facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía

Clara Isabel Carpy

Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM

CONACYT
UNAM POSGRADO Pedagogía
Diaz de Santos

Copyrighted material

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MIRADAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA

Directora de la colección: Raquel Glazman
Coordinador editorial: Juan Manuel Piña

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Directorio UNAM

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Sergio M. Alcocer Martínez de Castro
Secretario General

Dr. Javier de la Fuente
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Héctor Hernández Bringas
Coordinación de Estudios de Posgrado

Dra. Gloria Villegas Moreno
Facultad de Filosofía y Letras

Mtra. Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

M. en I. Gilberto García Santamaría González
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Dr. J. Alejandro Salcedo Aquino
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dra. Concepción Barrón Tirado
Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Comité editorial
Clara Isabel Carpy
Alicia de Alba
Jesús Escamilla
Rafael García
Concepción Barrón

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MIRADAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA

Clara Isabel Carpy
(coordinadora)

CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

UNAM
POSGRADO
Pedagogía

DIAZ DE SANTOS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ÍNDICE

Presentación de la colección:
Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM
Raquel Glazman Nowalski
• 11 •

Introducción
Clara Isabel Carpy
• 15 •

Primera sección. Acerca del estudio de la historia de la educación y de la pedagogía

¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?
María Guadalupe García Casanova
• 21 •

Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México
Claudia Beatriz Pontón Ramos
• 53 •

Segunda sección. Estudios sobre la educación durante los siglos XVI y XVIII en Nueva España

El teatro de evangelización como recurso educativo en Nueva España del siglo XVI
Jesús Moisés Lara Coronado
• 81 •

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La regionalización de los estudios en Nueva España
y la formación de las elites letradas
Rodolfo Aguirre Salvador
• 109 •

Tercera sección. La configuración del Sistema Educativo Nacional y de la teoría pedagógica mexicana. Finales del siglo XIX y principios del XX

Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública
de 1889-1890 y 1890-1891
Clara Isabel Carpy Navarro
• 135 •

Impacto de las resoluciones de los Congresos Nacionales
de Instrucción Pública en Ayapango, Estado de México
Ana María Baltazar Ramos
• 165 •

Las aportaciones de Luis E. Ruiz
en la construcción de la teoría pedagógica mexicana
Héctor Díaz Zermeño
• 191 •

La Universidad Imperial francesa y su influencia
en la concepción de universidad de Justo Sierra
Ana María del Pilar Martínez Hernández
• 221 •

Cuarta sección. Personajes destacados en la historia de la educación en México

Pensamiento pedagógico de José Vasconcelos
Benito Guillén Niemeyer
• 249 •

Un estudio histórico-pedagógico del pensamiento
y obra educativa de Don Jaime Torres Bodet
María de la Gracia Corona
• 227 •

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Presentación de la colección: *Estudios.* Posgrado en Pedagogía. UNAM

Raquel Glazman Nowalski[1]

Esta colección responde al interés por difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dicho Programa tiene un carácter interinstitucional que se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que pretendemos incluir en la colección.

Desde hace algún tiempo veníamos pensado en la necesidad de emprender una tarea de esta naturaleza, y ahora alcanzamos a ver los primeros frutos. Los siguientes móviles han reforzado el impulso a las publicaciones que la integran:

- La convicción de que a lo largo de estos años se han producido una serie de trabajos significativos de académicos y alumnos del Programa, que demandan rebasar el ámbito exclusivo de nuestros

[1] Doctora en Pedagogía. Directora de la colección.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

centros académicos por su importancia para el sector educativo en las esferas política y formativa, de modo que tanto los tomadores de decisiones en distintos medios como los estudiosos de los problemas educativos pudieran encontrar en los mismos tratamientos interesantes y generadores de ideas por trabajar para el desarrollo de otras investigaciones en las distintas temáticas que se proponen. Los capítulos que integran los distintos volúmenes de la colección se derivan de las tesis de maestría y doctorado de los alumnos en su mayor parte; de trabajos de investigación de los propios académicos o de equipos conjuntos formados por profesores y estudiantes, los cuales representan el abordaje a cuestiones de los ámbitos educativo y pedagógico, ya sea escasamente tratados, ya sea propuestos con un sentido innovador o con la intención de ahondar en el conocimiento de un problema específico o una situación o medio particulares. Estos capítulos encuentran su respaldo en las tesis de posgrado o aun en otro tipo de publicaciones que pueden ser consultados en la sección de tesis de nuestras bibliotecas. Otros ya aparecen editados, en cuyo caso los autores han intentado dar un paso allende sus trabajos iniciales con el capítulo en cuestión.

- Mueve también el inicio de la colección que nos ocupa, la conciencia de que en México los problemas educativos se tornan cada vez más graves. En este sentido, la necesidad de un cambio paradigmático es responsabilidad de todos los integrantes del sector educativo, y éste requiere de la toma de conciencia del papel de la educación para transformar las condiciones actuales; de la intencionalidad política de los sectores dirigentes; de la disponibilidad de una información fundamentada y confiable; del desarrollo analítico de marcos conceptuales y teóricos y de propuestas innovadoras que rebasen el espacio de estancamiento en que nos encontramos. De ahí que junto con otras instituciones de formación e investigación educativa y pedagógica, pensamos que muchos de los trabajos que en ellas se desarrollan contribuirían, si se les concede la atención necesaria, a conformar en una parte importante la respuesta educativa que el país demanda para superar las condiciones vigentes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Los libros de la colección pretenden ser un mosaico representativo de la producción académica en la esfera educativa y pedagógica de la UNAM, que conjuga el pensamiento joven con la experiencia de los docentes e irá aumentando y enriqueciéndose con el paso del tiempo, y se inician con un conjunto de volúmenes, ya sea regidos por una línea temática, ya sea guiados por representaciones diversas reunidas desde criterios también variados. Entre dichos criterios destaca la búsqueda de un sentido novedoso, de determinado nivel de integración y del carácter representativo de trabajos amplios ya desarrollados, lo que en su conjunto pretende alcanzar el nivel de calidad académica a través de una estructura analítica y la orientación metodológica de nuestros trabajos universitarios.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Introducción

Clara Isabel Carpy

La obra que el lector tiene entre sus manos es el resultado colectivo de diversos trabajos de investigación realizados por alumnos y docentes del Posgrado en Pedagogía sobre el desarrollo del acontecer educativo y las reflexiones que sobre éste se han generado, desde una perspectiva histórica.

A través de la historia se pueden apreciar diferentes formas de mirar, pensar, dialogar y teorizar acerca de las prácticas y los discursos educativos, mismos que, dada la cercanía de diferentes disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología, entre otras, influyen en la conceptualización de la educación como un complejo proceso formativo de dimensión sociocultural e histórica. Este tipo de reflexiones permiten construir múltiples configuraciones teóricas que son detonadoras del debate en nuestra disciplina, determinando importantes transformaciones dentro de ella.

Debido a la diversidad de las contribuciones, la obra se ha dividido en cuatro secciones, aunque seguramente los diez capítulos que la constituyen podrían agruparse de otra manera, dada la riqueza de los acontecimientos educativos y las reflexiones pedagógicas expuestas. Los textos hablan del rico trabajo que se realiza en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, son muestra de las diversas miradas históricas que dan cuenta del fenómeno y de la disciplina, y que viajan en el tiempo, en este caso, desde el siglo XVI hasta la actualidad, con una ubicación geográfica única: México.

La primera sección se ha denominado: "Acerca del estudio de la historia de la educación y de la pedagogía", la conforman dos capítulos abordados desde una perspectiva teórico-epistemológica en los que subyace la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

premisa de que la educación no puede estudiarse de manera aislada y atemporal, sino como un proceso que corresponde a un momento histórico determinado, contextualizado por aspectos sociales, políticos, económicos, geográficos y culturales, entre otros. De ahí derivan la importancia y la necesidad del conocimiento de la historia de la educación y de la pedagogía tanto para los estudiantes en plena formación como para los docentes involucrados en esta tarea.

El primero de ellos, escrito por María Guadalupe García Casanova, responde a la pregunta que le da título al texto: "¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?", en él explica el importante papel que desempeña en la formación de los especialistas en educación el conocimiento de la historia de su ámbito de estudio. Para dar respuesta a la cuestión planteada, responde antes a otros cuestionamientos: ¿qué contenidos son los más importantes?, ¿cómo enseñar los contenidos históricos?, ¿dónde se investigan los contenidos históricos?, ¿la enseñanza de dichas historias tiene relación con otras áreas? García Casanova nos lleva de la mano analizando las soluciones que ofrece a cada uno de ellos desde una perspectiva singular para concluir y sustentar su respuesta al cuestionamiento inicial. El capítulo, sin duda, sirve de referencia para guiar y orientar a quienes se involucran en el estudio del fenómeno educativo.

En el segundo capítulo: "Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México", Claudia Beatriz Pontón Ramos realiza un análisis sobre los referentes conceptuales que se relacionan con la constitución histórica de la pedagogía como ámbito disciplinario. La autora considera que para la construcción de dicha semblanza no se puede proceder de manera cronológica o por periodos históricos, sino que propone la puntualización de tópicos amplios, generales, que abarcan tres vertientes: la primera, que refiere a la educación como valor universal y esencialmente humano, y se plantea el debate de la autonomía de la pedagogía frente a la filosofía, la política y la ciencia en general. La segunda, que maneja a la educación desde su dimensión institucional, en donde se propone un rastreo de la historia de la pedagogía en México a partir del siglo XIX, y, por último, la tercera vertiente, en donde visualiza la educación como referente multidimensional e interdisciplinario.

En la segunda sección de la obra, denominada "Estudios sobre la educación durante los siglos XVI y XVIII en la Nueva España", se incluyó un

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

capítulo para el siglo XVI y otro para el XVIII. El primero de ellos, escrito por Jesús Moisés Lara Coronado, se intitula: "El teatro de evangelización como recurso educativo en la Nueva España del siglo XVI", en él concibe al teatro, en particular los autos sacramentales utilizados por los franciscanos, como una herramienta educativa en la cual los religiosos englobaron los diversos métodos de enseñanza que practicaron durante casi una década con los indios de Nueva España. La visión del teatro de evangelización que ofrece el autor resulta novedosa e interesante y permite entender a éste como un proceso educativo que combinaba elementos precolombinos e ibéricos, por la vía de la actuación. Así, el teatro no sólo se utilizó como un instrumento de conversión espiritual, sino que además constituyó un método educativo singular que sirvió para extender su objetivo central, incorporando, a la vez, nuevos y variados elementos didácticos que revolucionaron las prácticas educativas no sólo en las colonias, sino también en la propia Europa.

En el capítulo cuarto: "La regionalización de los estudios en Nueva España y la formación de las elites letradas", Rodolfo Aguirre Salvador nos ofrece un análisis escrupuloso y detallado de la demanda de grados de bachiller en los colegios novohispanos. El estudio resalta cómo los procesos externos a las instituciones, esto es, aspectos sociales, políticos y culturales son necesarios para comprender y analizar el desarrollo de dichas instituciones educativas. Así, se explican diversos fenómenos como el del auge y el peso de los colegios jesuitas, las disputas entre éstos y otras instituciones educativas para incrementar –o al menos no perder– la matrícula de estudiantes, el cómo y el porqué se pasa de un centralismo educativo al fortalecimiento de los estudios en diversas regiones del país, como son los casos de Michoacán, Oaxaca, Guadalajara, Querétaro y el Bajío. Por último, el estudio muestra la importancia que se concedía a los grados otorgados para justificar la existencia de los colegios y los recursos y donaciones que a éstos se les ofrecían.

La tercera sección de este libro, intitulada "La configuración del Sistema Educativo Nacional y de la teoría pedagógica mexicana. Finales del siglo XIX y principios del XX", comprende cuatro capítulos. En esta parte se puede establecer una mayor vinculación temática, pues se centran fundamentalmente en los acontecimientos educativos que dieron origen a la configuración del Sistema Educativo Mexicano, el impacto que sus resoluciones tuvieron en un municipio particular del Estado de México, el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

surgimiento de la teoría pedagógica mexicana con uno de sus representantes: Luis E. Ruiz y la concepción de la universidad de Justo Sierra.

Así, en el quinto capítulo denominado "Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891", Clara Isabel Carpy Navarro, desde una perspectiva de la historia social de la educación, aborda los cambios o proyectos que en materia educativa se habían planteado desde 1833, y que coadyuvaron a su cristalización en el régimen de Porfirio Díaz. Con esos antecedentes se contextualiza el porfiriato y se particulariza en la realización de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública por su papel definitorio para dar origen al Sistema Educativo Nacional; se profundiza en sus objetivos, en su organización, y se da cuenta de sus participantes, para concluir señalando, de manera general, las resoluciones más importantes que le dieron un giro a la educación nacional, pues lograron la inclusión de la pedagogía moderna en el país.

El sexto capítulo: "Impacto de las resoluciones de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública en Ayapango, Estado de México", escrito por Ana María Baltazar Ramos, constituye un análisis de la aplicación de las resoluciones de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública en un municipio del Estado de México, dando cuenta tanto de los cambios efectuados en materia legislativa, así como de las "vivencias" de los actores fundamentales del proceso educativo: maestros, alumnos, autoridades y padres de familia. El texto va más allá, pues nos muestra cómo se reconstruye la historia de una población con características que perduran hasta nuestros días.

El séptimo capítulo, escrito por Héctor Díaz Zermeño, versa sobre "Las aportaciones de Luis E. Ruiz en la construcción de la teoría pedagógica mexicana". Se analiza con detalle la vida del personaje y de su *Tratado Elemental de Pedagogía*, publicado en 1900, obra que constituyó un libro fundamental para difundir la teoría pedagógica y que guió por mucho tiempo la formación de los estudiantes normalistas. En él se revela la teoría que imperó desde las postrimerías del siglo XIX y que sigue vigente en muchos aspectos. Díaz Zermeño nos muestra la trayectoria laboral e ideológica del doctor Ruiz como servidor público y como docente, aspectos que permiten al lector apreciarlo en su justa dimensión, como iniciador de la educación integral y partícipe de numerosas comisiones, direcciones y trabajos administrativos enfocados al ámbito educativo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El octavo capítulo: "La Universidad Imperial francesa y su influencia en la concepción de universidad de Justo Sierra", realizado por Ana María del Pilar Martínez Hernández, remite al lector a otro momento y personaje relevantes en la historia del periodo que constituye la sección. En él, se abordan los documentos normativos que permitieron la instauración en Francia, durante el Imperio de Napoleón Bonaparte, de la denominada Universidad Imperial y resalta los aspectos que retomados de este modelo influyeron en la concepción de universidad de Justo Sierra, actor fundamental en la configuración y en la lucha por crear, a finales del siglo XIX, una universidad en México, la cual se concretó en la Universidad Nacional de México en 1910.

La cuarta y última sección del libro, intitulada "Personajes destacados en la historia de la educación en México", consta de dos capítulos en donde se desmenuza la obra de dos eminentes mexicanos. Así, el noveno capítulo corresponde a la autoría de Benito Guillén Niemeyer, quien bajo el título de "Pensamiento pedagógico de José Vasconcelos" analiza la obra de este mexicano, y lleva a cabo su interpretación desde diversos aspectos del pensamiento pedagógico de Vasconcelos: la educación, la escuela, la enseñanza, la universidad y su fundamento. El análisis, sustentado en fuentes primarias, nos introduce en los aspectos filosóficos, políticos, intelectuales e incluso los humanos de este personaje fundamental en la educación mexicana del siglo XX.

