categoría literaria del escritor y político de la educación que fue Vasconcelos... nos obligan a rendirle pleitesía y reconocimiento”¹⁴³. Es pues este personaje, principal gestor creador de la utopía educativa, ideólogo y político, iniciador de la concreción de la Escuela Rural.

En el año de 1923 el maestro Ramírez se incorpora a la reforma educativa de Vasconcelos y forma parte de la primera misión cultural establecida en Zacualtipán Hidalgo, que al mismo tiempo funciona como modelo y matriz donde salen otras agencias del mismo tipo que tienen como encomienda difundir en sierras, valles y

¹⁴³ Ibid. p. 25

costas del país, la escuela rural bajo la designación de Casa del Pueblo. En la obra supra mencionada, de la escuela rural de Rafael Ramírez, se dice:

Rafael Ramírez no está solo en la manufactura de la invención social de la cual es el principal artífice; muchos son los maestros que concurren a dar forma, contenido y significado a la escuela rural; agencia educativa legítimamente mexicana, nueva en su concepción y en su manera de adaptarse a las condiciones del campo que, sin dejar de ser genuina, acepta y reinterpreta las ideas y patrones de acción para mantenerse fresca y auténtica. En los años veinte y treinta, la escuela rural es sin duda, la herramienta más eficaz que logra la transformación campesina y, con ella, la redistribución de la salud, los recursos, el conocimiento y la dignidad entre las masas irredentas para las cuales se hace la revolución.¹⁴⁴

Justicia social, concienciación y concientización de la opresión a que están sometidos, según lo diría ocho lustros más tarde Paulo Freire, y hay más, se asigna a la nueva agencia educativa además de las actividades pedagógicas, las económicas y sociales; al grado de abandonar las aulas, lanzarse a la calle incluso a las tierras de labranza; que se tomen como sujetos de

¹⁴⁴ Ibid. p. 9-10

enseñanza a los niños, a los adultos, a los hombres y a las mujeres, como elementos indisolubles de la estructura de la comunidad considerada holísticamente como un todo; el maestro además de cumplir su rol de enseñante, se convierte en gestor y procurador de pueblos, líder, promotor del cambio revolucionario, apóstol de reivindicaciones agrarias y políticas; es decir continuador, promotor, luchador social de las reivindicaciones no cumplidas de la revolución.

La Escuela Rural no surge sola, camina del brazo con las adquisiciones de carácter económico-social, previstas en la carta magna de 1917 y se adjuntan las acciones de otras instituciones que directa e indirectamente la complementan proporcionando los canales de fructificación, como la producción editorial y el funcionamiento de servicios bibliotecarios, principalmente. En cuanto a la producción editorial propiciada por la Escuela Rural, como las ediciones sobre la Historia de México y los textos escolares iniciales; obras de la cultura universal clásica, desde Homero, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Ovidio, Virgilio y Séneca, hasta los contemporáneos como Rolland, León Tolstoi y R. Tagore, apoyan y refuerzan las acciones de la Escuela Rural, de las misiones culturales y la proliferación de bibliotecas populares, simultáneamente comienza la campaña de alfabetización de adultos.

El Departamento de Bibliotecas, según el maestro Tejera, bajo la jefatura de don Vicente Lombardo Toledano fundó y estableció bibliotecas a lo largo y ancho del país; desde las transportadas a lomo de mula de 50 ó 100 volúmenes, para la escuela rural de la ranchería más escondida y de difícil acceso, a las de 500 volúmenes en comunidades de unos dos mil habitantes; de 5,000 a 10,000 volúmenes para ciudades, incluida la ciudad de México en la plaza de la ciudadela: *La Biblioteca de México*. En los años veintes se crearon más de 2,000 de estas bibliotecas, una verdadera hazaña cultural y educativa.

Después de Lombardo Toledano también dirigió al Departamento de Bibliotecas don Jaime Torres Bodet¹⁴⁵, quien años más tarde inició una campaña más de alfabetización, asimismo, funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y propone y da operatividad al Plan Nacional de Educación de 11 años y al programa del libro de texto gratuito, todo ello al frente de la Secretaría de Educación Pública. Es oportuno recordar aquí un hecho histórico muy significativo, consistente en que casi cien años antes, Don Ignacio Ramírez, el *Nigromante*, propuso los primeros libros de texto gratuitos, diseñados por él, para la educación de la niñez mexicana y ahora un sobrino bisnieto de el *Nigromante*, Don Adolfo López Mateos, acomete un acto justiciero y

¹⁴⁵ Humberto Tejera. **Crónica de la Escuela Rural Mexicana.**
— México: IFCM, 1963. p. 28-36

revolucionario auténtico al autorizar, además del Plan de 11 años, los libros de texto gratuitos para la educación básica de los mexicanos. Después de los años cincuenta, según el maestro Tejera, el Departamento de Bibliotecas entró en franca decadencia.

A finales de los años setentas el Departamento de Bibliotecas de la SEP, ahora a cargo de la moreliana MLS Guadalupe Carrión, quién le inyecta nuevos bríos, promueve no sólo la capacitación, la formación y actualización del personal bibliotecario en servicio, sino que retoma, revive e impulsa el proyecto vasconcelista de bibliotecas y es así como en febrero de 1980 se organizan y procesan las colecciones, unos 35,000 volúmenes, de la Biblioteca Pública Central “Francisco J. Múgica”, de la ciudad de Morelia, misma que el 11 de junio de ese mismo año se inaugura por el C. Presidente de la República José López Portillo, acompañado por el entonces gobernador del estado, Carlos Torres Manzo y naturalmente, la maestra Lupita Carrión.

Después se reorganizan y refuerzan las colecciones de otras bibliotecas, como las de Pátzcuaro, Uruapan, Zamora, Zacapu y Zitácuaro, con la acción decidida de don Raúl Silva Zaragoza, a la sazón, jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación en el Estado, quien logra establecer el sistema de bibliotecas municipales. Desgraciadamente el presupuesto gestionado por Lupita Carrión en el sexenio

Lópezportillista no se repitió cuantitativamente con el presidente De la Madrid, y hasta la fecha regresaron y persisten las penurias y decadencia señalada en los años cincuenta por el maestro Humberto Tejera. De muestra un botón, el caso de la Biblioteca Pública Central “Francisco J. Mújica”, pues las colecciones han sufrido varias inundaciones y se han dejado deteriorar, ni se actualizan, ni se renuevan, porque no hay presupuesto, se abandonó a la biblioteca por la Dirección General de la SEP.

En el aspecto económico, la Escuela Rural es la tierra repartida en ejidos a los campesinos, lo que viene a brindarles la ocasión de contar con los elementos propios de vida; las pequeñas presas de irrigación y los caminos comunales, son estimulantes de la prosperidad para los labriegos y después llegó a la familia labradora: animales de cría, aperos, utensilios, semillas, créditos, sistemas mecanizados y tecnológicos. Por todos los ángulos encontramos a la Escuela Rural, es la educación desescolarizada que plasmaría más tarde el educador Iván Illich en Cuernavaca Morelos y en la creación de su pedagogía Anti-escuela, por esto también consideramos a la Escuela Rural Mexicana, como una aportación de la revolución mexicana a la pedagogía mundial.

En lo relativo a la fundamentación teórica de la Escuela Rural Mexicana, su principal artífice el maestro Ramírez, se forma como profesional en la Normal de Jalapa

Veracruz, que dirige Enrique Rébsamen, donde abrevan a las ciencias sociales en las corrientes positivistas de Augusto Comte y analizan las propuestas del organicismo evolucionista de Herbert Spencer, ideas introducidas en México en tiempos de la Reforma por Gabino Barreda, en la teoría y práctica de la educación. Corrientes derivadas del positivismo de Comte, pero con signo anárquico, cristalizan en la escuela moderna de “Francisco Ferrer Guardia, de tendencia racionalista, en la escuela nueva de Elslander, que pone en la naturaleza el estímulo para el desarrollo y en la escuela integral de Kropotkin, con el énfasis puesto en la actividad manual”¹⁴⁶.

Félix Fulgencio Palavicini en 1912 es quien dirige la Escuela Industrial de Huérfanos, a la que transforma conforme a los patrones europeos y de ahí sale a formar parte del gabinete carrancista y en 1916, el Primer Jefe le aprobó los planes de estudio de las escuelas de nivel superior, la de Industrias Químicas y la de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, que se inauguraron ese mismo año.

Desde la Escuela Industrial de Huérfanos, Rafael Ramírez es colaborador muy cercano de Palavicini, a quien tenía en muy alta estima, de quien se expresó: ‘Cúponos la suerte de ser llamados a colaborar con el señor Palavicini (...), nos apropiamos de muchas de sus ideas acerca del

¹⁴⁶ México. SEP. Conafe,... Op. cit. p. 14

problema de la educación técnica y no es aventurado decir que, a partir de esa época, vimos con mayor claridad los múltiples aspectos que puede revestir'¹⁴⁷. Rafael Ramírez cuestiona a la educación positivista no por sus contenidos, sino por sus métodos, considera aristocrática a la enseñanza, de abusar de la repetición como principal método de enseñanza, de la conferencia, de dar lecciones, de la memorización por parte del alumno y de la desvinculación y aislamiento de la escuela con la vida. Aquí encontramos claros principios de lo que más tarde sería la pedagogía de la Educación Permanente, con la cual los educadores franceses superaron el rezago que sufrió su educación durante la ocupación nazifascista, durante la guerra mundial II.

La invención de la agencia y del tipo de maestro que ella requiere es obra original de educadores mexicanos; se suman las más diversas ideas de escuelas nuevas, que se acrisolan en moldes desde las utopías de los misioneros, verdaderos educadores de adultos como don Vasco de Quiroga, Alonso de la Veracruz y Pedro de Gante; las propuestas seculares y laicas del doctor Luis Mora, el positivismo de Gabino Barreda y las aportaciones demócratas de Joaquín Baranda; la escuela rudimentaria de Gregorio Torres Quintero, por citar a algunos. La Escuela Rural de Rafael Ramírez, significa la

¹⁴⁷ Ibid. p. 16

incorporación del indio y del campesino a la cultura, al progreso y a la civilización:

(...) significa redimir por igual a uno y otro; hacerles recipientes de la herencia cultural de la humanidad... formar en ellos la conciencia proletaria que los lleve a participar críticamente en la redistribución de la tierra, el estatus y el poder, y en la lucha por la liberación colonial y anti-imperialista... educar al indio y al campesino es ponerles en condiciones de apreciar por si mismos el estado de dependencia y subordinación en que se encuentran y capacitarles para que generen su propia liberación.¹⁴⁸

Gonzalo Aguirre Beltrán ex rector de la Universidad Veracruzana, en tesis presentada en el Cuarto Congreso de Sociología se refiere a la Casa del Pueblo, señalando las finalidades de la Escuela Nueva, según la cita que hace Fidel Delgado Casillas en el prólogo de la obra de Enrique Corona Morfín y que enseguida nos permitimos reproducir:

El mejoramiento integral de las comunidades indígenas era el fin último de las casas del pueblo porque las casas del pueblo eran escuelas para la comunidad. La casa del pueblo, como ninguna otra

¹⁴⁸ Ibid. p. 11

institución creada por la revolución, reflejó el carácter eminentemente popular de este movimiento y la tendencia hacia la modernización económica, manifiesta en el énfasis que puso en el desarrollo integral de la comunidad.¹⁴⁹

La utopía educativa era para la Escuela Rural Mexicana el mejoramiento constante no sólo de los individuos, sino de la comunidad toda, una educación no sólo integral, sino una educación holística, continua y permanente.

Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación en 1928, se expresaba de las escuelas rurales, conforme a la cita que transcribimos textualmente y que tomamos del prólogo de la obra de Corona Morfín y que dice:

En estas escuelas nunca se sabe dónde termina la escuela y dónde principia el pueblo, ni donde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque volviendo a su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. *La Casa del Pueblo* se llamó al principio, de hecho siguió siéndolo y también pedimos que el pueblo sea *la casa de la escuela*.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Enrique Corona Morfín,... Op. cit. p. 12

¹⁵⁰ Idem

Una educación del aquí y el ahora, una educación comunitaria, la comunidad educadora, una educación en la vida, pero también para la vida; una educación liberadora que más tarde, ya sistematizada por el educador latinoamericano Paulo Freire, propone para campesinos analfabetas de Brasil primero y, después para los campesinos analfabetas de América Latina, y también para todos los oprimidos (y opresores) del mundo.

Aunque Narciso Bassols se hace cargo durante un corto tiempo de la Secretaría de Educación ejerce una influencia muy importante, en los años de la reforma del artículo 3º constitucional, en 1934, la misma que da origen a la llamada educación socialista. No es el socialismo como lo concibe la teoría y práctica de la filosofía marxista, que requiere de cambios en los modos y medios de producción; sino un socialismo que se inserta en ideologías anarco-sindicalistas, tal como lo sostiene la escuela racionalista.

En el período de Vasconcelos a Bassols la concepción revolucionaria del proceso educativo afecta por igual a los tres componentes básicos de la acción pedagógica: *educando, maestro y programa*; en lo que hace al educando, se considera primero como individuo, sujeto y objeto último del proceso educativo, en las campañas de alfabetización, tal concepción es de los primeros años de la década de los veintes; al advenimiento y fundación de la Casa del Pueblo, el objeto y sujeto de educación pasa a

ser la *comunidad*, y se mantiene tal concepción de las escuelas rurales; para el periodo de Bassols, el objeto ya no es ni el individuo, ni la comunidad, sino la *región*: “una circunscripción territorial basada en cierta homogeneidad, de sus elementos étnicos, sociales, económicos, agrícolas, etc.”¹⁵¹.

Consideramos que la Escuela Rural Mexicana aportó conocimientos empíricos, aplicaciones y experiencias extraordinarias a la ciencia pedagógica, como la llevada a la práctica en España al estallar la revolución republicana en 1931¹⁵², los gobiernos que se sucedieron en sólo un quinquenio consistieron en proporcionar la cultura que sistemáticamente se le había negado al pueblo español. La experiencia mexicana del decenio anterior proporcionó luces para los intelectuales españoles mediante la implantación de instituciones, que se comprueba por su entusiasmo al llevar a sus campesinos la escuela rural, las misiones culturales, las bibliotecas populares y otras cuyos frutos habían constatado y reconocido en México y que implantaron en la República Española. Pues los grandes maestros españoles opinan coincidentes: Unamuno, Llopis, Cusio Villegas, Marcelino Domingo, Antonio Machado, quien dirigió la creación de los teatros populares; hasta el 14 de abril de 1933 habían distribuido

¹⁵¹ Narciso Bassols. **Obras.**— México: FCE, 1964. p. 192

¹⁵² Humberto Tejera,... Op. cit. p. 115

2,340 bibliotecas en poblados pobres, colecciones de discos instructivos y artísticos, radios y cines.

No hemos podido sustraernos a la tentación de relatar aquí la experiencia que un participante nos confió y se inicia en el año de 1933, invitado a que durante tres meses asistiera a la Escuela “Eusebio Luna” de la comunidad agraria de Queréndaro Michoacán, a tomar el programa de alfabetización.

Rodolfo, que así se llamó nuestro personaje, informante valioso, frisaba los 17 años; el maestro Bonfilio Maldonado, lo invitó a integrarse al grupo de adultos jóvenes analfabetos que atendía. Según Rodolfo, asistió de lunes a viernes, de las 18:00 a las 21:00 horas, aprendió a leer, a escribir y a hacer cuentas; aún conserva orgulloso la cartilla de alfabetización, asimismo, me mostró algunos libros que logró acumular y que en la década de los años cincuenta, conformaba una pequeña biblioteca de más de 300 ejemplares, tales como **La Piel**, de Curzio Malaparte; **Dad al indio lo que es del indio**; **Cuando Cárdenas nos dio la tierra**; **Historia Patria**; **La Ciudadela y Aventuras de un Maletín Negro**, de A. J. Cronin; **Genoveva de Brabante**; Autores como Aníbal Ponce, E. Hemingway, y muchos otros.

Pero el maestro Bonfilio no solamente les enseñó a amar la lectura y la escritura, les enseñó aritmética y nociones de álgebra, también a jugar básquet bol. Nos relató cómo

había aprendido las tablas de multiplicar: El maestro Maldonado se situaba en el centro de la cancha de básquet, se hacia rodear de sus adultos alfabetizandos y con balón en mano, se lo lanzaba a uno de ellos a la vez, simultáneamente hacia una pregunta: ¡Juan!, ¿nueve por nueve?. El interpelado, además de cachar el balón y regresarlo al maestro, debía contestar la pregunta; si la respuesta era correcta, maestro y compañeros aplaudían brevemente como premio, si no, algunos de sus propios compañeros le decían la repuesta correcta; y continuaba la técnica, ad hoc, para enseñar educación física y matemáticas, simultáneamente y de manera un tanto lúdica, ¿o no?.

Cuando ya en los finales de la década de los cincuenta, mi hermano menor y el que esto escribe, cursábamos el bachillerato en el Colegio de San Nicolás, Rodolfo ya autodidacta frenético, gustaba de platicar con nosotros preguntándonos diversos temas, desde historia de México y universal, filosofía, literatura clásica, mexicana e iberoamericana, aunque prefería matemáticas. No nos da pena aceptar que las discusiones y debates que tuvimos con él, siempre amables y respetuosos, hubimos de reconocer que en muchos aspectos sabia más que nosotros y desde luego, aprendimos más de él, que él de nosotros; un hombre que sólo tuvo instrucción no formal escolarizada durante tres meses en una escuela rural, la que propició habilidades para construir su propio

conocimiento; aprendió a aprender, aprendió a hacer, pero sobre todo, aprendió a ser y no sólo parecer.

Diversas influencias que sustentan a la escuela rural, entre otras, el positivismo de Comte, la escuela de la acción, el funcionalismo pragmático de Dewey, la escuela del trabajo y politécnica bolchevique, la escuela racionalista de Ferrer Guardia, hasta el socialismo anarco-sindicalista, no obstante, la revolución mexicana mediante sus maestros la forja como una escuela nueva auténtica y genuina; pues ninguna creación es absolutamente nueva, nunca se nace o se empieza de cero. Sir Isaac Newton dijo alguna vez *“si yo he podido ver más allá que mis contemporáneos, es porque siempre he cabalgado en hombros de gigantes”*, el creador de las leyes de la gravitación universal, del cálculo diferencial, integral e infinitesimal, de la mecánica clásica, se refería a Copérnico, Kleper y Galileo, gigantes de la ciencia, en cuyos hombros él se sentía llevado. Consideramos asimismo, que la experiencia mexicana, en cuanto a la escuela rural, suministró principios y experiencias para que otros educadores, como los franceses, formularan la filosofía y metodología de *Educación Permanente*; coadyuvó asimismo, a que Iván Illich fundamentara la *pedagogía Anti-escuela* y sin duda contribuyó en alguna forma a que el gran educador Paulo Freire construyera su teoría de la *Educación Liberadora*.

4.10 La llamada pedagogía estructural-espiritualista, de José Vasconcelos

José Vasconcelos nació en Oaxaca, Oaxaca, en 1881¹⁵³; murió en la ciudad de México en 1959. De niño vivió en Sásabe, Sonora, vivió también en Piedras Negras, Coahuila, y Campeche. Ya en la capital de la República, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria y en la de Jurisprudencia. Abogado en 1907, presidió el Ateneo de México (1909) y participó en el movimiento revolucionario. Al triunfo de la rebelión aguaprietista fue rector de la Universidad Nacional del 9 de junio de 1920 al 12 de octubre de 1921; Jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes del 1º de diciembre de 1920 al 1º de octubre de 1921; y secretario de Educación Pública del 2 de octubre de 1921 al 2 de julio de 1924. En el desempeño de este cargo organizó el ministerio en tres departamentos: Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas, y creó varios repositorios bibliográficos populares; editó una serie de clásicos de la literatura universal, la revista *El Maestro* y el semanario *La Antorcha*; invitó a trabajar en el país a los educadores Gabriela Mistral y Pedro Henríquez Ureña; impulsó la escuela y las misiones culturales y promovió la pintura mural. Por diferencias políticas con el régimen, se alejó del país. Volvió a México

¹⁵³ Enciclopedia de México.— 2a ed.— México: La Enciclopedia de México, 2003. v. 11, p. 7,958-7,959

en 1928 y, al año siguiente, lanzó su candidatura a la Presidencia de la República con el apoyo de toda una generación de estudiantes. Derrotado en las elecciones volvió a exiliarse, regresó a México en 1940 y dirigió la Biblioteca de México. Doctor Honoris Causa por las universidades Nacional Autónoma de México y de Puerto Rico, Chile, Guatemala y El Salvador, fue miembro del Colegio Nacional y perteneció a la Academia Mexicana de la Lengua.

Su obra escrita consiste en estudios, historia y filosofía:

- Teoría dinámica del derecho, 1907
- Don Gabino Barreda y las ideas contemporáneas, 1910
- Ateneo de la Juventud, 1910
- La intelectualidad mexicana, 1916
- Pitágoras, una teoría del ritmo, 1916
- El movimiento intelectual contemporáneo de México, 1916
- El monismo estético, 1918
- Divagaciones literarias, 1919
- Artículos, libros que leo sentado y libros que leo de pie..., 1920

- Estudios indostánicos, 1920
- La caída de Carranza. De la dictadura a la libertad, 1920
- Orientaciones del pensamiento en México, 1922
- Discurso pronunciado en el día del Maestro, 1924
- Ideario de acción, mensajes, cartas, discursos, ensayos, 1924
- La revolución de la energía: los ciclos de la fuerza, el cambio y la existencia, 1924
- Teoría de los cinco estados, 1924
- Los últimos cincuenta años, 1924
- La raza cósmica, 1925
- Indología, una interpretación de la cultura iberoamericana, 1926
- Aspects of Mexican Civilization, 1927
- En la línea fronteriza, 1929
- La nueva generación, 1929
- Quetzalcóatl, 1929
- Tratado de metafísica, 1929
- Pesimismo alegre, 1931

- Ética, 1932
- “Why I became a magazine editor”, en: Books Abroad, v. 6, n. 1, 1932
- “Carta a la intelectualidad mexicana”, en: La Verdad, 1933

Muchos de los textos los registra el maestro Tejera¹⁵⁴:

- La cultura en Hispanoamérica, 1934
- Bolívarísmo y monroísmo, 1934
- De Robinson a Odiseo, pedagogía estructurativa, 1935
- Estética, 1935
- ¿Qué es el comunismo?, 1937
- Historia del pensamiento filosófico, 1937
- ¿Qué es la revolución?, 1937
- Manual de filosofía, 1940
- Realismo científico, 1942
- Apuntes para la historia de México, desde la Conquista hasta la Revolución, 1943

¹⁵⁴ Humberto Tejera. **Crónica de la Escuela Rural Mexicana.**

— México: IFCM, 1963. p. 28-36

- “La idea franciscana de la Conquista de América”, en: Congreso Terciario Franciscano, 1943
- Lógica Orgánica, 1945
- Homenaje a Gabriela Mistral, separata de la Revista Iberoamericana, 1946
- “Discurso” en Homenaje a Ezequiel A. Chávez, 1947
- Discursos, 1950
- Todología, filosofía de la coordinación, 1952
- Pesimismo heroico, 1954
- “Fidelidad al idioma”, en: Memorias de la Academia Mexicana v. 23, 1955
- Temas Contemporáneos, 1955
- En el ocaso de mi vida, 1957

Teatro:

- Prometeo vencedor, tragedia moderna en un prólogo y tres actos, 1916
- La mancornadora, pieza en un acto, 1946
- Los robachicos, pieza en siete escenas, 1946
- Prólogo a: “Cantos de la tierra prometida”, 1955

Cuentos y relatos:

- La sonata mágica, 1933
- Páginas escogidas, 1940
- La cita, 1945
- El viento de Bagdad, 1945
- La flama y los de arriba en la Revolución, historia y tragedia, 1959

Biografía:

- Simón Bolívar, 1939
- Hernán Cortés, creador de la nacionalidad, 1941
- Don Evaristo Madero, biografía de un patricio, 1952

Memorias:

- Ulises criollo, 1935
- El desastre, 1938
- El proconsulado, 1939

Libreros Unidos Mexicanos, publicó sus *Obras completas*, editadas en 11 volúmenes por el gobierno del Estado de Veracruz.

Como bien dice el maestro Tejera¹⁵⁵, Vasconcelos es Secretario de Educación Popular en el gobierno del

¹⁵⁵ Idem

general Álvaro Obregón, de 1920 a 1924, su obra educadora la inició federalizando la enseñanza, que estaba a merced de los exigüísimos presupuestos de los estatales. El reconocimiento del deber de educar integralmente a todo el pueblo se obtuvo legalmente, lo que permitió la multiplicación de la asignación precaria en el presupuesto federal destinado a las escuelas. La empresa de educar no solamente a los infantes, sino a todo un conglomerado sumido casi en las tinieblas por el enorme porcentaje de analfabetas, era el máximo problema; Vasconcelos enfrentó la cuestión de un modo integral: desde comida para los niños en las escuelas, hasta conciertos de Bach y Beethoven, exposiciones de arte y danzas públicas para afinar el gusto.

Hubo legiones de maestros honorarios que espontáneamente se comprometían a enseñar por patriotismo a niños y adultos; e igualmente los escolares trajeron la obligación de traspasar su aprendizaje a otros compañeros. Juegos, bailes, cines, conferencias, paseos, todos los medios disponibles se pusieron en acción para difundir conocimientos, arte, ciencia, inquietud espiritual, anhelo de vida superior no sólo en ciudades, sino en el campo, condenado durante centurias al trabajo no como expresión y medio vital, sino como obligación y castigo.

Se regaban millones de buenos libros, filosofías e historia, con las grandes epopeyas humanas y las novelas

y cuentos didácticos de Rolland, Tagore y Tolstoi por todas partes, más allá de nuestras fronteras hacia las repúblicas fraternas. Para ello el Departamento Editorial, dirigido por Pedro Henríquez Ureña, donde colaboró el propio Tejera, con López y Fuentes, González Guerrero, Torri, Samuel Ramos entre otros prestigios de las letras. Editaron a sabios griegos y a genios modernos: a Dante, a Homero, Eurípides, Tolstoi, Plotino, los evangelistas. Se construyen edificios grandes y bellos donde se daban a la luz y al patio de juegos y a la enseñanza de artes y oficios; se invitaba a estudiantes norteamericanos e indolatinos; a excelsas personalidades hispánicas y suramericanas: Valle-Inclán, Altamira, Gabriela Mistral, ingenieros, Blanco Fombona, Berta Singerman, Alfredo Palacios.

Vasconcelos provocó así el renacimiento artístico, dando trabajo libre y remunerado a pintores, escultores, músicos, dibujantes, escritores y artistas de toda actividad, reuniendo en su ministerio una verdadera constelación, que afirmó la presencia de México en el horizonte de la cultura. *«Sólo irradiantes recuerdos de aquel renacer de la patria que soñábamos y sentíamos prolongarse desde los Andes hasta el antártico!»*, escribió el maestro Tejera. Es la hazaña realizada en escasos cuatro años de la presidencia del general Obregón.

En carta a los costarricenses, que lo aclaman como guía, dice claridades que lo pinta de cuerpo entero, como

hombre íntegro, cabal y congruente entre su pensar y su hacer:

‘Procuraré trabajar al lado de ustedes a distancia, pero sin dejar jamás de tomarlos en cuenta, sin olvidarlos en sus vacilaciones. A tomarlos siempre en cuenta me obliga el honor recibido. Él me compromete a mantenerme digno y a mostrarme sincero. A causa de ustedes, ya ni siquiera podré pensar en la comodidad de las claudicaciones. Grande o pequeña, la transacción corrompe. La vida nos lleva a determinadas situaciones en las que ya no se tiene derecho a transigir. El ideal causa dolor y cuesta sangre; su peso de gloria exalta las almas pero agobia los cuerpos y ha hecho renegar en más de una ocasión a los elegidos’.¹⁵⁶

José Vasconcelos, rechaza la influencia de la pedagogía de la Escuela Nueva que mediante el educador y filósofo norteamericano John Dewey y sus discípulos mexicanos encabezados por Moisés Sáenz llega a la educación mexicana, precisamente con el período presidencial de Plutarco Elías Calles, al decir del maestro Gilberto Guevara Niebla, que la pedagogía es una cadena cuyos eslabones los constituyen las polémicas que han sostenido: *naturalista*, en contra de los defensores del *aprendizaje*, la idea rousseauiana de que el niño al nacer

¹⁵⁶ Ibid. p. 32

trae consigo los atributos del hombre, que se opone a aquella que postula que el niño al nacer tiene sólo un ser informe, y sólo a través del aprendizaje se hace hombre.

La polémica tiene su desarrollo en *De Robinson a Odiseo*, pedagogía estructurativa de Vasconcelos¹⁵⁷, publicado en España en 1935, donde Robinson simboliza la cultura utilitaria, tecnicista, estrecha, propia de los países sajones; mientras que Odiseo, representa el espíritu fino, sagaz, totalizador, que identifica a la cultura latina de origen griego.

Efectivamente, como bien lo menciona el maestro Guevara Niebla, la obra *De Robinson a Odiseo* es una filípica vigorosa de Vasconcelos en contra de la entrada de la Escuela Nueva en la educación mexicana, esto es, las ideas del propio John Dewey, uno de los pedagogos principales y más brillantes de la época, que mediante la obra y actuación de Moisés Sáenz y otros pedagogos mexicanos que se formaron en Estados Unidos, como discípulos de aquel pedagogo, pero además las ideas de María Montessori, Adolfo Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Ovide Decroly, Federico Fröbel, Célestin Freinet, entre otros, influyen decididamente en la pedagogía de la Escuela Rural. Para Vasconcelos la presencia en nuestra tierra de las ideas pragmáticas que

¹⁵⁷ Gilberto Guevara Niebla. **Lecturas para maestros.**— México: Cal y Arena, 2010. p. 17

pregonaba Dewey constituyó la evidencia de nuestra vocación inveterada a ser subyugados y colonizados por el extranjero.