El último capítulo, el décimo, escrito por María de la Gracia Corona, lleva por título "Un estudio histórico pedagógico del pensamiento y obra de don Jaime Torres Bodet", hombre prominente de la cultura mexicana cuyo pensamiento se vio reflejado en sus ideas fundamentales, mismas que le dieron coherencia a los propósitos de la educación al servicio del hombre y de la sociedad mexicana, que aún persisten y orientan la política educativa nacional. La autora se propone, fundamentalmente, dar cuenta del quehacer de este hombre brillante y polifacético que tuvo el encargo de perfilar un proyecto educativo nacional que contemplara a todos los sectores de la sociedad y dar cabida, al mismo tiempo, a un proyecto modernizador del México posrevolucionario. Los cargos administrativos que desempeñó bajo los mandatos presidenciales de Manuel Ávila Camacho, primero, y después con Adolfo López Mateos, representan acciones trascendentales en el ámbito educativo nacional y se estudian con detalle en el capítulo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Con la publicación de esta obra, el propósito es dar a conocer diferentes miradas para abordar cuestiones históricas de la educación y de la pedagogía. Espero que estos temas históricos demuestren la relevancia de mirar hacia el pasado para analizar y comprender el presente; que identifiquen lo mucho que abonan al terreno pedagógico y, de igual manera, que fomenten la discusión y sean el punto de partida de futuras investigaciones histórico-pedagógicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Primera sección
Acerca del estudio de la historia de la educación y de la pedagogía

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?

María Guadalupe García Casanova[1]

El propósito del presente escrito es explicar el papel de la historia de la educación y de la pedagogía en la formación de los especialistas de la educación, lo cual nos lleva a responder a la cuestión que le da título a este escrito: "para qué", más específicamente, ¿para qué le es necesario ese conocimiento a los pedagogos? Es bien sabido que una tarea obligada de todos los que se están formando en diversos campos es voltear la mirada a la historia de la rama del saber que les compete, puesto que su desconocimiento podría propiciar, por ejemplo, la creación de algo ya inventado; o bien, la observación del fenómeno desde una parcial y limitante perspectiva contemporánea, entre otras cuestiones. Lo mismo ocurre en la formación del pedagogo, donde las historias, tanto de su fenómeno de estudio como de su propia disciplina, desempeñan un papel muy importante.

Sin embargo, para dar respuesta a nuestra cuestión principal se requiere de la discusión de otras preguntas: ¿qué contenidos de nuestro ámbito de competencia son los más importantes?, ¿cómo se enseñan tales contenidos históricos?, ¿dónde se investigan dichos contenidos históricos?, ¿la enseñanza de tales contenidos tiene relación con otras áreas? Así, una vez resueltas tales cuestiones, será posible ofrecer una sustentada respuesta a la pregunta principal: ¿para qué la historia de la educación y de la pedagogía?

---

[1] Profesora de tiempo completo del Colegio de Pedagogía. Docente de la licenciatura y el posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Qué contenidos son los más importantes?

La formación histórica de estos especialistas se conforma con tres campos de saberes que se enlazan entre ellos: *a)* la historia del acontecer educativo, *b)* la historia de la reflexión sobre la educación, y *c)* la historia de la pedagogía como disciplina.

a) La historia del acontecer educativo. Es innegable que este especialista debe conocer la historia de su fenómeno de estudio: la educación, la cual es entendida como "un hecho que se realiza desde los orígenes de la sociedad humana. Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra la forma de vida de las generaciones adultas".[2] De manera que la historia de la educación es el estudio de acontecimientos educativos pasados relativos al ser humano y los modos de vida de las sociedades humanas, el estudio del proceso de adquisición y apropiación de la cultura transmitida de generación en generación, el estudio de la formación del hombre en las diferentes culturas y a través del tiempo, es la descripción sistemática y cronológica de dichos acontecimientos educativos.

Es necesario que los especialistas de la educación conozcan y puedan explicar con toda claridad la realización de tal actividad en los diferentes lugares a través del tiempo, por ejemplo, cómo se presentaba la educación, con qué contenidos educativos, qué ideal de hombre y mujer se estaban formando, si había diferenciación de clases sociales y cuáles eran los procedimientos de enseñanza empleados. Todo ello conjuga la caracterización de fines educativos, del papel del educando y del docente, así como también los elementos didácticos con que se desarrollaba el hecho educativo.

La inclusión de la historia de la educación en los planes de estudio, tanto de licenciatura como de posgrado, le permite al pedagogo caracterizar la educación en los diferentes momentos históricos y lugares, lo que le posibilitará el análisis del fenómeno educativo presente para compararlo. Como bien escribió Francisco Larroyo: "...precisa enfatizar que la historia de la educación como cualquier dominio de la historia de la cultura, se

---

[2] Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, p. 35.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

hace desde la actualidad para comprender mejor la actualidad [...] Del pasado sólo tienen importancia histórica los sucesos cuyo conocimiento contribuye a entender el presente".[3] Todo ello le permitirá al profesional hacer investigaciones desde una perspectiva más amplia y con ello diseñar apuntaladas propuestas que mejoren la educación nacional, ya sea desde una humilde o posicionada trinchera en la que se desarrolle como profesionista, puesto que es muy conocido que muchas propuestas o reformas educativas han fracasado por amnesia histórica. A evitar dicho desconocimiento contribuye la historia de la educación, puesto que ese saber lo concientiza de los acontecimientos educativos de un determinado lugar y tiempo, a través del análisis de las condiciones sociales, económicas y políticas en que se desarrollaron, ya que entonces contaría con los elementos necesarios para analizar por qué ciertas reformas o proyectos se llevaron a cabo con éxito o fracaso.

La historia de la educación no es una mera erudición inútil, por el contrario, es un saber necesario de todo aquel que se dedique a tal disciplina, puesto que conocer, por ejemplo, las características de la educación clásica griega, lo lleva a determinar el ideal de ser humano a formar que pretendía la paideia griega a través de una educación integral por medio de las siete artes liberales, o bien el ideal retórico de la educación de la *humanitas* romana, y así sucesivamente, le permite comparar el ideal de cada sociedad a través del tiempo, incluso comparar tales ideales con las propuestas educativas internacionales de nuestro mundo globalizado.

Este espacio no permite la descripción detallada de la historia de la educación que es necesario que posea el pedagogo, sin embargo, es imprescindible que una historia general sobre la materia inicie con la práctica de algunas de las civilizaciones primarias: Mesopotamia, China y Egipto;[4] además de la educación de Grecia y Roma de los pueblos clásicos; del pensamiento cristiano; del Humanismo; del Renacimiento; de la Ilustración; de la Reforma y la Contrarreforma; del Realismo Pedagógico; del Naturalismo; del Neohumanismo; la del impacto del Positivismo y Evolucionismo y de la Escuela Nueva, sólo por mencionar algunos.

---

[3] *Ibidem*, p. 52.

[4] Arnold J. Toynbee, *Estudio de la historia*, *apud* Edward D. Myers, *La educación en la perspectiva de la historia*, pp. 15-39.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b) La historia de la reflexión sobre la educación, entendida como la cuidadosa observación y reflexión sobre el hecho educativo que va a gestar de manera paulatina la esencia y el método de realizarlo, esto es, la esencia de la teoría. Para Larroyo:

> ...la teoría pedagógica describe [en primera instancia] el hecho educativo: busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte, determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación metódica de la ciencia de la educación.[5]

Con la primera parte de la explicación de Larroyo se puede decir que dichas reflexiones sobre el fenómeno educativo son teorías pedagógicas, constituidas por una explicación completa del fenómeno educativo, desde la postura de un pensador, las cuales deben ser estudiadas desde su gestación en el lugar y momento histórico que las explican y considerar su evolución. Sólo así se entenderá de forma cabal el porqué de las características del pensamiento del autor vertido en su obra.

Fueron muchos los personajes que se dieron a la tarea de analizar cómo estaba sucediendo la educación en su lugar y momento histórico, e hicieron críticas a ella para darse a la tarea de establecer propuestas de mejora, las cuales dejaron por escrito y han llegado hasta nuestros días. Muchos de esos pensadores de la educación hicieron su labor desde otras trincheras disciplinarias, como la filosofía, la psicología, la sociología, entre otras muchas, de manera que el estudio de la historia de la reflexión pedagógica, asimismo, provee a los especialistas de pedagogía de un bagaje histórico sobre las diferentes teorías de la educación emanadas de diversas ramas del saber humano, además de la pedagogía, que han explicado la educación y quiénes han sido sus principales representantes.

Para citar algunos ejemplos se pueden mencionar como imprescindibles las siguientes obras: Platón: *Protágoras*, *Menón*, así como fragmentos de *La República* y *Las Leyes*; Aristóteles: *Ética nicomaquea y política*; Cicerón: *Acerca del orador (De oratore)*; Quintiliano: *Sobre la enseñanza de la oratoria (Institutio oratoria)*; San Jerónimo: *Cartas: A Leta, A Pacátula y A*

[5] Larroyo, *op. cit.*, p. 37.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Rústico monje; San Agustín: *Del Maestro* y fragmentos de *La Doctrina cristiana*; San Basilio: *Cómo leer la literatura pagana*; San Juan Crisóstomo: *De la vanagloria y de la educación de los hijos*; Erasmo de Rotterdam: *De ratione studii*; Juan Luis Vives: *Contra los pseudodialécticos, Pedagogía pueril*, fragmentos *De las disciplinas*; François Rabelais: fragmentos de *Gargantúa y Pantagruel*, de los Ensayos de Michel de Montaigne: "Sobre la educación de los hijos", "De la experiencia", y "De la pedantería"; Lutero: *A la nobleza cristiana de nación alemana sobre el mejoramiento del estado de los cristianos*; La Compañía de Jesús: *La Ratio Atque Studiorun Jesu*; Juan Amós Comenio: *La Didáctica Magna* y *La pampedia*; John Locke: *Ensayos sobre educación*; Jean Jacques Rousseau: *Emilio o de la educación*; Inmanuel Kant: *Pedagogía*; Juan Enrique Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*; J. F. Herbart: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* y *Bosquejo de un curso de pedagogía*; Napoleón: *Decreto de creación de la Universidad Imperial Francesa*; Dilthey: *Sistema de un curso de pedagogía*; Pablo Natorp: *Curso de Pedagogía Social*; Célestin Freinet: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*; John Dewey: *Democracia y educación*; Michel Lobrot y G. Lapassade: *La autogestión pedagógica*; Ch. Boudelot y R. Establet: *La escuela capitalista en Francia*; Althusser: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*; Pierre Bourdieu y J. C. Passeron: *La reproducción* y *Los estudiantes y la cultura*, entre otros.

Para conocer el pensamiento pedagógico de dichos personajes, además de la lectura de su obra, será necesario enlazarlo previamente con el desarrollo de la educación en su momento histórico, social y político, lo que hace imprescindible que la historia del acontecer educativo se ofrezca de manera simultánea a la revisión de los teóricos de la educación. Separar los campos llevaría a la imposibilidad de explicar, con conocimiento de causa, la forma de pensar de cada uno de los autores. Ahora bien, ya en la explicación del pensamiento pedagógico del autor, es menester conocer su biografía y la ubicación de la obra en el corpus completo del autor, debido a que las personas modifican su pensamiento con el transcurrir del tiempo; por ejemplo, no es lo mismo el pensamiento de Platón, tomado a través de la lectura de *La República* que de *Las Leyes*.

Con la segunda parte de la citada explicación de Larroyo, se observa que el arte o conjunto de procedimientos para realizar algo es la didáctica, la cual necesita del sustento de la teoría pedagógica. Así, al mismo tiempo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que los futuros pedagogos se adentran en las historias: de la educación y de la pedagogía, conviene destacar los elementos didácticos esenciales que irán acompañando al hecho educativo y las modificaciones que en él propicia la teoría pedagógica, puesto que algunas teorías se quedaron como interesantes propuestas, como la de Platón, y otras tuvieron importantes repercusiones en el quehacer educativo, como la de Rousseau.

Tanto para los cursos de Textos Clásicos de la licenciatura, como para un semestre de Teorías Educativas de posgrado es de gran importancia la revisión de las utopías educativas siguientes: *La República* y *Las Leyes* de Platón; *La ciudad de Dios* (412-416), de San Agustín; del Renacimiento: *Utopía* (1516), de Tomás Moro; *La nueva Atlántida* (1627), de Francis Bacon, y *La ciudad del sol* (1637), de Tomasso Campanella; de la Ilustración: *Candide* (1759), de Voltaire; del Naturalismo: *Emilio* (1762), de Jean Jacques Rousseau; otras más como: *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, *Año dos mil cuatrocientos cuarenta* (1773) de autor anónimo; *Walden* (1854), de Henry David Thoreau; *Un mundo feliz* (1932) y *Retorno a un mundo feliz* (1945), de Aldous Huxley; *1984* (1945), de George Orwell; *Walden dos* (1948), de Skinner, entre muchas otras.

Con la lectura y discusión de los textos clásicos de la pedagogía, el estudioso de la educación será capaz de reconocer una verdadera innovación en una propuesta educativa, de los meros descubrimientos del "hilo negro", que presentados con nombres distintos nos tienen tan apabullados hoy en día. Así, estará sólidamente formado para notar, por ejemplo, que propuestas en boga como las constructivistas o las de la educación basada en competencias (EBC) se fueron construyendo paulatinamente desde mucho tiempo antes, que las formas de memorizar "asociativamente" inician con Aristóteles y no con los psicólogos conductistas; que la memoria no fue una herramienta tan despreciable para la mayoría de los pensadores que reflexionaron la educación a lo largo de la historia; que el aprendizaje significativo para evitar el enciclopedismo es una idea del pensador humanista Michel de Montaigne antes que de David Ausubel; que la necesidad de que la enseñanza dejara de ser libresca y se acercara a la realidad, antes que fuera una propuesta de la EBC, es una de las características de los pensadores del Realismo Pedagógico, como Juan Amós Comenio; que el interés por la forma en que el sujeto construye sus pensamientos, antes de Piaget,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tiene sus orígenes en J. F. Herbart en el siglo XIX; que responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje no implica la falta de responsabilidad del docente, cuestión en la que ha degenerado la práctica de la EBC; que las desventajas atribuidas a la escuela "tradicional" no son del todo reales; que las propuestas de la Escuela Nueva trajeron otras consecuencias negativas para la educación que persisten aún ahora, como la sola esperanza en el "activismo" y muchas cuestiones más. Es así, con una adecuada formación sobre la historia de la educación y la pedagogía, como los pedagogos serán capaces de no caer en la amnesia histórica.

c) La historia de la pedagogía como disciplina. Ningún formador de pedagogos negará la necesidad de mostrar a los estudiantes el camino que llevó a la pedagogía, desde su inicio, como la humilde actividad de un esclavo o ayo manumitido, hasta constituirse como una disciplina autónoma.

La primera defensa para que la pedagogía fuera considerada una "disciplina", cuestión de la que ya escribí en otro documento,[6] fue la realizada por Inmanuel Kant, profesor de la Universidad de Königsberg. En la Alemania de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, todo profesor de Filosofía de enseñanza superior debía impartir obligatoriamente un curso de Pedagogía, debido a que la filosofía establece el ideal de hombre a formar y es la pedagogía, desde esa perspectiva alemana, la encargada de formar dicho ideal. Kant impartió dichos cursos, "el primero en 1776-1777, el segundo en 1780, el tercero en 1783-1784 y el último en 1786-1787".[7]

Un acucioso alumno de Kant, Teodoro Rink, recopiló las notas de los cursos de Pedagogía de aquél y, previa aprobación de su maestro, fueron publicadas como libro en 1803, un año antes de la muerte de Kant, con el título *Uber pädagogik* (*Sobre pedagogía*), cuya traducción realizó Lorenzo Luzuriaga en 1983 y que fue publicada como *Pedagogía*. En la traducción de dicha obra, las palabras con las que Kant expresa la necesidad de que la pedagogía sea considerada como una disciplina con miras a ciencia son:

---

[6] María Guadalupe García Casanova, *Problemas pendientes para la pedagogía y los pedagogos, ante los retos del siglo XXI*, pp. 25-30.