La teoría completa de la Escuela Nueva, para el oaxaqueño¹⁵⁸, era un fraude; según él, el principio sustraído de Rousseau, de que la enseñanza no debe ser regla impuesta desde el exterior es falso. Los predicadores de tal idea se imaginan que el niño, en completa libertad, desenvolverá los más recónditos tesoros de su idiosincrasia. Estos apologistas de la libertad, decía, piensan que las escuelas y los maestros son figuras represivas, «*Regla absurda es decir al maestro: no impongáis disciplina, crúzate de brazos, observa al niño, anota sus reflejos, venera sus caprichos. Al final como es de esperarse, el niño acaba pegando al maestro... y iéste se lo merece!*», acota enseguida, hay evidencias, agrega, provenientes de las escuelas inglesas, que confirman que las escuelas libres son un fracaso. Tal vez Vasconcelos se refería, cómo lo propone Guevara Niebla, a las escuelas Summerhil de Neill y Beacon Hill de Russell.

Y continua nuestro autor: por el contrario, la cultura es un esfuerzo consciente para superar lo natural. La naturaleza es lo opuesto a lo humano. Investigaciones como las de Jung, en psicoanálisis, demuestran que existe un subconsciente en el que se condensa todo el pasado

¹⁵⁸ Ibid. p. 18

genealógico del hombre y que no es sino instinto animal. Lo natural por sí solo, produce monstruosidades. En rigor, «*no hay formación, sino enderezamiento*»... «*Cada pedagogía es una coacción, pues nuestra naturaleza no es libre, sino que está condicionada por la ley de la totalidad que nos circunda*»... «*El maestro debe ser guía. Debe hacer el papel de Virgilio en el poema de Dante, ¿por qué no se les ha ocurrido derivar una pedagogía de Dante y en cambio se escriben libros y se ensayan mitos alrededor de ocurrencias de pensadores secundarios como Rousseau y Spencer*».

En cuanto a la educación moral, el punto de vista de Vasconcelos se puede resumir así: La labor del maestro es como la del hortelano, decía, el niño es un germen y pide cuidados semejantes a los requeridos por una planta para desarrollarse, tener mucho cuidado al preparar el terreno de cultivo e impedir que las malas hiervas y las alimañas dañen el producto. «*De la misma manera que se protege al niño de enfermedades contagiosas, el educador aparta al infante de las doctrinas que juzga nocivas y propicia las que considera buenas*»... «*La escuela más libre no llegaría al despropósito de pretender que sea el niño por sí mismo, quién descubra el bien y el mal. Toda escuela tiene una moral que aspira a imponer, la imparcialidad educadora es falsa*».

Y continua señalando: «*Pregonan su neutralidad escuelas que no hablan de Dios, pero en cambio lo ponen de pie frente a la bandera nacional, o lo doblegan los que están más allá de la patria, frente a la momia de Lenin*». El laicismo proclama una

neutralidad que esconde negociaciones. Lo mejor es que la enseñanza se identifique con algún sistema filosófico y, dada de opiniones religiosas, el problema debe solucionarse a través del respeto de las mayorías nacionales, en nuestro caso, «*necesitamos un laicismo consecuente con el catolicismo, que es la religión tradicional de nuestra gente, la sangre azul de nuestro linaje espiritual*»¹⁵⁹, concluye Vasconcelos.

En nuestro modesto criterio, consideramos que la fase espiritualista de la Escuela Rural Mexicana, aportada por José Vasconcelos, al poner en marcha una verdadera revolución cultural en el gobierno del general Obregón, constituyó la aportación cultural-educativa que logró cambios significativos, las agencias por él creadas, en su momento, las misiones culturales, la revolución artístico cultural en el muralismo de las artes plásticas y el establecimiento de más de 2,000 bibliotecas a lo largo y ancho del país; sin Vasconcelos y Obregón, tal hazaña no hubiera sido posible.

Las fases de la pedagogía estructurativa-espiritualista de Vasconcelos; la pedagogía de la escuela de la acción-funcional de Moisés Sáenz, y la progresiva-socialista-racionalista de Narciso Bassols; debe mencionarse que en cuanto al maestro Rafael Ramírez, participó en todo el período que comprende la pedagogía legítimamente

¹⁵⁹ Ibid. p. 19

mexicana denominada Escuela Rural Mexicana, de máximo esplendor entre 1920-1940.

Consideramos además, que las diferencias teóricas en la propuesta de Vasconcelos no se contraponen con la escuela de la acción de Dewey y la Escuela Nueva, ni tampoco con la escuela racional-socialista de Bassols, justificaré nuestro dicho:

1. Vasconcelos nunca estuvo de acuerdo con la Escuela Tradicional, luego, se vio obligado a apoyar la Escuela de la Acción en aspectos funcionales.
2. La Escuela Rural Mexicana tuvo una gran variedad de influencias externas, nunca se aplicaron los modelos acríticamente, de hecho, se construyó un modelo mexicano ecléctico, hecho en terreno, con la práctica, de ahí la autenticidad del modelo mexicano.
3. El socialismo de la educación mexicana no conlleva, ni implícita, ni explícita, las teorías del socialismo marxista-leninista, sino únicamente, considerar a la educación mexicana para la construcción de la mexicanidad y para la integración social, redimiendo e incorporando a la población rural e indígena al nuevo concepto de nacionalidad.

4. Nos parece una irreverencia y exageración en su filípica vasconcelista contra la Escuela Nueva considerar a Rousseau y a Spencer como pensadores de segunda categoría, puesto que la teoría naturalista y el descubrimiento del niño las propuso Rousseau cuando estaba naciendo la pedagogía como ciencia de la educación; más tarde, Piaget, a mediados del siglo XX, confirma experimentalmente las teorías rousseauianas casi totalmente.

4.11 Rafael Ramírez, actor y constructor de la Escuela Rural Mexicana

El maestro Rafael Ramírez¹⁶⁰ es sin duda uno de los principales constructores desde sus propios cimientos de la teoría y la práctica de la Escuela Rural Mexicana; por supuesto no la construyó solo, sino que una generación de verdaderos maestros, con auténtica vocación y en el marcó de la Revolución Mexicana, tuvieron conciencia de lo que debían hacer para reivindicar desde su trinchera al campesino, al indio y al obrero. Por ello, Ramírez se suma al esfuerzo y utopía de Vasconcelos, de Sáenz y de Bassols, que contaron con el apoyo de los presidentes revolucionarios: Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio, Abelardo L. Rodríguez y Lázaro Cárdenas.

Pretendemos, mediante la revisión de la literatura a que tengamos acceso, presentar sucintamente lo más relevante de los cuatro principales protagonistas constructores de la Escuela Rural Mexicana, comenzando con el maestro Rafael Ramírez.

Él es formado como profesor en 1905 por la normal de Jalapa, donde recibió la influencia de Enrique C. Rébsamen, con quien se conoció personalmente en los

¹⁶⁰ Rafael Ramírez. **La Escuela Rural Mexicana.**— México: SEP, 1982. p. 5

últimos años de su vida. Nació en Las Vigas Veracruz el 31 de diciembre de 1885, y murió en Coyoacán Distrito Federal el 29 de mayo de 1959. Por decreto del gobierno de la República¹⁶¹, en 1976 sus restos fueron trasladados a la Rotonda de los Hombres Ilustres del Panteón Civil de Dolores.

Es difícil imaginar y más aun ponderar para las generaciones que no vivimos los cambios que puso en marcha la revolución, y menos los procesos que mediante la intervención de actores como el maestro Ramírez hicieron posible que una institución como la Escuela Rural Mexicana tomara cuerpo y función. Ahora nos parece natural encontrar una escuela en el campo y la identificamos porque resalta el hecho de que es la construcción que destaca en el lugar, aunque es difícil comprender que no siempre fue así, en las primeras décadas del siglo XX, las condiciones opuestas eran las habituales, el campo mexicano carecía de instituciones de enseñanza, solamente en algunas de las haciendas más prósperas contrataban a algún maestro para los hijos de sus sirvientes y capataces, que no de los campesinos medieros que mediante la aparcería trabajaban la tierra, de cuya producción la mitad le correspondía al hacendado por ser el dueño de la tierra; la otra mitad igualmente iba a parar a las trojes del hacendado, mediante la expliación leonina de generaciones esclavizadas de

¹⁶¹ Idem

campesinos por la Tienda de Raya, pues las deudas, todas impagables, del gañán aparcero, se heredaban de padres a hijos.

Precisamente en una de ellas, recién egresado de la Escuela Normal de Jalapa, la hacienda de Palo Blanco, ubicada en la huasteca veracruzana, el maestro Ramírez trabajó enseñando, así como en otros distintos lugares de Veracruz y de otros estados; al estallar la revolución, se encuentra en la capital de la república trabajando como docente en un establecimiento que se orientaba a la enseñanza de industrias y oficios. Participó en la Revolución, fue jefe de las Misiones Culturales de 1923 y 1924, y también Jefe del Departamento de Escuelas Rurales en 1935.

En cuanto a su producción bibliográfica, igual que como es él, su obra es extraordinaria; la Enciclopedia¹⁶² reporta la siguiente literatura pedagógica; escribió y publicó:

- La enseñanza de la lectura

Una serie de materias:

- Escritura
- Ortografía
- Lenguaje

¹⁶² **Enciclopedia de México.**— 2a ed.— México: La Enciclopedia de México, 2003. v. 12, p. 6,845

- Cuento y dramatización
- Aritmética
- Historia
- Civismo
- Curso de educación rural
- Técnica de la enseñanza
- Curso breve de psicología educativa
- La educación industrial
- Cómo dar a todo México un idioma
- Formación y capacidad de los maestros rurales, para hacer eficaz la acción de la escuela en los pueblos indígenas
- La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural
- La escuela proletaria
- Los nuevos rumbos de la didáctica
- La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita
- Supervisión de la educación rural
- La educación en los Estados Unidos

- La visita a Chile
- Libros de lectura I, II, III y IV para escuelas rurales
- Plan sexenal para el ciclo inferior de las escuelas rurales (y otro para el ciclo intermedio)
- Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales
- El interés mundial por la educación de los grupos sociales retrasados
- El servicio de la higiene escolar

El gobierno del estado de Veracruz editó sus Obras completas en 11 volúmenes (1966-1968).

Enseñanza o enseñar, en su acepción original, significaba y consistía en señalar rutas para la actividad mental o física. La significación tradicional o falsificada tiene la significación de impartir o dar instrucción, puesto que ordinariamente entendemos por enseñar, instruir, dar la ciencia ya elaborada, meterle en la cabeza los conocimientos perfectamente elaborados y convenientemente organizados, dispuestos y listos para que pueda almacenarlos en su interior sin más.

Estas teorías originaron las llamadas doctrinas de la receptividad o también llamadas de la pasividad, según las cuales, los alumnos en el proceso de aprendizaje debían permanecer inmóviles y quietos, atentos a las

palabras del maestro, de cuyos labios brotaba la sabiduría y verdades acabadas con las cuales llenaba paulatinamente a aquellos, como si fuese a llenar cántaros en el chorro de un hidrante, esto es, llenarlos desde una fuente de agua. Esta concepción metodológica de la enseñanza, que pone el énfasis sólo en la conducta pasiva y el proceder del maestro dejando sin considerar el comportamiento del aprendiz, regulaba hasta el último detalle las actividades del profesor señalándole durante el curso de la clase, paso por paso lo que debía dar, diciéndole de qué forma debía ilustrar sus lecciones y aconsejándole los experimentos que tenían que hacer para lograr que las referidas lecciones resultaran atractivas y prácticas. La actividad del maestro realmente era variada, grande y múltiple, y en contrario, los alumnos manifestaban quietud y pasividad.

Es bien cierto que los niños, las cosas que realmente aprenden y que si saben, las más valiosas, las han aprendido haciéndolas; aprendieron a andar andando, aprendieron a hablar, hablando, a escribir, escribiendo, a pensar, pensando. La humanidad misma ha adquirido su sabiduría más valiosa mediante la experiencia diaria. Parece natural que las anteriores evidencias obligaron a los maestros a idear una nueva doctrina, capaz de guiar con mayor provecho y eficiencia su actividad docente, a la que denominaron la teoría de la auto-actividad, una actividad no en relación con el maestro, sino originada

expresamente en los intereses y comportamientos de los alumnos. Rafael Ramírez y sus maestros, gracias a la pedagogía de la acción de Dewey, que lleva y la pone en práctica en la escuela rural, propone los cimientos pedagógicos de lo que será más tarde el constructivismo genético, propuesto por la Escuela de Viena y si hay alguna duda, vean lo que dice el doctor Claparède, uno de los más entusiastas divulgadores de esa doctrina:

No toda actividad es valiosa como instrumento de enseñanza, debemos distinguir muchos grados en la actividad, desde los que son impuestos, con una viva protesta y rebelión interna, hasta los que se hacen con todo interés y entusiasmo. Estos últimos son los realmente valiosos. Pues bien, hay que decirles a los maestros que estos tipos son los únicos válidos en educación, que hay que desterrar de la escuela aquellos tipos de actividad que rayan en lo impuesto, en lo indiferente y lo repulsivo y que dejen y hagan entrar en ella exclusivamente aquéllos tipos de actividad que respondan a los intereses de los alumnos y a sus necesidades: necesidad de saber, necesidad de producir y de crear, necesidad de crear algo que hace falta. Todas las nociones que se enseñen, todas las actividades en que se ocupen las criaturas, deben responder a una necesidad imperiosa sentida honradamente.¹⁶³

¹⁶³ Rafael Ramírez,... Op. cit. p. 183-184

Para que la educación escolarizada logre alcanzar los propósitos y objetivos previstos, es necesario ofrecerse por medio de actividades, pero no de actividades de cualquier especie, sino de aquellas que respondan a los intereses de los alumnos o a las necesidades sentidas y apreciadas por ellos claramente y con intensidad desbordante manifiesta. Para evitar toda confusión, los educadores contemporáneos nos hablan cada día menos de *educación activa* y cada vez más de *educación funcional*. Entendiendo por esta última como aquélla que se ofrece a través de actividades plenas de sentido y de propósito, y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños. Los métodos de enseñanza han de subordinarse a la actividad como condición y garantía del aprendizaje.

Una de las preocupaciones del maestro Ramírez fue la educación de los campesinos, por ello es uno de los más reconocidos paladines de la Escuela Rural Mexicana, que a su vez es una de las principales aportaciones donde cuajaron los ideales revolucionarios, por ello, el maestro Ramírez, propone en sus *Obras completas*:

Nuestros campesinos necesitan una educación acondicionada a sus necesidades. En primer lugar, les hace falta una cultura general que sacuda y despierte sus inteligencias adormecidas, que los provea de los conocimientos e ideas fundamentales y les inculque ideales y aspiraciones. También

creemos que debe ser la más adecuada y conveniente, en el sentido de sus aplicaciones a la vida rural.

En segundo lugar pedimos para nuestros campesinos una cultura industrial, que eduque sus manos y desenvuelva las aptitudes constructivas, comprenderá sesiones de trabajos manuales en madera y hierro, de cestería, de sombrerería, de mimbre, de cerámica, no para que cambie de campesino a ejercer un oficio, sino de prepararlo en los diversos trabajos que la vida rural y la explotación agrícola de sus terrenos exigirán de él. Para desarrollar a grandes rasgos el programa de la enseñanza agrícola, bastará la indicación de los siguientes puntos: Preparación del suelo, abonos, cultivo de los cereales y de las plantas forrajeras, horticultura, beneficio de los bosques, conocimientos de zootecnia, apicultura, higiene de los animales domésticos, conocimientos de veterinaria y enseñanzas técnicas acerca de las maquinarias e instrumentos agrícolas, más tarde, el cultivo y beneficio de plantas industriales y los distintos procedimientos de explotación.

Pero no solamente se atenderá a los menores, para los adultos y adolescentes que no puedan concurrir a los cursos diurnos podrán establecerse cursos

nocturnos y dominicales. Si las escuelas industriales de la campiña se fundan sobre bases firmes de organización, se constatará que a poco de haberse instalado, podrían ser autosuficientes, pues con los recursos obtenidos del campo y de las industrias, podrían hasta reintegrar los gastos de inversión hechos por el Gobierno.¹⁶⁴

En el volumen V de sus *Obras completas*, el maestro Rafael Ramírez escribe lo que me permite citar textualmente, dado que es la prueba de que están ahí explícitos los más importantes principios de lo que será más tarde, ya sistematizados, la *Pedagogía de la Educación Permanente*, que pedagogos franceses proponen al término de la Segunda Guerra Mundial para resarcir el enorme retraso educativo francés, a consecuencia de la ocupación Nazi y del gobierno colaboracionista de Vichy:

El proceso de educación en un individuo cualquiera es continuo, se inicia en el momento de nacer y no termina sino el preciso instante de morir. Durante todo ese largo camino, el sujeto va aprendiendo. Este aprendizaje, a veces, es hecho sin dirección ni guía, pero en otras ocasiones, como sucede cuando el individuo está en la escuela, recibe cuidadosa dirección (...). El aprendizaje continuo de que

¹⁶⁴ Rafael Ramírez. *Obras completas*.— Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1967. v. 3, p. 190-192

hablamos, no consiste en esencia sino de la adquisición constante de experiencia que el sujeto va acumulando, por ello los educadores consideran al aprendizaje un proceso de cambio del sujeto (...). El viejo decir de *renovarse es vivir*, sería más exacto si dijera *vivir, es renovarse*, el trabajo puede describirse en términos generales, que consiste en sufrir la experiencia, después en interpretarla a la luz de experiencias anteriores y luego en asimilarla, acumulándola a la masa que ya se tiene en el espíritu, incorporación que no puede efectuarse sino mediante una reorganización total de la experiencia.¹⁶⁵

Como vemos y podemos *encontrar* que el maestro Ramírez ya tenía bien claro lo que es el aprendizaje *humano*, que él mismo empieza a aprender en el momento de su nacimiento, incluso hay investigadores que sostienen que el aprendizaje del ser humano empieza 20 años antes de su nacimiento, al menos en una parte significativa que tiene que ver con la herencia biológica; a esta modalidad de la educación los franceses la llamarán *Educación Informal, Educación Ambiental* o *Educación Incidental*; las otras, son las modalidades, o bien *Educación Formal* y *Educación no Formal*. En cuanto a su concepción del proceso de aprendizaje, es evidente que ya el maestro visualiza con meridiana claridad los principios que más

¹⁶⁵ Ibid. v. 5, p. 163-165

tarde Jean Piaget y David P. Ausubel, desarrollan y demuestran en las sendas teorías de la Epistemología Genética, el primero y la del Aprendizaje Significativo, el segundo.

Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle¹⁶⁶, sostienen que Rafael Ramírez es un personaje de la SEP que, a pesar de los continuos cambios de personal, él permaneció en la Secretaría durante la mayor parte del periodo posrevolucionario. Lo consideran un educador progresivo porque dedicó su vida a la educación, como misión para desarrollar la civilización rural. En las obras del maestro Ramírez, se muestra cierta familiaridad con las ideas pedagógicas de Dewey; pero que no alcanzó a estar enraizada en el conocimiento del pragmatismo y más bien presenta rasgos eclécticos.

Al decir de estos autores, durante el periodo posrevolucionario estuvieron presentes cuatro grandes corrientes pedagógicas, la *espiritualista*, representada por el pensamiento de José Vasconcelos; la *populista-desarrollista*, representada por Moisés Sáenz, la *socialista*, por Narciso Bassols y la *anarquista-racionalista*, que tuvo defensores como José de la Luz Mena, que no alcanzaron altos puestos; Rafael Ramírez estuvo en la línea pedagógica y políticamente con el populismo

¹⁶⁶ Raymundo Carmona León. “John Dewey en la educación posrevolucionaria priista”. En: **Educación 2001**.— México: v. 18, número 211, diciembre 2012. p. 10-12

desarrollista, pero trabajo con los secretarios que personificaban las tres primeras corrientes, adecuándose a sus ideas.

Por su parte Gómez Torres¹⁶⁷ considera que las reformas educativas desde hace un siglo en el país, desde la de 1925, que trató de introducir la *educación activa*, han fracasado en su intento de trasformar la cultura y las prácticas pedagógicas escolares donde, al final de cuentas, se prueba la validez de los enfoques, métodos, procedimientos y finalidades propuestos por las distintas reformas; la mejor prueba de ello, dice, es que cien años después, seguimos tratando de derribar a la *escuela tradicional* su *verbalismo* y su *memorismo*.

Dice este autor que para que una reforma educativa sea efectiva debe pasar necesariamente, por el convencimiento cabal de aquellos que la harán exitosa o fracasada: los maestros. No son posibles cambios radicales que afectan tanto a los fines, como a la manera de alcanzarlos, sin reestructurar la experiencia docente de quienes han de interpretar los instrumentos normativos y convertirlos en nuevas prácticas didácticas. Al no entender a cabalidad el sentido y operación de una reforma, y dejarlos al garete, los profesores optan por su experiencia, la misma que la reforma trata de erradicar

¹⁶⁷ Julio César Gómez Torres. “La escuela en el corazón de la Reforma”. En: **Educación 2001**.— México: v. 18, número 211, diciembre 2012. p. 3

para lograr una educación más científica, de mayor calidad, menos empírica, aunque la disfrazan con el nuevo lenguaje incorporando términos y vocablos sin modificar en lo sustancial su manera profesional de interpretar la realidad educativa ni cambiar sus modos de actuación en la materia, los alumnos y la escuela en general.

Coincidimos en lo esencial con lo que sustenta Gómez Torres, dado que todas las reformas de educación en México se diseñan por teóricos que quizás nunca han estado frente a un grupo de educación básica y menos en una escuela rural de regiones con alta y muy alta marginación; quieren que la reforma se aplique por decreto, ahora incluso a nivel constitucional y siempre de arriba hacia abajo, sin ningún derecho de réplica, como ahora con la de 2012 está ocurriendo. Lo que dice el autor citado en el párrafo anterior es bien cierto, porque lo hemos constatado en algunas tesis de la Maestría en Pedagogía en el IMCED, donde hemos participado como sinodal, permítanme referirme a un ejemplo que ilustra lo dicho: Los postulantes elaboran su tesis cuyo objeto de estudio es probar una propuesta didáctica con un enfoque pedagógico didáctico-constructivista; el protocolo está muy bien fundamentado teórica y metodológicamente, igual el marco teórico y referencial, pero la propuesta didáctica, estructurada con procedimientos rigurosos, con objetivos específicos que abarcan todos los contenido de

la materia, además de sólo evaluar a los alumnos con pruebas objetivas y a los resultados, para nada al proceso y mucho menos la práctica docente; no se hizo planeamiento didáctico, se uso sólo cartas descriptivas, una para cada clase; nos muestra vacíos metodológicos que sólo un maestro que esté inmerso en todo el proceso educativo en conjunto: alumnos, ambiente en el que se desenvuelven, situación socioeconómica y cultural que prevalece en la comunidad, entre otros, permitirá el diseño y aplicación específica que tenga potencial de dar resultados favorables.

4.12 Narciso Bassols, educador, jurista y político mexicano

Conocer nuestra historia es, creemos, una asignatura indispensable en la currícula de todos los niveles educativos, desde preescolar a la universidad, sobre todo para la clase política en general, pues les ayudaría a cimentar los valores de la ciencia política, de honestidad, de congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, para realmente constituirse como mandatarios al servicio del pueblo mexicano y no servirse del poder para sus intereses particulares, en la mayoría de ellos, si no logrados ilegalmente, si al menos inmerecidos.

Algunos personajes históricos que prestaron enormes y valiosos servicios al país, escasamente tratados en los programas oficiales de educación básica y en la educación superior trabajados limitadamente en las investigaciones histórica, cultural, social y educativa que se realizan, podemos mencionar a don Mariano Matamoros, *brazo derecho* del generalísimo Morelos, al liberal de la Reforma, Ignacio Ramírez Calzada y a Narciso Bassols, por mencionar sólo algunos. Es precisamente este último personaje mencionado al que abordamos.

Narciso Bassols nació en Tenango del Valle, estado de México, en 1897; murió en la ciudad de México en 1959,

según la Enciclopedia de México¹⁶⁸. Respecto de su formación, la misma obra nos refiere que en 1907 entró al Colegio de San José, en la capital de la República, cuando su padre era juez en Chalco; en 1911, a la Escuela Nacional Preparatoria; y en 1916, a la de Jurisprudencia.

Como estudiante se distinguió entre sus compañeros por su talento, su carácter alegre y su notoria dedicación al estudio, ya en la Escuela de Derecho sus maestros advirtieron que se trataba de un joven dotado de una capacidad nada común. Después de obtener el título de Licenciado en Derecho, Bassols fue nombrado profesor de Garantías y Amparo en su propia Escuela, además durante una década ejerció su profesión como postulante con un éxito extraordinario, pero preocupado por los problemas de México y del mundo entero, tanto políticos, como sociales y económicos, y que jamás se resignó a ser sólo un abogado brillante enriquecido al servir a la burguesía mexicana, que con sus jugosos negocios integrara su clientela rica y numerosa... Bassols, quiso servir a su país; quiso servir a sus mejores causas con desinterés y limpieza, con honradez, con pasión fervorosa. Consecuentemente, al buscar nuevos y más dilatados horizontes se anexa al torbellino complejo de las luchas sociales. Intelectuales muy prominentes

¹⁶⁸ **Enciclopedia de México.**— 2a ed.— México: La Enciclopedia de México, 2003. v. 2, p. 899

contemporáneos de él mismo, nos refieren opiniones autorizadas, he aquí algunas de las más relevantes.

En **Obras**, de Narciso Bassols, en su prólogo signado por don Jesús Silva Herzog, dice lo siguiente:

El maestro Antonio Caso, al terminar su curso de Sociología en 1916, le escribió una carta de la que se toma la frase siguiente: 'En el año académico 1916, Narciso Bassols fue el más distinguido de mis alumnos, por su inteligencia y dedicación ejemplar'.

Asimismo, menciona la opinión del licenciado Ricardo J. Zavala, al referirse al profesor Narciso Bassols, y escribe:

Muchos han hablado y escrito sobre esa cualidad del maestro. Fue nuestro más brillante profesor. Sus clases abarrotadas de alumnos entusiastas, las recordamos como una época en la cual mis compañeros y yo descubrimos horizontes amplísimos, sin sombras, para fundar los mejores propósitos de trabajo en beneficio de México.

El distinguido jurista don Antonio Martínez Báez, opina de Bassols que fue un gran jurista mexicano y sustenta su dicho de la siguiente manera:

Durante un relativamente breve periodo ejerció la abogacía con innegable brillantez y con positivo éxito; pero donde más destacaron sus

extraordinarias dotes en las tareas relativas a la ciencia del Derecho, fue en la cátedra y como escritor de variados temas jurídicos. En los años veintes, el maestro Bassols inició en la Escuela Nacional de Jurisprudencia —en forma singular por su elocuencia, unida al rigor de su lógica, con el uso de copiosa doctrina nacional y extranjera cuidadosamente sistematizada—, la enseñanza de una asignatura de tanta importancia y trascendencia para nuestro país, como lo es la relativa a las Garantías Individuales y Juicio de Amparo. Con profundidad en la sustancia y con seductor brillo en la forma magnífica, Bassols, inauguró dicha nueva materia, creada por el ímpetu, entonces innovador y aun revolucionario, del joven director, don Manuel Gómez Morín; en un estilo de verdaderas y perfectas conferencias, que más bien parecían formar parte de cursos monográficos sobre las diferentes libertades humanas y sobre el procedimiento constitucional inventado en México para su vigencia positiva frente a los posibles excesos del poder público.

El 21 de octubre de 1931 el presidente Ortiz Rubio¹⁶⁹ lo nombra secretario de Educación Pública, y el 4 de septiembre de 1932, lo ratifica en su puesto el presidente Rodríguez. Dio impulso durante su gestión a la educación

¹⁶⁹ Ibid. v. 2, p. 900

rural, introdujo en los planes de estudio ciertas nociones de educación sexual para orientación de la juventud, clausura las escuelas primarias que violan el precepto de laicidad de las escuelas y presenta al Congreso la iniciativa del nuevo artículo 3º de la Constitución, por lo que se consiguió la animadversión de los organismos confessionales y parte importante de la prensa. Como ministro sigue auxiliando al Ejecutivo en materia de legislación, pues redacta la ley que creó Petromex. Después de un viaje a Estados Unidos, el presidente Cárdenas lo nombra secretario de Hacienda el 1º de diciembre de 1934; en siete meses realiza la reforma monetaria; modifica las leyes de impuestos y de crédito y las relativas al Banco de México, Pipsa, Seguros de México, Crédito Popular y Ferromex; prepara las leyes de seguros que después se promulgaron, obliga a la Compañía Petrolera "El Águila" a pagar obligaciones fiscales y logra impedir que los políticos y generales siguieran haciendo negocios, no obstante, el 15 de junio de 1935, renuncia por lealtad a Calles, pero Cárdenas lo nombra ministro en Londres y representante ante la Sociedad de Naciones.

Regresa a México en 1937, después de defender a Etiopía y a España de la agresión nazifascista, funda la editorial Revolucionaria, que publica muchas obras. Se vincula a don Vicente Lombardo Toledano en la Universidad Obrera, marcha a España con la representación de la

Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) ante la UGT y la CNT, de las fuerzas republicanas durante la Guerra Civil; después se van ambos a Oslo para solicitar la solidaridad de la Federación Sindical Mundial en ocasión de la expropiación petrolera. Ministro de México en Francia, desde donde organiza el rescate de más de 10 mil españoles republicanos de campos de concentración franceses y los envía a México.

Regresa a México a fines de 1940, el presidente Ávila Camacho le propone ser ministro de la Suprema Corte de Justicia, a lo que Bassols dignamente le contesta:

Mutilaría mi pensamiento, si no le dijera que pesa en mi ánimo la convicción de que no debo aparentar una identificación política, que no siento, con las directrices que ha marcado usted a su gobierno... Más que una apacible obra administrativa o judicial, creo estar obligado a desplegar enérgica acción de combate.

Congruencia entre el pensar, ser y el hacer, hombría a cabalidad, honestidad de convicciones, político auténticamente patriota, de los que cómo le hacen falta a nuestro país, actitudes de dignidad suprema de la que carecen la mayoría de nuestros diputados y senadores panistas, priistas y no pocos perredistas.

Por supuesto que puso manos a la obra y funda la Liga de Acción Política y claro, su órgano de difusión *Combate*, semanario que se encargó de publicar y difundir la crítica del revisionismo que dura hasta agosto de 1941, que dadas las condiciones provocadas por la Segunda Guerra Mundial, obligaron a suspender su publicación; no obstante, la Liga se mantuvo activa, por lo que en 1943 lanzó como candidatos a diputados por el Distrito Federal a Bassols, a Victor Manuel Villaseñor y a José E. Iturriaga, que por supuesto la elección les fue escamoteada, al estilo PRI, que a partir de 1940 ya empezaba su decadencia, la regresión, derechización y corrupción de la revolución mexicana.

Estructuración y avance de la Escuela Rural

Narciso Bassols¹⁷⁰ propicia la estructura de tres instituciones para que el Gobierno de México pudiera realizar su programa de educación: La escuela para los campesinos, la escuela normal que prepara a los maestros del campo y la misión cultural, organismo este último, móvil e itinerante, que lleva la educación comunitaria a donde se solicite o manifieste necesaria su presencia.

Cuatro características, que de alguna forma definen la fisonomía y los propósitos del sistema educativo

¹⁷⁰ Narciso Bassols. **Obras**.— México: FCE, 1964. p. 102-112

Necesitamos dejar claro que estos cuatro rasgos de nuestra educación rural no la pueden definir de manera absoluta, de ninguna manera la comprenden en toda la labor pedagógica, se trata sólo de perfiles que de manera acentuada encontramos en este campo de acción educativa y que por su mayor realce, podemos tomar como atributos característicos del modelo educativo.

La educación de manera general actúa en las sociedades humanas, se encarga de suministrar a las nuevas generaciones los conocimientos indispensables, las nociones, costumbres y aptitudes y tendencias que su grupo tiene con el propósito de darles la identidad social del grupo que integran, tanto en beneficio de dicho grupo, como para la realización individual de los nuevos miembros. Es en este sentido que la educación tiende a unificar, por más que ello no implique unificación absoluta, imposible en el seno del grupo. La división del trabajo exige diferenciación, en aptitudes y conocimientos, pero no obstante la diversidad, la educación tiende a asimilar a los nuevos miembros dentro de las formas de organización y trabajo del grupo.

La educación rural llega a los campesinos desde un mundo que no es el suyo y tiende a transformar a las propias comunidades. Los propósitos de toda acción educativa, que se convierte en tendencia de transformación integral de las comunidades rurales con procesos de cambio que no sólo incluyen a niños y

jóvenes, sino también a los adultos, modificando sus actitudes, sus conceptos, sus ideales y sus posibilidades futuras, y que logren entrar al escenario social, transformando la economía, las costumbres y las condiciones de vida de cada núcleo de población campesina.

El objetivo de la educación rural en México es la unidad sobre la que ha de recaer la acción educativa, en vez de ser el individuo aislado, es la unidad social en su conjunto. Por el hecho de ser un sistema en el que la unidad en vez de ser individual o personal, es colectiva y general, nuestra educación rural intenta educar pueblos enteros, miles de pueblos indígenas y mestizos a los que la educación rural lleva como aportación civilizadora tendencias y propósitos que recaen directamente sobre el núcleo de población en su totalidad.

4.13 La educación en el período cardenista 1934–1940

Narciso Bassols¹⁷¹ secretario de Educación Pública de 1931 a 1935, en este último año renuncia por lealtad al Jefe Máximo de la Revolución. La crisis del capitalismo, la gran depresión de 1929, permite la radicalización de la política educativa al naufragar los principios organizacionales, las ideologías liberales, del individualismo, del libre mercado y el Estado. Su fracaso sugirió respuestas múltiples, de las que en su mayoría proponen una nueva organización de la vida política, social y económica de las masas y un mayor papel del Estado como regulador y promotor de la conciencia, la energía y la interacción. Bassols fue el eje de ese movimiento de transición. Creía en un Estado intervencionista que redistribuyera la riqueza y, al mismo tiempo, movilizase a la colectividad en pos del progreso tecnológico.

Con respeto a la educación rural, procuró mejorar la preparación técnica en las escuelas normales, reconoció la necesidad de redistribuir la tierra y creó casi 2,000 escuelas Artículo 123 en haciendas, campamentos mineros y fábricas, para dar operatividad objetiva y que

¹⁷¹ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. **Escuela y sociedad en el período cardenista.**— México: FCE, 2003. p. 86-87

los propietarios cumplieran con la nueva Ley del Trabajo. Habrá que recordar la influencia que prevalecía en el ambiente social, intelectual y político cercano al gobierno de la república.

Es generalmente aceptado que la izquierda mexicana, y no solamente la ligada al Partido Comunista, tuvo una influencia doctrinaria de formulas definitivas, hechas, acabadas. No obstante, el marxismo también fue aceptado como método de análisis, que contribuyó afortunadamente, a una basta producción intelectual dirigida a explicar la problemática de México, su lugar frente al mundo, los azares de la revolución y sus posibilidades futuras. Se pueden destacar dentro de la producción el Instituto de Investigaciones Económicas, el Fondo de Cultura Económica, la Universidad Gabino Barreda; especialmente las aportaciones de Jesús Silva Herzog, los estudios de Narciso Bassols; las investigaciones historiográficas de Luis Chávez Orozco, la obra de Vicente Lombardo Toledano; los textos de Enrique González Aparicio y de Luis Enrique Erro. Asimismo, la influencia se abona y abunda a partir de la llegada en 1939, de los transterrados españoles, todo ello hace pensar a las autoras Quintanilla y Vaughan¹⁷², como afirman, que los frutos de esta primera cosecha del marxismo en tierras mexicanas, fueron más ricos y variados que los que se suponen de ordinario.

¹⁷² Ibid. p. 52

Tomando en consideración lo anterior, tendríamos que aceptar que las orientaciones pedagógicas y estratégicas de filiación marxista, presentes en la reforma educativa de 1934, fueron más que el resultado de la apropiación acrítica de la pedagogía soviética, pieza considerada fundamental por la utopía staliniana. En el discurso marxista hubo aspectos y propuestas pedagógicas y prácticas educativas de indudable validez. Se trata de una visión de múltiples dimensiones, heterogénea y tal vez ecléctica, pero que le dieron los principios básicos, como la búsqueda de la formación politécnica; el desarrollo de las potencialidades predominantes de cada educando y la supremacía del trabajo socialmente productivo, bien fuera trabajo físico o el trabajo intelectual, que la dotaron de una identidad propia, que la distingue de otros modelos pedagógicos.

Asimismo debemos recordar que el pensamiento pedagógico marxista mexicano de la época estuvo marcado por la creencia tenaz en el próximo desplome del capitalismo y la consecuente convicción en el inevitable arribo de un nuevo orden social. Aunque es cierto que había discrepancias en cuanto a los plazos, sobre las estrategias que debían seguirse y el tipo de sociedad que debería instaurarse en el futuro. Certidumbres que dieron una supra-valoración a las esperanzas depositadas en la revolución mexicana y reafirmaron el ya de por si sobrevalorado crédito de la

escuela como espacio que prefiguraba el advenimiento de una nueva sociedad. La promesa mesiánica de una burguesía corrupta y la llegada de un mundo igualitario dotó de una fuerza magnética a la actividad educativa, sustento para la construcción de una nueva ética en la que los sujetos renunciarían a los beneficios personales en aras de los intereses colectivos.

Aún en sus versiones más realistas, el marxismo creó una mística —cargada de exigencias morales— de las posibilidades transformadoras de la educación: la escuela debía ser la célula creadora del nuevo orden que se avecinaba. Este último tendría que estar al servicio de las masas, cuyos instintos, experiencias e ideales señalarían los rumbos a seguir. Sin embargo, y dado el atraso de desarrollo capitalista en América Latina, se hacía necesaria la organización de partidos de vanguardia que dirigieran el proceso de cambio y condujera a las clases proletarias hacia su liberación.¹⁷³

El planteamiento pedagógico de filiación marxista, reconocía al proletariado como el motor del cambio social. En consecuencia la actividad educativa tendría que ser clasista en un doble sentido: por los sujetos a que debía estar encaminada y por el tipo de conocimientos y valores que debía trasmitir. Se debía educar al pueblo y

¹⁷³ Ibid. p. 53-54

proporcionarle los instrumentos para su defensa y liberación; la conciencia de su papel histórico, la crítica y la erradicación de los valores burgueses, el desarrollo de una actitud colectiva y el amor por el trabajo. Además la educación debía ser dogmática, es decir racional, científica, verdadera.

En palabras de Vicente Lombardo Toledano, la educación socialista tenía el deber de enseñar una concepción materialista de la naturaleza y las relaciones sociales, así como una idea dialéctica de la historia.

Entendemos a la educación socialista como una institución que ha de dar al niño, al joven, al adulto, a través de todas las enseñanzas que reciban, una concepción objetiva, materialista, del mundo y de la vida humana, es decir, una visión real de las relaciones esenciales que existen entre los diversos fenómenos del universo... Una concepción también dialéctica, vital de la historia... que enseñe y explique la perpetua lucha de clases congénita de la sociedad contemporánea, que diga cómo surgió el régimen burgués, cuáles son sus lacras, cómo ha ahondado la pugna secular entre explotados y explotadores, a qué peligros está expuesta la humanidad bajo este régimen y que, además, explique cómo ha de ser reemplazado.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Ibid. p. 54-55

Al principio del período presidencial de Lázaro Cárdenas, los dirigentes del Partido comunista de México rechazaron la reforma al artículo tercero constitucional, a la cual consideraban un paliativo más del régimen ‘social, fascista y burgués’ impuesto por el PNR. Ya para 1935, el Comité Central adoptó la política de frentes populares, el Partido Comunista decide apoyar la reforma, pese a que ésta ‘no era verdaderamente socialista’, sino producto del ‘socialismo burgués’, que había usurpado el lugar del socialismo científico, legítimo heredero internacional de la herencia marxista.

Como vemos, los intelectuales de dentro y fuera del gobierno tuvieron fuertes diferencias, suscitadas por rencillas políticas o cuestiones estratégicas, otras expresaban divergencias en torno a la misión de la escuela. Por ejemplo, el tono evangelizador de Vicente Lombardo Toledano, que después moviliza las fuerzas de la CTM en la batalla contra la reacción e intentó radicalizar la posición del gobierno federal en la cuestión educacional. Aunque todos los intelectuales de izquierda compartían y estaban de acuerdo por el rumbo tomado, había desacuerdos en cuanto a las medidas que habían de tomar para aplicarlas.

Totalmente opuesto a esa forma de pensar es Narciso Bassols, que desconfía de las ilusiones; está de acuerdo en la concesión de la autonomía a la Universidad, pero eximía al gobierno de las obligaciones de subsidiarla

económicamente; sostenía que la función era la de formar profesionistas libres, era gasto inútil que sólo beneficiaba a unos pocos privilegiados. El Estado debe dar prioridad a la escuela básica y crear un sistema de educación técnica, ése sí es vital para el país. Basta recordar las faenas de Antonio Caso y Manuel Gamio, de ideología contrapuesta al marxismo, a favor de la educación indígena, cuyo ímpetu hizo posible el nacimiento del Instituto Politécnico Nacional. Pero la escuela socialista tuvo también el apoyo de un conglomerado de intelectuales, promotores del cambio: Luis G. Monzón, Alberto Bremauntz, Gabriel Lucio, Rafael Ramírez, José Santos Valdés, Jesús de la Rosa y Luis Chávez Orozco; provenientes de provincia, ligados al magisterio, sin doctorados, pero que fueron piezas clave en la política educativa cardenista y la orientación pedagógica de la misma.

Narciso Bassols participó en el proceso que se puso en marcha a partir de 1933, pues la mayoría de autores está de acuerdo en que fue uno de los principales artífices de la reforma; ciertamente se opuso a la modificación del artículo tercero constitucional, porque sostuvo que no había necesidad de reformarlo, sólo de adicionar al laicismo, a la gratuidad, al de obligatoriedad, el término socialista y también es cierto que no compartía por completo algunas orientaciones más intransigentes de la educación socialista. Tras la crisis política de 1935, por su

lealtad a Calles, Narciso Bassols se retiró de la escena política.

Vicente Lombardo Toledano por su parte, recupera el sueño vasconcelista de una universidad al frente de los ideales revolucionarios, pero orientados hacia la sustitución del régimen capitalista, por otro más justo y más igualitario. Esta misión redentora de la Universidad sólo sería posible dándole un giro a los rumbos seguidos por la educación superior: el establecimiento de una sola orientación ideológica, el materialismo histórico y la actitud de servicio de los universitarios hacia las clases populares. Estas tesis fueron aplicadas parcialmente en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Lo señala José María Muriá, en el volumen cuatro de su Historia de Jalisco, y en un artículo de Arnaldo Córdova¹⁷⁵.

Susana Quintanilla, cuyo interesante ensayo venimos refiriéndonos, nos dice que es difícil evaluar la influencia que tuvo el marxismo en la definición programática de la reforma educativa cardenista. Resulta arriesgado deducir con los datos que tenemos que la educación socialista fue un intento dirigido a ‘rusificar’ nuestro país o una burda reproducción del decálogo pedagógico soviético. No obstante el dogmatismo reinante, sí se hizo un esfuerzo

¹⁷⁵ Arnaldo Córdova. “Natalio Vázquez Pallares y la Universidad socialista en Michoacán”. En: **Foro Universitario**. — número 7, junio 1981. p. 7-12

por reconstruir la teoría marxista a partir de las condiciones particulares de México. Incluso se hablaba de '*socialismo a la mexicana*'. El magisterio agrupado al Partido Comunista decidió moderar los excesos retóricos, sobre todo en lo relativo al uso de frases izquierdizantes y anticlericales, en aras de lograr consensos a favor de la nacionalización de la economía, el reparto agrario, el perfeccionamiento del sistema democrático y la lucha contra el imperialismo y la reacción.

Aunque si se presenta en algunos materiales didácticos y en las orientaciones pedagógicas de cuadros intermedios de la burocracia, la cosmovisión marxista no fue dominante dentro del contenido ideológico de la reforma educativa cardenista, predominaron prácticas y discursos forjados antes, en el marco de la construcción de una cultura nacionalista, popular y acorde con los principios más radicales de la revolución mexicana; al contrario, todo indica que la versión ortodoxa de la pedagogía socialista y más apegada a la experiencia soviética intencionadamente se desplazó por el gobierno federal a partir de 1936, lo que representa un esfuerzo por conciliar la pugna entre los diversos sectores internos y mantener un equilibrio con la iglesia. Ello no impidió que en algunas regiones del país como la Laguna y en algunos estados se mantuviera una política sustentada en el marxismo ortodoxo.

El papel de los maestros federales en la época de Cárdenas, en la reestructuración del poder y redistribución de recursos dependió de la dinámica de la política nacional, pero sobre todo de la regional y local. En el caso de Sonora, dicha dinámica orientó al gobierno central y a los maestros hacia la promoción del reparto agrario en el valle del Yaqui. El magisterio encontró apoyo en las organizaciones y los sectores populares, constituyendo una alianza fuerte, que recibió el apoyo del poder central y las organizaciones nacionales, como la CTM. En el caso de Puebla por ejemplo, el magisterio federal tenía escasas posibilidades de participación en los procesos de cambio, el papel fue limitado por la marginación de la maquinaria política regional y su incapacidad para generar movilizaciones populares y el escaso o nulo apoyo del gobierno central y de las organizaciones populares. No obstante estas limitaciones, los maestros poblanos introdujeron nuevas nociones de ciudadanía, de comportamiento social y de identidad nacional, con el soporte de su interpretación de la educación socialista. En el Estado de Michoacán, se lograron acciones y resultados similares a los logrados en Sonora, sobre todo en el reparto agrario, gracias al apoyo decidido de la organización regional denominada Confederación Regional de Obreros y Campesinos del Estado de Michoacán.

4.14 La reforma del Artículo 3º Constitucional de 1934

La reforma del texto del artículo 3º Socialista de 1934 quedó aprobada el 28 de noviembre del año antes señalado, luego de pasar de la Cámara de Diputados a la de Senadores y después de aprobada, también por las legislaturas de los Estados, entró en vigor el primero de diciembre, con el siguiente texto:

Artículo 3º. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

- I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente

preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

II. La formación de planes, programa y métodos de enseñanza corresponden en todo caso al Estado.

III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público.

IV. El Estado podrá retirar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros y campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la Educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a este servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que la infrinjan.¹⁷⁶

Consideramos que es Ignacio García Téllez¹⁷⁷, en su gestión como secretario de Educación, quien mejor define las características de la Escuela Socialista, que según él debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita,

¹⁷⁶ Jesús Sotelo Inclán. “La educación socialista antecedentes mediatos anteriores a la Constitución de 1917”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981. p. 274-275

¹⁷⁷ Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981. p. 275-277

científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral y debía consagrarse especialmente a la niñez proletaria. La pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional, para mejorar la técnica agrícola y sistemas de producción colectiva; la formación de obreros calificados.

El Instituto de Orientación Socialista fue establecido para coordinar y uniformar la labor educativa en todo el país, con funciones de planeamiento de la técnica y táctica educacional y además reformar los planes de estudio, libros de texto y programas dependientes del Estado, desde preescolar hasta profesionales; coordinar los convenios con los gobiernos locales; la difusión de la orientación socialista entre el magisterio, la juventud y el proletariado; el establecimiento de centros culturales, jornadas culturales de desfanatización y de combate a los vicios; jardines de niños, comedores infantiles; liquidación del analfabetismo, atención a la educación indígena; escuelas para adultos, escuelas regionales campesinas y centros agrícolas.

De entrada y ahora nos parece evidente, la reforma socialista implicaba una confusión doctrinaria ¿Socialismo científico?, también ¿Socialismo nacionalista?, implicaba igualmente ¿Socialismo

anticlerical, que pedían los políticos?. A estas posturas ideológicas se sumaban las propuestas pedagógicas. Es de 1924-1935, el decenio en que precisamente se dejó sentir la influencia de las teorías norteamericanas: el pragmatismo de John Dewey, la educación progresiva, relacionada con la Educación Nueva y la Escuela de la Acción, como contraparte de la educación intelectualista. Según David L. Raby, muchos maestros se acercaban a una clase de socialismo, con base en su propia interpretación de la teoría de la escuela activa de Dewey. De ello Moisés Sáenz y Rafael Ramírez hablaban, desde mucho antes de que se pensara en la reforma de orientación socializante de la escuela, pensamiento que coincide con la educación soviética, como en otras partes del mundo, donde también se empezaron a aplicar métodos educativos activos, gracias a la difusión del movimiento de la Escuela Nueva.

En el decenio de 1935-1945 tuvo vigencia la reforma socialista de la educación y se tomaron modelos soviéticos como Makarenko, Blonsky y Pistrak. En nuestro país se editó la versión castellana de la obra de Pinkevich **Nueva Educación en la Rusia Soviética: Su filosofía, su técnica y sus realizaciones**. Ciertamente hubo semejanza pero no identidad entre la educación mexicana y soviética, puesto que el proceso de transformación fue distinto y los recursos de que disponen son diversos; la mayor semejanza está en el

proceso de transformación metodológica; en la URSS y en México, se adoptó con verdadero furor la escuela de la acción. La siguiente cita textual del Maestro Rafael Ramírez es, creemos, la opinión más lúcida de un auténtico educador:

Comencemos por proletarizar la escuela, tanto en sus teorías como en sus prácticas, en fin de que el proletariado encuentre en ella los ideales de su propia rehabilitación, así como los instrumentos apropiados para lograr esos ideales. Esta es la escuela socialista que andamos buscando ahora con tanto anhelo y para la cual no hemos podido encontrar aún las prácticas que debe integrarla. No la hemos podido encontrar, pero estén seguros de que ella existe y que debe llamarse sin duda escuela proletaria. En un país un poco lejano del nuestro los educadores todos la andan buscando ya desde hace diecisiete años, y si bien es verdad que aún no la han descubierto en toda su integridad, también es cierto que muy pronto la tendrán completa entre las manos.¹⁷⁸

A propósito de la creación del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica que él mismo impulsó con sumo empeño, el presidente Lázaro Cárdenas dice:

¹⁷⁸ Ibid. p. 286

La necesidad de llevar a cabo una reorganización completa de la educación profesional que la ponga en armonía con las necesidades sociales del presente en materia de trabajo técnico, y que suprima muy graves males... Por una parte, México padece de un profesionalismo exagerado, deformé, que opera como una fuerza disolvente, mientras por la otra, simultáneamente, es uno de los países más necesitados del concurso creador y civilizador de la ciencia... La reforma educativa ha de suprimir radicalmente el monopolio y privilegio de las clases acomodadas... deberá estructurarse el sistema educativo en forma de que todas las oportunidades de educación superior queden para provecho exclusivo de las clases trabajadoras del país... que todas las oportunidades de la cultura se pongan al alcance de los obreros y campesinos dando así un verdadero sentido de clase a la educación socialista.¹⁷⁹

El planeamiento del Consejo Nacional de la Educación Superior y al investigación Científica muestra una sincera pero utópica intención de esta etapa educativa, que solamente podría funcionar en un país integralmente socialista, dice el maestro Sotelo Inclán, y continua, el Consejo desaparece sin que hubiese podido realizar sus aspiraciones. Además, se crearon el Departamento de

¹⁷⁹ Ibid. p. 289

Educación Obrera y el Instituto Nacional de Educación Superior para Trabajadores, por medio de las cuales se otorgarían becas a estudiantes obreros desde la secundaria hasta la educación profesional. Lo dicho, la educación persigue lograr utopías que como las tres anteriores no cuajaron, pues no hubo la secuencia tesonera que le hubiese dado Mújica de haber llegado al poder.

No obstante, las inquietudes positivas del presidente Cárdenas se canalizaron a través de la creación de otras instituciones que si tuvieron y siguen teniéndolo. El 8 de febrero de 1936 se fundó la Universidad Obrera, donde participó Vicente Lombardo Toledano que ya tres años antes fundara la preparatoria Gabino Barreda, que después se convirtió en Universidad, de la cual nació la Escuela de Bacteriología que luego pasó al Instituto Politécnico Nacional.

En cuanto a la atención al problema indígena, Cárdenas al mismo tiempo que dotaba de tierras a los indígenas agrupados en comunidades campesinas, prestó especial atención a la educación, para lo cual creó el departamento de Asuntos Indígenas en 1936; formó un sistema de escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades, que aunque tomó como base la lengua materna, a partir de ella se castellanizaba, pues se trató de *mexicanizar al indio*. Para

1940 había 29 escuelas vocacionales de agricultura para indígenas, bien equipadas y provistas de tierras.

Las escuelas normales rurales y las centrales agrícolas se fusionaron para formar las escuelas regionales campesinas que atenderían la enseñanza agrícola y la formación de maestros rurales; el programa consistía en dos años de capacitación técnica y agrícola y un tercer año para su formación como maestros. De 10 escuelas en 1934 y 900 alumnos, para 1940 había 33 escuelas con 4,116 alumnos. Significativo el número de Escuelas Regionales Agrícolas al final del periodo cardenista, después terminaron siendo normales rurales.

Capítulo 5: El desarrollo estabilizador y educación en México

5.1 El periodo presidencial de Ávila Camacho y reforma educativa de 1946

El presidente Ávila Camacho, estuvo como tal del 1 de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, en el segundo período sexenal, como candidato del Partido de la Revolución Mexicana y como presidente propuso una doctrina de la unidad nacional, para afrontar los ajustes y acomodos internos y externos de la burguesía nacional e internacional, a lo que coadyuvó las angustias de la segunda Guerra Mundial. Desde 1939, en la ciudad de México el 29 de octubre, expresó su pensamiento relativo a la reglamentación y reforma de la educación socialista, citado textualmente en la obra de Solana y colaboradores:

No podemos organizar un Estado totalitario que regimete las conciencias y suprima las libertades; pero tampoco organizaremos un Estado que contemple impasiblemente el triunfo de las fuerzas y el abuso de los débiles. Ni una cosa ni otra es la Revolución mexicana. Un afán patriótico genuinamente revoluciona para acertar en la regulación económica, sin desorganizar ni empobrecer a la nación. Todos estos objetivos podemos lograrlos si nos empeñamos en forjar un régimen de buena voluntad del pueblo mexicano. Ningún sectarismo puede justificar la falsificación o mala interpretación de la ley. Cuando considere que

una ley es inapropiada... enviaré la iniciativa correspondiente a la cámara de la Unión para que se modifique... El pueblo no es un conjunto heterogéneo de clases, cada una enconadamente defendiendo sus intereses, sino una gran unidad histórica, enraizada en el pasado y combatiendo por un porvenir común. ...habrá una vida mejor para las colectividades con pleno aseguramiento económico, libertad de pensamiento y de la conciencia para que ésta tome el cause que mejor le plazca... Soy creyente.¹⁸⁰

El análisis muy somero del discurso que como candidato del PRM manifestó como sus propósitos el denominado *Presidente caballero*, tal vez por ser *Caballero de Colón*, organización religiosa de fanáticos católicos que pretende restituir los fueros, privilegios y enormes riquezas del clero católico mexicano. La ideología del presidente Manuel Ávila Camacho, como podemos observar en los párrafos subrayados hechos por el que esto escribe, pintan de cuerpo entero la demagogia de su política para defender los intereses de las clases burguesas nacionales e internacionales, que con su apoyo, propiciaron su elección y arribo al poder. Con el presidente *caballero y creyente*, empieza la poco disimulada contrarrevolución en México.

¹⁸⁰ Ibid. p. 307-308

No obstante el poder casi absoluto que tienen los presidentes en nuestro país, y dadas las condiciones políticas, la izquierda oficial presionó a la administración y debido a ello, se nombró a Luis Sánchez Pontón como secretario de Educación Pública, dado que junto con Alberto Bremauntz y Ernesto Arreguín, formaron parte del Comité en Pro de la Educación Socialista, según Victoria Lerner, citada en la obra de Fernando Solana y colaboradores.

Luis Sánchez Pontón, defensor del modelo socialista cardenista de educación, en sólo poco más de 8 meses, logró hacer avanzar a la educación mexicana en todos sus niveles y modalidades: En la educación primaria logrando que funcionaran en el país 23,191 escuelas con 2,037,870 alumnos; 46,653 maestros y un presupuesto de \$37,491,332.89.

La Educación de Adultos atendida mediante cursos nocturnos por 488 maestros, en 91 planteles, con 8,760 alumnos participantes. Escuelas postprimarias de enseñanza agrícola, prevocacional, secundaria para trabajadores, secundarias de cultura general, de enseñanzas especiales y de capacitación obrera: 239 planteles, con 45,871 alumnos y 322 maestros, y una inversión de \$9,577,973.94. La enseñanza técnica se reforzó dentro del IPN, con 5 vocacionales y 6 escuelas técnicas. La enseñanza universitaria por medio de la SEP contó con 4 escuelas de Bachilleres, se otorgaron

subsidios a la Universidad Obrera y a la de Michoacán y otras de provincia. La enseñanza normal en 32 planteles atendió la preparación y actualización de maestros, 7 seminarios pedagógicos, se creó el Instituto para el Mejoramiento de los maestros Rurales; el Instituto de preparación musical, un instituto y cuatro colegios para maestros de segunda enseñanza y varios cursos de psicopedagogía, biblioteconomía y estadística elemental.

La lucha inter-sindicalista

El Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), el Frente Revolucionario del Magisterio de México (FRMM) y la imposibilidad de conciliación de estos grupos por parte del secretario Sánchez Pontón, y su firme determinación de sostener los principios de la educación socialista, pero sobre todo la imposición de la política de rectificación de régimen y las maniobras de la reacción, que supo aprovechar las circunstancias para lograr cambiar el Artículo 3º Constitucional, hicieron que Ávila Camacho relevara del puesto a Sánchez Pontón y designara en el mismo a Octavio Véjar Vázquez.

La retardataria y reaccionaria doctrina y propósitos que propuso, según Luis Medina¹⁸¹:

1. Atemperar ideológicamente los planes de estudio.
2. Combatir los elementos radicales y comunistas, de las burocracias administrativas y sindicales.
3. Buscar la unificación del magisterio.
4. Incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza.

Sostiene el secretario Véjar Vázquez que son incompatibles la democracia y el socialismo, y propone ‘una escuela ajena a toda influencia extraña, una escuela del amor que fomentara la unidad nacional, que fomentase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología’. Por ello creó la Comisión de la Iniciativa Privada para que coadyuvara con el Estado en el sector educativo. La Segunda Ley Orgánica del Artículo 3º Socialista se aprobó el 31 de diciembre de 1941, publicándose en el Diario Oficial el 23 de enero de 1942. Dicha Ley reconoce los siguientes principios:

- El socialismo de la educación mexicana es el forjado por la Revolución Mexicana.

¹⁸¹ Luis Medina. **Del Cardenismo al Avilacamachismo.**—

México: El Colegio de México, 1978. v. 18, p. v.