[7] Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*, p. 11.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> El arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan los hijos. Si éstos han de llegar a ser mejores, *preciso es que la pedagogía sea una disciplina*, si no nada hay que esperar de ellos, y los mal educados han de educar mal a los demás. *En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia*: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.[8]

Sin embargo, Kant no sólo se queda con el buen deseo, sino que lo apuntala al pedir que toda práctica educativa sistemática inicie por medio de la experimentación al decir que hay que establecer escuelas experimentales antes de que se puedan fundar escuelas normales, cuestión que sustenta a través del ejemplo del filantropino fundado por Basedow en Dessau, incluido como uno de los tres apéndices en el propio *Uber pädagogik*, los cuales constituyen anuncios que Kant hacía en apoyo a Basedow y que fueron traducidos por José Luis Pascual.

Correspondió a Herbart desarrollar el sistema teórico que permitiría alcanzar el desiderátum kantiano a través de dos grandes obras, a saber: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* y *Bosquejo de un curso de pedagogía*, publicadas en 1805 y 1835, respectivamente. En ellas, parte de un principio fundamental para la pedagogía: el de la educabilidad (*Bildsamkeit*) del alumno.[9]

La idea de la relación de la filosofía y la pedagogía es presentada por Herbart mediante un fuerte vínculo, donde una parte de la filosofía –específicamente la Ética– le proporciona a la pedagogía el sustento al establecer los fines educativos, esto es, el ideal de hombre a formar y es ésta, finalmente, la encargada de determinar la manera de lograrlo a través del apoyo de la Psicología, que le muestra el camino.[10] Asimismo, es interesante analizar cómo Herbart explica el proceso del pensamiento humano a través de

---

[8] Kant, *Pedagogía*, pp. 35-36 [las cursivas son mías].

[9] Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, p. 77.

[10] Herbart, *Bosquejo de un curso de pedagogía*, pp. 6-36.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

lo que él denomina "representaciones", "sistemas de representaciones" y "masas de representaciones", adelantándose a los constructivistas, muy en boga en la actualidad.

Según Ortega y Gasset, quien realiza el prólogo a la traducción realizada por Luzuriaga de la obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Herbart trasciende en la historia con ese texto debido a que: "se trata del primer grande ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico".[11]

Por su parte, Wilhelm Dilthey lleva nuestra disciplina a una interesante discusión sobre su cientificidad, la cual se centra en la dificultad de la pedagogía para consolidar la posibilidad de validez universal. En el inicio del texto publicado originalmente en 1884, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*,[12] plantea que si el ideal de hombre no ha sido el mismo en las diferentes culturas y a través del tiempo, entonces la pedagogía no tenía la posibilidad de ser una disciplina con validez universal, lo que le impediría tener carácter de científica. Así las cosas, ¿cómo puede la pedagogía ser elevada a la categoría de una ciencia real? Nuestro autor responde a esa pregunta en otro de sus textos: *Teoría de la concepción del mundo*, publicado en 1888,[13] en el capítulo denominado "Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal", donde propone lo que denomina métodos para alcanzar el fin:

1. *El análisis del sistema de procesos aislados y su conexión causal*, auxiliados por la psicología, antropología y estadística para unir el criterio causal al teleológico.
2. *El análisis de la estructuración histórica*, mediante el reconocimiento de la historia para el desarrollo de los fenómenos.
3. *El análisis de la conexión teleológica de la educación*, a través del establecimiento de relaciones causales y principios teleológicos claros.

---

[11] Prólogo de Ortega y Gasset a la versión castellana de Herbart, *Pedagogía general*..., p. 7.

[12] Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, pp. 11-30.

[13] Wilhelm Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, pp. 321-343.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. *El análisis de las formas diversas de educación pública*, al enfatizar las formas de educación pública a que se refiere la conexión finalista.

De acuerdo con esta solución de Dilthey, partiendo de dichos métodos sería posible construir una visión teleológica causal, mediante la cual pueda fundarse una política pedagógica. Para derivar las normas de la educación con características de validez general, es necesario vincularlas con una visión teleológica, es decir, se requiere establecer la relación entre los elementos y procesos intelectuales cuyo fin sea el conocimiento de la realidad.. Así, con los anteriores procedimientos, en el transcurso del texto citado, él mismo plantea lineamientos específicos para solucionar el problema de la validez general de la pedagogía.

Además de la importancia que tiene su pensamiento para la determinación de la pedagogía como una ciencia, es interesante notar un elemento que nos remite a la importancia de la historia de la educación y de la pedagogía, debido a que para Dilthey es trascendental el reconocimiento del papel de la historia en el desarrollo de los fenómenos, con lo cual apoya, a mi juicio, la necesidad de una exhaustiva y sólida formación histórica para los que se dedican al estudio de la educación.

En el año 1889, Pablo Natorp escribió la obra *Pedagogía social. Teoría de la voluntad en base de la comunidad,* del que publica una versión corta denominada *Curso de pedagogía social,* en la cual mantiene la idea de la relación entre filosofía y pedagogía, pero intentando "enmendarle" la plana a Herbart, considera que no sólo la ética le ofrece a la pedagogía los fines de la educación, sino toda la filosofía, debido a que, además de ella, apoyan a nuestra disciplina: la lógica, la estética, la filosofía de la religión y, por supuesto, la psicología.[14]

Ya para principios del siglo XX, más precisamente en 1911, Ernst Meumann escribió un libro intitulado *Pedagogía experimental*, en el cual explica que "aun cuando la pedagogía sea una ciencia sustantiva no puede prescindir del auxilio de otras ciencias" –sí, del auxilio, no de la supeditación a

[14] Pablo Natorp, *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*, pp. 107-109.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

otras ciencias–, de manera que esas ciencias que la auxilian son clasificadas por él de la siguiente manera:

- *Fundamentales*: psicología; ética, estética y ciencia de la cultura; teología y ciencia de la religión, y lógica y metodología.
- *Materias especiales o particulares*: historia, geografía, zoología, botánica y matemáticas.

Sin embargo, lo más importante de ese texto, lo que conviene resaltar, es que sustenta la cientificidad de la pedagogía a través de la experimentación. En palabras de la doctora Libertad Menéndez:

> Las aportaciones de Meumann, hicieron posible que la pedagogía experimental evolucionara significativamente; sus contribuciones en relación con las fuentes de error de los experimentos [...], con el papel de la hipótesis y con la base lógica de la investigación empírica, encaminaron, ciertamente, a la pedagogía científica; pero al mismo tiempo tuvo la seriedad de demostrar y aun para subrayar, que no toda la pedagogía pertenece el distrito de las investigaciones de los hechos experimentales, aunque la pedagogía experimental, sí proporcionaba, a toda ella, su cimiento empírico.[15]

En los cursos de historia de la educación y de la pedagogía, para el camino de la pedagógica como ciencia, sólo es necesario llegar hasta este autor, debido a que están contempladas otras asignaturas en las cuales se profundiza en el aspecto metodológico de la investigación pedagógica, donde se muestra a los alumnos el procedimiento cuidadoso de realizar la labor heurística no sólo a través de la experimentación, sino también por medio de distintos paradigmas o posturas, lo que enriquece el trabajo del investigador del fenómeno educativo.

Sin embargo, vale la pena mencionar otro aspecto: la identidad del pedagogo. Así como el estudio de la historia en los niveles básicos contribuye a la formación de la identidad y la pertenencia al grupo, el estudio de los tres campos de la historia les permite a los pedagogos tener la certeza de que su labor profesional no radica en ser docente de niveles educativos

[15] Libertad Menéndez Menéndez, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, p. 106.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

básicos. En la historia de la educación de la Grecia clásica, el papel del maestro (*didáskalos*) y del pedagogo ya estaban diferenciados a través de sus funciones. Mientras que el *didáskalos* era el equivalente al profesor de primaria enseñando a leer, escribir y contar; el pedagogo era el esclavo que conducía al niño a la escuela y lo regresaba a su casa y cuyo papel poco a poco se torno importante, pues implicaba la guía moral de ese educando, adquiriendo de manera paulatina las facultades de preceptor moral. Un mejor ejemplo, más identificable con la labor del pedagogo, es la de los sofistas griegos de ese mismo periodo, que debieron resolver un problema práctico de la sociedad: la formación del orador. Los sofistas se dieron a la tarea de buscar los elementos necesarios para formarlo, tales como los contenidos, la forma de enseñar para formar el ideal de orador, es decir, la construcción de lo que llamamos ahora "plan de estudios", con sus respectivas asignaturas y procedimientos didácticos, así como la forma de evaluar a los alumnos en sus diferentes etapas, tal como lo hacía Isócrates en su escuela de retórica.

¿Cómo enseñar los contenidos históricos?

El contenido de diversos cursos sobre la historia del acontecer educativo, de la reflexión sobre la educación, y la de la pedagogía como disciplina, ya sean de licenciatura o de posgrado, es distinto de los contenidos y métodos para enseñar otras asignaturas, por ejemplo, metodología de la investigación, psicopedagogía o cualquier otra. Enseñar a los pedagogos los tres campos citados hace necesario considerar algunas cuestiones específicas para la enseñanza de la historia.

Para iniciar con la discusión de este aspecto, retomo –extrapolándolas para la enseñanza de la historia de la educación y de la pedagogía– algunas de las categorías históricas de Andrea Sánchez Quintanar que representan problemas para la enseñanza de la historia a futuros historiadores: temporalidad, espacialidad, los sujetos de la historia y la relación con el presente.[16]

La temporalidad, la cual implica que el problema de enseñar la temporalidad del acontecer histórico es algo digno de considerar, debido a

[16] Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, pp. 65-106.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que dicho acontecer no es lineal, tiene continuidad, sin embargo, su enseñanza requiere de cierta división, una que responda a los propósitos de la enseñanza y al acontecer mismo del fenómeno. "La historia no 'se divide en', sino que es 'dividida por' el historiador en periodos históricos, aspectos estructurales, sectores, hechos, todo aquello a partir de un criterio metodológico que deriva de una posición teórica para fines específicos de estudio".[17] En dicha categoría, un elemento sustancial es la periodización de la historia, que como recurso metodológico de enseñanza requiere partir de algún criterio amplio o restringido, convencional o innovador, es decir, implica el hecho de asumir una división existente o bien la construcción de una nueva que responda aspectos definitorios que implican diferencias importantes para un fenómeno educativo en un lugar determinado, lo cual lleva al pedagogo docente de la historia de la educación y la pedagogía a realizar una división histórica particular, que aunque tomando la división convencional de la historia, lo hará particularizar en una periodización específica para el acontecer educativo, esto es, no sólo tomaría en cuenta: Prehistoria, Historia, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Contemporánea, sino que se podrá incluir, por ejemplo, el Movimiento Sofístico del siglo v a. C, el Realismo Pedagógico del siglo XVII, el Naturalismo Pedagógico del siglo XVIII, la pedagogía del Neohumanismo de finales del siglo XVIII y principios del XIX, y la pedagogía de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, entre otros muchos.

Para la enseñanza de la historia que nos compete a los pedagogos es necesario realizar una delimitación temporal que considere la enseñanza de ciertos contenidos tomando en cuenta la duración del semestre o año escolar, el número de clases que tenga ese ciclo escolar, el tiempo de clase, los días festivos, entre otros. De acuerdo con Sánchez Quintanar, la enseñanza de la historia se ha visto influida por la necesaria consideración de la precisión fáctica invadida de las mal entendidas corrientes ideológicas en boga como el positivismo, lo que implicó la enseñanza de datos concretos como fechas, personajes, batallas, acontecimientos que debían aprenderse de memoria. Con el marxismo y funcionalismo se postuló la necesidad de una interpretación doctrinaria de grandes ciclos, periodos o movimientos que dan lugar a grandes transformaciones sociales. Si bien los datos son

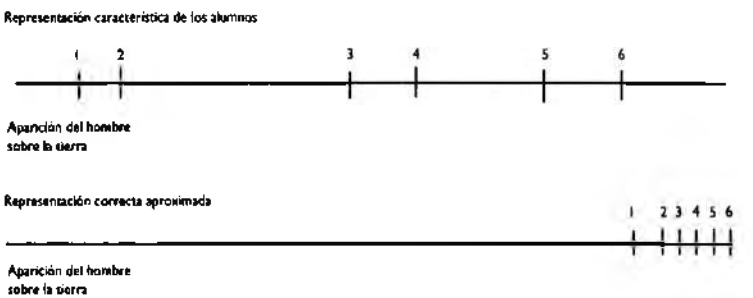
[17] *Ibidem*, p. 65.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

una estructura básica del acontecer histórico, es necesario situarlos en un tiempo específico, abundado de las características e importancia de cada suceso en el desarrollo de la historia, de manera que los educandos percibaн un proceso histórico claro y preciso.

Un hecho de considerable importancia es encontrar a menudo que los educandos perciben los acontecimientos de la historia universal como separados e incluso precedentes a los de la historia de México. Un estudio que me parece interesante es el referido por Mario Carretero,[18] con el que demostraba que los niños de enseñanza elemental subestiman la duración de los periodos más remotos de la historia. En él se solicitó a los niños ubicar en una línea del tiempo (que iniciaba con la aparición del hombre sobre la tierra) los siguientes acontecimientos: *1.* el final de la Edad de Piedra, *2.* el final de la Edad de los Metales, *3.* el nacimiento de Jesucristo, *4.* la caída del Imperio romano de Occidente, *5.* el descubrimiento de América, y *6.* la Revolución francesa. Los resultados se presentan en el gráfico número 1.

GRÁFICO 1. PERCEPCIÓN DE LA DURACIÓN DEL TIEMPO EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN ELEMENTAL



En el gráfico, en la primera línea los acontecimientos citados en la representación gráfica del tiempo aparecen casi equidistantes, lo cual implica un error considerable de proceso cognitivo que puede impactar considerablemente el aprendizaje de la historia. En la segunda línea el

[18] Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 180.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

autor muestra cómo debían estar ubicados los eventos atendiendo a su cronología, con lo cual se hacen evidentes los errores de la primera línea.

Sería interesante aplicar dicha prueba a nuestros alumnos de licenciatura y consternarnos ante el hecho de que aún presenten el mismo problema.

Las líneas del tiempo implican una representación gráfica de éste y, como se mostró, son una herramienta importante en la enseñanza de la historia en la escuela básica y también pueden serlo en cuanto a los tres campos de la historia que nos interesa. Por ello, se recomienda a los pedagogos docentes de historia de la educación y la pedagogía, la elaboración de una línea del tiempo que vincule comparativamente los elementos de una cultura y otra y que permita a los educandos unir el transcurrir histórico del acontecer educativo de una manera sincrónica. En la siguiente página se incluye un ejemplo.

La línea del tiempo ejemplificada puede emplearse en el curso de Historia de la Educación y la Pedagogía, que es un curso general que versa sobre la historia de la educación occidental, tomando en cuenta únicamente el acontecer de la educación; uno de los aspectos convenientes de comparación y vinculación puede ser, por ejemplo, el desarrollo de la educación de la Grecia y la Roma clásicas. En tanto que para trabajar la historia de la reflexión sobre el acontecer educativo o pedagogía, puede hacerse una línea del tiempo para tratar las fechas de publicación de las obras clásicas de la pedagogía y compararla con las fechas de algunos inventos y descubrimientos, ambos de una época determinada.