- La educación es un servicio público que corresponde al Estado, el cual regulará la acción educativa de la iniciativa privada.
- La educación normal será de cinco tipos: rural, urbana, de especialización, de educadores de párvulos y educación normal superior.
- No cae dentro de esta ley la universitaria que es autónoma.
- La educación primaria será igual en toda la República, unisexual en principio y obligatoria para todos los habitantes del país.

Consideramos inauditas las tesis chauvinistas, miopes y un tanto torpes del régimen Avilacamachista, que considera que la educación mexicana no fue influida por las corrientes europeas de la Educación Nueva, y que a su vez la Escuela Rural mexicana no aportó nada a la pedagogía mundial; que el problema de la intervención de la iniciativa privada en la educación no está en el qué enseñar, sino en por qué y para qué enseñar, es decir sus fines, muy difíciles de regular, aunque estén en el Artículo 3º Constitucional. Finalmente, el regreso de la coeducación a la unisexual es un franco retroceso y craso error de Véjar Vázquez, como la historia lo ha demostrado más tarde.

No obstante Véjar Vázquez hizo valiosas aportaciones al avance de la educación en México: transforma el Instituto de Formación del Magisterio de segunda Enseñanza en la Normal Superior de México; creó las Escuelas Prácticas de Agricultura; estatuye la Dirección General de Profesiones; funda el Colegio Nacional; estableció la Comisión Impulsora de la Investigación Científica y funda la Escuela Normal de Especialización, entre otras.

Igual que su antecesor, no pudo conciliar los grupos sindicales que se disputaban la hegemonía magisterial: STERM, apoyado por la Confederación de Trabajadores de México (CTM); el SNATE, órgano en que se apoyó Véjar Vázquez para llegar a la SEP; el FRMM, apoyado por la Confederación Nacional Campesina (CNC); el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE), surgido a iniciativa del propio Véjar Vázquez, y el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), de filiación comunista. Así las cosas, hubo de intervenir el propio presidente Ávila Camacho a través del Partido de la Revolución Mexicana, para llamar a la unidad nacional del magisterio, lo que provocó la renuncia de Octavio Véjar Vázquez el 21 de diciembre de 1943, el 24 de ese mes y año es designado don Jaime Torres Bodet¹⁸², y en congruencia con el

¹⁸² Pablo Latapí Sarre. **Andante con brio: Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación, (1963-2006).**— México: FCE, 2008. p. 61

llamado presidencial, se realiza el Congreso de Unificación Magisterial, en esa misma fecha en que tomó posesión como secretario de Educación Pública.

Secretario de Educación Pública

1^{er} periodo

23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1^o de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946).

2^o periodo

1^o de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964, durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1^o de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964).

Nació en la Ciudad de México el 17 de abril de 1902. Estudió en las escuelas Normal, Nacional Preparatoria y Nacional de Jurisprudencia así como en la Facultad de Altos Estudios, estas últimas pertenecientes a la Universidad Nacional de México.

En 1920 fue Secretario de la Escuela Nacional Preparatoria e impartió cátedra de literatura en el mismo plantel. José Vasconcelos, rector de la UNM, lo nombró su secretario particular en 1921. Posteriormente, el mismo Vasconcelos, siendo Secretario de Educación, lo

nombró Jefe del Departamento de Bibliotecas, cargo que ocupó de 1922 a 1924.

El Presidente Ávila Camacho lo nombró Subsecretario¹⁸³, y posteriormente Secretario de Educación Pública. El mismo día en que tomó posesión del cargo se realizó el Congreso de Unificación del Magisterio, mismo que fue presidido por Luis Álvarez Barret. Producto de los trabajos del Congreso, el 30 de diciembre de 1943 surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, órgano que fue reconocido por el gobierno como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional el 1 de marzo de 1944. También, durante esa primera gestión promovió la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944-1946), estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), ambos en 1944.

Asimismo, «en su periodo, el presupuesto destinado a educación se aumentó de \$78,679,674.49, en 1940, a \$207,900,000.00, con los cuales las demandas académicas, materiales, profesionales y económicas de la educación fueron atendidas en todos sus niveles. Ésta fue la fructífera tarea de Torres Bodet en su primera gestión como Secretario».

¹⁸³ Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez,... Op. cit. p. 402

El mismo Pablo Latapí refiere lo siguiente:

Leí también por esos años varios volúmenes de sus Memorias, que me sirvieron para ubicarme. Desde entonces comprendí que, después de Vasconcelos, Torres Bodet era sin duda el Secretario de Educación más sobresaliente en la historia de México.

Murió el 13 de junio de 1974.

5.2 El desarrollo de la Educación Primaria, a mediados del siglo XX

En el periodo del presidente Alemán¹⁸⁴, Manuel Gual Vidal se hizo cargo de la Secretaría de Educación Pública, quien alcanzó notoriedad por los disturbios en la UNAM durante 1944 a consecuencia de los cuales renunció el rector, Rodulfo Brito Foucher, por lo que el licenciado Gual Vidal fue la autoridad máxima en la Universidad. Formó parte como presidente del directorio, logrando un acertado arreglo en la nueva ley de la Universidad que propició y llevó adelante Torres Bodet y que puso fin a las agitaciones estudiantiles. La Junta de Gobierno, formada por ex-rectores es la encargada desde entonces de las elecciones del rector y directores de Facultades y Escuelas.

Como don Manuel Gual Vidal era hombre emprendedor, culto y de grandes iniciativas, tuvo el tino de llamar a colaborar al distinguido filósofo y pedagogo mexicano Francisco Larroyo, quien fue el primer titular de la Dirección General de Enseñanza Normal, creada justamente gracias a su iniciativa en 1947. Como bien dice el maestro Cardiel Reyes, por demás está decir lo que la pedagogía debe a Larroyo, no sólo como maestro

¹⁸⁴ Raúl Cardiel Reyes. “El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981. p. 327-346

de generaciones de profesores de primaria y secundaria, sino también como guía intelectual e historiador de la educación en México. En dicho campo se le deben obras fundamentales de su abundante producción, como *Historia general de la pedagogía*, cuya primera edición es de 1944, y la número 15, de 1979; y la *Historia comparada de la educación en México*, de 1947 la primera edición, y la número trece de 1979.

El educador mexicano Francisco Larroyo, profesor normalista y doctor en filosofía; durante la gestión de Jaime Torres Bodet fue director del Instituto Nacional de Pedagogía en 1945 y presidente de la Comisión de Libros de Texto Gratuito en 1948, antes de que se convirtiera en la actual Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito. Hizo un posgrado en Alemania donde conoció la filosofía Neokantiana de Marburgo, entonces representada por Pablo Natorp, creador de la corriente de la pedagogía social.

Pablo Natorp nació en Düsseldorf el 24 de enero de 1854 y murió en Marburgo el 17 de agosto de 1924. En 1871 comienza sus estudios académicos en Berlín, los que continúa en Bonn, donde Hermann Usener lo introduce en el campo de la filología. Ya para 1875, en Estrasburgo, decide hacerse filósofo, después labora bajo la dirección de Hermann Cohen, jefe de la llamada Escuela de Marburgo, que para muchos significa la evolución consecuente, plausible y creadora de la doctrina de Kant.

La doctrina de Natorp es inseparable del contexto de la Escuela de Marburgo, y ésta sólo comprensible en su raíz y destino dentro de los cuadros de la filosofía Neokantiana, a título de uno de los movimientos señeros de la historia de las ideas en el siglo XX. Algunas de sus propuestas son¹⁸⁵:

La primera de las ciencias filosóficas fundamentales es la *lógica* o *teoría del conocimiento*, que es una autocrítica del pensar científico. Disciplina cuyo concepto medular es la categoría del *origen*. Todo juicio científico se elabora conforme a categorías, que no son conceptos innatos, sino condiciones puras del conocimiento científico. El *origen* es la raíz de todas las funciones categoriales del pensamiento, que se implican, el conocimiento de la incógnita de un problema no es lo *indeterminado*, sino lo *determinable*. El concepto de lo infinitamente pequeño, instrumento medular de la ciencia natural exacta, es tributario de la ley lógica del *origen*. El *idealismo crítico* u *objetivo* no niega la existencia del mundo externo; solamente asegura que sólo por medio del pensamiento conceptual se conoce la realidad. En este sentido, se interpreta que la realidad es asequible a manera de un

¹⁸⁵ Francisco Larroyo. “Presentación introductoria”. En: Pablo Natorp. *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*.— México: Porrúa, 1975. p. IX-XVIII

producto del pensar. El idealismo crítico es realismo consciente de sí mismo.

La *filosofía social* en general y particularmente en la ética, considera las relaciones intrínsecas entre individuo y comunidad. La conciencia humana se manifiesta en diversas direcciones, pero posee un efecto total unitario. La conciencia es proceso, acción y movimiento; ella tiene o se manifiesta en tres niveles. El primero es el impulso o tendencia orgánica. El segundo es la voluntad, que procede por reflexión, decide con libertad, optando por unos u otros objetivos. El tercer grado o nivel, la conciencia como voluntad racional, se eleva a la altura del querer moral, es reconocer que la tarea del hombre se halla vinculada al bien colectivo de una comunidad de cultura. A estos tres grados de conciencia corresponden tres grandes actividades sociales: la económica, la jurídico-política y la educativo-moral.

La pedagogía social, vuelta a Pestalozzi

Desde sus primeros trabajos, Natorp aboga por una orientación pedagógica radical en sentido social. Para ello, propone una *vuelta a Kant*, enriquecida con una *vuelta a Pestalozzi*, el notable pedagogo del neohumanismo, lo que significó un rechazo y apartarse de la doctrina de Federico Herbart, quien sustentaba una concepción individualista e intelectualista de la

educación. Además de Pestalozzi, la pedagogía de Natorp es influida por Platón. La educación social significa que el individuo está condicionado socialmente, a la vez que la comunidad depende de la manera de ser de los individuos. En segundo término, la educación es una aspiración, algo dinámico en su esencia. La orientan ideales, utopías que ayudan a conformar la personalidad del individuo, que para su realización la voluntad es determinante. Educar la voluntad por la propia voluntad.

La educación es proceso y progreso a la vez y se halla inserta en proyección personal triple: impulso, libertad de opción y libertad personal, que a su vez corresponde una triple organización socio-pedagógica: el hogar, la escuela y la educación libre de los adultos. Es imprescindible para la formación de la voluntad, la organización de la comunidad. El socialismo pedagógico de Natorp, que prevaleció en la educación mexicana durante el periodo del *Desarrollo Estabilizador*, no es de ninguna manera de signo marxista ni naturalista, decía ‘*nunca podrá ser el hombre, ser hombre sin la comunidad*’. Es un socialismo ético sustentado por la filosofía de la Escuela de Marburgo.

Esta doctrina se funda en la filosofía de la cultura, que a su vez se apoya en la teoría de los valores. La cultura es la objetivación en bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil, todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación se concibe meramente

como una función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo. Siguiendo a Kerschensteiner, se podría decir que el individuo como tal organiza a su modo esta constelación de valores que le ofrece el medio social, con lo cual se da lugar a la libertad y a la personalidad del alumno. No obstante la filosofía sostiene un *panlogismo* que cree descubrir nexos objetivos entre los diversos sectores de la cultura, por lo que la organización de esos valores no incumbe al alumno, sino a la propia filosofía, y esos nexos revelan las relaciones de un sistema de valores, el cual viene a constituir justamente la cultura, de ahí que hay cierto rigorismo y autoritarismo en la objetividad de los valores de la filosofía de Marburgo.

Para Pablo Natorp la pedagogía no es una mera doctrina artística, él la entiende como ciencia de la formación, esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción. Una pedagogía considerada como mera doctrina artística, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica. Educar significa producir un recto crecimiento mediante un cuidado o tratamiento adecuado.

Natorp creó el concepto de escuela unificada, cuyos principios difundió Larroyo en su libro *Los fundamentos de la escuela unificada* (1943), esta doctrina se funda en la idea del progreso que explica el desarrollo de la cultura. La cultura es objetivación de valores y se desenvuelve en forma dialéctica a través de tres momentos: primero la especificación, que equivale a la constante diferenciación y diversificación de conocimientos; segundo la homogeneización en la que se funda la unificación y que radica en una unidad de toda la cultura, basada en principios generalizadores que le dan unidad y la transforman en una totalidad, y tercero el cambio o tránsito, el continuo devenir y desenvolverse de la cultura.

La escuela unificada se funda en la totalidad de la cultura, en la conexión objetiva de los valores, unidos y dependientes entre sí, que aparecen en la sociedad humana. Esta pedagogía se la llama social, porque supone considerar el ambiente social en que nutre la cultura. Larroyo concluye que algunos sociólogos, como E. Durkheim, pertenecen a la pedagogía social. Coincidimos con el autor cuando dice que no parece aceptable asimilar los puntos de vista axiológicos y sociológicos, pues median grandes diferencias que existen entre el racionalismo y empirismo, entre lo valioso y lo fáctico, entre la multiplicidad de los hechos y la unidad compacta de la teoría lógica. La pedagogía social sólo es social en

cuanto a la cultura, fundado en lo axiológico de las relaciones humanas.

El secretario Manuel Gual Vidal hizo fe pública de una doctrina pedagógica, en su libro *Diez discursos sobre educación*, pronunciados en diversas ceremonias, expone con toda claridad el concepto de la escuela unificada como guía principal de la política educativa, aunque según el autor que venimos siguiendo Raúl Cardiel Reyes, debieron ser escritos por Larroyo. No obstante, algunos otros conceptos debieron provenir del propio Gual Vidal, como es su insistencia por orientar la educación hacia la producción económica, la necesidad de hacer mayor hincapié en el *Homo Faber* que en el *Homo Sapiens*, la preeminencia dada a la llamada *escuela productiva* y el *aprender haciendo*, conceptos que como vemos no son nada nuevos como parecieran, pues vuelven a situarlos en los textos de las Reformas Educativas de nuestro país, llamadas de una ideología neoliberal, en 1993, 2006, 2009, 2011 y 2013.

En 1952 el gobierno de Adolfo Ruíz Cortines¹⁸⁶ continuó las tendencias que habían seguido los acontecimientos en el régimen de Miguel Alemán Valdez. La industrialización se había puesto en marcha, se habían realizado las grandes obras hidráulicas, aumento de carreteras, de

¹⁸⁶ Raúl Cardiel Reyes. “El periodo de conciliación,... Op. cit. p. 347-359

escuelas y las dispendiosas obras, el desnivel de la balanza de pagos, son sólo algunos factores que desencadenaron la crisis económica que desembocó en la devaluación de la moneda mexicana el 14 de abril de 1954, que de la paridad de \$8.643, pasa a \$12.50 pesos por dólar. Ello obligó al presidente Ruiz Cortines a declarar una política de austeridad, no obstante, pudo aumentar el gasto en educación, especialmente subsidios a las universidades públicas, mejorar emolumentos a los profesores y aplicar con mayor eficacia y economía los fondos federales.

En el campo político y en el campo educativo, no se distinguió por innovaciones trascendentales, más bien fue una época de consolidación de los esfuerzos de los gobiernos anteriores. En su toma de posesión el 1º de diciembre de 1952 como Presidente de la República, Ruiz Cortines señaló que los fines de su programa educativo eran vigorizar la nacionalidad mexicana, elevar la cultura, sobre todo la de las clases populares, orientar la educación para servir al desarrollo económico, dictar medidas para proteger a la niñez y a la juventud, y dar más amplio apoyo a la mujer en los aspectos educativo, laboral y asistencial. En su régimen, se le otorgó el derecho al voto a la mujer.

El Secretario de Educación Pública en éste periodo ha sido el único con el título de profesor de primaria, aunque después obtuvo el título de abogado especialista

en derecho penal, José Ángel Ceniceros, hombre talentoso y un excelente escritor, funda la Academia de Ciencias Penales, colaboró en la revista *Criminalia*, después representó a México en varios países latinoamericanos. Decía que la filosofía educativa que sustentaba su gestión pública era la misma establecida en el artículo 3º y la derivada de los artículos 27 y 123 constitucionales, con lo que daba a entender que el espíritu de justicia social emanado de la Revolución Mexicana, los derechos sociales por ella establecidos, la democracia social que el artículo tercero definía como '*un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo*'.

Debemos reconocer que, no obstante que el periodo de Ruíz Cortines se consideró y de hecho se vivió en austерidad y haciendo economías, si pudo hacer significativas inversiones en educación y en extender y aumentar el servicio educativo, aunque no se intentó reformas cualitativas para modificar los métodos y programas de estudio, ni las metodologías o los textos escolares, si se aplicó una política de incremento educativo.

Al comienzo del sexenio en 1953 había 1,037 jardines de niños, con 117,517 alumnos; al finalizar 1956 había 1,335 jardines, con 163,000 niños. En el mismo periodo existían en 1953 17,000 escuelas primarias, con 2,057,783 alumnos; en 1956 ya había 18,197 escuelas,

con 2,500,000 alumnos. El *honesto presidente* confesó en su último informe, que de 7,400,000 niños en edad escolar, había 2,900,000 en escuelas federales; 1,500,000 en escuelas estatales, municipales o particulares, que hacen un total de 4,400,000 niños, quedando 3,000,000 de niños sin escuela primaria.

En el nivel de secundaria en 1953 había 634 escuelas, con 91,546 alumnos; para 1957 ya había 882 escuelas, con 137,443 alumnos. En cuanto a la educación normal, en 1953 había 64 escuelas, con 13,700 alumnos; en 1958 ya había 72, ocho más, dice en el informe, con 23,453 alumnos.

A las instituciones de educación superior les fue mejor: El Instituto Politécnico Nacional, prácticamente terminó la construcción de sus instalaciones tanto en Zacatenco como en Ticomán y su presupuesto considerablemente aumentado; su presupuesto de \$13,000,000.00 en 1953 se elevó a \$63,000,000.00 en 1958; La Universidad Nacional cambió de sede al pedregal de San Ángel, luego que el Licenciado Alemán entregara casi al final de su sexenio Ciudad Universitaria; De la misma manera que El Instituto Politécnico, la Universidad necesitaba y recibió amplio apoyo económico de Ruiz Cortines, de un presupuesto de \$4,000,000.00 en 1953, se le asignó ya en 1958 un presupuesto de \$63,000,000.00, idéntico al del IPN.

El impulso mediante la política de industrialización del país y la sustitución de importaciones, el apoyo al agro con créditos a los campesinos y pequeños propietarios rurales mediante la banca de desarrollo, el innegable apoyo a la educación de todos los niveles y especialmente a la educación técnica y la superior, caracterizan la consolidación de este periodo histórico llamado **Desarrollo Estabilizador**, producto de una reconciliación enmarcada sin duda en un nacionalismo y un liberalismo con acciones innegables buscando el equilibrio entre el desarrollo y la justicia social.

5.3 El plan nacional de expansión y mejoramiento de la Educación Primaria

En diciembre de 1958 Adolfo López Mateos asumió el poder¹⁸⁷. El sistema político mexicano se encontraba sólidamente establecido. El país había logrado un notable crecimiento económico que se reflejaba en un importante desarrollo industrial. Sin embargo, junto a este progreso, el panorama educativo era desalentador. La explosión demográfica había adquirido proporciones sorprendentes y el presupuesto del Estado, no obstante su considerable incremento, no permitía dar los servicios que la población requería a la velocidad que ésta se multiplicaba. Ante estas crecientes exigencias, los esfuerzos de gobernantes y educadores habían quedado rezagados: el analfabetismo ascendía al 38%, el número de escuelas seguía siendo insuficiente y cada año, según las estadísticas escolares, cerca de tres millones de niños en edad escolar quedaban sin escuela.

Desde el inicio de su gestión el mandatario advirtió que la educación pública sería una de las prioridades de su gobierno. El nuevo proyecto educativo buscaba adecuarse a las necesidades del desarrollo económico del país que

¹⁸⁷ Adolfo López Mateos. “Discurso pronunciado al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1958”. En: **Los presidentes de México ante la Nación, 1821-1984**. v. 4, p. 1015

demandaba un número creciente de técnicos y obreros calificados. Por ello, el ampliar las oportunidades de educación y mejorar la calidad de la enseñanza, se convirtieron en los pilares del nuevo proyecto educativo.ⁱ

Jaime Torres Bodet¹⁸⁸, quien poco tiempo atrás había dejado la dirección de la UNESCO, fue llamado nuevamente para ocupar la cartera de Educación. Su gestión anterior, aunque breve, había dejado una huella importante en la Secretaría de la calle de Argentina a través de la Campaña Nacional en contra del Analfabetismo, la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular y la creación del Comité Administrador Federal para la Construcción de Escuelas, CAFPCE. Sin embargo, según confiesa en sus Memorias, dadas las condiciones que prevalecían no era motivo de regocijo el regresar, en 1958, a una Secretaría de Estado de la que había podido salir —no sin ventura— doce años antes. Con mayor prisa que el presupuesto, habían crecido las obligaciones de la Administración. Se contaban por decenas de centenares los maestros no titulados. La población había sido más rápida en ofrecer al país nuevas generaciones de párvulos que los establecimientos docentes en instruir a las nuevas generaciones de maestros. Además, la inquietante

¹⁸⁸ Jaime Torres Bodet. **Memorias.**— México: Porrúa, 1974. v. 2, p. 361

desproporción en la distribución del presupuesto —el sólo pago de sueldos abarcaba el 72%—, constituía un obstáculo indiscutible para ampliar el sistema educativo y lograr una mejor enseñanza.¹⁸⁹

El discurso inaugural no cayó en el vacío, y en el mismo mes de diciembre López Mateos tomó las primeras medidas. La enseñanza elemental, considerada tradicionalmente como *base de la democracia e instrumento de homogeneización social*, se convirtió en el objetivo central del proyecto lopezmateísta. El presidente envió al Congreso una iniciativa de ley para que se formara una Comisión Mixta y elaborara no sólo un diagnóstico cuantitativo del problema educativo a nivel primario sino un plan que pudiera satisfacer, en un tiempo determinado, la demanda a nivel nacional.

Diez meses más tarde, en octubre de 1959, la Comisión formada por representantes del Poder Legislativo y de las Secretarías de Educación, Hacienda y Gobernación así como por asesores de Industria y Comercio, Banco de México y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

¹⁸⁹ Jaime Torres Bodet. “Declaraciones hechas a la prensa, 6/12/1958”. En: **Educación: Revista de Orientación Pedagógica**.— 2a Epoca, número 1, junio de 1959. p. 13-14

Educación, entregaba el informe a Torres Bodet¹⁹⁰. Ante la falta de datos recientes, se había tenido que partir de una base poco confiable: el Censo de 1950.

Nueve años habían transcurrido durante los cuales era ostensible el crecimiento de la población. Se acudió entonces a la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio para actualizar los datos¹⁹¹.ii Los muestreos contribuyeron a recabar mayor información. Los resultados del estudio subrayaron aún más el panorama desolador de la educación nacional. México había dejado de ser un país predominantemente agrícola; el desarrollo industrial de los últimos años había desplazado a la agricultura como eje de la estructura económica del país provocando una creciente demanda de mano de obra calificada, de técnicos, obreros y profesionistas, que difícilmente podría satisfacerse mientras el nivel educativo medio de la población adulta apenas llegara a dos años de escolaridad.ⁱⁱⁱ Este grave rezago —señalaba el informe— se debía fundamentalmente a la *deserción escolar*. Las cifras referentes a la enseñanza primaria resultaban alarmantes. La inscripción al primer grado había ido aumentando en

¹⁹⁰ “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”. En: **Educación: Revista de Orientación**,... Op. cit número 6, mayo de 1961. p. 39

¹⁹¹ Ibid. p. 39-40 y 47-48

forma que no guardaba proporción con los grados siguientes. Además, el Sistema Escolar no había podido escapar a los desequilibrios del modelo de desarrollo. No obstante que la población escolar total del país se encontraba hacia 1958 distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, el progreso se había concentrado en las zonas urbanas mientras que en las áreas rurales el rezago era cada vez mayor; el 81% de las escuelas en estas zonas no eran de organización completa y la mayoría de ellas seguían funcionando como escuelas unitarias a cargo de un sólo maestro que atendía simultáneamente dos o tres grados. Por ello era alarmante la diferencia en el rendimiento terminal de la escuela primaria: mientras que en el medio urbano de cada 1,000 niños que ingresaban al primer grado terminaban sus estudios 300, en escuelas rurales, sólo 22 obtenían el certificado de educación primaria.^{iv}

Los índices de reprobación, principalmente en las áreas rurales, eran igual, preocupantes.^v Asimismo, inequitativa era la distribución del magisterio. Las escuelas rurales, no obstante representar el 77% del total de las primarias en todo el país, tenían asignados al 37% de los maestros¹⁹². Para finalizar, el informe hacía una severa advertencia: el nivel educativo medio de la fuerza de trabajo del país

¹⁹² Víctor Gallo Martínez. *Estructura económica de la educación mexicana: problemas y proyecciones demográficas*.— México: SEP, 1959. p. 23-49

hacía peligrar el ritmo del crecimiento económico que el país requería.

Ante la imposibilidad de formular un plan general que abarcara todos los ciclos del sistema educativo, se decidió atacar el problema desde sus inicios. La Comisión presentó una propuesta: el *Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria* cuyo propósito era garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquiera otra razón de orden escolar. La realización de este ambicioso proyecto implicaba dos acciones complementarias: por una parte, aumentar en todos los rincones del país las oportunidades de inscripción, y por otra, establecer los grados superiores en aquellos establecimientos que carecieran de ellos de tal suerte que en un lapso de once años, pudieran ofrecerse las instalaciones y servicios necesarios para satisfacer la demanda real existente en todos los grados escolares. Así, tratando de esquivar los vaivenes políticos, *el Plan de Once Años representó el primer intento en México por planificar la educación a largo plazo.*

Ciertamente este proyecto no era la solución definitiva a la demanda cuantitativa de la educación primaria pero era una determinación realista aunque también más difícil de precisar. Algunos datos podían obtenerse con mayor

facilidad y precisión; podía conocerse aproximadamente, por ejemplo, el volumen de la demanda escolar insatisfecha hasta el momento, pero en cambio se planteaban otras interrogantes imposibles de concretar como eran las demandas futuras: el probable incremento anual de la población escolar hasta 1970, los coeficientes de deserción escolar, de repetición de cursos. Tampoco era fácil prever la reinscripción para determinados ciclos de aquellos alumnos que habían abandonado las aulas por falta de grados superiores en las escuelas. El planteamiento se volvía aún más complejo ante varios factores que obedecían a causas de índole económica cuya solución escapaba a la acción escolar. Las autoridades estaban conscientes de que aún proporcionando los maestros y aulas necesarias difícilmente podrían disminuir, en poco tiempo, los índices de deserción ante las graves carencias de muchas familias. Ciertamente el proyecto, a pesar de haber analizado múltiples factores, había partido de una base poco confiable. Sin embargo, Torres Bodet había decidido seguir adelante, pues como él mismo señala en sus Memorias:

(...)o nos perdíamos en un bosque de conjeturas y, amedrentados por el volumen dramático del problema, desistíamos del proyecto; o formulábamos un plan que incitase al país a afrontar la empresa y que —con el tiempo— las autoridades podrían corregir, adaptándolo a las

necesidades que atestiguase el aumento real de la población.¹⁹³

El Plan de Once Años fue aprobado el 1º de diciembre de 1959. Los trabajos se iniciaron de inmediato. La Comisión afirmó que la realización de este proyecto “estaba dentro de las posibilidades técnicas de la SEP y no *plantearía al país problemas financieros insolubles*, aunque obviamente se requería de una cuantiosa erogación de carácter extraordinario —aproximadamente un total de 9,000 millones de pesos en base a los costos y salarios de 1959—. Las autoridades decidieron estudiar la manera de distribuir la carga para que no quedara únicamente concentrada en el presupuesto federal sino que pudiera contarse también con la colaboración estatal y privada, propósito que a la larga tuvo escasos resultados. Asimismo, un órgano permanente fue creado con el propósito de vigilar el progreso del plan y rectificar, periódicamente, los datos que no había sido posible prever con anterioridad.

En 1959, punto de partida de este proyecto, encontramos que el Sistema Escolar, a nivel elemental atendía en planteles federales, estatales, municipales y particulares a cerca de cuatro millones y medio de alumnos. Para 1970, hasta dónde era posible prever en términos generales, se requería por lo menos de 7,200,000 sitios para asegurar

¹⁹³ Jaime Torres Bodet. **Memorias,...** Op. cit. p. 377

la instrucción gratuita a todos los niños que acudieran efectivamente a las aulas.^{vi} Cumplir con esta meta significaba solucionar dos grandes carencias: la falta de maestros y la escasez de aulas. Si bien esta empresa implicaba un alto costo económico, el aspecto humano representaba un reto mayor. Satisfacer la demanda escolar en los siguientes once años equivalía a crear *51,090 nuevos grupos escolares de enseñanza primaria con el mismo número de nuevas plazas para maestros*. ¿Cómo poder enfrentar este problema considerando que el número de egresados de las Escuelas Normales, urbanas y rurales —aproximadamente 3,000— no correspondían, ni siquiera de lejos, a los requerimientos del Plan?^{vii} Además, desde años atrás, el crecimiento explosivo de la población había propiciado la incorporación a las filas del magisterio de un creciente número de elementos que carecían de la preparación necesaria; muchos de ellos sólo habían cursado educación primaria; otros más habían terminado la enseñanza secundaria.^{viii} Así el reto para las autoridades no era solamente la capacitación de nuevos maestros sino también de quienes empíricamente ejercían el magisterio.

Ante estas circunstancias era indispensable elevar el rendimiento de las Escuelas Normales. Ampliar el

¹⁹⁴ “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”. En: **Educación: Revista de Orientación**,... Op. cit. p. 51

número de plazas además de reestructurar los planes y programas de estudio para adaptarlos a las nuevas circunstancias. Algunas antiguas escuelas Prácticas de Agricultura fueron transformadas en Normales Rurales al mismo tiempo que se iniciaba la construcción de nuevas centros Normales Regionales.