Asimismo, en los cursos de licenciatura como el de Historia de la Educación y la Pedagogía y el de Historia de la Educación en México, también conviene que se realice una línea del tiempo en la que se establezcan los acontecimientos educativos relevantes de una y otra historias, con el propósito de que los educandos enlacen de manera sólida tales acontecimientos. Por ejemplo, la educación en la Edad Media de la Europa occidental y el desarrollo de las culturas mesoamericanas.

Para aclarar las semejanzas y diferencias de los enfoques didácticos de la Escuela Nueva a la Didáctica crítica puede elaborarse tablas de contenidos con los principales representantes y sus obras, las características con las que se asume cada postura y las críticas de otras escuelas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Acontecimientos relevantes de Grecia y Roma del periodo clásico hasta el fin del Imperio romano

Grecia		*Roma*	
		Siglo IV d. C.	Fin del Imperio romano con el triunfo del cristianismo, la división del Imperio en occidente (Roma) y oriente (Constantinopla), la destrucción del Imperio de occidente por los bárbaros del norte.
Fin del periodo helenístico. Consolidación de la educación griega.	Siglo II d. C.	Siglo III d. C.	Inicia la decadencia del Imperio romano.
			Otros pedagogos de la época: Séneca y Plinio el Joven.
La influencia de la *Humanitas* en Grecia.	46 al 127 d. C.	40 al 119 d. C.	Quintiliano y el ideal del orador.
		Siglos I a. C. al IV d. C.	Inicio y desarrollo de la educación terciaria en Roma. La escuela del *rethor.*
		30 a. C. al 14 d. C.	Inicio y organización del Imperio.
		120 al 30 a. C.	Desarrollo de guerras civiles que darán lugar a una nueva forma de gobierno.
		Siglo I a. C.	La pedagogía de la *Humanitas* y los teóricos de la época: Catón, Varrón y Cicerón.
		146 al 100 a. C.	El origen de la educación enciclica. Aparición de la escuela del *grammatico* o *literator.*
Macedonia pasa a dominio de Roma.	146 a. C.	146 a. C.	La conquista de Grecia. Macedonia pasa a dominio de Roma. Inicio de la influencia griega en la educación romana.
Inicia la educación helenística. La *enkiclios paideia.*	Siglo III	260 al 120 a. C.	Expansión del dominio romano por toda la cuenca del Mediterráneo.
Aristóteles y la educación integral y progresiva.	384 al 322 a. C.		

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Acontecimientos relevantes de Grecia y Roma del periodo clásico hasta el fin del Imperio romano

Grecia		*Roma*	
		Siglo IV d. C.	Fin del Imperio romano con el triunfo del cristianismo, la división del Imperio en occidente (Roma) y oriente (Constantinopla), la destrucción del Imperio de occidente por los bárbaros del norte.
Fin del periodo helenístico. Consolidación de la educación griega.	Siglo II d. C.	Siglo III d. C.	Inicia la decadencia del Imperio romano.
			Otros pedagogos de la época: Séneca y Plinio el Joven.
La influencia de la *Humanitas* en Grecia.	46 al 127 d. C.	40 al 119 d. C.	Quintiliano y el ideal del orador.
		Siglos I a. C. al IV d. C.	Inicio y desarrollo de la educación terciaria en Roma. La escuela del *rethor.*
		30 a. C. al 14 d. C.	Inicio y organización del Imperio.
		120 al 30 a. C.	Desarrollo de guerras civiles que darán lugar a una nueva forma de gobierno.
		Siglo I a. C.	La pedagogía de la *Humanitas* y los teóricos de la época: Catón, Varrón y Cicerón.
		146 al 100 a. C.	El origen de la educación encíclica. Aparición de la escuela del *grammatico* o *literator.*
Macedonia pasa a dominio de Roma.	146 a. C.	146 a. C.	La conquista de Grecia. Macedonia pasa a dominio de Roma. Inicio de la influencia griega en la educación romana.
Inicia la educación helenística. La *enkiclios paideia.*	Siglo III	260 al 120 a. C.	Expansión del dominio romano por toda la cuenca del Mediterráneo.
Aristóteles y la educación integral y progresiva.	384 al 322 a. C.		

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Otra categoría es la *Espacialidad,* donde el espacio histórico se entiende como "el ámbito espacial socialmente construido –o destruido– por el hombre a través del tiempo",[19] lo cual tiene que contextualizar la enseñanza del fenómeno histórico educativo como clima, habitación, vestido, transporte, la economía, que condicionan y determinan la cosmovisión de una sociedad en un momento específico. Para ello pueden ser de utilidad películas y documentales, así como imágenes de pinturas y grabados y grabaciones de la música correspondiente, y, por supuesto, mapas específicos de la época y los actuales para que sea posible ubicar los cambios en la división política de las comunidades, estados y naciones, por ejemplo. Con respecto a los mapas, es importante señalar que la distribución y relevancia de los elementos de estudio deben cuidarse para utilizar visiones centralistas o regionalistas en función de los contenidos a desarrollar, puesto que es muy común encontrar mapas que relevan la importancia de Europa occidental o de Estados Unidos en un intento de ejemplificar espacialmente América o México, respectivamente.

Si bien es posible visualizar o construir sujetos colectivos –como lo son estudiantes, docentes, autoridades escolares e institucionales–, así como también es posible visualizar sujetos abstractos –tales como educación ilustrada, modelo educativo escolástico, entre otras–, la siguiente categoría se refiere a la selección de los sujetos en la historia que enseñamos, denominada *los sujetos de la historia*, la cual implica que ante la imposibilidad de tratar a todos los personajes de una época, corriente o país en torno a nuestro objeto de estudio, es necesario que el docente pedagogo de contenidos históricos tenga claro el papel que ejerce cada uno de los sujetos en el propósito de enseñanza, para que ello le permita hacer una selección de los sujetos más importantes a tratar y, por supuesto, que esa relevancia le quede clara al estudiante.

En esta categoría se encuentra una subcategoría denominada "El sujeto destacado en la historia", es decir, del sujeto que mostró liderazgo en el acontecimiento de enseñanza, esta subcategoría es digna de tomarse en cuenta, sobre todo en el caso de la asesoría de investigaciones destinadas a la elaboración de una tesis, debido a que, en ocasiones, al describir la vida y obra del personaje biografiado se le despoja de todas las pasiones humanas

[19] Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 82.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

negativas –no dudo que algunos no las posean– y, por tanto, se le atribuyan hazañas, protagonismo en acontecimientos y pensamiento pedagógico que no son del todo ciertos. Por ejemplo, en el prólogo de la *Didáctica Magna*, Gabriel de la Mora califica la obra de Juan Amós Comenio con la siguiente frase: "la colección de escritos comenianos es para la pedagogía, lo que los tratados de Tomás de Aquino a la teología. Esto es, su estructura y sistematización, constituyen una verdadera *Summa*...".[20] Dicha frase hace parecer que la pedagogía es solamente la didáctica. En ese mismo espacio el prologuista le atribuye a Comenio la primacía en la incorporación de imágenes en los libros de texto, cuestión que es exagerada e imprecisa, debido a que se olvida, por ejemplo, de las imágenes que para la enseñanza superior de la anatomía incorporó Vesalio en su *Instituciones anatomicae* y que se publicó en 1538, mientras que la de Comenio, denominada *Orbis sensualium pictus* está dirigida a infantes para la enseñanza del latín y fue publicada en 1658. Es recomendable, por tanto, no exagerar a los sujetos de la historia ni permitir que nuestros estudiantes lo hagan, puesto que en muchas ocasiones la desmitificación contribuye a ubicarlos como seres humanos vivos dentro de su contexto. Tampoco es conveniente hacer lo contrario, es decir, regañarlos en exceso; el propósito es comprenderlos en su momento histórico, con su propia historia de vida y según el papel que desempeñaron en el acontecer educativo que se esté tratando.

Si bien es necesario hacer una selección de acontecimientos y sujetos de la historia, es importante no traer unas cosas a primer plano y relegar otras al fondo del escenario al precio de convencionalizar los contenidos de los campos de la historia que nos compete, "así los próceres ganan estatura y pierden barriga, ganan altura moral y pierden humanidad [...] al hacerlo corremos el riesgo de olvidarnos de las lecciones que pueden aprenderse a través del escrutinio de lo que no nos resulta cómodo de registrar, ni de traer al recuerdo".[21]

La relación con el presente. Carece absolutamente de sentido enseñar historia –en nuestro caso la de la educación– y la pedagogía, sin establecer la relación con el presente. ¡Qué infructuoso sería enseñar la historia de los

---

[20] Prólogo de Gabriel de la Mora, Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, p. XXIII.

[21] Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva, vid* "Introducción", p. 21.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

muertos!, sucesos que se produjeron hace mucho tiempo, que sólo tuvieron valor en su momento, así, dicho conocimiento carecería de importancia para los estudiantes. No se quiere tampoco que se establezcan lazos artificiales o forzados; el propósito es entender el sentido profundo del devenir histórico de la educación y de la pedagogía y analizarlo para descubrir sus constantes, sus características distintivas, sus principios generales, las relaciones internas entre los fenómenos y las de dichos fenómenos con otros, de manera que el educando comprenda que somos el resultado de un proceso anterior, que puede actuar en su presente con el sustento del conocimiento histórico y planear el futuro con una concienzuda fundamentación que éste le proporciona.

Existen otros aspectos que podríamos agregar a las categorías antes descritas, para ello es necesario remitirnos a los tres heurísticos o estrategias que emplean los investigadores, por ejemplo, Wineburg incluye los siguientes: corroboración, fuentes y contextualización:

> ...los cuales no son empleados por los estudiantes universitarios novatos, es decir, sin conocimiento específico de historia. Según el primero de estos heurísticos, el historiador coteja siempre aquellos detalles o aspectos que considera importantes en diferentes fuentes de información, antes de considerarlos como plausibles o probables. El heurístico <fuentes> se refiere a que en la evaluación de las evidencias los historiadores prestan atención a su fuente de procedencia. Finalmente, el heurístico <contextualización> hace referencia a que los historiadores sitúan los acontecimientos en general y la información escrita en documentos en un espacio y momento histórico. Esto es, los sitúan en una secuencia cronológica.[22]

Lo anterior nos lleva a considerar que es imprescindible incluirlas no sólo como categorías, sino como aspectos didácticos que se deben enseñar a los especialistas de la educación, lo que se haría de la siguiente manera:

La corroboración. En la cual enseñarlos a determinar los aspectos importantes de búsqueda en las fuentes de información implica la lectura inicial en distintas fuentes para considerar categorías de análisis en función de sus objetivos investigativos, lo que los llevará a la búsqueda de tópicos

---

[22] S. Wineburg, "Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence", *Journal of Educational Psychology*, pp. 73-87, *apud* Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 185.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

específicos, de manera que los reportes de investigación no sean narraciones descriptivas de los documentos.

Las fuentes. Es necesario que nuestros pedagogos en formación determinen en sus fuentes la procedencia, la veracidad de los datos y la cotejen en distintos documentos.

La contextualización. El último de los heurísticos implica la necesidad de situar en un momento y espacio históricos tanto el acontecer educativo como el pensamiento pedagógico de los autores que se revisen. Este heurístico tiene relación con la categoría de Andrea Sánchez Quintanar denominada *dimensión temporal.*

En la búsqueda de información encontré un aspecto más que es necesario fomentar en nuestros especialistas, y es el que se refiere a la comprensión del porqué suceden los acontecimientos, el cual explico a continuación.

La determinación de la causalidad. Para explicar este aspecto es necesario traer a colación algunos estudios realizados en el ámbito de la enseñanza de la Historia. Carretero, Jaccott, López Manion y León explican que los historiadores, a diferencia de los legos:

> ...tienden a generar explicaciones estructurales, definiendo un conjunto de factores económicos, políticos, científicos y sociales como los principales elementos causales de la realidad social en relación con el acontecimiento [...] La explicación estructural, por tanto, presenta varios paralelismos con lo que Bruner denomina de un modo más general, <<modo paradigmático>> de pensamiento. La explicación intencional, en cambio, se centra en los propósitos y los actos de los individuos y en los grupos mencionados en el texto, y, en general, supone un modo narrativo de pensamiento.[23]

La explicación estructural alude a una metáfora en la que la representación del pasado implica que los individuos hacen uso de los elementos de una caja de herramientas culturales para llevar a cabo la acción de generar versiones históricas. De manera que una enseñanza de la historia de la educación y de la pedagogía centrada en el estudio de las acciones humanas y de acontecimientos singulares y únicos, conllevaría a que las explicaciones

---

[23] Carretero, L. Jacott, N. Limón, A. López Manion y J. A. León, "Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications", en Mario Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, pp. 357-376. *Apud* Mario Carretero y Mikel Asensio (coords.), *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*, p. 283.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

históricas no tengan como objetivo central el establecimiento de leyes causales generales. Para evitarlo, me parece relevante la búsqueda de las condiciones sociales, económicas y políticas en las que se inserta el fenómeno de estudio o el pensamiento pedagógico del autor tratado. Asimismo, para el estudio de este último, analizar la relación del personaje estudiado con el poder constituiría un apoyo necesario para explicarse el porqué de las características de su pensamiento. Todo ello evitaría cierto reduccionismo en la comprensión del pasado, es decir, evitando la tendencia a considerar que la representación histórica se reduce a los procesos que lleva a cabo el individuo aislado, que son las intenciones de los individuos las que generan los acontecimientos. De llevarse a cabo una búsqueda concienzuda de las condiciones sociales, económicas y políticas, los estudiantes de pedagogía consolidarán y incorporarán esos conocimientos, lo que hará más amplias y diversas las herramientas culturales de que dispone para la comprensión más profunda de los citados campos históricos.

Una recomendación para el docente pedagogo de cuestiones históricas es interesarse en investigar para profundizar y actualizar su saber de manera que pueda lograr los objetivos que se propone. Para ello me parece conveniente incluir una frase que Andrea Sánchez Quintanar incorpora en el texto citado para los docentes de historia, que bien se puede aplicar para los docentes de todas las áreas, incluso en la de los pedagogos:

> Un axioma pedagógico generalmente reconocido es que "nadie puede enseñar lo que no sabe". A ello añado, con la certeza de la experiencia, que: "nadie puede despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo": el historiador-enseñante debe encontrar, en los temas de su ejercicio, el interés que para sí mismo tenga cada uno.[24]

¿Dónde se investigan los contenidos históricos?

Para enseñar la historia de la educación será necesario recurrir a diversas historias de la educación, ya sea general y especializada en una etapa histórica, que le permitirán al estudiante construir el proceso de la educación a través del tiempo y el espacio. Por ejemplo, para la historia de la educación griega

[24] Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 101.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

clásica será conveniente recurrir a *Historia de la educación en la antigüedad*, de Henri Irénée Marrou; para la educación romana de la época clásica a *La educación en la Roma Antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*, de Stanley Bonner; a los tres tomos de la *Patrología* de Johannes Quasten para la educación patrística y a los textos *Padres apologetas griegos* y *Padres apostólicos*, de Daniel Ruiz Bueno; para la educación cristiana medieval, a la antología *La educación en la época medieval* preparada por Luis Ramos; para la educación del Renacimiento a *Humanismo y Renacimiento*, de Sem Dresden, entre otros. Asimismo, dicho material será complementado con la historia de la pedagogía.

En cuanto a los clásicos, se hace necesario que dicha lectura se haga en las mejores fuentes, es decir, las primarias, se le forma al estudiante sobre los criterios para elegir, cuando sea posible, las ediciones críticas, de preferencia bilingües. Para éstas, se les debe orientar sobre la búsqueda de las mejores ediciones en función de las épocas y los autores clásicos, por ejemplo, para los clásicos griegos y romanos, preferir la colección de la editorial de la UNAM denominada Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. En el caso de que la obra no se encuentre o esté agotada en esa colección, buscarla en Gredos, y si tampoco se encuentra, buscarla en editorial Aguilar. Este orden responde a que la primera es una edición bilingüe e incluye el señalamiento de parágrafos en las sangrías de las páginas; la segunda, aunque no es bilingüe, incluye la indicación de parágrafos en las sangrías; mientras que la última, aunque es bilingüe, incorpora los parágrafos en las cornisas agrupados en conjunto por página, lo que hace más difícil la determinación del inicio y final de cada parágrafo. Asimismo, en cuanto a las obras de los autores cristianos, se recomienda Biblioteca de Autores Cristianos, y así, sucesivamente.

Además, es necesario orientar al estudiante sobre las bibliotecas y los archivos especializados, donde la búsqueda de información puede ser parecida a la labor del arqueólogo, puesto que deberá desenterrar los documentos, en ocasiones, de lugares catalogados con descuido.

¿La enseñanza de dichas historias tiene relación con otras áreas?

La enseñanza de los tres campos de la historia que nos compete permite entrelazar los contenidos de muchas de las asignaturas de la propia licenciatura,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

por ejemplo, con la metodología de investigación. Así, la labor del historiador es un continuo vaivén entre el pasado y el presente, puesto que le interesa saber qué fue exactamente lo que pasó para poder determinar las causas de lo que sucedió después. "Es un trabajo que recuerda al del detective, que trata de explicarse cómo sucedió lo que investiga, sino también por qué –e incluso para qué, lo que no tiene porque ser exactamente lo mismo– pues al igual que sucede en una investigación policial, el establecer un hecho requiere explicarlo…".[25] Por tanto, el estudio de la historia de la educación y de la pedagogía le provee al futuro pedagogo de herramientas metodológicas para la investigación bibliográfica, hemerográfica y documental, con ellas puede elegir las mejores fuentes. Asimismo, se le va enseñando cómo desarrollar un reporte de investigación sobre temas históricos, por ejemplo: cómo establecer una estructura, cómo hacer la incorporación de las transcripciones de las palabras de los autores que engalanen sus supuestos y su discurso, cómo referir las fuentes también en las paráfrasis, ambas con un abundante y específico aparato crítico que dé cuenta clara de sus fuentes, que le permitan la localización de las fuentes que les interesen a sus lectores y demás.

Las herramientas antes descritas no sólo le son de utilidad al estudiante para la elaboración de sus trabajos, también permiten la redacción de su tesis. La mayoría de los fenómenos educativos que son temáticas de tesis necesariamente requiere de la incorporación de un apartado en el que explique un poco la forma en que se ha desarrollado el fenómeno o problema educativo con anterioridad (tan lejana como su objeto de estudio lo requiera); los diversos autores y obras en las que se ha investigado su fenómeno; las categorías de análisis que han establecido todos ellos para dicho estudio, entre otras muchas cuestiones. De manera que para poder realizar dicho apartado, se requiere de una infraestructura histórica del acontecer educativo que le posibilite una búsqueda segura.

La relación con la didáctica queda implícita en el estudio de las distintas prácticas educativas a través del tiempo, lo cual le permite al futuro pedagogo el análisis crítico de los distintos modelos educativos (como las características de la educación encíclica del periodo helenístico); las estrategias empleadas (como la sistematización de las partes de la retórica

[25] Carretero *et al.*, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, p. 22.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

romana); y las técnicas didácticas específicas para la enseñanza de contenidos particulares (por citar un ejemplo, las suasorias y las controversias romanas para la formación del retórico en la enseñanza superior).

La educación es un fenómeno social, lo que implica la relación con la sociología de la educación y la ciencia política, en cuanto que el conocimiento de la historia de la educación y de la pedagogía le permite insertarse históricamente en la gestión del poder, es decir, hacer que los demás hagan lo que es considerado oportuno por los que detentan el poder, donde las instituciones difunden los procedimientos a través de la educación.

La relación entre la psicología y la historia parte de la consideración de que las dos disciplinas estudian problemas que intentan explicar y comprender al sujeto y su relación con la sociedad, "de este modo, las influencias entre Psicología e Historia estarían intensamente interpenetradas, en tanto que hay un sujeto cognoscente constituido históricamente y un conocimiento que es parte de una historia social".[26]

La relación entre la geografía y la historia es trascendental, debido a que es una de las dos coordenadas más importantes para el estudio histórico: tiempo y espacio. El espacio requiere que los acontecimientos históricos educativos sean ubicados en un lugar específico, sin ello los sucesos quedarían perdidos. El estudio de la educación y de la pedagogía requiere de la cuidadosa explicitación del lugar donde se efectuaron los acontecimientos, lo que implica la explicación de los cambios en las divisiones geopolíticas del territorio a través del tiempo, por ejemplo, la ubicación del territorio que abarcaba la Magna Grecia auxilia a los pedagogos en formación en cuanto al estudio de la dimensión del dominio griego sobre espacios actualmente africanos.

La relación con la filosofía de la educación es innegable y ella se observa en el estudio del ideal de ser humano que intentaban formar las distintas culturas. Los valores que se consideraban como los convenientes difieren mucho a través del tiempo y el lugar. De manera que es importante que estos especialistas, mediante el análisis de dichos ideales y valores, puedan caracterizar tanto las prácticas educativas como el ideal de sujeto a formar de los autores clásicos que hicieron reflexión sobre el fenómeno educativo, con el propósito de que analicen el ideal educativo actual.

---

[26] *Ibidem*, p. 28.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una vez resueltas las cuestiones anteriores, sólo nos queda responder a la que da título a este escrito.

¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?

Con anterioridad se mencionó qué contenidos de los tres campos de la historia son los más importantes, la forma en que es conveniente enseñar los contenidos históricos, las fuentes en las que éstos se investigan y la relación que guarda la enseñanza de la historia con otras áreas. Al final, nos queda la explicación del para qué es importante la historia de la educación y de la pedagogía, lo cual nos remite a dos cuestiones: la primera tiene que ver con los objetivos específicos del terreno de la historia que nos compete y la segunda tiene que ver con el desarrollo de los procesos cognitivos que desarrolla.

Los objetivos que persigue la enseñanza de la historia, denominados por Carretero, Rosa y González como objetivos de carácter meramente disciplinar y cognitivo, son los siguientes:

> *a)* comprender el pasado de forma compleja (según la edad y el nivel educativo), lo cual suele implicar el dominio de las categorías conceptuales de la disciplina, *b)* distinguir diferentes periodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales), *c)* comprender la causalidad histórica, *d)* acercarse a la metodología utilizada por el historiador, lo cual permitirá aprender la historia de forma intelectualmente activa y comprender el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación, y *e)* relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las ciencias sociales.[27]

Si bien dichos objetivos son específicos de la enseñanza de la historia escolar, la enseñanza de la historia de la educación y de la pedagogía en la formación de pedagogos también deberá aspirar a lograrlos, siempre y cuando la enseñanza de dicha historia se realice tomando en cuenta lo especificado en las líneas anteriores.

---

[27] *Ibidem*, p. 17.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para referir los procesos cognoscitivos que desarrolla, me parece oportuno mencionar que la historia es presentada generalmente en forma de narración. Un interesante estudio que remite Carretero es el de Egan, en cuanto al desarrollo cognitivo para la comprensión de los textos narrativos en relación con contextos históricos y culturales de acuerdo con la edad, cuyos resultados son los siguientes:

a) La somática, de carácter prelingüístico.
b) La mítica, ligada al primer aprendizaje del lenguaje, entre los tres y los seis o siete años de edad, caracterizada por la estructuración mítica y binaria, cuando los personajes de la narración son "buenos o malos", al igual que los héroes mitológicos, y no les resulta muy claro a los niños, [...] si pertenecen al mundo de la fantasía o de la realidad.
c) La romántica, que coincide con la alfabetización, entre los ocho y doce años de edad, y se relaciona con el aprendizaje de sistemas abstractos que hacen referencia a los objetos del mundo y a sus relaciones simbólicas; en esta etapa se exploran los límites de la realidad y se organizan los marcos de la propia vida, los protagonistas de las narraciones son similares a los héroes románticos; poseen también una cierta estructura dicotómica pero en un contexto más real que la etapa anterior.
d) La filosófica, vinculada a la búsqueda de esquemas explicativos amplios o al paso del relato a la teoría, entre los doce y los catorce años de edad; aquí la visión narrativa de la realidad es mucho más amplia y abstracta pero con frecuencia un tanto dogmática y poco flexible.
e) La irónica, que es la forma más plena de comprensión, relacionada con la capacidad reflexiva y metanarrativa; su determinante es cultural y puede accederse a ella a partir de los quince o dieciséis años de edad; conlleva una importante capacidad de autocrítica y de ahí su denominación.[28]

De acuerdo con los resultados del estudio de Egan –y con todos los autores que analizan los procesos cognoscitivos–, los estudiantes universitarios estarían en excelentes condiciones de procesar los contenidos históricos, sin embargo, como ya se mencionó, hay necesidad de apuntalar los procedimientos didácticos con los cuales se les enseñan.

---

[28] K. Egan, *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión, apud* Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 192.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Carretero considera que en el desarrollo de su vida escolar, el estudiante universitario va tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras. Ha pasado de lo concreto a lo abstracto, de la comprensión de los hechos a la de las instituciones; después, su comprensión ha cambiado lo estático por lo dinámico, lo que le permite la apreciación, primero, de realidades simultáneas hasta llegar a la de realidades sucesivas.

Por último, a través de la experiencia como docente de la historia de la educación y la pedagogía y la reflexión de los distintos autores que se interesan en esa historia, puedo aventurarme a sustentar que dicho estudio contribuye a la formación del pedagogo en lo siguiente:

1. A través de la comprensión del pasado (tanto del fenómeno de estudio, de la reflexión sobre él y el de la conformación de la propia disciplina), se propicia una mejor comprensión del presente, de su realidad y de su papel como especialista de la educación.
2. El estudio de la pedagogía como disciplina desarrolla una conciencia clara de su identidad profesional, lo que determina un mejor acercamiento a su quehacer laboral.
3. Interrelacionar los contenidos de diversas áreas de su plan de estudios le posibilita la mejor explicación de los fenómenos de estudio y le permite hacer inferencias causales a partir de explicaciones estructurales que involucren los contenidos de distintas áreas que estudian el fenómeno educativo, mediante un profundo sentido crítico.
4. Conforma y consolida un conjunto de herramientas conceptuales que constituyen criterios de análisis del fenómeno educativo.
5. Enriquece los procesos cognitivos que tienen que ver con el empleo del tiempo y espacio históricos y la comprensión de la multicausalidad del fenómeno educativo.
6. Al introducirlo en el estudio de la educación de las distintas culturas, se enriquece su visión de "los otros".
7. La lectura de los textos clásicos de la pedagogía propicia la comprensión del fenómeno educativo, con lo cual se aprecia nuestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

legado disciplinario, se incrementa el lenguaje propio de la disciplina, el discurso se enriquece con los contenidos y significados y se sustentan las prácticas.

8. Desarrolla un conjunto de herramientas metodológicas de investigación del fenómeno educativo.
9. Incrementa su capacidad de asombro y propicia en interés por el estudio de su disciplina.

Bibliografía

Abbagnano, N. y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, trad. de Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Filosofía/Historia de la Pedagogía), 2001.

Bacon, Francis, *Escritos pedagógicos*, selección, pról. y trad. de Graciela Hierro, México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM (Biblioteca Pedagógica/Serie Universal), 1986.

Bonner, Stanley F., *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*, trad. de José María Domenech Parde, Barcelona, Herder, 1984.

Bowen, James, *Historia de la educación occidental. La civilización de Europa. Siglos VI-XVI*, tomo II, 3a. ed., trad. J. López, Barcelona, Herder, 1992.

_____, *Historia de la educación occidental. El occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX*, tomo III, 2a. ed., Barcelona, Herder, 1992.

_____, *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. Oriente próximo y Mediterráneo. 2000 a. C.-1054 d. C.*, tomo I, 3a. ed., trad. de Juan Estruch, Barcelona, Herder, 1990.

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós (Voces de la Educación), 2009.

_____, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

_____ y Mikel Asensio (coords.), *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*, 2a. ed. Madrid, Alianza Editorial, 2008.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, 7a. ed., pról. de Gabriel de la Mora, México, Porrúa ("Sepan Cuantos...", núm. 167), 1997.

_____, *El mundo en imágenes*, introd. de María Esther Aguirre Lora, México, Miguel Ángel Porrúa, 1994, pp. 76-276.

Compayré, Gabriel, *Historia de la pedagogía*, trad. de Carlos Roumagnac, Braine Le Comte, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1896.

Dilthey, Wilhelm, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, 6a. ed., trad. de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1965, pp. 11-30.

_____, *Historia de la pedagogía*, 6a. ed., trad. de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada (Biblioteca *Pedagógica*), 1960.

_____, *Teoría de la concepción del mundo*, Buenos Aires, Losada (Biblioteca del Maestro, núm. 3), 1960, pp. 321-343.

Dresden, Sem, *Humanismo y Renacimiento*, Madrid, Guadarrama (Biblioteca para el Hombre Actual, núm. 25), 1968.

García Casanova, María Guadalupe, *Problemas pendientes para la pedagogía y los pedagogos, ante los retos del siglo XXI*, México, Centros Culturales de México, Universidad Panamericana, Minos, 2007.

Herbart, *Bosquejo de un curso de pedagogía*, 2a. ed., trad. de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Akal (Ciencia y Educación/Clásicos), 1935.

_____, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, pról. de José Ortega y Gasset, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Espasa-Calpe, Ediciones La Lectura (Ciencia y Educación/Clásicos), 1935.

Kant, Immanuel, *Pedagogía*, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Akal (Akal Bolsillo/Maqueta: RAG/Serie Educación y Sociedad), 1983.

Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*, 12a. ed., México, Porrúa, 1973.

Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*, 12a. ed., Buenos Aires, Losada (Biblioteca Pedagógica), 1977.

Marrou, Henri-Irénée, *Historia de la educación en la antigüedad*, trad. de Yago Barja de Quiroga, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Educación y Pedagogía), 1998.

Menéndez Menéndez, Libertad, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, México, Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM, 1998.

Meumann, Ernst, *Pedagogía experimental*, 4a. ed., Buenos Aires, Losada, 1960.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Montaigne, *Ensayos pedagógicos*, trad. de Luis Zulueta, Barcelona, Ediciones de la Lectura (Ciencia de la Educación/Clásicos), 1942.

_____, *Ensayos*, 2 v., ed. y trad. de Constantino Román y Salamero, París, Casa Editorial Garnier Hermanos, 1912.

Morando, Dante, *Historia crítica del problema educativo*, 3a. ed., trad. de F. Velasco, Barcelona, Luis Miracle (Biblioteca de Antropología / Biblioteca Universal Miracle), 1968.

Moreno y de los Arcos, Enrique, *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*, México, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

Myers, Edward D., *La educación en la perspectiva de la historia*, trad. de Florentino M. Torner, México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios, núm. 188), 1966.