Asimismo, para solucionar el problema de los maestros activos no titulados se decidió reforzar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio —organismo creado por Torres Bodet durante su primera gestión al frente de la SEP— el cual, a través de cursos por correspondencia durante el año escolar y cursos orales en periodos de vacaciones, brindaba la oportunidad de titularse a quienes ejercían empíricamente el magisterio. Pero para asegurar que esta creciente demanda pudiera cubrirse mientras las medidas anteriores dieran los primeros frutos, el Secretario de Educación propuso otra alternativa: recuperar a más de 3,000 maestros que se encontraban comisionados en otras labores ajenas a su profesión. La causa era fácil de comprender: la mayoría de ellos eran egresados de la Escuela Nacional de Maestros —aunque muchos de ellos eran originarios de los estados — y buscaban a toda costa permanecer en la capital por las ventajas que ello ofrecía: un estatus más alto, una mayor remuneración, así como mejores condiciones de vida.^{viii} Ante la falta de aulas donde ejercer su profesión, muchos de ellos habían encontrado “*personas muy*

influyentes, dispuestas a liberarlos de su servicio, para que nada hicieran o para que les ayudasen... en sus despachos, sus casas o sus empresas”¹⁹⁵. El secretario de Educación decidió entonces suprimir las “comisiones”. Cientos de ellos se resistieron, acudieron al sindicato, solicitaron protección: pero finalmente se logró que cerca de 3,000 maestros se reincorporaran a sus labores, “vencidos muchos y convencidos otros”.^{ix} Finalmente, como último recurso, y de acuerdo con las deficiencias que fueran presentándose en el camino, se propuso incorporar a la labor magisterial a jóvenes mayores de 18 años que hubieren terminado la enseñanza secundaria y estuvieran dispuestos a seguir la carrera magisterial a través del IFCM.

La expansión de la enseñanza primaria exigía también la construcción de miles de escuelas: cerca de 40,000 nuevas aulas: 27,440 para las zonas rurales que funcionarían con un sólo turno y 11,825 en escuelas urbanas de dos turnos¹⁹⁶. Las autoridades educativas emprendieron una intensa campaña para estimular la cooperación privada. El llamado a colaborar en una obra que el gobierno no podía absorber íntegramente encontró eco entre grupos empresariales. El Consejo Nacional de la

¹⁹⁵ Jaime Torres Bodet. **Memorias**,... Op. cit. p. 379-380

¹⁹⁶ “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”. En: **Educación: Revista de Orientación**,... Op. cit. p. 62, 67-68

Publicidad quedó a cargo de la coordinación de la campaña destinada tanto a la construcción de nuevos planteles como a la restauración de otros cuyas instalaciones eran deplorables. En el medio rural, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) diseñó un modelo de aula-casa rural prefabricada, adaptable a las diversas zonas de la República, con la que se podía proporcionar al maestro una habitación decorosa junto con el material didáctico necesario y algunos útiles de labranza. La estructura, construida en serie, era fácilmente transportable y con un mínimo de supervisión técnica, la comunidad podía hacerse cargo de la construcción, colaborando con su trabajo y los materiales locales necesarios. La casa anexa contaba con el mobiliario y servicios indispensables con el fin de que el maestro permaneciera en la comunidad y no tuviera que trasladarse diariamente al centro urbano más cercano.

Pasados los primeros años, se hizo un balance del esfuerzo emprendido. El resultado era favorable; en números absolutos, el progreso era alentador al finalizar el sexenio. El gobierno había llegado a asignar el porcentaje más elevado del presupuesto federal a la educación, superando incluso al destinado por el presidente Lázaro Cárdenas en este renglón. En relación con la primera meta, se había logrado un importante incremento en la matrícula de educación primaria, ramo

al que se había destinado el 51% del presupuesto de la Secretaría de Educación: de 4,105,302 de alumnos al iniciarse la administración lopezmateísta se había alcanzado, en 1964, una inscripción de 6,530,751¹⁹⁷. Las escuelas primarias habían pasado de 30,816 a 37,576.^x Los frutos del Plan se reflejaban también en los niveles de analfabetismo: para 1964 había decrecido al 27.8% de la población mayor de seis años. Por otra parte, el programa de construcción de planteles escolares había logrado levantar durante este periodo cerca de 24,000 aulas. Asimismo, las oportunidades de trabajo que presentaba el Plan de Once Años habían propiciado un incremento en la solicitud de inscripción en las Escuelas Normales las cuales vieron aumentar su matrícula de tal forma que no fue necesario recurrir, como se había previsto, a nombrar como maestros a estudiantes egresados de la enseñanza secundaria.

Sin embargo, un proyecto tan ambicioso no podía cumplir con todas sus metas. México tenía por entonces una de las tasas de natalidad más altas del mundo. De ahí que el crecimiento de la población continuara trastornando todos los cálculos hechos por la Comisión. El esfuerzo había sido enorme, pero eran muchas las carencias y los recursos disponibles resultaban insuficientes. La Federación debió aportar más del 67% del gasto

¹⁹⁷ Jaime Torres Bodet. **Memorias,... Op. cit.** p. 371-372

educativo total ante la paulatina disminución de los presupuestos estatales.

Por otra parte, era evidente que el progreso no había sido uniforme. Los resultados eran más satisfactorios en las regiones de mayor desarrollo en tanto que las zonas rurales resultaban una vez más desfavorecidas en el esfuerzo por expandir el sistema de primera enseñanza. Según el Censo de 1960¹⁹⁸, existían aproximadamente 50,000 núcleos rurales con menos de 100 habitantes; la mayoría de ellos no contaban con escuelas y no había por el momento, esperanza de obtenerla. Chiapas por ejemplo, sólo tenía al 40% de su población escolar cursando educación primaria. Con poca diferencia se encontraban Guanajuato y Querétaro (45%), en tanto que los estados del norte: Baja California, Sonora, Sinaloa, Nuevo León, Tamaulipas, habían avanzado al lograr que más del 70% de su población escolar estuviera inscrita en los planteles de educación primaria. Otras entidades federativas como Morelos y Tlaxcala mostraban un gran esfuerzo para concluir el plan al tener al 81% de su población escolar, inscrita. Pero era el Distrito Federal, capital de la República, el que con mayores recursos, había llegado a incorporar al 86% de la demanda a nivel elemental.

¹⁹⁸ Pablo Latapí Sarre. **Andante con brio: Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación, (1963-2006).**— México: FCE, 2008. p. 61-69

Ciertamente la segunda meta, lograr la permanencia de los alumnos hasta el sexto grado, era indudablemente más difícil de alcanzar. La deserción escolar seguía siendo uno de los graves problemas que enfrentaban las autoridades. Si bien se había logrado una ligera mejoría en los índices de retención y aprobación, la eficiencia terminal del sistema primario continuaba baja: de cada 100 niños que en 1958 habían ingresado a la escuela primaria urbana, continuaron regularmente hasta el sexto grado 44, mientras que en la escuela rural sólo permanecieron 5.^{xi} Si bien esta deserción estaba determinada por múltiples causas, las deficiencias en la planeación del sistema contribuyeron a mantener el abismo entre los planteles urbanos y rurales. Se había dado prioridad al incremento de la inscripción en los primeros grados y no se había logrado ampliar suficientemente la capacidad del cuarto grado para corregir el estrangulamiento que era ahí particularmente agudo. En este aspecto nuevamente el sector urbano fue el favorecido: al finalizar el sexenio, el porcentaje de escuelas rurales que impartían menos de 4 grados continuaba siendo muy elevado, 72%, cifra que contrastaba con los planteles urbanos de los cuales sólo el 7.9% no eran de organización completa.^{xii}

El Plan de Once Años continuó su marcha, aunque no con el mismo vigor, bajo la administración de Gustavo Díaz Ordaz. Un presupuesto menor afectó el programa.

En 1970, año en que debería de concluir el proyecto, no había sido posible alcanzar las metas. Se había partido de datos que no correspondían exactamente a la realidad. La explosión demográfica había sobrepasado todos los cálculos y la meta se había hecho más lejana: el problema de la eficiencia del sistema en este nivel, continuaba y las diferencias educativas entre el medio rural y el urbano persistía: de cada diez alumnos que el sistema lograba mantener hasta sexto grado, 9 eran urbanos y sólo uno rural.

Pese a estas deficiencias, los resultados del Plan de Once Años eran trascendentales. El Sistema Educativo Nacional había entrado en una dinámica de expansión continua. Gracias al aumento considerable en la matrícula de las escuelas primarias, la enseñanza media empezó a tener mayor demanda como servicio urbano. Las oportunidades se ampliaron en el interior de la República. Ya no se trataba únicamente de aumentar el deficiente número de planteles secundarios sino de abrir nuevas opciones para la formación de técnicos y especialistas que requería el desarrollo económico del país. Asimismo, se fueron incrementando, paulatinamente, las restringidas alternativas a nivel superior con la creación de nuevas universidades e institutos de educación superior. Cabe advertir que este progreso no representó, desgraciadamente, igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales. Con este esfuerzo a mediados de los

años setenta, México había logrado una notable expansión del sistema educativo nacional para integrarse, con paso firme, a un mundo en constante proceso de modernización.

5.4 Periodos presidenciales de Luis Echeverría y José López Portillo

Reforma Educativa 1970-1976

El sistema educativo nacional en crisis y los esfuerzos en esa materia de López Mateos, se minimizaron; al llegar a la presidencia Luis Echeverría encontró que no se continuaron en el gobierno de Díaz Ordaz. Por ello y por el progresivo incremento anual de la tasa poblacional, entre otros factores, la educación presentaba rezagos importantes. Además, estaba muy reciente el conflicto estudiantil de 1968. Al frente de la SEP el ingeniero Víctor Bravo Ahuja planteó una reforma educativa muy amplia pues abarcó modificaciones al marco jurídico, reformas a los programas, puesta en marcha de nuevos métodos educativos, se puso énfasis en las técnicas grupales, se propuso que el alumno *aprendiera a aprender*, se fortaleció la formación y actualización del magisterio, junto con ello se dispuso estimular el ingreso económico de los profesores, el sistema educativo se hizo más flexible, se crearon nuevas instituciones, se revisaron y rediseñaron los libros de texto gratuitos.

En la reforma a la educación en primaria y secundaria (parcialmente en esta última) se establecieron los programas por áreas de conocimiento: Español (se incluyó la enseñanza del lenguaje estructural),

Matemáticas (se incorporó la enseñanza de la teoría de conjuntos), Ciencias Naturales (aquí se incluyó la educación sexual), Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Civismo), Educación Física y Educación Tecnológica. En todos los niveles educativos se propuso la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las dinámicas grupales (se divulgó la concepción de que el aprendizaje consiste en el cambio de conducta). Los programas se diseñaron con base a determinados objetivos (generales, particulares y específicos: “al terminar este programa, tema, etc., el alumno deberá...”).

En 1971 se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En 1972 se inició el bachillerato pedagógico y en 1975 la licenciatura para docentes de preescolar y primaria (cursos abiertos) con el consecuente aumento salarial en la medida que fueran aprobando sus grados.

En este contexto se reformaron los planes de la educación normal en ese mismo año. Por otro lado, a los diferentes niveles educativos trató de dárseles continuidad en el sentido de considerarlos parte de una formación integral y desde la secundaria procuró prepararse a los alumnos en alguna tecnología para poder incorporarse a la estructura productiva.

Las antiguas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se convirtieron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTs). En 1973 se fundó el Colegio de Bachilleres con carácter bivalente. Para atender la creciente demanda de educación superior en la ciudad de México surgió, en 1973, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con sus tres sedes (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco). La UNAM fundó las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (en Acatlán, Iztacala y Cuautitlán) y en noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación que respaldaba las reformas que estaban en marcha.

Una definición o idea general de lo que debe entenderse por **Reforma Educativa**:

Ésta consiste en un conjunto de políticas orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido por el Estado y atender aspectos cuantitativos. Dichas políticas abarcan: modificaciones y/o adiciones al marco legal en donde se expresan los objetivos más generales de la reforma; actualización de planes, programas, métodos y didácticas en diversos niveles educativos y, en consecuencia, adecuación de los libros de texto; preparación, actualización e incremento de estímulos económicos a la planta docente; y creación de nuevas instituciones, dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional.

El tema educativo ha sido, al menos en la historia de México, un terreno fértil para grandes debates entre las principales fuerzas políticas del país y sus representantes más significativos. Es natural que así haya sido en la medida que la educación es, esencialmente, un problema político que tiene que ver, nada menos, que con la formación de conciencias. Por supuesto que ahora, al menos en forma aparente, se deja de lado este último aspecto y la preocupación central está en lo que llaman *calidad educativa*, aunque casi nunca se aborde en el debate público lo que esto significa o se hace referencia a generalidades y ello ha conducido a una serie de confusiones como ahora sucede con la llamada: *reforma educativa* que aquí se aborda con sentido crítico.

Cómo debemos entender una reforma educativa

Con el objeto de no quedarnos en una definición puramente operativa, recurriremos a algunos ejemplos históricos para fundamentar la idea de lo que debe considerarse como *reforma educativa*.

Reforma Educativa 1920-1924

Desaparecida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por decisión del presidente Venustiano Carranza en 1917, el servicio educativo pasó a ser una función de los gobiernos municipales, por supuesto esta medida fracasó.

Tuvo que llegar al poder el grupo Sonora encabezado por Álvaro Obregón y darle la encomienda a José Vasconcelos para fijarle rumbo a la educación. La primera medida fue federalizarla, es decir, diseñar una institución que centralizara la conducción de la educación en el país, por ello surgió la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921; al mismo tiempo y con una gran emoción y confianza en el futuro, se aplicaron las siguientes medidas: creación de un programa de bibliotecas públicas; distribución de los primeros desayunos escolares, al menos en la ciudad de México; puesta en marcha de una campaña de alfabetización; formulación de programas y planes educativos; aplicación de nuevos métodos de enseñanza; pero lo más relevante fue el gran impulso a la educación rural que si bien tuvo todo el respaldo de Vasconcelos, su planteamiento y operatividad fue producto de cientos de jóvenes que fueron nombrados maestros rurales al calor del impulso que el gobierno de Álvaro Obregón se empeñó en darle a la etapa constructiva de la Revolución Mexicana. Jóvenes que tuvieron en don Enrique Corona Morfín el líder que desde el Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP orientó los afanes transformadores de los nuevos educadores. En dos instituciones esenciales, creadas al calor de la cruzada educativa, se cimentó la educación rural: la Casa del Pueblo y las Misiones Culturales. Se transformó la práctica educativa en forma

creativa, aportación de la Revolución Mexicana a la pedagogía mundial.

Reforma Educativa del Artículo 3º Constitucional, 1946

Don Jaime Torres Bodet secretario de Educación a partir de diciembre de 1943, como titular de esa dependencia hizo una evaluación de los problemas sindicales, políticos y educativos: estaba en marcha la unificación del magisterio nacional en una sola organización gremial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dicha unificación fue necesaria por los diferentes enfrentamientos entre diversas organizaciones alentadas en ocasiones desde la propia SEP, especialmente por el secretario saliente Octavio Véjar Vázquez; el analfabetismo afectaba al 50% de mexicanos; la infraestructura escolar era escasa y deficiente; había desorden en la aplicación de planes y programas de educación. Estos y otros problemas obligaron a Torres Bodet a plantearse una reforma educativa muy amplia que se tradujo en la fundación de instituciones trascendentales como: el Programa Federal de Construcción de Escuelas y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), para fortalecer la infraestructura escolar y capacitar a los maestros en servicio.

De los dieciocho mil que prestaban servicios a la Federación, nueve mil tenían solamente certificados de estudios primarios; tres mil habían hecho estudios secundarios parciales (de uno o de dos grados); tres mil habían egresado de las Escuelas Normales Rurales, y solamente dos mil habían sido formados en Escuelas Normales de plan completo.¹⁹⁹

El objetivo del IFCM fue que todos los maestros en servicio alcanzaran el título de maestros normalistas con la perspectiva de mejorar salarialmente en la medida que fueran avanzando en sus estudios; Además se formó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares que formuló las recomendaciones necesarias a los planes y programas de la educación primaria y una reforma profunda a los de secundaria, especialmente procurar una mayor participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se emprendió la Campaña Contra el Analfabetismo con un gran optimismo, sólo se necesitaba que un mexicano que supiera leer y escribir alfabetizara a otro, los resultados no correspondieron a la expectativa, de cualquier forma fue un gran esfuerzo.

¹⁹⁹ Jaime Torres Bodet. **Memorias.**— México: Porrúa, 1974. v. 2, p. 332

1958-1964

Después de que los gobiernos de Miguel Alemán (1947-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) hicieron muy poco por la educación, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se emprendió una nueva reforma educativa que tocó encabezar nuevamente a don Jaime Torres Bodet. Cuando este último volvió a la SEP encontró una situación más o menos parecida a la que enfrentó en diciembre de 1943. Había un conflicto magisterial ahora al interior del SNTE, el llamado movimiento *Othonista* y el líder estudiantil, dirigente de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos; Nicandro Mendoza estaba encarcelado. Cada año escolar se quedaban miles de niños sin poder acceder a la educación primaria por falta de espacios, en parte por falta de profesores que los atendieran.

Bien puede decirse que al asumir el cargo de secretario de la SEP a finales de 1958, Torres Bodet estaba frente a una crisis del sistema educativo nacional. Las acciones emprendidas fueron trascendentales. En forma simultánea se fueron planteando las soluciones y, de acuerdo con la materia que se tratara, se pusieron en práctica de manera escalonada. Por lo pronto se gestionó la liberación de los presos (sindicalistas del SNTE y estudiantes del IPN). Para atender a los aproximadamente tres millones de niños que no tenían algún espacio en las escuelas públicas, se formuló el Plan de Expansión y

Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en la República, el llamado: “Plan de Once Años” que, de acuerdo a lo planeado, tendrían que pasar este número de años para ofrecer a todos los niños de México un lugar en el sistema educativo nacional, lo que por desgracia no pasó. Pero, tal vez, la acción que más distingue a la administración de López Mateos y Torres Bodet sea la creación de los Libros de Texto Gratuitos que representaron para miles de padres de familia, sobre todo en el medio rural y las zonas pobres de las ciudades, una enorme ayuda. Libros de excelente calidad. Refiriéndose al año de 1960 y a un viaje que realizó a San Luis Potosí, don Jaime Torres Bodet afirma:

Aproveché la oportunidad para proceder al primer reparto oficial de los libros de texto gratuitos. Elegimos un plantel primario de la colonia Saucito, de humilde traza y heroico nombre: la escuela Cuauhtémoc. Niños indígenas y mestizos recibieron los ejemplares que les estaban destinados y que, según les explique, eran un regalo hecho al pueblo por todo el pueblo de la República.²⁰⁰

²⁰⁰ Jaime Torres Bodet. **Memorias,...** Op. cit. p. 390

Capítulo 6: El neoliberalismo educativo en México

6.1 La política de los gobiernos neoliberales y la educación

La finalidad de realizar dicho trabajo es conocer la importancia de las reformas que hemos tenido a lo largo de los años en el ámbito educativo y cómo la planeación educativa forma parte de ello. Ya que es un área importante dentro de la pedagogía, nos permite proveer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante estrategias apropiadas, tomando en cuenta el Sistema Educativo Nacional y las Reformas Educativas que se han propuesto a lo largo de la historia.

Dicho trabajo es una investigación documental, que se basa en la búsqueda de información que haga referencia a las reformas y planeaciones educativas durante el periodo de gobierno del ex presidente de México el Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en su gestión hubo avances importantes en el plano educativo, ya que la modernización de la educación es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial impone hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos.

Este es el punto de partida de la modernización educativa y es la responsabilidad que todos, sin excepción, compartimos. Requiere transformar la escuela, la enseñanza y la investigación; la conciencia y el papel

mismo de todos los actores en este proceso esencial de la nación; sobre todo, requiere una participación sin precedente del magisterio. Si a todos interesa y afecta la educación, es a las maestras y maestros de México a quienes principalmente corresponde y afecta la modernización; son los responsables primeros de llevarla a los hechos.

Es prioritario abrir canales de participación académica, superación y actualización de los maestros, en permanente dialogo con ellos. Los maestros son base de la transformación que habrá de cambiar el rostro de la educación en México.

La actividad como parte en la acción educativa, forma los procedimientos de actuación práctica que presentan una gran cantidad de opciones para llevar a cabo los fines metodológicos, son los métodos de investigación que después se aplican para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades van orientadas según las fases del método educativo en determinada área escolar, por ejemplo, las matemáticas, historia, etc.; la actividad es un elemento clave para conducir el proceso didáctico y la función educadora.

El término actividad aparece en el siglo XVI y se consolida en el siglo XVII dentro de la educación cuando Comenio en su obra “Didáctica Magna” le otorga un carácter pedagógico. De aquí en adelante se formaliza y se

estructura con el fin de organizar la enseñanza. A partir de que a la palabra actividad se le da un carácter pedagógico, también se le asignan algunas funciones, por ejemplo: constituir un marco para que la actividad mental del alumnado tenga lugar en un nivel determinado y a su vez facilitar que esta actividad se oriente a la consecución de objetivos o de desarrollo de capacidades.

Dentro de las funciones antes mencionada, se ubican también algunas características que deben reunir dichas actividades, que nos permitan conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje, que los contenidos se planteen de tal modo que sean significativos y funcionales para los alumnos, que sean adecuados a su nivel de desarrollo, que aparezcan como un reto, que tengan un auto concepto y que sirvan al alumno para que vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el aprender a aprender permitiéndole ser más autónomo en su aprendizaje.

Entendemos como el conjunto de enseñanza y práctica, que con determinada disposición ha de cursarse o elaborarse para cumplir un determinado ciclo de estudios o la obtención de un certificado, con un determinado proceso que garantice el éxito del resultado; es un modelo sistemático que se desarrolla antes de concretar una cierta acción con la intención de dirigirla. En este sentido, podemos decir que un plan de estudio es el

diseño curricular que se aplica a determinadas enseñanzas impartidas por los centros de estudios. Los docentes se encargarán de instruir a los estudiantes sobre los temas mencionados en el plan, mientras que los alumnos tendrán la obligación de aprender dichos contenidos.

La planeación educativa se encarga de especificar los fines, objetivos y metas de la educación. Gracias a este tipo de planeación, es posible definir qué hacer y con qué recursos y estrategias. La planeación educativa implica la interacción de diversas dimensiones. Por ejemplo, desde el aspecto social hay que tener en cuenta que la escuela forma parte de una sociedad y como tal, los cambios que experimentan la trascenderán. De acuerdo a la dimensión técnica la planeación educativa debe considerar el uso de la tecnología en la pedagogía, mientras que en cuanto a su dimensión política, debe atender a los marcos normativos existentes. La planeación continúa con el diseño y la evaluación de las opciones de acción. Lo que hace la planeación es tratar de anticipar el resultado de las posibilidades consideradas, a fin de seleccionar las más acordes para el cumplimiento de los objetivos.

Con base en el Art. 16 de la Ley de Planeación y en congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo, se presentó el Programa Para la Modernización Educativa que pretendía señalar las principales acciones educativas durante la administración. Este programa es resultado de

la consulta nacional para la modernización de la educación que se llevó a cabo en todo el territorio nacional por instrucciones del C. Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari.

El proceso de consulta o creación fue organizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con la participación de los Consejos Estatales y Municipales mismos que de igual forma lo efectuaron, bajo la dirección de sus autoridades correspondientes, en el que participaron maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de los diversos sectores y la sociedad en general.

El contenido de este programa se dispuso en dos apartados: en el primero se presenta la política encaminada a modernizar el sistema educativo nacional. El segundo consigna los capítulos correspondientes a las actividades sustantivas del sector, dándole importancia a la educación básica, la formación y actualización de los docentes, la educación de adultos, la capacitación para formar un mejor trabajo, la educación media superior, la educación superior y por último, la importancia que implica el posgrado.

La nomenclatura de cada apartado, su contenido y secuencia se derivan de la organización del sector y la estructura programática con una orden de actividad, de

acuerdo a los lineamientos de la administración pública federal.

Entre los principales puntos que exponen los capítulos son:

- Establecer un diagnóstico correspondiente que vaya de la mano con una estrategia respectiva para alcanzar una buena educación.
- En la educación básica abarcar de forma necesaria la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- La formación y actualización del docente para que realmente se encuentre preparado en su área.
- La necesidad urgente de alfabetización para lograr con excelencia la educación en los alumnos.
- En la Educación Media Superior la creación de Universidades y Bachilleratos públicos y privados con alternativa terminal, bivalente y propedéutica.
- En la Educación Superior y de Posgrado, crear instituciones de excelencia que permita formar personas humanísticas y preparadas para el entorno.
- Como una forma fácil para la educación se considera la creación de los Sistemas Abiertos Educativos.
- La evaluación educativa creada para orientar a todos los participantes de la acción educativa.

- Y el último capítulo comprende los elementos materiales necesarios que sean efectivos para lograr una buena educación.

Marco de la modernización

Para emprender la modernización educativa, México cuenta con un marco institucional y con una estructura educativa producto de décadas de esfuerzo de los maestros, que han conformado la escuela mexicana.

Desde su promulgación, la constitución de 1917 contiene un proyecto educativo que hace de la educación un factor de emancipación y ascenso social de los mexicanos que sirve de instrumento para consolidar una nación democrática, soberana e independiente. Para cumplir con los objetivos de lograr que la educación sea de calidad, en el artículo tercero se establecen algunos criterios fundamentales para lograrlo. Y el autor Isidro Castillo apoya esta postura:

En el Art. 3º se establecen criterios fundamentales para orientar la educación mexicana; como el desarrollo armónico de sus facultades, fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad, creer en la democracia y promover el mejoramiento económico, social y cultural. Y conocer el criterio

organizador de la educación mexicana, en suma, que sea nacionalista, democrática y popular.²⁰¹

El siguiente reto es vincular los ámbitos escolar y productivo, ya que corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador. El aumento de la economía reclamará, además, relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social, creando nuevos modelos de comportamiento en relación al trabajo, producción y distribución.

El reto del avance científico y tecnológico corresponde a la integración mundial, desarrollo que exige el sistema educativo mexicano para la formación de su capital humano. A sí mismo, la nueva cultura requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora y adaptable, capaz de traducirse en una adecuada aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología.

El último reto es el de la inversión educativa, que junto a los retos mencionados, se enfrentara a las consecuencias de procesos que no son exclusivos de nuestro país y que se ha derivado de la interrelación de las sociedades del mundo y de la integración competitiva de los mercados

²⁰¹ Isidro Castillo Pérez. **Méjico: sus revoluciones sociales y la educación.**— 3a ed.— Morelia: EDDISSA, 2007. v. 6, p. 77

internacionales. Y para cumplir con dichos retos debemos saber cómo podemos utilizar la modernización educativa para lograrlo.

La modernización educativa implica revisar y racionalizar sistemáticamente los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su manejo y administración; exigirá, también, innovar en los procedimientos, imaginar nuevas alternativas, actuar con decisión política, solidaridad y consenso para servir al interés general.²⁰²

Como marco a la Modernización Educativa, se sostiene que México ha emprendido decididamente el camino de la modernización. La educación será la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica.

La modernización educativa define el método y el sentido con los cuales el gobierno de la República ejerce las facultades y asume las responsabilidades que la

²⁰² Ibid. p. 81

constitución atribuye en materia de educación pública. El modelo de educación moderna en el que nos comprometemos consiste fundamentalmente en la realización de cambios estructurales para superar la tendencia en todo sistema educativo a mantener y reforzar el status quo social, y la propensión de agregar elementos que puedan servir para transformarlo.

La educación moderna propone los siguientes 28 aspectos, la *mayoría utópicos*:

- Fortalecer el proyecto educativo respondiendo a circunstancias.
- *Eliminar las desigualdades e inequidades geográficas y sociales.*
- Centrar la atención en las modalidades no escolarizadas.
- Atención a la eficacia como condición para alcanzar la calidad educativa.
- Integrar el proceso educativo en el desarrollo económico del país.
- La reestructuración en función a las necesidades del país.
- Cumplir con una educación basada en la democracia en todo sentido.

- Los buenos servicios educativos vinculados con la justicia.
- El desarrollo en todos los niveles para el bienestar de todos los mexicanos.
- Revisar métodos y contenidos.
- Los contenidos informativos como base esencial de la educación.
- El compromiso correcto en la enseñanza-aprendizaje.
- Tener un buen fundamento en el hecho educativo.
- Exige la formación y la actualización de los docentes.
- La modernización exige un servicio factible para la enseñanza de los docentes.
- Los medios de comunicación y la tecnología reforzarán la educación.
- La articulación y el reforzamiento en los niveles principales que son preescolar, primaria y secundaria.
- Contar con criterios de congruencia y aprendizaje para el desarrollo educativo.
- Atender la demanda educativa de la necesidad de una educación para todos.

- El reto de universalizar la educación.
- Incrementar el reto prioritario que tiene como finalidad el retorno de las personas que han abandonado la escuela.
- Que todas las personas alcancen la educación en todos los niveles.
- Tomar como componente básico de la educación, la educación primaria.
- La reorientación y esfuerzo en crear estrategias para preescolar y primaria.
- La participación social estimulará el crecimiento del sistema educativo.
- El apoyo de organismos para hacer crecer la educación.
- Atender la educación desde niños hasta adultos.
- Abolir en mayor parte el analfabetismo en México.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

El antecedente que dio origen a la Ley Educativa vigente fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de mayo de 1992, por el ejecutivo federal, los gobiernos de cada una de las

entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El acuerdo respondió a la necesidad de erradicar el centralismo, las cargas burocráticas excesivas, una densa red de procedimientos y trámites existentes, el distanciamiento entre la autoridad educativa y la escuela, y una Educación Básica de calidad deficiente.

A la firma del Acuerdo Nacional le antecedieron acciones de especial importancia, pues la SEP hubo de aportar medidas internas a efecto de preparar la transferencia de recursos y servicios a los gobiernos estatales:

- Se efectuó una revisión exhaustiva a las constituciones locales.
- Se elaboró, con autoridades estatales, un modelo de instrumento jurídico para operar la transferencia.
- Se efectuaron reuniones de trabajo entre SEP, autoridades educativas estatales, representantes del CEN del SNTE y Secretarios Generales de las acciones para revisar el marco jurídico de los estados.
- Se instrumentaron los decretos de creación de organismos descentralizados en 26 estados, que adoptaron esta forma para la recepción de los recursos.
- Se presentaron para registro los convenios Estado-SNTE, ante las autoridades laborales competentes.

El Gobierno Federal y los Gobiernos de las Entidades Federativas de la República efectuaron convenios específicos en los que consignaron que la dirección de los establecimientos educativos en los que la SEP había venido presentando los servicios de Educación Básica y Normal quedarían bajo responsabilidad directa de los Gobiernos Estatales. Gracias a estos convenios cada gobierno estatal sustituyó a la SEP en las relaciones jurídico laborales existentes con los trabajadores de la educación transferidos al Sistema Educativo Estatal, los Gobiernos de las Entidades asumieron el compromiso de reconocer íntegramente los derechos laborales, incluidas las prestaciones derivadas del régimen de seguridad social. Dichos convenios los suscribió además del Ejecutivo Federal y del Ejecutivo de cada una de las Entidades Federativas, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

A partir del ejercicio fiscal de 1993, el presupuesto de egresos de la federación ya consideró en un renglón expreso las transferencias a los gobiernos estatales para la prestación de los servicios públicos de Educación Básica. El Gobierno de la Entidad asumió el compromiso de fomentar la formación de Consejos Escolares formados por maestros, padres de familia, directivos de las escuelas y un representante del sindicato magisterial, para conocer y colaborar en actividades propias de cada escuela. Éste

fue el antecedente que inspiró el establecimiento, en La Ley General de Educación, de los Consejos de Participación Social en la Educación.

El Ejecutivo Federal se comprometió a llevar a cabo una reformulación integral de contenidos de los Planes y Programas de Estudio, libros de texto gratuitos y, en general, materiales educativos correspondientes a los niveles de Educación Básica y Normal, en todas sus modalidades.

Para llevar a cabo la reorganización del Sistema Educativo era indispensable fincarlo en nuestro régimen federalista y promover una nueva participación social. El reto consistía en llevar la reforma del estado a la esfera educativa acercando la autoridad gubernamental a los problemas de la escuela y restituyendo a la comunidad su papel central en uno de los asuntos que más le conciernen: la formación de sus hijos.

La realización de un genuino federalismo educativo supuso transferir a los gobiernos estatales la operación de los establecimientos de educación básica y de formación de maestros, que hasta entonces eran dirigidos por el gobierno federal. Para la recepción de la transferencia 26 estados optaron por la creación de un organismo descentralizado y 5 por la transferencia directa.

Con la federación educativa, se transfirieron recursos por una cifra superior a los 16 billones de pesos en el periodo

de mayo-diciembre de 1992, además del apoyo para el programa emergente de actualización, homologación y reclasificación del personal no docente, entre otros, que se dio la concurrencia en la aportación de los recursos entre la SEP y los Estados.

A partir del Acuerdo Nacional, la SEP reestructuró los sistemas y procedimientos, las normas e instrumentos para la certificación escolar y para las acciones concatenadas a esto; la evaluación del rendimiento escolar, los registros, las convalidaciones, entre otras.

Se elaboró y entregó a los Gobiernos Estatales el marco normativo para operar en cada entidad los trámites de convalidación, revalidación y equivalencia de estudios. Además fueron entregados a las autoridades educativas estatales 4,802 expedientes de las escuelas particulares incorporadas a la SEP, pues ahora le correspondería a ésta su inspección y vigilancia.

La transferencia de los servicios de Educación Básica y de formación de docentes a los Gobiernos de los Estados permitió a la SEP fortalecer sus funciones normativas. Con la participación de las Secretarías de Educación Elemental y Media y la creación de las de Educación Básica y de Servicios Educativos para el DF, se adecua la estructura al federalismo educativo.

Se consideró indispensable fortalecer la capacidad de organización y participación en la base del sistema de los

maestros, los padres de familia y los alumnos. Para promover la participación social en la educación, en mayo de 1993 se firmó un convenio derivado del ANMEB entre el gobierno federal, los estados y el SNTE. Este convenio de participación social permitió comprometer las voluntades de los signatarios para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de la educación y en la reorganización del sistema escolar.

El Contenido y Materiales Educativos

Con base en el ejercicio de sus facultades normativas, establecidas en el Art. 3º Constitucional y la Ley General de Educación, el Poder Ejecutivo Federal a través de la SEP, elaboró los nuevos planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria y convocó a un concurso público para renovar los libros de texto gratuitos para la educación primaria.

El Acuerdo Nacional estableció que se emprenderían acciones inmediatas para atender con eficacia los problemas que más obstruyen la calidad de la educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Dichas acciones se desarrollaron en el ciclo escolar 1992-1993, y se le denominó Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, el cual fue acompañado de actividades de actualización de

los maestros en servicio. Cabe destacar que el programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos tuvo características particulares en cada uno de los 3 niveles de educación básica.

Dentro de la obra “Méjico: sus revoluciones sociales y la educación”, el autor Isidro Castillo menciona el compromiso de Salinas de Gortari hacia la modernización de la educación en todos los niveles, haciendo énfasis en educación preescolar, primaria y secundaria:

El modelo de educación moderna con el que nos hemos comprometido, define las líneas del cambio en las dos grandes dimensiones del sistema educativo: la dimensión escolarizada que incluye la primaria, la secundaria, la media superior y la superior, y la dimensión no escolarizada que incorpora todas las opciones no formales o abiertas.²⁰³

²⁰³ Ibid. p. 71-72

6.2 Reforma para la modernización de la educación 1992-1993

Análisis de las reformas sexenales de mayor impacto desde que se ha querido imponer un modelo educativo de corte neoliberal; para ello, presentamos lo esencial, en nuestro criterio, del contenido de cada una de ellas. En primer término la Reforma para la Modernización de la Educación de Salinas de Gortari, en seguida, presentamos la Reforma para la Educación por Competencias, después hacemos alusión a la Reforma de la Educación Básica de 2011 y por supuesto la de diciembre de 2012, del presidente Enrique Peña Nieto.

A continuación presentamos los análisis de los problemas del Sistema Educativo Mexicano, en la visión de ocho investigadores de la educación y especialistas en el tema, hacemos una síntesis acotada de dicha problemática, procurando resaltar las coincidencias entre ellos, asimismo lo hacemos igualmente de sus propuestas, para que sirvan de marco de referencia y poder sopesar por parte de los lectores a quienes llegue este documento, a que valoren y les ayude a obtener sus propias conclusiones. Por nuestra parte anotamos algunas, que por supuesto consideramos que de ninguna manera agotan el tema.

El modelo educativo propuesto por el Consejo Nacional Técnico de la educación (CONALTE)²⁰⁴, retoma el concepto filosófico de la Educación Permanente con la finalidad de relativizar la influencia educativa de la escuela; y relacionarla con las distintas influencias educativas a las que está expuesto el ser humano a lo largo de su vida.

La sociedad le asigna una importancia cultural a la escuela en la conformación del individuo y de la misma sociedad, cuyo aprecio se manifiesta explícitamente por tratarse de un espacio social que requiere de un cuidado y mejoramiento permanente. Se requiere reconocer el singular papel que juega la escuela en la vida de las personas ante la influencia de otras instancias educativas, las que deberán estar vinculadas con ella.

Con tal reconocimiento sobre la importancia de la escuela, deberán buscarse los medios para hacer de ella una medida de las influencias de la educación ambiental, también llamada informal o incidental, que es la que se recibe en el entorno social donde vive y se desarrolla el individuo, para que la suma de todas estas influencias coadyuve y persiga el desarrollo social, económico y cultural de los mexicanos: el supra citado documento del CONALTE, dice a la letra:

²⁰⁴ México. SEP. CONALTE. **Hacia un nuevo modelo educativo.**— México: SEP, 1991. p. 167

El modelo pedagógico, debe ser un modelo educativo, en virtud de que su alcance rebase el ámbito del aula al proponer nuevas relaciones educativas en la sociedad. Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a la cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de los fines permanentes, es superar un marco de racionalidad ya pasado y adaptarlo a un mundo dinámico.²⁰⁵

El modelo propone la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones; para lograrlo, se especifican sus fines, su ordenamiento interno, su orientación práctica y su puesta en operación, esto es, el proceso y la práctica educativa.

Como orientación o guía para los cambios de planes y programas de estudio, es necesario asumir las directrices del proyecto de adecuación que queremos lograr; los elementos de la filosofía educativa, de la teoría pedagógica y de la política para la modernización. La historia de estos elementos genera un proceso educativo que ha de responder a las demandas y necesidades sociales.

²⁰⁵ Ibid. p. 94

El artículo Tercero Constitucional sirve de marco filosófico a los fines de la educación mexicana, sobre todo en lo que se refiere a educación básica, donde está comprendida la educación primaria. Identificamos claramente que aquí están señalados la filosofía y los fines de la educación mexicana: la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo, desarrollo armónico de la sociedad, la identidad nacional, el amor a la patria, la solidaridad universal, la independencia política y económica, y la justicia social.

Estos fines explicitan una filosofía, la forma de concebir la sociedad a la que debemos tender a alcanzar y una manera de ver nuestra historia, un modo de interpretar las experiencias sociales, y todo ello, define y señala el camino y el carácter que debe tener el proceso educativo. Los fines son la visera, el signo, el instrumento, asignado a la educación para alcanzar los objetivos o logros sociales propuestos. Los fines de tipo general, juegan un rol de orientadores y generadores de la práctica educativa.

Los fines de la educación mexicana deben establecerse a partir de la conceptualización de los siguientes términos: la convivencia humana, el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, el desarrollo integral del individuo, la integridad familiar, considerada como el núcleo social fundamental y la justicia social, los ideales de fraternidad, de igualdad de derechos, la soberanía nacional, la autonomía individual, la responsabilidad y el

compromiso del individuo con su sociedad, la interdependencia sin menoscabo de la identidad, como individuo, como grupo social y como nación.

Propone como métodos a los medios que capacitan al individuo para el manejo de pensamientos y objetivos de una manera adecuada y que guían la relación con su mundo externo físico. El enfoque es el que considera a los métodos como el medio para establecer y modificar relaciones de lugar a una flexibilidad pedagógica y que desplaza la información memorística rutinaria, que provee de las formas de pensar, de hábitos que permiten afrontar situaciones con mayor seguridad y de cambios en el terreno material.

La adquisición de múltiples lenguajes, tantos como sea posible, por parte de los educandos, propician el desarrollo de sus facultades para entender, comprender, para expresarse y para actuar en el ámbito social y cultural. El dominio de lenguajes les abrirá un camino para comunicarse y expresarse en todas las situaciones prácticas, acrecentando de esta manera sus posibilidades de triunfo en la sociedad y poder entender y entenderse; comprender y comprenderse; enfrentar y solventar o resolver problemas.

La teoría educativa tiene la función de hacer viable el proceso operativo de los fines de la educación; sirve de guía a las interpretaciones de la realidad, orientando las

decisiones y acciones hacia los fines señalados. La interpretación de lo que es la educación, se da en términos de relaciones: se aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros seres humanos, consigo mismo; pero este mismo aprender consiste en adquirir formas y maneras de relacionarse con lo que constituye nuestra realidad, incluyendo en ella a nuestro propio organismo y sus capacidades.

La educación es pues, todos aquellos procesos que auspician la transformación de las personas, respecto a tres ejes o centros fundamentales: en relación consigo mismo; en relación con otras personas y en relación con su entorno. Los valores hacen referencia a cualidades de aprecio y reconocimiento, y son predominantemente parte de la relación con uno mismo en cuanto que definen juicios y actitudes. Son también la fuerza motriz de las actividades y de las decisiones. Planteados en el ámbito educativo, además, son elementos que determinan metas y procedimientos de aprendizaje.

Debemos buscar, luego entonces, el fortalecimiento de los valores educativos señalados por el artículo tercero de nuestra Constitución, y la exploración de nuevos caminos para lograr su realización bajo las circunstancias actuales; insistir en los valores y objetivos, modificando las estrategias y las prácticas que han de impulsar a la educación; alcanzar su logro y plena realización será factible sólo con la participación social.

La política educativa está presente desde el mismo momento en que se plantea la necesidad de revisar y organizar todo el proceso y sus componentes, y paralelamente se va elaborando con el resto de sus tareas el modelo educativo.

6.3 La reforma educativa por competencias, 2006

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)²⁰⁶, afirma en el documento: **Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas**, que la educación debe ser integral en el sentido de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos —aprender a conocer—; destrezas profesionales —aprender a hacer—; valores humanos y principios —aprender a ser—; y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana —aprender a convivir—.

El enfoque por competencias aparece en los informes realizados por la UNESCO, a través de la OCDE. Es un concepto holístico de la educación, que abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral.

Competencia en el terreno educativo tiene diversas acepciones, no existe una definición única y consensuada al respecto de este término, pues hay quien le atribuye

²⁰⁶ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: Resúmenes ejecutivos.**— México: OCDE, 2010. p. 3

más peso a conocimientos o habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores, sin embargo se señalan ahora los rasgos que son comunes en todas las definiciones que se dan al interior de este enfoque: la competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender a saber.

El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes. El enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico. Para la educación básica, esta orientación educativa no es completamente nueva, desde la década de los noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio de 1993 en México ya lo consideraba.

A partir de la Reforma, propuesta por la SEP, los programas de estudio están orientados por cuatro campos formativos: *Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión*

*del mundo natural y social; Desarrollo personal y para la convivencia.*²⁰⁷

La propuesta curricular del 2006 plantea el desarrollo de competencias para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y con ello propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, y considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales.

A fin de orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar. Ésto pretende facilitar la toma de decisiones de los docentes, así como favorecer la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas propuestas.

El Plan del 2006 también introduce el término de *transversalidad*, esta perspectiva supone trabajar un conjunto de temas ligados entre sí que potencie la reflexión y el juicio de los alumnos, sin perder de vista el sentido formativo de cada asignatura. La transversalidad sugiere una metodología de trabajo basada en *proyectos*, considerados éstos como un procedimiento didáctico para formar competencias en interacción con el contexto, en

²⁰⁷ Ibid. p. 21

donde los alumnos organizados por grupos, aplican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han adquirido a lo largo del trabajo cotidiano en el salón de clases.

Este procedimiento didáctico implica realizar un diagnóstico, determinar un problema, planear actividades para resolverlo, ejecutarlas y evaluarlas; en cada una de estas fases se integran algunos o todos los contenidos del curso y de otras asignaturas transversales.²⁰⁸

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con sus conocimientos, de sus maneras de dar clase. No es exagerado decir que nos encaminamos hacia una nueva profesión, en la que el desafío es hacer aprender, más que enseñar; dicho enfoque añade a las exigencias de la centralización del proceso en el alumno, la pedagogía personalizada y los métodos activos. La formación por competencias exige pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación, basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio.

²⁰⁸ Ibid. p. 34

Es conveniente ahora, señalar las diez familias de competencias docentes que establece Philippe Perrenoud²⁰⁹:

- 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje**
Esto es, poder hacer significativo el conocimiento para los alumnos.
- 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes**
Elevar sus conocimientos, a la vez que van logrando autonomía en sus procesos.
- 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**
Establecer las diferencias entre el conocimiento y saber enseñar ese conocimiento.
- 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo**
Guiar a los alumnos para que logren autonomía en su trabajo y en el logro de aprendizajes.
- 5. Trabajar en equipo**
Trabajar cooperativamente con los demás docentes y establecer los proyectos escolares que involucren a las demás asignaturas.

²⁰⁹ Philippe Perrenoud. **Diez nuevas competencias para enseñar.**— Barcelona: Graó, 2004

6. Participar en la gestión de la escuela

Todos los docentes trabajarán colectivamente en las actividades establecidas entre todos.

7. Informar e implicar a los padres

Estar en constante comunicación con los padres de familia sobre el desarrollo formativo de sus hijos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías de información

Usadas por el docente y de esa manera estar a la par con los alumnos que ya las manejan.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Recuperar la ética profesional del magisterio y cambiar la práctica tradicional a la práctica constructivista por competencias.

10. Organizar la propia formación continua

Establecer un proyecto de actualización permanente que le permita tener otra visión de las cosas para la formación de sus alumnos.

Sabemos que lograr todo lo anterior no es tarea fácil, sin embargo, nos anima que, si hay voluntad de hacerla, el docente encontrará los caminos adecuados para ello. Por otra parte, trabajar con los alumnos mediante proyectos, significa colocar al alumno en las situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar

decisiones. La educación con enfoque por competencias pretende extraer el potencial que tiene oculto el alumno. En el campo de la educación, practicar una y otra vez no basta; lo mismo sucede con las artes, los deportes o trabajos en que el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas.

Según la Secretaría de Educación Pública, los planes y los programas de estudio han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarse de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática, esos perfiles son según la SEP²¹⁰:

1. Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales «reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país».
2. Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

²¹⁰ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Acuerdo para mejorar...** Op. cit. p. 10

3. Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
4. Emplear los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
5. Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
6. Conocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales, contribuir a la convivencia respetuosa, asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus

propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

8. Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas, integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
9. Reconocerse como un ser con potencialidades físicas que le permitan mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico, por lo que en este contexto: es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. El plan y programas de estudio 2006 propone cinco tipos de competencias, con la finalidad de contribuir al logro del perfil de egreso:

1. **Competencias para el aprendizaje permanente**
Esta parte señala que se quiere que el alumno pueda realizar su propio aprendizaje, pero no solamente para la escuela, sino que sea capaz de

identificar que dichas habilidades las puede realizar durante toda su vida.

2. Competencias para el manejo de la información

En la época actual, donde existe una gran cantidad de información; el alumno debe ser capaz de aprovecharlas para enriquecer sus aprendizajes.

3. Competencias para el manejo de situaciones

Se entiende en este tipo de competencias, que se trata de que los alumnos con ayuda de los docentes, puedan establecer sus propios proyectos de vida.

4. Competencias para la convivencia

Este apartado señala que se deben fomentar estas actitudes, con la finalidad de una mejor interrelación social entre todos los miembros de una comunidad.

5. Competencias para la vida en sociedad

Practicar valores como la democracia, la paz, la legalidad, el respeto, y en general todos los Derechos Humanos, que dan sustento cabal a nuestra vida en familia, colonia y sociedad.

6.4 La reforma a la Educación Básica, 2011

Las propuestas del gobierno federal que, por medio de la Secretaría de Educación Pública y del sindicato de maestros, consisten en una Reforma Curricular a la Educación Básica y consecuentemente a la Educación Normal, incluida la “Alianza para la Calidad Educativa” y la “Evaluación Universal de los Maestros”. En cuanto a los contenidos fundamentales de la Reforma a la Educación Básica, consiste en la enseñanza del inglés desde 3º de preescolar, primaria y secundaria, y necesariamente en Educación Normal; el segundo contenido se concreta en sumar las tecnologías de la informática, la telemática y de telecomunicación, es decir, hacer de alumnos y maestros expertos en estas tecnologías de vanguardia. La Reforma de 2011 tiene un marco conceptual fundado en teorías de la complejidad, de la transversalidad y conciliando los enfoques lineal curricular o multidisciplinario, con el enfoque curricular por áreas o interdisciplinario, y el enfoque curricular modular o transdisciplinario, todo esto implica la educación por competencias.

Habrá que decir que desde la Reforma de 1993 para la “Modernización de la Educación Básica” se empezó a aplicar el enfoque por competencias, aunque hay que decirlo también, tímidamente, y se reafirmó en las subsecuentes Reformas de 2006, 2009 y 2011, incluyendo

en la penúltima, una reforma congruente en bachillerato y en la última, inglés obligatorio en tercer año de preescolar.

En una pedagogía de situaciones-problemas se debe establecer un nuevo contrato didáctico, en el cual el papel del alumno consista en involucrarse, participar del esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear por la misma vía nuevas competencias. Es importante consolidar una nueva formación en los docentes, una nueva identidad, ya que para poder desarrollar el enfoque por competencias, es necesario la adhesión y el compromiso de los profesores porque: «dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo docente».

La complejidad, lo dice el Doctor Saavedra Regalado²¹¹, se sitúa en lo que los escolásticos llamaban *Haecceitas*, esto es, la singularidad concreta de cada realidad; el término *complexus*, significa «lo que se está tejiendo en conjunto o lo conjuntamente entrelazado, lo que está formado por diversos elementos o partes»; *plexus* = tejido, conjunto de objetos determinados por características comunes, a la totalidad, a la estructura, al conjunto, y cuyos atributos esenciales hacen un sistema de relaciones internas, que lo

²¹¹ Manuel S. Saavedra Regalado. **Complejidad y transdisciplina: utopía posible de formación docente.**— Morelia: ENSM, 2009. p. 135-140

hacen una totalidad cerrada y autónoma, y que puede decirse complejo físico, psicológico, cultural, casual, según el sentido.

En lógica se le denomina término complejo al que está constituido por diversos miembros aludidos en la expresión o mencionados explícitamente; en la historia de la filosofía, complejo designa lo que se llama un complejo doctrinal, paradigma de la complejidad, pensamiento complejo, nueva racionalidad, aproximación transdisciplinaria; se ha venido construyendo como una perspectiva epistemológica, como una nueva visión de la realidad, *multiplex* se entiende en dos sentidos: psicológicamente como la incapacidad de comprensión de un objeto, que nos desborda intelectualmente, complicado o confuso, epistemológicamente, como una relación de comprensión con algo que nos desborda y que no obstante, tenemos una comprensión parcial o transitoria, que no podemos reducir a una comprensión simple.

Complejidad es pues, sinónimo de riqueza de pensamiento; desorden y devenir que como categorías juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento, conjugando las certitudes con el pensamiento.

Como vemos, la Reforma de la Educación Básica no es tan simple: ciertamente es muy ambiciosa, sólo que como

todas las reformas educativas que desde el último tercio del siglo pasado y que cada sexenio por medio de la SEP, impone desde el centro el gobierno federal, como ya apuntamos antes, a veces simulando una consulta al sector o con la connivencia del gremio magisterial *charro*; ésta, como todas las anteriores reformas, está destinada al fracaso, por lo siguiente:

- Se impone vertical y autoritariamente desde el centro.
- Como siempre, no se capacita a los actores principales que la ejecutarán, ni siquiera se convencen de sus bondades, porque implica el dominio de las teorías de la complejidad, de las teorías de la transversalidad, interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad, lo que supone no simples cursos-talleres de capacitación de una cuantas horas, sino una verdadera formación de un profesional de la educación nuevo, mínimo a nivel maestría como grado universitario generalizado para la mayoría absoluta de los docentes mexicanos, situación fuera de logro y alcance en el corto plazo.

6.5 Reforma educativa 2012

Presentamos enseguida los diez puntos y aspectos esenciales de la reforma propuesta por el presidente Enrique Peña Nieto en diciembre de 2012 y 2013.

1. El Ejecutivo federal deberá tomar en cuenta a **los padres de familia** para determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, para toda la República.
2. El ingreso al **servicio docente** (que no existía anteriormente), y a la promoción a cargos con **funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior** que imparte el Estado, se llevarán a cabo mediante **concursos**, en los que serán elegidos quienes mayores conocimientos y capacidades demuestren.
3. Se realizará una **evaluación obligatoria** y periódica a todos los maestros del país, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento, y la permanencia en su puesto; no obstante, se respetarán **los derechos constitucionales** de los trabajadores de la educación.
4. Se dota de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (que dependía de la Secretaría de Educación Pública), el cual será el

encargado de realizar las evaluaciones a los maestros.

5. El **INEE** evaluará la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
6. La Junta de Gobierno del Instituto se conformará por cinco personas, quienes serán propuestas por el **Presidente** y deberá contar con la **aprobación mayoritaria del Senado**, o si se encuentra en receso, por la Comisión Permanente del Congreso.
7. Se fortalecerá la **autonomía de gestión** de las escuelas públicas, con lo que bajo el liderazgo de los directores y la participación de alumnos, maestros y padres de familia, podrán **organizarse para mejorar** la infraestructura del plantel, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y cualquier otro “reto” que la escuela enfrente.
8. Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal **escuelas de tiempo completo**, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias.
9. El Estado impulsará esquemas para el suministro de **alimentos nutritivos** a través de

microempresas, y dará prioridad a los estados con mayor pobreza.

10. Queda prohibida la venta de todos los **alimentos chatarra** (“que no favorezcan la salud de los educandos”) en planteles educativos.

6.6 Problemas educativos en el México actual

El maestro Guevara Niebla en su obra²¹², nos da una serie de datos e información que evidencian la problemática del sistema educativo nacional: tiene 35,000,000 de alumnos; 1,500,000 de maestros, en 250,000 escuelas. Señala uno de los primordiales problemas, desde finales del siglo XX y comienzos del XXI en los alumnos de educación básica, es que están aprendiendo cada vez menos. La SEP ha aplicado remedios que no han funcionado: por ejemplo la Reforma, Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANE), misma que aunque tuvo algunos aciertos, quedó incompleta en lo relativo a gestión escolar; los Consejos de Participación Social no funcionaron, se opuso el SNTE, y se atribuyó el fracaso a los maestros.

Estudios de autores, sigue diciendo el maestro Guevara Niebla²¹³, por ejemplo *Coleman, Bourdieu, Carnoy, Levin, Bernstein, Bowles* y *Gintis*, entre otros, demuestran categóricamente que las causas del éxito y el fracaso escolar hay que buscarlas fuera de la escuela, en el contexto social y en la distribución de la riqueza y la ignorancia. Para explicar la problemática educativa, hay

²¹² Gilberto Guevara Niebla. **México 2012: La reforma educativa**.— México: Cal y Arena, 2012. p. 13-32

²¹³ Idem

que buscar sus causas en la revisión de los aspectos o componentes del contexto: el *político*, el *económico*, el *legislativo*, el *laboral* y el *pedagógico*.

Componente político

El desarrollo del sistema se dicta por las autoridades centrales de la SEP o del SNTE, los Consejos de Participación Social no funcionan, son fantasmas. La sociedad no participa, sigue pautas corporativas que no corresponden a los intereses del país. Se dan atropellos a alumnos y a maestros, venta de plazas, componendas gremiales, desviación de recursos educativos hacia otros fines, evaluaciones arregladas, etc. En todos los niveles del sistema educativo debiera haber transparencia, control social y rendimiento de cuentas a la sociedad.

Componente económico: finanzas

En 2011²¹⁴, el gobierno federal destinó \$531,000,000,000.00 (quinientos treinta y un mil millones de pesos m.n.), más el gasto estatal y privado, cantidad enorme, pero analizada en detalle, resulta insuficiente. México es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, cuyo porcentaje del Producto Interno Bruto, PIB, dedicado a

²¹⁴ Ibid. p. 18-19

educación es del 6.3%, porcentaje menor al de los demás países de la OCDE. Según este organismo, el gasto por alumno de nivel primaria en México es de \$2,111.00 US dólares, (\$27,231.90 pesos m.n.), cuando el promedio de los países de la OCDE es de \$6,741.00 US dólares (\$86,958.90 pesos m.n.); por cada alumno de secundaria gasta \$2,226.00 US dólares, (\$28,844.40 pesos m.n.) mientras que el promedio de la OCDE es de \$8,267.00 US dólares (\$106,644.30 pesos m.n.). Otra consideración es que más del 90% se gasta en salarios, de tal forma que los recursos con que se cuenta para infraestructura, equipo, materiales educativos y otros gastos corrientes, resultan insuficientes.

Los salarios de los docentes han mejorado a partir del programa de Carrera Magisterial, han aumentado de manera sostenida por encima del salario mínimo general, de 4 a 15 y a pesar de estas mejoras, los salarios de los docentes mexicanos se encuentran entre los más bajos de los países de la OCDE. En primaria, un profesor de nuevo ingreso percibe \$10,465.60 US dólares al año; mientras el promedio en la OCDE, es de \$20,358.00 US dólares anuales; asimismo, los docentes de primaria con 15 años de antigüedad perciben un promedio anual de US dólares \$13,294.00, contra US dólares \$27,535.00 de la OCDE.

Es una aberración e injusticia que del Fondo de Aportaciones para Educación Básica y Normal (FAEBN), a las entidades educativamente más fuertes se les asigna

más recursos que a las entidades más débiles, lo que no responde a los criterios de justicia y al equilibrio del sistema.

Componente: la legislación vigente

Con excepción del artículo 3º Constitucional, la legislación vigente es obsoleta y hasta contradictoria e inoperante. La Ley General de Educación debe ser la norma para poner orden en las prácticas educativas reales, lo cual sucede parcialmente: no es acatada por las autoridades educativas, ni por las sindicales, tampoco por el personal académico. El artículo 25 señala que se habrá de dedicar el 8% del PIB a la educación, cuando se da sólo del 6.3%; el artículo 2 de dicha Ley propone un principio pedagógico general: «*deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social*», simplemente dicho precepto no se cumple como casi todo lo demás. La ley debiera ser una herramienta útil, con orientaciones pedagógicas y determinaciones administrativas claras y precisas.