Natorp, Pablo, *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*, trad. de Francisco Larroyo, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", núm. 286), 1987.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México (Paideia), 2002.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México[1]

Claudia Beatriz Pontón Ramos[2]

Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los referentes conceptuales relacionados con la constitución histórica de la pedagogía como ámbito disciplinario, con la finalidad de ir conformando una visión referente al campo educativo en el contexto mexicano.

Este capítulo aborda aspectos relacionados con la historia de la disciplina pedagógica y la constitución histórica de este ámbito de conocimiento. Tal nivel de análisis contempla a la educación como parte de un proceso de carácter socio-cultural, fundamental dentro del desarrollo y progreso de las sociedades, es por esto que los problemas concretos relacionados con la dimensión institucional determinan el fundamento básico de la educación como parte de un proceso social e histórico complejo.

Por otra parte, el estudio de los procesos escolares y de los proyectos institucionales, junto con todos los aspectos que los caracterizan, adquiere una importancia central como parte de la fundamentación conceptual de

---

[1] Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se desarrolló como tesis doctoral, titulada: "Delimitación y problemática teórica e histórica del campo educativo en México", el cual se encuentra actualmente en prensa para ser publicado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

[2] Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y tutora del programa de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la pedagogía como disciplina y de la educación como su objeto de estudio. En términos generales, se reconoce que la educación como objeto de estudio asume al proceso escolar como eje fundamental de análisis; en esta línea se abre una discusión o debate dentro de la disciplina pedagógica que trabaja sobre la distinción entre educación y aprendizaje. Se reconoce también que el objeto de estudio de la pedagogía tiene una dimensión histórica y contextual que lo caracteriza, así por ejemplo, para la pedagogía, en el siglo pasado (siglo XIX) éste refería al estudio de la educación en el sistema familiar y en el sistema escolar, considerados como ejes fundamentales para la conformación del Estado moderno mexicano.

De manera posterior se retoma la relación educación-sociedad, entendida como el desarrollo potencial del individuo que forma parte de una comunidad que está inmersa en procesos sociales y culturales complejos, en el marco de la consolidación de los estados nacionales. En este contexto, la educación como formación se define como un eje fundamental. La educabilidad es un concepto que refiere a la viabilidad del proceso educativo y su inherente carácter formativo.

En este estudio nos interesa enfatizar cómo la pedagogía como disciplina institucional y la educación como proceso socio-cultural responden a diferentes dimensiones que se definen no sólo por la génesis y el desarrollo de las instituciones escolares, sino también por características específicas de contextos sociales, políticos y culturales más amplios.

Construir una semblanza sobre la historia de la disciplina pedagógica en México implica retomar de manera directa a la escuela y la historia de las prácticas escolares como ejes fundamentales, esto en el marco del desarrollo de proyectos socio-políticos e institucionales generados en el contexto nacional mexicano, caracterizado en gran parte por su historia particular. Una historia necesariamente vinculada con una historia universal compleja y con una historia latinoamericana cambiante y conflictiva.[3]

[3] Para Adolfo Gilly, por ejemplo, "...no hay cultura nacional sin cultura universal, por las mismas razones por las cuales ni la cultura maya ni la cultura babilónica son culturas nacionales. La cultura universal es una realidad propia, independiente, con su propia lógica y dinamismo, pero ella sólo puede existir y expresarse a través de las culturas nacionales, que a su vez sólo existen en un proceso permanente de lucha y fusión mutuas, como existe la sociedad universal en un similar proceso de enfrentamiento e influencia recíproca entre las naciones y entre las clases", en "La acre resistencia a la opresión. Cultura nacional, identidad de clases y cultura popular", *Cuadernos Políticos*, núm. 30, octubre-diciembre, p. 47.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

No desconocemos la autocrítica que constantemente se hace en América Latina por copiar teorías, conceptos y modelos de explicación de la realidad desarrollados en otras latitudes, así como el reconocimiento del esfuerzo que se realiza al interior de los países latinoamericanos por construir un conocimiento propio, en el sentido de que sea pertinente y adecuado a su realidad.[4]

Se parte del supuesto de que no se puede analizar la historia de la educación o la historia de las acciones o de los programas y/o proyectos educativos desvinculada de la teoría de la educación, como campo teórico y epistémico, ya que este campo de conocimiento en realidad tiene sus puentes con lo que está aconteciendo en las prácticas educativas. Es por esto que si bien la historia de la educación es un referente importante para la conformación teórica de este campo de conocimiento, lo cierto es que cada eje responde a una especificidad diferente, aunque ambos tengan grandes articulaciones. Alzueta, González y Juárez ya habían advertido que no podía construirse una auténtica epistemología de la pedagogía si se dejaba de lado la vertiente histórica. En su trabajo vinculan la historia con el análisis epistemológico sobre la base del pensamiento pedagógico, construida según sus propias palabras, al modo de las historias sociales de la ciencia, es decir, un relato que pusiera de manifiesto si en el discurso de la disciplina se traducen las influencias histórico-sociales, que al mismo tiempo diera cuenta de la estructura interna de las teorías y que explicitara los procesos de desarrollo que ha seguido la pedagogía en el transcurrir histórico.[5]

En este análisis existen serias dificultades para establecer una periodización más específica sobre los acontecimientos, hechos y personajes más importantes en la historia de la disciplina pedagógica en México, ya que el grado de importancia o relevancia de periodos o acontecimientos históricos dependen de la interpretación y lectura que en particular cada investigador construye sobre estos aspectos. Por lo anterior, la construcción de esta semblanza histórica, como posibilidad de análisis para este trabajo, se define por la puntualización de tópicos generales y no tanto por etapas o periodos históricos o cronológicos específicos.

---

[4] Véase Johannes Maerk y Magali Cabrolié (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*, p. 7.

[5] Véase Alzueta, González y Juárez, "Pedagogía y Epistemología: una cita con la historia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 103-104.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Son tres los ejes que se recuperan:

a) La educación como valor universal y esencialmente humano;
b) La educación como proyecto socio-cultural (dimensión institucional);
c) Y la educación como referente multidimensional e interdisciplinario.

La educación como valor universal

Este primer referente recupera las propuestas conceptuales universales referidas al ámbito de la filosofía de la educación desde la Antigüedad clásica. A partir de esta perspectiva, la pedagogía, considerada como parte de la ética, asumía la función de la educación en un sentido general. Desde la Antigüedad clásica hasta principios del siglo XVIII, la pedagogía hacía referencia tanto a la naturaleza filosófica (desde la ética y la política) como a la naturaleza práctica de la educación escolar y cultural elemental.[6] A partir de aquí, la pedagogía se conceptualiza como el aprendizaje de la educación elemental y posteriormente como disciplina universitaria.[7] Desde esta perspectiva, se deriva la conceptualización de la didáctica como enseñanza formal; al constituirse ya la institución pedagógica, ésta se utiliza como sinónimo de educación.

El debate que se genera a partir de esta postura tiene que ver con el grado de autonomía de la pedagogía con respecto a la filosofía, la ética, la política y la ciencia. El hecho es que desde el siglo XVII empieza a definirse

[6] En palabras de Villoro podemos resaltar que la política y la ética tienen en su dimensión social un objeto en común: los comportamientos de los individuos que participan en un todo social, sin embargo, el poder pertenece a la esfera de los hechos sociales y el valor al ámbito del deber ser. *Apud* Luis Villoro (coord.), Ambrosio Velasco Gómez, Paulette Dieterlen, León Olivé *et al.*, *Los linderos de la ética*.

[7] En el contexto mexicano de manera particular, la Escuela de Altos Estudios, fundada en 1910, en su organización inicial ya incluía cursos de pedagogía. En el caso concreto de la Facultad de Filosofía y Letras, fundada en 1924, esta instancia contemplaba tres secciones: Filosofía y Letras; Escuela Normal Superior y Ciencias Aplicadas (Medicina e Ingeniería).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con claridad la dualidad que aún en la actualidad contiene la pedagogía, el ser vista como una disciplina con una naturaleza filosófica y otra práctica.[8]

Esta dualidad, por su parte, sirve como plataforma para establecer un debate sobre el carácter disciplinar de la actividad pedagógica: filosófico, ontológico, práctico o científico.

En este punto se plantea el problema en torno a la formación integral del hombre y su dimensión ética, en el marco de un proyecto sociopolítico más amplio. La reflexión filosófica sobre la educación mantiene como eje la formación del hombre y su cultura. En este sentido podemos señalar que de todo conocimiento sobre el hombre deviene una matriz filosófica. La influencia de posiciones teóricas de autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, junto con las diferentes corrientes de pensamiento, como el humanismo, el empirismo, el realismo, el racionalismo y las grandes filosofías idealistas (Kant y Hegel, principalmente), son referentes importantes dentro del desarrollo del saber educativo, en donde el problema del hombre ha sido prioritario. Sin embargo, en este nivel se reconoce que la dimensión institucional refuerza la idea de conformar una educación integral del hombre no sólo a partir de la apropiación de conocimientos de contenidos básicos, sino también a partir del aprendizaje de los valores y el carácter cultural de los mismos, así como el desarrollo de conocimientos experienciales.

En el marco de este discurso, podemos señalar a Herbart (1776-1841) como uno de los representantes más significativos para dar pauta a la configuración teórica del campo educativo, a partir de la pedagogía científica, fundada en la psicología moderna.

Para sus críticos, Herbart construyó un amplio sistema que se aplica a todas las etapas del desarrollo cognitivo del sujeto y que abarca todo el campo de la educación.[9] Con la propuesta pedagógica de Herbart por primera vez en la historia de la educación se encuentra un cuerpo de doctrina

[8] No es nuestra intención en este apartado incluir un debate sobre el concepto de práctica, sin embargo, es pertinente señalar que éste tiene significados distintos que corresponden tanto al contexto como a la postura teórico-conceptual que lo respalde. Por ejemplo, en la Grecia clásica, la práctica para Platón tiene una esencia contemplativa y de reflexión hacia la realidad.

[9] Véase Gabriel Compayré, *Herbart la educación a través de la instrucción*, p. 6.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

organizado sobre la base de una dimensión metafísica, psicológica, lógica y estética donde subyace una concepción general de naturaleza y de la humanidad, que funciona como referente de su propuesta pedagógica.

Podemos señalar que fue Herbart quien edificó una propuesta sistematizada que consolidó a la pedagogía como una disciplina científica desde dos vertientes complementarias: la pedagogía teórica y la pedagogía práctica. Parafraseando a Benner Dietrich, Herbart concibió una didáctica que, en sus presupuestos y enunciados básicos, resulta válida todavía hoy en día, y en la que la competencia profesional de los maestros no se basa justamente en la creación de situaciones, juegos y juicios comparativos, sino en el hecho de que la enseñanza, apoyándose en un contexto de saber ya adquirido previamente, amplía la experiencia del mundo y de las relaciones interpersonales, además de crear un círculo de ideas al que no le son extrañas las reglas metodológicas de su constitución genética, sino que es consciente de ellas, y que, sin recurrir a ningún sistema global de saber ya elaborado, puede abrir en principio todos los ámbitos de la reflexión y del saber humano.[10]

Por su parte, Moreno de los Arcos enfatizaba en sus trabajos que la pedagogía estuvo dividida hasta el siglo XVII en dos ramas que actuaban por su cuenta: la primera de naturaleza estrictamente filosófica, que daba prioridad a la ética y la política; y la segunda de naturaleza práctica, elaborada con vistas al aprendizaje básico del niño. Éstas llegan por primera vez a fundirse en el siglo XVII por la obra de Comenio, quien tuvo la pretensión de llevar al dominio de la pedagogía una organización metódica, en la que a partir de Comenio la experiencia pedagógica de occidente se ha enriquecido y profundizado mediante las tentativas de reflexionar sistemáticamente sobre lo educativo.[11] Posteriormente aparecen los trabajos de

[10] Véase Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, p. 64.

[11] Comenio (1592-1670) es uno de los autores a partir de cuyas reflexiones y contribuciones sobre la formación humana, da la pauta para replantear o resignificar el acto educativo y las acciones pedagógicas. Una lectura interesante y diferente sobre cómo leer a los clásicos nos la ofrece María Esther Aguirre Lora, quien nos propone, además, un referente metodológico alternativo para esta tarea necesaria: la perspectiva hermenéutica contemporánea de Gadamer y Ricoeur. Véase María Esther Aguirre Lora, *Calidoscopios comenianos*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

filósofos que se interesaron por la pedagogía, entre los que se encuentran: Locke, Rousseau, Peztalozi y Froebel.[12]

Este primer acercamiento recupera una visión de la educación como fenómeno histórico, resaltando la idea de la importancia de sistematizar la historia de la educación en general como una tarea de prioridad de los estudios pedagógicos. Desde esta perspectiva, la educación se conceptualiza como un fenómeno de subsistencia biopsíquica, espiritual y social. El primer nivel refiere a las características biológicas y psíquicas constitutivas de todo ser humano; el segundo abarca todo el campo de la cultura (arte, costumbres, valoraciones, entre otras), y el tercero refiere a la necesidad innata del individuo de subsistir como parte de un grupo o una colectividad.[13]

La formación integral del sujeto se ha consolidado a través del tiempo como uno de los ejes fundamentales dentro de las propuestas educativas, su carácter universal responde al paralelismo que conlleva con los principios universales de desarrollo humano y social. En el caso de México, el desarrollo histórico de la disciplina pedagógica tiene una relación directa con el sistema educativo nacional y las diferentes demandas sociales que se establecen en torno a la formación humana, es por esto que constituye un referente importante de análisis dentro del campo educativo y el campo pedagógico. Hasta aquí podemos señalar, entonces, que no es clara la diferencia entre la particularidad del campo pedagógico y del campo educativo, ambos, en el caso de México, refieren a la conformación del sistema educativo y su relación con un proyecto de nación más amplio.

La educación y su dimensión institucional

Este segundo eje se ubica ya en el ámbito nacional y plantea la posibilidad de rastrear la historia de la disciplina pedagógica en México desde principios de siglo XIX, ya que es a partir de este siglo que se establece una reconfiguración del sistema educativo mexicano en función de dos premisas

[12] En Enrique Moreno de los Arcos, *Iniciación a la pedagogía*.

[13] Véase José Juan Ferrero Blanco, *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*, vol. 6, p. 25.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fundamentales: *a)* la formación de un nuevo ciudadano, y *b)* la consolidación de una Nación o un Estado modernos.

Dentro de este proceso, una etapa fundamental para consolidar este proyecto se define a partir del gobierno de Benito Juárez, cuando se diseñan políticas públicas que inciden en los procesos escolares; otro momento se ubica en la época de Gabino Barreda, que coincide con el periodo del debate de los ilustrados, a partir de lo que la comunidad nacional retoma de la Ilustración francesa y que genera una secuela de aplicaciones prácticas para el proceso educativo en México, de manera paralela con la idea de progreso y la aparición del liberalismo.

Para Arnaldo Córdova, por ejemplo:

> Es indudable que la idea rectora de la ideología porfirista es la idea del progreso. Esta idea está en la base de la concepción económica, de la política, más identificada con la filosofía de Comte. Se veía en esta idea la realización paulatina y necesaria de un nuevo espíritu, el positivo, del que formaba parte, como se ha visto, también el liberalismo mexicano, y que, a través de la educación en los principios de la ciencia, llevaría a un orden social en el que las mentes estarían plenamente unificadas y uniformadas. Barreda y sus primeros discípulos veían, precisamente en la educación, el medio para el establecimiento de un poder que, por encima de la regimentación material de los hombres, debía organizar una especie de sociedad ideal en la que el acuerdo de las opiniones se fundara en su comprobación científica. La sociedad positiva, como se la llamaba, era y seguiría siendo un ideal que el futuro decidiría y para cuya edificación sería determinante, no tanto la acción compulsiva del Estado, como la difusión planificada de la educación científica.[14]

Posteriormente, a partir del cardenismo, se define la disciplina pedagógica como tal, al separar la educación técnica de la educación humanística, con el sentido de generar programas adecuados o especializados, lo que requirió de un trabajo pedagógico que establecía las diferencias entre una formación profesional de carácter técnico y otra de carácter social y humanista. Esto se vincula, por otra parte, con la relación entre las propuestas de

---

[14] Véase Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*, p. 53.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

institucionalización de formación pedagógica y su relación con el desarrollo de las escuelas normales en el contexto mexicano.