Es necesario revisar el reglamento de las condiciones generales de trabajo, pues otorga al SNTE el control de puestos directivos: directores de escuela, directores de educación, inspectores, jefes de sector,... donde se da un grave problema de organización en gestión del sistema educativo. Otro reglamento que debe ser cambiado es el

Reglamento de Escalafón, de 1973, establece que la promoción de una categoría a la superior, debe tomar en cuenta criterios del trabajador como: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, pero en la práctica ocurre que desde hace décadas, sólo toman en cuenta el último criterio.

El artículo 62 de la ley otorga a los sindicatos *el control del 50% de las plazas de nueva creación*, a todas luces injustificable facultad. El artículo 75 de dicha ley no es menos absurdo, dice a la letra: «*las disposiciones de este artículo no son aplicables a los trabajadores de la educación en virtud de que, las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos*», ¿si no son aplicables a ellos, entonces a quiénes?

Componente: las relaciones laborales

Existen sindicatos diferentes al SNTE en los Estados de Veracruz y de México; uno de ellos es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE. Se dan 3 negociaciones laborales anuales: La primera, en el mes de mayo entre el SNTE y la SEP; la segunda, se produce entre las secciones sindicales y los gobiernos de los estados, y la tercera se entabla entre la CNTE, que domina varias secciones, y autoridades federales, gobernación, SEP y estatales. La segunda y tercera

negociaciones son injustificables, a menos que aceptemos que hay tres patronos o tres sindicatos.

El componente pedagógico

Guevara Niebla²¹⁵ dice que lo cierto es que existe poca claridad en los fines que debe perseguir la educación mexicana, se quiere reducir en el término **calidad**, sin éxito. El artículo 3º sí define los fines, y estipula que «*la educación impartida por el estado deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*», es decir, las facultades intelectuales, morales, emocionales, estéticas y físicas. La educación que imparten nuestras escuelas es, siendo flexibles, intelectual y punto. Muchos docentes no están preparados para abordar los aspectos morales o estéticos de la educación. No todos han leído y comprendido a Jean Piaget, para poder enseñar la moral laica, el amor a la patria, la solidaridad en la independencia y en la justicia; tampoco tienen bases científicas para combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; no se cumplen, ni parcialmente. Y de los tres criterios, el democrático, el nacional y el que contribuya a una mejor convivencia humana, pues apenas se tiene una conciencia de ellos. En síntesis, el primer problema que tiene la

²¹⁵ Ibid. p. 26-30

educación en México, es la paupérrima conciencia que se tiene de los fines de la educación.

Otra postura acerca de los fines es la que importó Ernesto Cedillo, egresado de Yale, de lo hecho por el gobierno conservador de Reagan en los Estados Unidos, la política de *back to basics*, que redujo los fines a la concepción neoliberal «lo básico», concentrándose en habilidades y eliminando del currículum los contenidos indispensables para la formación del pensamiento crítico, la educación humanística, moral, política, emocional, estética y física.

Delval refiriéndose a la educación primaria dice, que el objetivo primordial es el de contribuir al desarrollo psíquico y social del sujeto y que los conocimientos concretos son secundarios. En México, nos dedicamos a acentuar los conocimientos concretos y desatender los objetivos generales. El sistema de gestión de las escuelas se reduce a: dirigir pedagógicamente a 26 millones de alumnos, 1.4 millones de maestros y 240 mil escuelas, mediante un modelo centralizado. Todas las normas pedagógicas, currículum, métodos, formación de profesores, materiales educativos, son decididas en la Ciudad de México, por la SEP o el SNTE, un absurdo centralismo tecnocrático. Las escuelas y los profesores nada deciden, ni horarios, ni calendarios, ni las formas de organización escolar, ni ningún aspecto académico relevante. Los maestros son operadores de consignas y

normas de la SEP. No hay creatividad propia, en su mayoría sólo obedecen órdenes.

El maestro recibe una formación inicial débil, pues las normales están abandonadas desde hace décadas; el dictado, la repetición, la lectura en silencio del libro de texto, la lectura en voz alta, las tareas, la exposición del docente, es la didáctica tradicional imperante; rara vez se recurre al diálogo crítico, al estudio del entorno social, al trabajo cooperativo o a la participación activa del alumno. El docente invierte gran parte del tiempo en conservar la disciplina del salón, y la otra parte en el trabajo burocrático, su universo se reduce a lo cognitivo. La maestra o el maestro son víctimas de un sistema educativo disfuncional y aberrante, y tal vez sean las principales víctimas, y los menos culpable del desbarajuste educativo. Por ejemplo, la oferta de la SEP de actualización y educación continua, consiste en cursos y diplomados estandarizados, para mejorar la puntuación en Carrera Magisterial. Cuando se trata de capacitar al docente, a los expertos de la SEP se les olvidan los principios científicos del aprendizaje, se pretende hacer con decisiones impuestas desde «afuera» y no mediante la auto-actualización y la auto-formación. En síntesis, en nuestras escuelas predomina una pedagogía tradicional, libresca y memorista, aunque siempre, en cualquier escuela podemos encontrar maestras y maestros excelentes.

El currículo escolar está sobrecargado: en primero de primaria el niño tiene que leer seis libros y la educación básica tiene 128 programas, además los contenidos muchas veces no corresponden al nivel de desarrollo del niño. No nos oponemos a que se evalúe a alumnos y docentes, pero la evaluación sólo se justifica cuando tiene un carácter formativo, cuando realimenta el proceso enseñanza-aprendizaje, para mejorar dicho proceso, de lo contrario, sólo es un juicio sumario para buscar culpables.

Si queremos resumir la función de la escuela, ella debe contribuir a transformar nuestra cultura, no reproducir la desigualdad sino combatirla, no reproducir la ignorancia política sino formar políticamente, desarrollar la cultura de los derechos humanos y la conciencia de las obligaciones ciudadanas, dotar de capital cultural a quien no lo tiene, a combatir el consumismo, a forjar alumnos autónomos, con alta autoestima, libres, tolerantes, solidarios y amantes de la justicia.

Para el investigador **Pedro Zepeda**²¹⁶, «las reformas educativas consideran al término *escuela*, como un concepto general que está lejos de designar cabalmente la enorme diversidad de escuelas comprendidas en el sistema educativo mexicano», hay que reconocer la

²¹⁶ Julio Gómez Torres. “Política Educativa, México 2012: Reforma Educativa”. En: **Educación 2001**.— México: año 18, número 211, diciembre 2012. p. 9-10

existencia de dos modelos escolares «1º el que atiende a niños de las zonas más pobres, que tiene lógicas y dinámicas totalmente distintas al del modelo 2º, llamado regular, que atiende a poblaciones urbanas», debemos «plantear un modelo alternativo, con nuevas tecnologías, una telesecundaria interactiva por ejemplo».

Para el también investigador **Carlos Muñoz Izquierdo** «la distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje, es sin duda el factor que influye en forma más directa en la deficiente eficacia del sistema escolar». Además de esto «uno de los rasgos más visibles del sistema escolar, se encuentra en la injusta y lacerante distribución de las oportunidades educativas». Y refuerza su dicho argumentando «es muy lamentable que este problema sea de la magnitud que ha alcanzado, no solamente por razones éticas, pues éstas, serían suficientes para reprobarlo, sino también porque la equidad sería el primer requisito que debe ser satisfecho».

Roger Díaz de Cossío, igualmente investigador, enfatiza en uno de los testimonios más ominosos del fracaso de nuestro sistema educativo: unos 33 millones de mexicanos mayores de 15 años no han terminado su educación básica obligatoria; hombres y mujeres. De este grupo de 15 años o más, el 10% son analfabetos; un 17% no ha terminado la primaria y el 28% terminó la primaria pero no la secundaria, en total el rezago representa más

del 55% de la población de 15 años o más. Pero lo álgido del problema dice, «es que el rezago no disminuye, aumenta cada año. La principal razón es la deserción escolar de cerca del 20% que se da en el nivel medio básico».

El ex Secretario de Educación Pública, **Miguel Limón Rojas**, manifestó igualmente su sensación de agravio cuando se descalifica globalmente a la educación pública. Está de acuerdo y dice compartir la convicción de que en México es muchísimo lo que hay que hacer para mejorar, pero hay que reconocer todo aquello que ha sido bueno para el desarrollo del país y que además, precisar con cuidado lo que se debe cambiar. Textualmente afirma:

La educación pública en México nace de una decisión virtuosa, respaldada por una serie de procesos virtuosos. Con el paso del tiempo se va acumulando torpeza, grasa, intereses que van formando impedimentos muy graves. Se va dibujando lo que se ha reconocido como el gigantismo, una gran concentración que hay que tocar ahora y que hay que cambiar.²¹⁷

Para este autor es hora de reconocer la autonomía que merece, asegura que si hoy las escuelas fueran autónomas, por supuesto tendríamos riesgos, aunque no

²¹⁷ Idem

mayores que los inconvenientes que se están padeciendo. Continua diciendo que hay que invertir el papel de la burocracia que agobia a la escuela y sustituirla por una administración eficaz que sirva a los centros escolares, que los apoye y facilite su funcionamiento, hay que darle dinero a la escuela y que lo administre y entregue cuentas; no le tenemos confianza para el dinero, pero en cambio le confiamos a nuestros hijos.

El investigador **Eduardo Andere**²¹⁸, dice que los problemas estructurales de la educación son muy graves y profundos, y para evitar que cada sexenio tengan que reunirse para seguir haciendo más o menos lo mismo, propuso distinguir los niveles de análisis y elaborar un marco teórico que permita precisar «el tipo de cambios que podemos sugerirles a los políticos». Propone asimismo distinguir «la alta política de la política educativa», que consiste en el manejo de temas de poder, temas que se deciden con criterios y juicios muy alejados de la lógica educativa cotidiana, pero muy importantes para definir la política pública. Este nivel constituye «las condiciones iniciales para que las políticas públicas de la educación y la pedagogía funcionen bien».

Hay que diferenciar, subraya el investigador, lo que podemos hacer en la alta política educativa y lo que

²¹⁸ Eduardo Andere M. “Si vamos por una reforma educativa, hablemos de pobreza y segregación”. En: **Educación 2001**.— México: año 18, número 212, enero 2013. p. 10-14

podemos hacer en la pedagogía. En aquel nivel se trata más de «ciencia política que de ciencia educativa».

El investigador y autor español **Juan Delval**, quien mira nuestro sistema escolar desde afuera, pone de relieve y con mucha nitidez, el hecho de que en México existen dos autoridades educativas casi igualmente poderosas y contrapuestas, la de la Secretaría de Educación Pública, SEP, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, lo contradictorio observa, que el sindicato defiende los intereses de los profesores en servicio, mientras que a la SEP le corresponde velar por los intereses de todos los ciudadanos de tener una educación universal y de calidad.

El problema de la descentralización administrativa de los centros escolares parece más complejo en la práctica que en la teoría. Puesto que desde el punto de vista teórico parece deseable que las escuelas y las distintas instituciones escolares tengan autonomía para decidir sobre una amplia variedad de cuestiones, puesto que si las escuelas se ven constreñidas a aplicar unas normas establecidas para todo el país, difícilmente podrá haber progresos en las formas de educación.

Por su parte **Manuel Gil Antón**²¹⁹, investigador de El Colegio de México, que nos ha visitado como conferenciante en el evento de investigación educativa XXIV, de noviembre 2012, organizado por el IMCED, fue contundente en su ponencia:

Me preocupa que se intente dar respuestas sin comprender la magnitud, la complejidad, la diversidad de regiones, entidades y actores en distintas escalas. **Hablar de reforma educativa es un despropósito(...).** Indigna el profundo racismo y clasismo que hay, cuando desde la sociedad civil se ve al profesor como un idiota o ignorante, cuando por ignorancia se cree que las modificaciones representan a la gigantesca diversidad, talento e inteligencia. Por lo que la escuela mexicana, si se la conoce, es muchísimo más de lo que creemos.²²⁰

Y a propósito del Modelo Educativo, como lo había anunciado el secretario de Educación Pública Aurelio Nuño, que entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019,

²¹⁹ Emma Islas e Irma Ortiz. “Manuel Gil Antón, profesor-investigador de El Colegio de México: Un nuevo modelo educativo, con vacío pedagógico”. En: **Siempre! Presencia de México.**— México: año 63, número 3,293, 24 julio 2016. p. 8-13

²²⁰ Ibid. p. 12-14

que se asegura tiene un enfoque más humanista. El objetivo primordial es que los niños de educación básica y jóvenes de bachillerato “aprendan a aprender”, sepan expresarse correctamente, que se respeten a sí mismos, que tengan valores, amor por México y gusto por las artes, que sean creativos, críticos y analíticos, a través de una mejor organización en las instituciones educativas, mejores prácticas en el aula, un plan de estudios actualizado y maestros con mayor capacitación.

El secretario, Nuño, dijo que en este nuevo modelo se contará con una síntesis de los logros de aprendizaje de cada niño, y está basado en siete ámbitos de aprendizaje:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento crítico y reflexivo.
- Convivencia y colaboración.
- Desarrollo físico y emocional.
- México y el mundo.
- Arte y cultura.
- Medio ambiente.

Explicó los 5 ejes en que se divide el modelo 2016, son:

- Escuela.
- Planes de estudio o propuesta curricular.

- Docentes.
- Inclusión y equidad.
- Gobernanza.

El proceso de la consulta será del 26 de julio al 29 de agosto: primeramente se llevará a cabo una reunión con los gobernadores y posteriormente se aplicará una encuesta a todas las escuelas, donde los docentes discutirán en consejo técnico dudas e inquietudes. Habrá además foros de debate con pedagogos, asociaciones civiles, expertos en educación, académicos, padres de familia, autoridades y universidades para discutir el modelo. El Centro de Investigación y Docencia Económicas sistematizará todas las propuestas para hacer adiciones y correcciones, y tener un diseño definitivo este año.

Según el profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos, de El Colegio de México, señala que hay que revisar algunas ideas, pero que hay que discutir *el vacío de la parte pedagógica* del nuevo modelo educativo. Afirma que si queremos renovar la educación, no es forzoso cambiar lo que se aprende, sólo el modo en cómo se hace. En la propuesta de Nuño, no hay una convocatoria para renovar el procedimiento pedagógico.

Lo pedagógico no lo alcanzó a ver, debiera ser un componente mucho más amplio que el tema del

contenido, porque no es tanto lo que se enseña, sino cómo se enseña, lo que permite aprender a aprender.²²¹

En México, dice Gil Antón, «se ha discutido mucho desde hace al menos mas de tres décadas, pues lo importante no es decirlo, sino que la reforma tenga espacios para discutir cómo se hace, en dicho periodo ha habido procesos de reforma de contenido y todos han dicho lo mismo. El estudiante esta al centro, hay que aprender a aprender, ¿por qué no ha cambiado nada? porque se ha dejado fuera lo pedagógico, que debería ser lo principal», sigue diciendo el profesor Gil Antón **«lo pedagógico es central y más importante que el contenido de la enseñanza».**

Lo más importante es aprender a leer, a entender y comprender lo que se está leyendo, no el contenido; cómo se aprende a leer, eso es lo educativo, lo otro es lo informativo; por ello la reforma de Nuño es más informativa que formativa. Así se aprende a aprender. Cuando se repite, no se aprendió a aprender, sino que se aprendió a repetir. Podemos tener nuevos contenidos y escuelas con pisos de oro, libros que digan maravillas, pero si no hay una propuesta pedagógica, no se puede alcanzar el aprendizaje.

²²¹ Ibid. p. 13

El Maestro Gil Antón sostiene: se demuestra que la Reforma Educativa no tuvo rumbo educativo, sino sólo administrativo, político y de control, en estos tres años del peñanietismo, sin un eje de horizonte o de planteamiento pedagógico, además de que entre en vigor hasta 2018, puede traducirse en un beneficio para el gobierno federal.

Queremos reforzar que la reforma de Nuño, además de no ser educativa, sino administrativa y de control, esta hecha sobre las rodillas, con comentarios de un analista, Aquiles Córdova Morán²²², quien dice textualmente:

Recordemos casos emblemáticos sobre el tema que nos permitirán entender mejor la cuestión. Hasta 1870, antes de la guerra franco-prusiana, y de la unificación de Alemania bajo el puño de hierro de Bismarck, ese país iba a la zaga del desarrollo capitalista europeo. En menos de 50 años, en el lapso que va de 1870 a 1914, Alemania se desarrolló tanto y con tanto éxito que pudo desafiar al mundo en demanda de un nuevo reparto del planeta,... el descubrimiento de los yacimientos de hierro y de carbón le obligaron a replantear una reforma educativa para formar los técnicos,

²²² Aquiles Córdova Morán. “La reforma educativa y el alza de combustibles”. En: **La Voz de Michoacán: Diario**.— Morelia: año 69, número 22,854, agosto 6, 2016. p. 22A

científicos e investigadores que hicieron posible el aprovechamiento de esa riqueza.²²³

El autor citado también se refiere a ejemplos más contemporáneos de China y Corea del Sur, dice que abundan las estadísticas sobre el crecimiento de la inversión en educación e investigación en esos países, y también sobre el número de técnicos, científicos e investigadores; así como las patentes registradas por ellos. Hoy son los países emergentes, potencias económicas más exitosas y prometedoras del planeta. Ilustra el papel de una verdadera reforma educativa. No nacieron de un modelo neoliberal, que ha sido un fracaso y derrumbe es una realidad en la mayoría de los países, y sólo en México lo seguimos agitando como la última palabra en ciencia económica. Cualquier reforma educativa que se proponga debe servir a la creación y reparto justo de la riqueza entre todos los mexicanos y no solamente para individualismos o consorcios mediáticos.

²²³ Idem

6.7 Propuestas para resolver la problemática de la educación

1. Desmontar el sistema centralizado de políticas educativas estandarizadas y crear un sistema de doble estructura, de arriba a abajo, ejecutivas, operativas, de control, supervisión, de evaluación, colegiadas y civiles.
2. Crear un Consejo de Educación en cada Estado, integrado por todos los Consejeros Municipales en Educación, frente a la SEP.
3. Plantear un modelo alternativo de escuela interactiva utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
4. La equidad en la distribución de oportunidades educativas, de ingreso, de permanencia y de aprendizaje, es la primera condición para elevar la eficiencia del sistema educativo.
5. Incrementar tres veces el presupuesto de INEA, y asignación de tutores en la secundaria que orienten y asesoren a los niños con problemas.
6. Conceder autonomía y toma de decisiones a la escuela, empleando un sistema de control diferente, un autocontrol, control externo por resultados, y no el burocrático y anquilosado control actual.

7. Las instituciones escolares de educación básica deben tener autonomía para decidir sobre una amplia variedad de cuestiones y tener un techo financiero que permita su desarrollo educativo.
8. Apoyo por parte del Gobierno del Estado de Michoacán, al Plan de Desarrollo del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, IMCED, propuesto por los investigadores del propio Instituto, para capacitar, actualizar, profesionalizar a los maestros en servicio.

Lorenzo Meyer²²⁴, uno de los pocos investigares auténticos que sirven a México, dice que el nacimiento de la identidad de México, como nación independiente, lo constituye la fecha del 18 de marzo, que se convierte en una fecha emblemática, puesto que en ningún hecho anterior de nuestra historia, nuestro país pudo disponer de manera plena de sus recursos naturales, dado que hasta esa fecha las empresas extranjeras los explotaron (a mansalva), desde el Porfiriato. Lo que hace don Lázaro es darle vigencia a la Constitución de 1917, ningún otro presidente pudo ponerla en práctica, pues al igual que las anteriores Constituciones del México independiente, nunca se aplicaron cabalmente.

²²⁴ Ernesto Nuñez. “Petróleo: La historia que no fue”. En: **Provincia: El diario grande de Michoacán**. Sec. Revista R, Morelia: año 12, número 4,268, febrero 2, 2014. p. 8

Expropiar el petróleo implica darle vigencia a la Constitución, lo que histórica y políticamente dio significado, culminando así la revolución mexicana; el petróleo adquiere un valor de autodeterminación porque significa el rescate de nuestra historia. México y su pueblo ha sido un país conquistado y humillado: durante tres siglos nos esclavizan y en el siglo XIX nos roban más de la mitad de nuestro territorio, y hasta la revolución la intervienen desde fuera; es un país que no puede imponer su Constitución. Pero —cómo sigue diciendo Meyer—, ‘no es sólo un acto para saldar cuentas pasadas, sino para demostrar que el país podía administrar y explotar sus recursos, y desarrollar su propia industria, cómo así lo hizo’.

A partir de la Expropiación queda demostrado que el Estado mexicano tiene viabilidad, que es capaz de formar cuadros técnicos, tecnológicos y de investigación, que es capaz de tener su propia red de distribución, de entender la complejidad de la economía de la empresa y de sus necesidades de información y de investigación. Personalmente fuimos testigos de las muchas patentes logradas por ingenieros mexicanos en el Instituto Mexicano del Petróleo, cuya biblioteca de investigación fue la mejor dotada en el país para cumplir funciones de apoyo a los investigadores. Nos llama la atención que recién ocurrió un atentado contra el Instituto del Petróleo, sitio en Marina Nacional, cuyo esclarecimiento

como casi todo lo criminal en México, *nadie sabe, nadie supo...*

Pero volvamos con Lorenzo Meyer, quien asegura que ese simbolismo logró despertar el orgullo nacional, la confianza en un país al que humilló su propia historia, pero lo que parecía un éxito nunca logró cuajar del todo. Gobiernos posteriores al de Cárdenas trataron de revertir la decisión lazista. El primero en advertir esa situación es Narciso Bassols, como ya lo ilustramos *supra*. El gobierno de Alemán abrió la posibilidad de entrada a nuevas empresas a explotar los yacimientos petroleros con los contratos de riesgo que se firmaron entre 1949 y 1951; Meyer explica que durante el gobierno de Ruiz Cortines, el cardenismo detuvo esa tendencia, logró que se aprobara una Ley Reglamentaria del artículo 27 en el que se prohibían los contratos con extranjeros y, la reforma constitucional en el periodo de Díaz Ordaz, que llevó la prohibición a nivel Constitucional.

Finalmente el petróleo sería nuestro, sólo para el mercado interno, no íbamos a exportar, lo debíamos guardar, íbamos a prolongar la vida de esa fuente de energía para los mexicanos. En la década de los 70 falla el sistema y López Portillo decide exportar, para enseñarnos a administrar la riqueza; quiso salvar la economía con el petróleo en vez de arreglarla y con ello devinieron crisis; ahora se usa el petróleo para salir de errores de la política económica. Admite el investigador Meyer, que el petróleo

llegó a simbolizar el antiimperialismo, el sentido de nación y la soberanía; pero que también fue adquiriendo un símbolo negativo de corrupción. Pemex fue simbólico en la medida en que el país podía con esa industria, en la medida que se podía producir una administración responsable de uno de los componentes más importantes de sus riquezas naturales no renovables y estratégicos.

Pero también, dice Meyer, la clase política mostró con la reforma energética mucha irresponsabilidad; fue mayor la corrupción que el sentido del deber y del patriotismo. Dicha reforma, según el investigador citado, es el reconocimiento de que los mexicanos no podemos administrar nuestra principal riqueza. Y a la pregunta de ¿qué vamos a celebrar el 18 de marzo?, el contesta:

Vamos a celebrar el 18 de marzo como celebramos el Centenario de la Revolución: una farsa. Quedará como la defensa del Castillo de Chapultepec; la defensa puramente simbólica que, antes de la caída de la Ciudad de México, se hizo, aunque se sabía que no íbamos a ganar. El 18 de marzo quedará así, como una nueva gran derrota, va a ir a nuestro rosario de derrotas gloriosas, como prueba de que se hizo el intento.²²⁵

²²⁵ Idem

A la corrupción evidente habida en Pemex se suma la del sindicato, además la carga fiscal impuesta por la Secretaría de Hacienda, lo que terminó por hacer inviables las inversiones en mantenimiento, exploración, construcción de refinerías, como la aprobada y festinada por Calderón Hinojosa, pero que no pudo realizar, además de otras infraestructuras.

Situaciones que se exacerbaron en los gobiernos panistas, premeditadamente incluso. Por supuesto que el cardenismo y la expropiación petrolera no iban a ser promovidos y menos defendidos por los panistas, cuyo partido se conformó como reacción de la derecha mexicana al cardenismo, y como en el peñanietismo tampoco se reivindicaron esos símbolos, lo lógico es pensar que fueron estrangulando a Pemex, para cuando estuviera en el suelo, decir '*se está muriendo, pobrecito, hay que modernizarlo*'. Concluye Meyer diciendo: «En Pemex éramos todos, un éxito colectivo, en un país de individualidades; por ello no nos da orgullo tener a Carlos Slim como el hombre más rico del mundo, porque Slim es una individualidad y porque colectivamente nos cuesta a todos. Pemex si debía haber sido un triunfo colectivo, pero lo acabaron para privatizarlo», hasta aquí, Meyer.

Por su parte, el maestro en sociología Rafael Mendoza Castillo²²⁶, acusa con sobrada razón a la clase política, a la oligarquía y a los poderes fácticos de desvalorización y de la corrupción de la política, al reducirla a simple medio para poner a las instituciones del país a su servicio particular. El país está en manos de una clase política, una oligarquía de los poderes fácticos mediáticos, empresariales, militares; constituyéndose un capitalismo corporativo al servicio de la internacionalización del capital, prueba de ello —dice—, son las reformas estructurales, Energética, Educativa, Política, Fiscal y Laboral.

Evidencia asimismo la impunidad y la corrupción de la clase dominante, que más que política, es una clase que administra los bienes del país en bien de intereses particulares, aunque su comportamiento más que de clase social es mafioso, con reglas propias para defender sus muy particulares intereses. Todo ello conlleva la sociedad donde se producen las condiciones objetivas y subjetivas para que los individuos se ausenten de la acción política y convertirlos en seres privados, seres consumistas y dóciles ante el entorno constituido.

Esto les permite imponer lo viejo, el panismo, priismo, perredismo colaboracionista y esto se da en cada elección

²²⁶ Rafael Mendoza Castillo. “Instituciones, corrupción e impunidad”. En: **Cambio de Michoacán**.— Morelia: Año 22, número 7,400, febrero 3, 2014. p. 26

y, cuando se elige lo nuevo se le comete fraude como lo hizo la mafia en el poder: en 1988, 2006, y 2012. La praxis política se sustituye por procedimientos administrativos y de planeación, mediante los cuales la mafia gobernante les permite la toma de decisiones, mismas que responden a la estructura de la mafia neoliberal interna y externa. Esto es, los responsables de las crisis económica, sanitaria, moral y social que vivimos ahora.

Cuando un sistema social y régimen produce miedo, penetra en el tejido social mutilando el pensamiento crítico, rebelde o cuestionador de la conformidad; entonces se produce un espacio social contra la política, espacio que es ocupado por el prejuicio, el temor y por una maquinaria administrativa, policiaca y militarista que se convierte en un bloqueo histórico que evita a los grupos, clases e individuos, constituirse en sujetos históricos para decidir sin determinismos y en libertad, nuevas opciones. La mayoría de la sociedad está insatisfecha sobre el mal arreglo de las instituciones públicas, dice Mendoza Castillo, parafraseando a Lorenzo Meyer, insatisfacción carente de salida práctica, puesto que el poder está cooptado por un sistema de partidos que no representan, de ninguna manera, los intereses mayoritarios de la sociedad.

En lugar de preguntarnos como sociedad constituyente, y en la participación directa sobre los asuntos graves del

país como la crisis social, económica y moral, nos manda a casa a ver el televisor en familia, que nos orienta en el vivir en el orden neoliberal. La mafia se apoderó de los procesos, de las instituciones, de sus estructuras y pretende acabarlas dándole muerte a lo político, porque ya no se requiere cambiar nada, ni transformar nada, sino burocratizar la vida de la nación. Se intenta detener el proceso histórico y detener las contradicciones sociales. Lo importante a los dominadores oligarcas es controlar el modo de pensar, la objetividad y la acción humana. Significa que los explotadores se eternicen en la impunidad y roben en su beneficio el patrimonio de todos los mexicanos.

6.8 Educación, hombre y sociedad en México

Educación, según el Diccionario de Santillana²²⁷ dice que etimológicamente proviene fonética y morfológicamente del griego *educare*, que significa conducir, guiar, orientar, dando lugar al primer modelo conceptual como modelo directivo o de intervención ajustado a la versión semántica de *educare*.

De hecho la educación es, en principio, un proceso de inculcación y asimilación cultural, moral y conductual; básicamente es el proceso por el cual las generaciones jóvenes incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos, asegurando la supervivencia individual al adquirir patrones conductuales de adaptación grupal o colectiva, como función de recapitulación y progreso cultural.

Es fundamentalmente un proceso de aprendizaje que se justifica en la indeterminación biológica del hombre, al carecer de respuestas adecuadas a las situaciones vitales con que se encuentra. Es por lo tanto, un proceso necesario y legítimo para la supervivencia humana, ya que el hombre se ve obligado a aprender las respuestas para vivir, lo que al mismo tiempo le hace ser de un modo o de otro, dado que el hombre es el único ser que sabe

²²⁷ Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2001. p. 475-476

que sabe, y por supuesto, que sabe que ignora mucho más de lo que sabe, sabe también que como ser inacabado, el proceso de hacerse a sí mismo es continuo y permanente, de ahí que según los teóricos el hombre aprende desde que nace y aún antes, y dicho proceso sólo concluye en el último momento existencial de su vida.

La educación también es considerada un proceso de construcción social, de acuerdo a patrones referenciales socioculturales. El hecho educativo es en todo caso una adquisición y transformación optimizadora, es una realidad histórica no natural producida por el hombre y vinculada a su contexto sociocultural. La educación es pues, influencia del contacto humano, requiere la presencia del hombre que actúe como modelo, como emisor y como interventor, lo que posibilita la emergencia de estímulos, información, patrones u objetivos, normas conductuales, sanciones, puestas en acción, contextos congruentes, que permitan al educando elaborar y construir su personalidad de acuerdo a un patrón determinado.

Es, en primera instancia, una intervención directa o encubierta de un hombre en contacto con el otro, interactuando y educándose. El educador, como tal, promueve, interviene, pero no educa. La educación actualmente es una tecnología o arte en sentido objetivo, que puede incluir la dimensión de arte en sentido subjetivo. Según Dilthey, la educación adapta a los

jóvenes a las necesidades de la sociedad. Para Max Scheler, la educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad.

Con el renacimiento se recuperan las ideas de los clásicos griegos y romanos sobre la educación, principalmente los conceptos de libertad, desarrollo de habilidades del educando por medio de una serie de actividades como el canto, teatro, trabajo manual, trabajo grupal; por consiguiente, disminuir la estricta disciplina de la era medieval y separas a la iglesia de la educación, aunque sólo en teoría porque la iglesia hasta el día de hoy se ha mantenido, de alguna u otra forma, ofertando su visión educativa con el afán de preservar su religión, pero en realidad busca conservar el poder que en su época dominante de tres siglos prosperó a base del control educativo alimentando el alma de sus adeptos.

Durante el renacimiento, como su nombre lo dice, vuelven a renacer las artes mayores y menores, se desarrolló la ciencia, la tecnología y la filosofía, entre otras ciencias, la invención de la imprenta hace posible la difusión de las mismas. La concepción de hombre que se tenía ahora era de un ser libre, de saber aprender, de aprehender, de ser al desarrollar todas sus capacidades.

A pesar de que la educación ha tenido un sin número de conceptos desde muy diversos campos como el teológico, el filosófico, el antropológico, o bien el psicológico, o también el biológico, que engloban a los realistas, naturalistas, perennialistas, culturalistas, idealistas(...). Se sabe que el concepto viene “de la palabra latina *nutritio* con significado de alimentar, nutrir, formar psicológica y espiritualmente”²²⁸, también “puede derivarse del vocablo latino *educere*, que tendría el significado de guiar o conducir hacia fuera”. Posteriormente se retoma del latín *educatio* = *actus/educandi*, que significa acto de educar.

Volviendo a la expresión latina *educere*, semánticamente significa hacer salir, extraer, dar a luz, sosteniendo que la educación es desarrollo y perfeccionamiento. El proceso exclusivamente humano, secuencialmente puede describirse como el hombre que ya es, que va siendo, se va haciendo, según se conduce y obtiene su personalidad. La clave explicativa del proceso reside pues en su educabilidad; la educación es un proceso de construcción personal.

La educación requiere y exige la presencia de una *finalidad*, patrón ideal que oriente el proceso y la acción; no es un proceso azaroso o descontrolado, por ello se

²²⁸ Paciano Fermoso Estébanez. **Teoría de la educación.**— México: Trillas, 2001. p. 122

distingue del mero acontecer biológico, social, la intencionalidad es sustantiva en el proceso educativo, la educación busca que el hombre construya su personalidad de acuerdo a un patrón prefijado socialmente. La intencionalidad, que reside en un principio en el educador, debe ser asumida progresivamente por el educando para que sea autor de su concreta, singular, e irrepetible personalidad.

Hace referencia al perfeccionamiento y optimización ya que hace valer más al hombre al elevarle su nivel de determinación, autonomía o libertad, porque le permite alejarse, desvincularse y distanciarse de las respuestas y liberarse de los estímulos, puede proyectar, elegir o decidir su conducta antes de realizarla, lo que supone un factor de control y previsión de consecuencias; la educación es también un proceso gradual, que permite desde cada nivel alcanzado aspirar o elaborar los siguientes niveles, de suerte que en el proceso educativo se resuelve en la dialéctica producto y proceso sin solución de continuidad; es un proceso integral y holístico que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella. Es la persona como unidad la que se educa. La educación es un proceso activo del sujeto, sólo el hombre se construye por su actividad, es la puesta en acción de la persona la que genera el proceso educativo; la educación se identifica con la vida porque el hombre está y es permanentemente

inacabado y su construcción le ocupa su tiempo vital total y completo.

Los modelos pedagógicos que retornan e imperan en el desarrollo de las potencialidades de la persona son modelos activos que buscan el desarrollo armónico de la personalidad integrada. La educación funciona como un actuar liberador, analítico, que posibilita la transformación de la persona, el educando se convierte en propositivo, activo y reflexivo de su pasado, presente y futuro, en otras palabras, como dijo Paulo Freire, la educación es para despertar la conciencia oprimida, porque gracias a la educación vuelve a renacer, a partir de comprender la realidad se establecen nuevas visiones y objetivos sobre la vida.

Lo esencial en la educación moderna estriba en formar a unos hombres capaces de vivir en las condiciones de la civilización moderna, a un hombre capaz de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural, que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspira y cómo alcanzarla, o de qué fuente extraer la alegría de la vida.²²⁹

²²⁹ Rodolfo Sánchez Tello. *Ensayos pedagógicos*.— Morelia: IMCED, 1999. p. 111

La educación es la posibilidad que nos permite mejorar no solamente en lo económico sino en la forma de percibir e interpretar la realidad, es la base de desarrollo de un país, por ello los países ricos invierten en educación e investigación por ser redituable, no así los países pobres como el caso de México. Sin embargo, la tarea mayor radica en el educador y las políticas educativas empleadas para no seguir siendo un país de reprobados en el ámbito internacional.

Actualmente la educación formal es un factor importante para el desarrollo social y crecimiento económico debido a que ésta, le brinda a la población las herramientas necesarias para trabajar en los diferentes sectores productivos del país, es decir, se encarga de capacitar a los ciudadanos con la finalidad de que sean capaces de realizar un trabajo eficiente y de calidad, esto a la vez les posibilita tener una mejor calidad de vida. El modelo pedagógico que hace referencia a esta visión es la socio-cognitiva, la que considera que el educando se debe preparar para integrarse creadoramente en la sociedad y poder así cambiarla, es decir, formar a la persona histórico-crítica posibilitándole su desarrollo integral basándose en sus propias finalidades y necesidades.

Complementamos nuestro concepto muy acotado y general del fenómeno educativo humano con la propuesta

de Hernández Rojas²³⁰, quien sostiene que la *principal finalidad y objetivos de la educación* es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. La segunda finalidad y objetivo es crear mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca. Una tercera finalidad educativa consiste en formar personas autónomas, por eso retoma la acción o actividad donde el sujeto descubre y desarrolla sus potencialidades, sobre todo las de identificar, seleccionar la información y los conocimientos acordes que requiere para satisfacción de sus necesidades, esto es, aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a reaprender, aprender a hacer, aprender a saber y aprender a ser.

Hombre, tal vez el concepto humanista-renacentista sea el más completo y que define de mejor manera para entender y comprender al ser humano. Por ello, recurrimos a tres representantes del humanismo: Marsilio Ficino, Pico della Mirandola y C. de Bovelles; para el primero de los mencionados, el hombre es *Copula Mundi*, es decir, constituye la síntesis más perfecta de todo cuanto existe en el universo. El segundo de ellos, Pico, ilustra este concepto con un cuento en su obra cumbre: **Sobre la dignidad del hombre**, Dios le dice

²³⁰ Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*.— México: Paidós, 2004. p. 192

textualmente: ‘Te coloque en el centro del mundo para que así pudieras observar mejor todo lo que hay. No te he hecho ni celeste ni terrenal, ni mortal o inmortal, para que, casi libre y soberano artífice, tú mismo te plasmases, te esculpieses y te hicieses a tu medida y en la forma que tu escojas. Podrás regenerarte en lo inferior y en lo superior a tu gusto. ¿Quién podrá dejar de admirar a este auténtico *Hombre Camaleón*?.

Para Bovelles, el hombre es un verdadero microcosmos, cuyas principales cualidades son la la ductilidad y su indeterminación, porque aun sin destacar por algún don en específico, posee un poco de cada uno. El hombre no deviene de un hábitat natural como el resto de los animales, pero es capaz de adaptarse a los ambientes y a los climas más diversos.

Para la **Hispánica**²³¹, el concepto de hombre pretende sintetizar lo que cada persona es, y lo que esperan que sea aquéllos con quienes se relaciona. Cualquier definición y cualquier descripción resulta ser una selección de rasgos conforme a una previa toma de posición. La inserción del hombre dentro de la escala evolutiva de los seres vivos, en el conjunto del universo, constituye una toma de conciencia de todo el peso de la vieja definición aristotélica-escolástica sobre el hombre

²³¹ Enciclopedia Hispánica: Macropedia.— Barcelona:
Encyclopaedia Britannica, 1995. v. 9, p. 27-28

como animal racional. Si la religiosidad medieval acentuó lo específico de la racionalidad, la ciencia moderna resaltó el compartir genérico de la animalidad. Cultura y sociedad es algo inherente a la misma naturaleza humana.

Friedrich Nietzsche comparó a un cachorro animal con un bebé humano, y llegó a la conclusión de que mientras los animales nacen con todas las lecciones vitales aprendidas, el niño debe aprender a sentir, a diferenciar, a expresarse, a actuar conforme a los modelos de su entorno social y cultural; incluso en la vida intrauterina, descubren los psicólogos las influencias psíquicas y culturales de la madre; y Carl Gustav Jung, habla de un inconsciente colectivo de la especie acumulado en el individuo. La herencia humana no es propiamente genética y terminal, sino cultural y abierta.

Ernst Cassirer, filósofo alemán a principios del siglo XX definió al *hombre como un animal simbólico*. El hombre está capacitado para designar cosas, retenerlas o anticiparlas gracias a su expresión simbólica; el hombre puede manejar la posibilidad, la hipótesis que es camino para la ciencia, el símbolo matemático o geométrico, la utopía ética y educativa. El hombre ha creado su cultura: el mito, la religión, el arte, el lenguaje; la historia y la ciencia. Es así como ha transformado el caos en el cosmos en un universo ordenado, ha abstraído sus reglas y lo ha puesto a su servicio.

Para el francés Jean-Paul Sartre, la naturaleza exterior constituye el *ser-en-sí*, lo absolutamente determinado; en cambio la conciencia humana constituye el *ser-para-sí*, la libertad absoluta y se encuentra llena de negación, de la nada que ella trae al mundo. El hombre se caracteriza por no ser lo que es: su ser se está haciendo continuamente, proyectándose hacia el futuro. El hombre no está sujeto a normas o valores; él los crea al elegir o, mejor, al elegirse; el proyecto de la construcción ontológico-existencial del hombre. Postura con la que coincidimos plenamente.

Sociedad, en el diccionario de filosofía de N. Abbagnano, se dice que en el Medievo europeo no se distinguía con claridad el gobierno, el estado y la sociedad; la diferenciación surge hasta los siglos XVI y XVII, principalmente en la obra de Hobbes, los pensadores utilitaristas y después Hegel, y Marx, separaron tajantemente el estado de la sociedad. Para Hegel, el estado dominaba a la sociedad y la inspiraba o debería inspirar veneración, mientras que la sociedad civil, carecía de la dignidad de aquél. En cambio, Carlos Marx concentró su atención analítica en la sociedad y las raíces de ésta en la esfera de la producción eran determinantes básicos de la evolución humana.

Aunque siguiendo diversas vías, los autores marxistas y los comteanos coinciden en la primacía de los fenómenos societales. A Ferdinand Tönnies (1855-1936), uno de los fundadores de la sociología alemana, le debemos la

distinción entre *Comunidad* y *Sociedad*, obra que desde su época ha servido de base para buena parte del pensamiento sociológico. Tönnies, comparaba las sociedades medievales y pos-medievales, con las estructuras sociales modernas, basadas sobre todo en transacciones de mercado y relaciones de intercambio por conveniencia, tal como se las conceptualizara por primera vez en la obra de Thomas Hobbes. Este autor sostenía que en las comunidades, el nosotros tenía primacía sobre el yo, había pues, fuertes vínculos de solidaridad entre sus miembros. En las sociedades urbanas basadas en el mercado y el intercambio, el reforzamiento de los poderes del individuo destruía los vínculos comunales y conducía a una competencia destructiva.

En las sociedades iniciales predomina la comunidad aldeana y la familia, los barrios y los gremios, en cambio, lo que caracteriza a las relaciones urbanas son los intercambios mercantiles y las modernas estructuras gubernamentales. Tönnies sentía simpatía por el socialismo, sostenía que los sindicatos modernos, y otras estructuras sociales, brindaban el asomo de un futuro en el cual volverían a prevalecer los vínculos comunitarios por sobre el individualismo y las relaciones egoísticas de la sociedad. Hasta hace poco los antropólogos y los sociólogos usaban términos distintos para referirse a las comunidades humanas. Los antropólogos usaban el término cultura, los sociólogos hablaban de la sociedad.

Los sociólogos tienden a concebir los fenómenos culturales como resultado de desarrollos que se producían dentro de las sociedades, por lo que los ven como derivados. Los antropólogos en cambio le dan una primacía determinante a un conjunto de fenómenos que designan con el término cultura. Para ellos los fenómenos sociales son meramente partes de la cultura. Para Kroeber y Parsons, ninguno de los términos tenía primacía metodológica *a priori*. Separar los aspectos culturales de las sociedades no clasifica conjuntos concretos y empíricamente discretos de datos, sino que sólo abstrae dos conjuntos analíticamente distintos de fenómenos.

Durante bastante tiempo en la historia de ambas disciplinas esos dos términos fueron usados de una manera intercambiable; la diferencia entre las dos disciplinas era operativa, más que conceptual. Los antropólogos limitaban sus estudios a sociedades no letradas, mientras que los sociólogos preferían las sociedades letradas. Empezaron a traslaparse los temas de investigación de ambas disciplinas y se volvió imperativo aclarar con más precisión los usos de esos términos. Los autores antes mencionados sugirieron que el concepto cultura se restringiera a los contenidos y patrones de valores, ideas y otros factores simbólicamente significativos, mientras que sociedad debía usarse para los sistemas relacionados de interacción entre individuos y colectividades.

Un análisis de las finalidades y objetivos explícitos en el Artículo Tercero Constitucional, su comprensión y su contenido, nos puede clarificar los conceptos de lo que es la educación mexicana propuesta por los legisladores del Constituyente de 1917, que aun cuando el Artículo Tercero ha sufrido no pocas reformas, parece ser que las finalidades y objetivos que guían la utopía de la educación en México no han sido trastocados significativamente y que todavía representan los más caros anhelos de verdadera democracia, no solamente considerada como un simple sistema electorero, sino como un sistema de vida que propicie lograr una sociedad más igualitaria, de progreso, de bienestar y de justicia social para el pueblo mexicano. Por ello, es absolutamente indispensable que todos los maestros, y por extensión todos los mexicanos, conozcamos, estudiemos y comprendamos a profundidad el Artículo Tercero Constitucional, para exigir su total aplicación a la que debemos coadyuvar.

Bibliografía

- Abbagnano, N. **Diccionario de filosofía**.— 4a Ed.— México: FCE, 2004
- Abbagnano, N. y A. Visalberghi. **Historia de la pedagogía**.— 1a ed.— México: FCE, 1982
- Agustín de Hipona, Santo. **Confesiones**.— 4a ed.— México: Porrúa, 1977
- _____. **La ciudad de Dios**.— México: Porrúa, 2004
- Alegría, Paula. **La educación en México antes y después de la conquista**.— México: Cvltvra, 1936
- Andere M., Eduardo. “Si vamos por una reforma educativa, hablemos de pobreza y segregación”. En: **Educación 2001**.— México: año 18, número 212, enero 2013
- Avanzini, Guy compilador. **La pedagogía desde el siglo XVI hasta nuestros días**.— 1a ed.— México: FCE, 2003
- Bartolomé del las Casas, Fray. **Apologética**
- Bassols, Narciso. **La reglamentación del Artículo 3º Constitucional. Obras**.— México: FCE, 1964
- _____. **Obras**.— México: FCE, 1964
- Cambio de Michoacán**.— Morelia: Año 22, número 7,400, febrero 3, 2014

- Cardiel Reyes, Raúl. “El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981
- Carmona León, Raymundo. “John Dewey en la educación posrevolucionaria priista”. En: **Educación 2001**.— México: v. 18, número 211, diciembre 2012
- Castillo Pérez, Isidro. **México: sus revoluciones sociales y la educación**.— 3a ed.— Morelia: EDDISSA, 2007. v. 6
- Caudet Yarza, Francisco. “Biografía”. En: **Aristóteles: Metafísica, Ética**.— Madrid: Edimat, 2001
- Château, Jean. **Los grandes pedagogos**.— 1a ed.— México: FCE, 1974
- Círculo Cultural “El Nigromante”. **Liturgia del Grado de Aprendiz**.— México: Erbasa, 2008
- Córdoba, Arnaldo. “Natalio Vázquez Pallares y la Universidad socialista en Michoacán”. En: **Foro Universitario**.— número 7, junio 1981
- Córdova Morán, Aquiles. “La reforma educativa y el alza de combustibles”. En: **La Voz de Michoacán: Diario**.— Morelia: año 69, número 22,854, agosto 6, 2016
- Corona M., Enrique. **Al servicio de la escuela popular**.— 2a ed.— México: IFCM, 1963

Crisol de ideas.— Morelia: julio 15, 2011, v. 4. número 77

Descartes, R. Discurso del método.— México: Porrúa, 1981

Descartes...— México: Porrúa, 1981. (Sepan Cuántos... 177)

Diccionario de ciencias de la educación.— Madrid: Santillana, 2001

Diccionario histórico, biográfico y geográfico.— México: Porrúa, 2002

Educación 2001.— México: año 18, número 211, diciembre 2012

Educación: Revista de Orientación Pedagógica.— 2a. Epoca, número 1, junio de 1959

_____. año 19, número 212, enero 2013

Enciclopedia de México.— México: La Enciclopedia de México, 2000. v. 2, 6, 10, 11, 12, 13

Enciclopedia Hispánica.— Barcelona: BARSA, 1999. v. 14

Enciclopedia Hispánica: Macropedia.— Barcelona: Encyclopaedia Britannica, 1995. v. 9

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americanana.— Madrid: Espasa-Calpe. 1976

Ferrière, A. Problemas de educación nueva.— 1a ed.— Barcelona: PFIE, 1929

- _____. **Transformemos la escuela.**— Buenos Aires: Lozada, 2002
- Fermoso Estébanez, Paciano. **Teoría de la educación.**— México: Trillas, 2001
- Ferrer Guardia, Francisco. **La escuela moderna.**— Barcelona: Tusquets, 1978
- Gallo Martínez, Víctor. **Estructura económica de la educación mexicana: problemas y proyecciones demográficas.**— México: SEP, 1959
- Gómez Torres, Julio. “Política Educativa, México 2012: Reforma Educativa”. En: **Educación 2001**.— México: año 18, número 211, diciembre 2012
- _____. “La escuela en el corazón de la Reforma”. En: **Educación 2001**.— México: v. 18, número 211, diciembre 2012
- Gran diccionario de la lengua española.**— Madrid: Everest, 1998
- Greaves L, Cecilia. **El Plan de Once Años, Nueva Alternativa ante el rezago Educativo.**— México: El Colegio de México, 1979
- Guevara Niebla, Gilberto. **Lecturas para maestros.**— México: Cal y Arena, 2010
- _____. **México 2012: La reforma educativa.**— México: Cal y Arena, 2012

Hernández Rojas, Gerardo. **Paradigmas en psicología de la educación**.— México: Paidós, 2004

Hessen, Johannes. Teoría del conocimiento.— 14 ed.— Madrid: Espasa-Calpe, 1978

Islas, Emma e Irma Ortiz. “Manuel Gil Antón, profesor-investigador de El Colegio de México: Un nuevo modelo educativo, con vacío pedagógico”. En: **Siempre! Presencia de México**.— México: año 63, número 3,293, 24 julio 2016

Jaeger, Werner. **Paideia: Los ideales de la educación griega**.— México: FCE, 1942

La Voz de Michoacán: Diario.— Morelia: año 69, número 22,854, agosto 6, 2016

Larroyo, F. “Estudio introductorio, análisis de las obras y notas al texto”. En: **Descartes...**— México: Porrúa, 1981 (Sepan Cuántos... 177)

_____. “Presentación introductoria”. En: Pablo Natorp. **Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social**.— México: Porrúa, 1975

Latapí Sarre, Pablo. **Andante con brio: Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación, (1963-2006)**.— México: FCE, 2008

López Mateos, Adolfo. “Discurso pronunciado al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1958”.

En: **Los presidentes de México ante la Nación, 1821-1984.** v. 4

Mancisidor, José. **Historia de la Revolución Mexicana.** — 31 ed.— México: B. Costa-Amic, 1976

Marrou, Henri-Irénee. **Historia de la educación antigua.**— México: FCE, 1976

Medina, Luis. **Del Cardenismo al Avilacamachismo.**— México: El Colegio de México, 1978. v. 18

Mejía Zúñiga, R. y A. Taracena. **La verdadera revolución, etapa 1925-1926.**— México: Jus, 1962

Mendoza Castillo, Rafael. “Instituciones, corrupción e impunidad”. En: **Cambio de Michoacán.**— Morelia: Año 22, número 7,400, febrero 3, 2014

Mesnard, G. “La pedagogía de los jesuitas”. En: J. Château. **Los grandes pedagogos.**— México: FCE, 1974

México: Consejo Nacional Técnico de la Educación. **Hacia un nuevo modelo educativo.**— México: SEP, 1991

_____. **Rafael Ramírez: La Escuela Rural Mexicana.**— México: SEP, 1994

Meyer, Jean. **El conflicto entre la iglesia y el Estado.**— 3a ed.— México: Siglo XXI, 1978

Montessori, María. **El niño: el secreto de la infancia.**— 1a ed.— México: Diana, 1994

Moreno y Kalbtk, Salvador. “El porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981

Natorp, Pablo. **Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social**. — México: Porrúa, 1975

Nuñez, Ernesto. “Petróleo: La historia que no fue”. En: **Provincia: El diario grande de Michoacán**. Sec. Revista R, Morelia: año 12, número 4,268, febrero 2, 2014

Olivera Sedano, Alicia. **Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929: Sus Antecedentes y Consecuencias**.— México: UNAM, 1966

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: Resúmenes ejecutivos**.— México: OCDE, 2010

Palacios, J. **La educación en el siglo XX: la tradición renovadora**.— 2a ed.— Caracas: ELE, 1997

Paoli, Francisco y Enrique Montalvo. **El socialismo olvidado de Yucatán**.— México: Siglo XXI, 1977

Pérez Taylor, Rafael. **El socialismo en México**.— México: Popular, 1976

Perrenoud, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**.— Barcelona: Graó, 2004

- Piaget, J. **A dónde va la educación.**— Barcelona: Teide, 1974
- _____. **Psicología de la inteligencia.**— Buenos Aires: Psique, 1972
- _____. **Psicología y pedagogía.**— Barcelona: Ariel, 1975
- _____. **Seis estudios de psicología.**— Barcelona: Seix Barral, 1967
- Piaget, J. y J. Heller. **Autonomía en la escuela.**— Buenos Aires: Losada, 1968
- Pirenne, H. **Historia económica y social de la edad media.**— México: FCE, 1939
- Ponce, Aníbal. **Educación y lucha de clases.**— México: Solidaridad, 1968
- Preti, Giulio. **Historia del pensamiento científico.**— Madrid: Guadarrama, 1977
- Provincia: El diario grande de Michoacán.**— Morelia: año 12, número 4,268, febrero 2, 2014
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan. **Escuela y sociedad en el período cardenista.**— México: FCE, 2003
- Ramírez, Rafael. **La Escuela Rural Mexicana.**— México: SEP, 1982
- _____. **Obras completas.**— Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1967. v. 3

Rousseau, J. J. **Emilio o la educación**.— México: Barberá, 2006

Russell, Bertrand. **Historia de la filosofía occidental**.— Madrid: Espasa-Calpe, 2010

Saavedra Regalado, Manuel S. **Complejidad y transdisciplina: utopía posible de formación docente**.— Morelia: ENSM, 2009

Sánchez Tello, Rodolfo. **Ensayos pedagógicos**.— Morelia: IMCED, 1999

Santoni Rugiu, Antonio. **Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días**.— 1a ed.— Morelia: IMCED, 2003

_____. **Historia social de la educación: de la educación antigua a la educación moderna**.— 1a ed.— Morelia: IMCED, 2003

Siempre! Presencia de México.— México: año 63, número 3,293, 24 julio 2016

Solana, F., R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981

Sotelo Inclán, Jesús. “La educación socialista antecedentes mediatos anteriores a la Constitución de 1917”. En: F. Solana; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. **Historia de la educación pública en México**.— México: SEP, 1981

Standing, E. M. **La revolución Montessori.**— 1a ed.— México: Siglo XXI, 2000

Tejera, Humberto. **Crónica de la Escuela Rural Mexicana.**— México: IFCM, 1963

Jaime Torres Bodet. “Declaraciones hechas a la prensa, 6/12/1958”. En: **Educación: Revista de Orientación Pedagógica.**— 2a Epoca, número 1, junio de 1959

Torres Bodet, Jaime. **Memorias.**— México: Porrúa, 1974.
v. 2

Vargas García, Enrique. **De la política liberal positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria (1867-1878).**— Morelia: IMCED, 2000

Notas

- i. Véase “Discurso del lic. Adolfo López Mateos al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1958”. En: **Los presidentes de México ante la Nación, 1821-1984**, 1985, v. 4, p. 1,015.
- ii. La Comisión estuvo formada por los diputados Antonio Castro Leal y Enrique Olivares Santana, los senadores Caritino Maldonado y Ramón Ruiz Vasconcelos; por el representante de Gobernación, Francisco Hernández; de Presidencia, Octavio Novaro; de Hacienda, Jenaro Hernández de la Mora; Ana María Flores, de Industria y Comercio; Emilio Alanís Patiño del Banco de México y Enrique W. Sánchez por el SNTE.
- iii. “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”, En: **Educación, Revista de Orientación Pedagógica**. Segunda Epoca, número 6, mayo, 1961, p. 39.
- iv. Estas cifras corresponden a 1956. Véase “Comisión Nacional,... Op. cit., p. 39-40 y 47-48.
- v. Véase el estudio, realizado por zonas, de la situación del sistema educativo nacional 1952-1957, de Victor Gallo Martínez, **Estructura económica de la**

educación mexicana; problemas y proyecciones económicas-demográficas. México, 1959.

- vi. Para este año el total de la población escolar se calculaba en 10,686,000 niños en edad escolar. “Comisión Nacional,... Op. cit., p. 62.
- vii. Según datos proporcionados por la Dirección General de Estadística, el número de quienes no estaban titulados era muy superior a los que poseían título: los primeros sumaban 53,376 en tanto que los segundos sólo ascendían a 36,556. “Discurso del Dr. José Romano Muñoz en el acto inaugural de las conferencias y cursillos organizados por el CNTE”. En: **Educación, Revista de Orientación Pedagógica**. Primera Epoca, número 3, octubre, 1958, p. 39.
- viii. Las grandes diferencias salariales era uno de los motivos que dividía al magisterio nacional causando resentimiento y desmoralización en el gremio, situación que se reflejaba en la deserción o bien en el éxodo a los centros urbanos mejor retribuidos. Los sueldos fluctuaban desde \$336.00 mensuales en Colima y \$350.00 en Zacatecas, hasta \$760.00 en Veracruz y \$1,150.00 en el Distrito Federal. Ibid.
- ix. Ibid. p. 372.

- x. De éstas, la Federación atendía en 1964 a 23,596; 11,147 eran sostenidas por los estados y 2,833 por la iniciativa privada. *Ibid.*
- xi. En las áreas rurales sólo el 50% de la inscripción del primer grado continuaba hacia el segundo. Latapí, 1964, p. 64.
- xii. Latapí, 1965, p. 86.

Las Pedagogías Contemporáneas y Educación en México,
de Vicente García Rocha,
se terminó de imprimir en septiembre de 2022
en los talleres gráficos de
Editorial Morevalladolid, S. R.L. de C.V.,
con un tiraje de 300 ejemplares.

Publicaciones del autor

Publicó más de 40 artículos de contenido educativo en la revista bimestral *Crisol de ideas*; participó como Ponente Magistral en coloquios sobre educación a nivel estatal, nacional e internacional; colaboró también en tres libros colectivos publicados por el IMCED: ***Primera Generación del IMCED*** (2012), ***Crisol en Educación*** (2013) y ***Competencias educativas y resistencias docentes*** (2014); cuenta con un libro editado en 2013: ***El IMCED: Los Pedagogos y la Educación.***

Más información y algunas versiones digitales gratuitas se pueden encontrar en la página web:

<https://pedagogia.app>

Foto de portada

Centro "Jacob y Wilhelm Grimm", Biblioteca Central de la Universidad Humboldt en Berlín.

El hombre, desde tiempos inmemoriales, ha buscado la mejor forma de educar a las nuevas generaciones; el maestro Vicente García Rocha nos muestra en esta obra, bastante ilustrativa por cierto, cómo a través de los siglos y en muchos países se han desarrollado formas cada vez más eficaces de educar a los individuos.

Con su obra "***Las Pedagogías Contemporáneas y Educación en México***", el maestro, versado ampliamente en estos temas, nos lleva a hacer un recorrido acerca de la evolución y desarrollo de la educación a partir del descubrimiento de la escritura.

Abarcando los períodos desde finales de la Edad Media en Alemania y los grandes pedagogos que a nivel mundial han dado la pauta para el avance de la educación; para llegar así a la educación en nuestro país y la aportación a la pedagogía mundial con la llamada "**Escuela Rural Mexicana**".

Culminando su obra el maestro García Rocha con una propuesta para resolver la problemática de la educación en nuestro país, con una visión muy particular de la evolución de la educación y cómo y dónde estamos en este rubro.

Disfrutemos pues, de este interesante recorrido...

— Alma Rosa Cortés Cervantes