Sobre este aspecto en particular, en la historia de México encontramos referentes que se orientan hacia dos direcciones distintas: *a)* la primera se relaciona con el desarrollo de la escuela normal mexicana en el marco del proyecto del gobierno federal, y *b)* la segunda se orienta hacia los proyectos de formación universitaria.

En el caso de nuestro país, las diferencias entre el sector normalista y el universitario se definen con claridad desde principios del siglo XIX. Escolano,[15] por ejemplo, ya había planteado que la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con las del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, se relaciona con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria.

La tarea de los normalistas consistía en difundir en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado. En cuanto a la universidad, su tarea se orientaba a la formación del ciudadano, pero mediante la investigación y el desarrollo de programas de formación profesional orientados a la formación científica, social y humanística. Es decir, por un lado, la educación normal nace y se desarrolla como una institución del Estado y su tarea principal se orienta a la formación de maestros para el desarrollo de la instrucción primaria. Por el otro, la educación universitaria, junto con el sistema escolar que precede a la enseñanza superior, se orienta a la formación de cuadros profesionales y la formación de campos de investigación con cierta autonomía gubernamental.

Expertos en el tema coinciden en que el desarrollo del normalismo, así como la educación rural mexicana y la función tanto intelectual como política de los maestros dan la pauta para la configuración del sistema educativo mexicano. Por su parte, la pedagogía universitaria, que marcaría otra vertiente, recupera en gran medida las experiencias de las escuelas normales y rurales de México. En este contexto se hace presente una generación de maestros normalistas muy destacados que define toda una trayectoria

[15] Véase Agustín Escolano, "Las ciencias de la educación: reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos", *apud* Agustín Escolano, *Epistemología y Educación*, p. 55.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en la conformación del campo educativo, entre los más representativos se encuentran: Santiago Hernández Ruiz, Domingo Tirado Benedi, Antonio Ballesteros y Emilia Díaz de Ballesteros. Todo esto nutre la posibilidad de la construcción teórica de la pedagogía.

En este marco podemos señalar que estas dos grandes tendencias: la del normalismo y la universitaria, aportan elementos importantes para el análisis sobre la constitución conceptual de la pedagogía, las cuales se encuentran entrelazadas en la fundación de la Escuela de Altos Estudios de 1910.

En el caso de México, la historia nos confirma que el periodo de Justo Sierra marcó una etapa fundamental para la consolidación de la Escuela de Altos Estudios[16] como proyecto institucional en el marco del desarrollo nacional. El papel de la intelectualidad mexicana fue un pilar fundamental para introducir la filosofía liberal en nuestro país. Gabino Barreda, Justo Sierra, José Limantour y Emilio Rabasa fueron, entre otros, hombres reconocidos por su preparación cultural, su disciplina en el trabajo y el estudio, así como por ser buenos oradores. Este grupo de intelectuales denominados positivistas mexicanos, interpretó e introdujo el positivismo europeo (primero de Comte y luego de Spencer y Mill) y bajo su perspectiva coincidían en que la historia de México había sido un caos del que surgía la exigencia de un orden social y que éste sólo podía llegar a través del progreso. Y de manera particular, este periodo también define el inicio de un debate que pone en el centro el uso indiscriminado de términos referentes a la acción educativa como proceso de aprendizaje y proyecto político e institucional.

La incorporación de un análisis histórico sobre el debate educativo de los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX es fundamental, ya que en este periodo han proliferado grandes pensadores en México, ligados a la Universidad Nacional y a la Escuela Normal; el debate educativo que se genera en este periodo, además, define referentes

[16] "El origen, la evolución y el desarrollo de la Escuela de Altos Estudios en México" puede verse con detalle en: Patricia Ducoing W., *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo 1, y en Libertad Menéndez Menéndez, "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

importantes dentro de la historiografía de la educación mexicana. Agustín Escolano[17] nos señala en un trabajo interesante sobre el origen de las escuelas normales, que la primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732; más tarde, en 1748, se fundó otra en Berlín; sin embargo, la configuración y extensión de estas escuelas por Europa se da hasta principios del siglo XIX. Agrega que, en el caso de España, las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del periodo absolutista de Fernando VII.

En cuanto al desarrollo de la escuela normal en nuestro país, éste se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional, la cual ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones que doten de una perspectiva pedagógica al quehacer de los maestros; su interés, sin embargo, no ha sido el desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento, sino más bien el fortalecimiento de la profesionalización de la docencia.

Los expertos en el tema coinciden en que la identidad de la pedagogía, en el caso concreto de México, tiene en sus orígenes una relación directa con el desarrollo de las escuelas normales, ligadas tanto al aparato escolar y la educación básica como al desarrollo de las normales de educación superior y sus vínculos con los programas de formación docente, en todos los niveles educativos.

Coinciden también en que la historia de la disciplina pedagógica en México la podemos rastrear desde principios del siglo XIX, cuando empieza todo el movimiento de Independencia, lo que posibilita generar y darle curso a la posibilidad de una nueva sociedad. A partir de este siglo se define un nuevo proyecto social, que se concreta en los primeros años de la Revolución dentro del contexto mexicano.

Este siglo (XIX) marca también la configuración de la pedagogía como disciplina formativa, a partir del surgimiento de la escuela elemental, la escuela media y en general todas las configuraciones del sistema educativo mexicano. En este sentido, después del periodo revolucionario se empiezan a desarrollar proyectos que tratan de concretar y proponer otros tipos

[17] Agustín Escolano, "Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación. La formación del profesorado*, vol. 30, núm. 269, pp. 55-76.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de formación para la nueva nación mexicana; entre estas propuestas formativas encontramos la escuela rural mexicana y, posteriormente, la escuela socialista.

Por otra parte, los trabajos de construcción teórica referentes al ámbito educativo estuvieron muy marcados por la problemática de la enseñanza tanto en el ámbito de la educación básica como en el ámbito superior o universitario. La primera, representada por la pedagogía del normalismo, y la otra, por la pedagogía universitaria. De alguna forma, ambas se encuentran entrelazadas de manera particular en la Escuela de Altos Estudios (1910), que incluía en su organización inicial cursos de pedagogía; en 1913, al poner en marcha su primer plan de estudios, contemplaba un programa general sobre un curso de ciencia y arte de la educación, con una duración de dos años.

En dicha etapa, la Escuela Nacional de Altos Estudios únicamente otorgaba certificados de aptitud docente. En 1916 amplió sus objetivos hacia la realización de investigaciones científicas y la formación de especialistas para escuelas secundarias y profesionales. En 1921 creó el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas, en el cual los estudios sobre ciencia e historia de la educación se incluían en la sección de Humanidades y en la subsección de Filosofía. En 1924 se aprobó un nuevo plan de estudios, en el cual la Escuela Normal Superior representaba una sección, cuyo objetivo era formar especialistas para obtener un certificado de aptitud como inspectores, directores y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales.

Fue hasta 1934 que la Escuela Normal Superior se desprendió de la Universidad y pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública, se crea entonces, en el seno de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, el Departamento de Ciencias de la Educación, esto con la finalidad de mantener un vínculo con la problemática del magisterio mexicano.[18]

Sin embargo, después de que se suprimió del proyecto institucional universitario la escuela normal, se trató de romper la vinculación con el normalismo, lo que dio pie, por otra parte, al inicio de la independencia de la pedagogía frente al normalismo y su vinculación con otras disciplinas como

[18] Véase Libertad Menéndez Menéndez, "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la sociología y la psicología. En este contexto inicia la relación de la denominada pedagogía científica fundada en la psicología experimental. Por ejemplo, la psicología experimental marca el desarrollo de la pedagogía como ciencia con la adopción del modelo de investigación experimental y su aplicación en los problemas de la enseñanza (escala para medir la inteligencia, escalas para medir la personalidad, entre otras). Hay que recordar que la estadística constituye una metodología importante desde mediados del siglo XIX, dando pauta a la configuración de un razonamiento que permite, a partir de datos observados, extraer conclusiones sobre leyes de probabilidad. En la actualidad existen numerosos sectores que reconocen las aportaciones de la estadística y el análisis de datos para el desarrollo de las disciplinas tanto naturales como sociales.[19]

Desde este marco categorial se define también una tendencia muy marcada hacia la consolidación de propuestas de formación profesional en este ámbito. Es claro que desde mediados del siglo XIX la formación de profesionales en educación se encuentra relacionada, por un lado, con los procesos de profesionalización del magisterio mexicano, generados a partir de programas de formación y mejoramiento profesional, creados por el Estado y por las dependencias educativas a su cargo; y por otro, con los proyectos de reforma universitaria que incluyen la conformación de diversos proyectos de formación de profesionales para la educación universitaria en la universidad pública y posteriormente en las privadas.

Fue, por ejemplo, hasta 1956 que la Facultad de Filosofía y Letras (fundada en 1924) se organiza por medio de ocho colegios, incluyendo entre ellos el de pedagogía, el cual otorgaba los grados de maestro y doctor. En 1960 se inaugura el nivel de licenciatura en todas las disciplinas que se impartían en esta dependencia. Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a inicio de la década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica.

Al inferir sobre la relación o diferencia entre la historia de la educación y la conformación teórica del campo educativo, la mayoría de los expertos

[19] Véase Philippe Pilibossian, "Contribución de los métodos estadísticos al desarrollo de las Ciencias de la Educación", *apud* Iñaki Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la Investigación Educativa*, pp. 216-225.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

coincide en que los momentos en donde probablemente hay una mayor soldadura de la teoría y la práctica de la educación es durante el positivismo del porfiriato y el socialismo de Cárdenas. En estos dos grandes periodos de la historia de nuestro país es donde se pueden rastrear ciertas articulaciones entre la producción teórica que se genera desde el ámbito de la educación y la dirección y puesta en marcha de acciones de política institucional y educativa. Posterior a estos grandes periodos, es quizás en la década de los sesenta cuando se reinicia un proceso de rearticulación entre los discursos de la teoría educativa y las acciones de política institucional.

En general, podemos señalar que a través de la historia de nuestro país el desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento ha tenido una relación directa, pero no paralela con la historia de la educación.

Sin embargo, esta relación entre la historia de la educación y la conformación teórica del campo no es sólo un problema intrínseco de la naturaleza del mismo, sino que también es un problema de perspectiva analítica, es decir, los estudiosos o investigadores que se abocan a este ámbito de conocimiento no necesariamente establecen esta relación, sino que la trabajan como perspectiva poco integrada que se define en función de la óptica a partir de la cual se aborda este problema. En este sentido, Aguirre Lora[20] considera, por ejemplo, que los procesos de profesionalización respecto al campo de la historia de la educación han requerido de una inserción institucional que se plantea como el ámbito, también especializado, en el que tiene lugar la transmisión de la disciplina; la profesionalización, sin embargo, no sólo está atravesada por la estructura institucional, sino también por la que se refiere al ámbito de la comunidad académica de pertenencia.

Podemos señalar que no es fácil tener claridad acerca de la rearticulación entre el desarrollo de las teorías y las propuestas en el campo de la educación. Éste es uno de los temas que ha causado polémica dentro de la conformación histórica de nuestro ámbito de conocimiento.

Consideramos pertinente establecer una distinción entre el análisis de la pedagogía en general y la particularidad de la disciplina pedagógica en

[20] Véase María Esther Aguirre Lora, "Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación", *apud* María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, pp. 52-78.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

México, esto por un lado, y por otro, aclarar al menos en el contexto mexicano, el debate sobre las diferencias entre los términos educación y pedagogía. Al respecto, Valentina Cantón puntualiza que los términos educación y pedagogía han sido utilizados a menudo indistintamente, no sólo en el ámbito cultural y profesional más amplio, sino, incluso, en el ámbito de los especialistas, aun cuando a cada uno de ellos corresponde un significado distinto. Agrega que este tratamiento indistinto ha generado un natural efecto de confusión en lo que se refiere a los objetos, fronteras, temáticas y especificidades metodológicas que cada uno de los términos implica y, en particular, en los procesos de historización de los fenómenos y procesos que expresan su compleja significación.[21]

En términos generales se reconoce que la educación como objeto de estudio asume al proceso escolar como eje fundamental de análisis; en esta línea se abre una discusión o debate dentro de la disciplina pedagógica que trabaja sobre la distinción entre educación y aprendizaje. Díaz Barriga considera que la escuela se convierte en el escenario donde se estructura la disciplina pedagógica, asignándole así a la pedagogía el problema de la enseñanza.[22]

Para este autor, la formación del pensamiento pedagógico se produce desde fuera de la propia disciplina, ya que las primeras formas de transmitir el pensamiento educativo (siempre vinculado con la enseñanza) se da a través de las escuelas normales.

Podríamos señalar, sintetizando, que la historia de la educación en un nivel amplio va tocando y delimitando la historia del campo disciplinario de la pedagogía en México, en el marco de la historia universal. Si bien la historia de la educación en México va constituyendo la historia del campo disciplinario de la pedagogía, porque en ciertos momentos históricos se implican, también es cierto que en otros mantienen una articulación muy superficial y contingente. Por otra parte, la historia institucional de la educación recupera también el tema sobre su constitución disciplinaria.

---

[21] Véase Valentina Cantón Arjona, "Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?", *apud* Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coords.), *La necesidad de la Pedagogía*.

[22] Véase Ángel Díaz Barriga, "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios", *Revista de Educación Superior*, vol. 16, núm. 4, pp. 81-86.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A manera de cierre de este inciso sólo exponemos los siguientes puntos de articulación que consideramos importantes:

a) La dimensión institucional de lo pedagógico, en el caso de México, define una relación casi directa entre la figura del pedagogo con la del maestro o profesor, y es precisamente en función de esta relación la importancia de que se recupere el desarrollo de la escuela normal como un referente fundamental para abordar este tema. Un antecedente que, por otra parte, genera un discurso pedagógico, a partir de una práctica específica, que define la posibilidad de construir un campo educativo y propuestas de formación profesional referidas a este ámbito de conocimiento, pero al mismo tiempo muy ligadas con el desarrollo de la educación nacional y con la consolidación del Estado-Nación.
b) La construcción de una semblanza histórica de la pedagogía en nuestro país se define a partir de dos orientaciones: la primera se articula con la historia de las instituciones escolares junto con la historia de las figuras que representaron en momentos concretos referentes importantes para esta disciplina, recuperada desde la perspectiva de la formación del sujeto; la segunda con una orientación distinta, esta semblanza se relaciona con la conformación de la educación como campo de estudio, o sea, con la historia de la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica, tanto en el terreno de la práctica como de la teoría. En este sentido es importante establecer una diferencia entre la introducción de la pedagogía como disciplina formativa y el desarrollo del pensamiento educativo en México.
c) Podemos identificar tres vertientes que están muy ligadas al campo educativo: la primera se relaciona con el desarrollo de la pedagogía, más ligada al quehacer didáctico, desde la perspectiva de las escuelas normales, en función de la conformación del Estado y del Sistema Educativo Mexicano; la segunda se relaciona con el desarrollo y evolución del campo pedagógico en la UNAM, y por último, la tercera se relaciona con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento junto con el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

proceso de institucionalización de la investigación educativa, que genera otro perfil del debate educativo en México.

La educación como referente multidimensional e interdisciplinario

El tercero y último referente señala la importancia en términos de impacto del desarrollo de las ciencias sociales en México y su relación con el proceso de institucionalización de la investigación en este ámbito. Es a partir de éste que se incorporan al debate aspectos relacionados con las implicaciones teóricas y epistemológicas de la educación como campo de estudio y las implicaciones histórico-sociales de la disciplina pedagógica y su relación con las prácticas educativas.

En este punto es más clara la ubicación de problemáticas a partir de tendencias disciplinarias generales o décadas específicas.

Para los especialistas, la consolidación de la pedagogía como campo disciplinario es un tema que se recupera en la década de los sesenta, a partir de dos aspectos fundamentales: *a)* su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano; y *b)* la emergencia de nuevos marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales y en particular, con el enfoque de las llamadas *ciencias de la educación*.[23]

Para Clanet, por ejemplo, el investigador en ciencias de la educación se encuentra confrontado con objetos complejos, multidimensionales, en la medida en que éstos no pueden entrar en la coherencia de un solo campo disciplinario, puesto que no han sido elaborados al interior de ese campo, pero pertenecen a la realidad de la vida. Para este autor, las ciencias de la educación (connotación que demanda una pluralidad de campos disciplinarios existentes) se encuentran, de entrada, confrontadas con la complejidad.[24]

---

[23] Para estos aspectos véase: Martiniano Arredondo Galván, "El desarrollo de la pedagogía como profesión", *apud* Patricia Ducoing W. y Azucena Rodríguez, *Formación de profesionales de la educación*, y Ángel Díaz Barriga, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*.

[24] Véase C. Clanet, "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad", *apud* Patricia Ducoing y Monique Lendesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, pp. 47-48.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sobre este aspecto, algunos autores consideran que el desenvolvimiento de la educación y de sus diversas manifestaciones hacen de ella un objeto que tiene que pensarse en su articulación con otros campos de conocimiento, señalan que la educación puede ser comprendida en la medida en que se reconozca y se analice a través de las diversas dimensiones discursivas por las cuales las disciplinas sociales, desde su óptica, han organizado el conocimiento con respecto a ella, reconociendo a su vez límites y posibilidades.[25]

En la década de los sesenta se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un crecimiento de las opciones de formación de profesionales en la educación. Entre las dependencias que promovieron estos programas se encontraba el Centro de Didáctica, creado en 1969, posteriormente se unió la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, dando origen en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el cual, por ejemplo, se hizo cargo del Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creado en 1972.

El impacto que tiene el desarrollo de las ciencias sociales para el campo se refleja en las tendencias u orientaciones de las investigaciones que se desarrollan en las dependencias y centros de investigación, establecidos a partir de la década de los sesenta, como son: el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a través de los grupos que trabajan sociología de la educación; la Facultad de Filosofía y Letras, a través del Colegio de Pedagogía, Historia y Filosofía, particularmente; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, hoy IISUE), entre otros. En todas estas dependencias existen determinadas formas de concebir el campo, de priorizar ciertas líneas de investigación y ópticas disciplinarias que entran en juego para fundamentar lo educativo y lograr así legitimar y consolidar este campo de estudio.

---

[25] Véase Ramón Benítez García, *El enfoque interdisciplinario en la investigación educativa*, México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 1998, pp. 33-34.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Al respecto, Jurgen Schriewer y Edwin Keiner consideran que las disciplinas difícilmente sobrevivirán sin el apoyo de las instituciones –sean éstas universidades, academias, institutos de investigación o cualquier otro tipo de estructura organizacional–, pues ellas proporcionan las plazas de trabajo y la infraestructura necesarias para las publicaciones, garantizando con ello la continuidad del trabajo académico. Estos autores consideran que de modo similar y dado que las disciplinas académicas no son lo mismo que comunidad disciplinaria, no puede pensarse a las primeras sin el tipo de sustrato social de la segunda, pues las disciplinas académicas descansan sobre grupos delimitados de gente que se reúne (porque comparten intereses o motivos), en particular en el contexto de conferencias periódicas, grupos de estudio, instituciones universitarias extramuros, asociaciones de profesionistas y sociedades académicas.[26]

En la década de los setenta, la política educativa permitió también la entrada de un debate al establecer a partir de la modernización educativa, toda una renovación de la discusión pedagógica en México. Ésta se caracteriza por la influencia de una tendencia técnica muy fuerte, mezclada con otra de tipo humanística, en donde se enfatiza el tema de los valores y el problema ético de la educación, sin definir aún un interés específico relacionado con la constitución del conocimiento sobre la educación.

En dicha década se elabora, por otra parte, una lectura sobre los procesos educativos que establece una relación entre la teoría y las prácticas educativas, articulada a una visión muy pragmática sobre la orientación y normatividad de las prácticas. De alguna manera esto se relaciona con las características particulares y de contexto de ese periodo. Por ejemplo, la teoría de la dependencia propone, con base en el materialismo histórico, un marco teórico y metodológico general para el análisis de los sistemas educativos, inaugurando, en México, una nueva concepción y forma de análisis de los fenómenos educativos; esta tendencia junto con otras perspectivas y aportes teóricos permitieron, posteriormente, conformar un nuevo campo y una nueva problemática que se conoce como corriente crítica en educación.

---

[26] Véase Jurgen Schriewer y Keiner Edwin, "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 117-148.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El discurso educativo de la década de los setenta se orienta hacia una apuesta política y social al desarrollo del sistema educativo, una apuesta que se caracterizó por el avance de una política expansiva y de distribución de recursos. Sin embargo, esta política expansionista entra en crisis en los ochenta, básicamente por el conflicto económico interno del país, a pesar de ello, resurge un discurso positivo que recupera la idea de la educación como guía para la modernización; este discurso da entrada en la década de los noventa a otro que se orientaba hacia la búsqueda de la eficacia y la productividad de las universidades públicas mexicanas, esto se articuló con el tema de la excelencia, con los sistemas de evaluación y las políticas de presupuesto.

En esa década confluyó una serie de acontecimientos significativos que dieron pauta para que en América Latina se recuperaran marcos teóricos de tendencia marxista. De estos acontecimientos sobresalen: los golpes militares en el Cono Sur, que impactan de manera específica a México, con la llegada de intelectuales, literatos y académicos que se ubican en distintos espacios institucionales, tanto públicos como privados. En un trabajo anterior, Marcela Gómez Sollano[27] ya había señalado que en el contexto latinoamericano, los cincuenta, sesenta y setenta representan periodos significativos no sólo para el desarrollo de las ciencias sociales, sino también para la puesta en marcha de modelos de mejora económica, tendientes a favorecer las estructuras de progreso social en este contexto.

Recordemos que los países de América Latina, en los cincuenta, asumieron la teoría del desarrollismo como su ideología dominante. La premisa de esta teoría insiste en que el progreso económico implica la modernización de las condiciones económicas, sociales, institucionales e ideológicas del país. Sin embargo, la crisis sociopolítica y el estancamiento económico que se generaron en muchos países de América Latina a mediados de los sesenta ponen en conflicto esta premisa. Sobre la crítica al desarrollismo y en el curso de dicha década aparece la teoría de la dependencia, la cual trata de reconstruir las especificidades económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan, según la perspectiva del materialismo histórico,

[27] Véase Marcela Gómez Sollano (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la realidad de los países latinoamericanos, caracterizándolos como países capitalistas dependientes.

Otra de las corrientes teóricas que irrumpe en este contexto, a mediados de la década de los años setenta, es la teoría del capital humano, una teoría que en términos generales subordina el desarrollo del sistema educativo a los requisitos específicos de la productividad. El interés por analizar estos aspectos es lo que determina que a mediados de tal periodo surja en el ámbito latinoamericano la necesidad de centrarse en la discusión sobre el capitalismo en América Latina y sus efectos en las relaciones y estructuras económicas, sociales y políticas internas. Es en este contexto que durante estos tres periodos, y a partir del desarrollismo, la teoría de la dependencia y del capital humano, así como la influencia de la corriente crítica francesa, se recuperan autores como: Bourdieu, Passeron y particularmente Gramsci y Althusser, para quienes la educación representaba un instrumento capaz de edificar una nueva cultura.

Esta situación, por otra parte, junto con la llegada de los intelectuales del Cono Sur (Argentina, Chile, Perú, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Brasil), posibilitó también el desarrollo de marcos de referencia y de lectura alternativos a los que ya se tenían desde una perspectiva institucional, muy vinculada con la historia de las instituciones escolares.

Sin embargo, es hasta los ochenta que se define un intento institucional por formalizar el estudio sobre la delimitación conceptual del campo, en específico a partir de 1981, cuando se lleva a cabo el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, que no sólo se caracterizó por una pluralización de enfoques y puntos de vista, sino también por constituirse como un intento formal de análisis, sistematización e interpretación del campo educativo en México.

Todos estos aspectos, junto con las propuestas y desarrollo de programas de formación profesional en educación, definen a partir de los años sesenta un proceso de profesionalización e institucionalización significativo para este ámbito de conocimiento.

El estudio de los procesos escolares, con todos los aspectos que lo caracterizan (organización, planeación, evaluación, administración, políticas educativas, estructuras curriculares, entre otros), junto con los aspectos relacionados con la dimensión institucional, han adquirido una

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

importancia central como parte de la fundamentación conceptual de la pedagogía como disciplina

El análisis sobre los procesos escolares e institucionales permitió la adopción de nuevas posibilidades teóricas que complementan el estudio del hombre y sus potencialidades de desarrollo. Un referente clave de apoyo dentro del estudio de los procesos institucionales lo constituye el análisis sobre los sistemas escolares, la cultura y las sociedades. Sin embargo, la dimensión institucional de la educación no se limita al espacio escolar, sino que pasa a formar parte del debate que se origina en torno a la construcción del conocimiento multirreferencial. Una constante en este punto es que la preocupación por reflexionar sobre las prácticas educativas en ciertos periodos históricos no pasa por una reflexión de carácter conceptual, sino por aspectos que intentan describir los procesos y las prácticas educativas, dependiendo del contexto histórico-social al que pertenezcan, y establecer medidas y problemáticas concretas, en busca de soluciones de corto, mediano y largo plazos.

Bibliografía

Alba, Alicia de (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, 1990.

Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-UNAM, FCE, 2001.

_____, *Calidoscopios comenianos*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 1997.

Alzueta, Héctor, Guadalupe González, Sara Irma Juárez Páez, "Pedagogía y Epistemología: una cita con la historia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México, 1997, pp. 103-104.

Benítez García, Ramón, *El enfoque interdisciplinario en la investigación educativa*, México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 1998.

Benner, Dietrich, *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cantón Arjona, Valentina, "Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?", en Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coords.), *La necesidad de la Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

Clanet, C., "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad", en Patricia Ducoing y Monique Lendesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993, pp. 47-48.

Compayré, Gabriel, *Herbart la educación a través de la instrucción*, México, Trillas (Biblioteca Grandes Educadores, núm. 8), 1999.

Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, 1975.

Dendaluce, Iñaki Bartolomé (coord.), *Aspectos metodológicos de la Investigación Educativa*, Madrid, Narcea, 1998.

Díaz Barriga, Ángel, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, núm. 20), 1994.

———, "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios", *Revista de Educación Superior*, vol. 16, núm. 4, oct.-dic., México, 1987, pp. 81-86.

Ducoing W., Patricia y Monique Lendesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Universidad Autónoma de Hidalgo, Ambassade de France au Mexique, 1993.

——— y Azucena Rodríguez, *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM, UNESCO, ANUIES, 1990.

Ducoing W., Patricia, "El origen, la evolución y el desarrollo de la Escuela de Altos Estudios en México", *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo I, México, CESU-UNAM, 1990.

Escolano, Agustín, "Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación. La formación del profesorado*, vol. 30, núm. 269, enero-abril, España, 1982, pp. 55-76.

———, "Las ciencias de la educación: reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos", en Agustín Escolano, *Epistemología y Educación*, Salamanca, Sígueme, 1978, pp. 15-26.

Ferrero Blanco, José, *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*, Bilbao, Universidad de Deusto (Serie Pedagogía, vol. 6), 1994.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Gilly, Adolfo, "La acre resistencia a la opresión. Cultura nacional, identidad de clases y cultura popular", *Cuadernos Políticos*, núm. 30, octubre-diciembre, revista trimestral, México, Ediciones Era, 1981, pp. 45-52.

Gómez Sollano, Marcela (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM, Plaza y Valdés, 2002.

Granja Castro, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.

Jurgen, Schriewer y Edwin Keiner, "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México, 1997, pp. 117-148.

Lenhart, Wadden, Volver y Philipp Weis, "La orientación de la pedagogía por las ciencias sociales", *Educación, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias sociales*, Tubineng, editada por el Instituto de Colaboración Científica en cooperación con miembros de universidades, escuelas superiores pedagógicas e institutos de investigación alemanes, 1991.

Maerk, Johannes y Magali Cabrolié (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*, México, Universidad de Quintana Roo, Plaza y Valdés, 1999, p. 7.

Menéndez Menéndez, Libertad, "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1996 (XP/1996/MEN).

Moreno de los Arcos, Enrique, *Iniciación a la pedagogía*, Materiales de extensión universitaria, serie de grabaciones, México, Coordinación de Difusión Cultural, UNAM, 1987.

Morín, Edgar, "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria.", en Leo Apostel *et al.*, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, México, Técnos, UNESCO, 1975, pp. 188-212.

Pilibossian, Philippe, "Contribución de los métodos estadísticos al desarrollo de las Ciencias de la Educación", en Iñaki Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea, 1988, pp. 216-225.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Piña, Juan Manuel y Claudia Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 2002.

Scheffler, Israel, *Las condiciones del conocimiento: una introducción a la epistemología y a la educación*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM (Colección Cuadernos, núm. 29), 1973.

Villoro, Luis (coord.), Ambrosio Velasco Gómez, Paulette Dieterlen, León Olivé *et al.*, *Los linderos de la ética*, México, UNAM, Siglo XXI, 2000.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Segunda sección
Estudios sobre la educación durante los siglos XVI y XVIII en Nueva España

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El teatro de evangelización como recurso educativo en Nueva España del siglo XVI

Jesús Moisés Lara Coronado[1]

Introducción

Estudios específicos sobre el teatro náhuatl o teatro de evangelización de Nueva España en la historiografía mexicana existen, pero son escasos. Podemos encontrar muchos indicios referentes a este tema, pero en capítulos de libros o artículos de revista donde se hace referencia de manera resumida al respecto, no siendo el teatro el argumento específico de estudio. Puede ser, tal vez, que las fuentes de indagación se hayan agotado o quizás exista mucha información que se encuentra oculta en los archivos, pues muchos de ellos son de difícil acceso. En lo que se refiere a teatro de Nueva España como estudio serio y amplio, la primera investigación correspondería a José Rojas Garcidueñas,[2] trabajo que trató de explicar los orígenes del teatro español y, además, propuso a éste como antecedente directo del teatro de evangelización. De igual forma, este personaje fue un pionero de dicha materia, ya que fue el primero que le dio importancia al

[1] Es candidato a doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su línea de investigación ha estado centrada en la educación de los siglos XV-XVI de los pueblos precolombinos de América Latina.

[2] *El teatro de Nueva España en el siglo XVI*, que data del año de 1935 y tiene una segunda edición más completa y detallada del año 1973. Es el primer estudio serio y amplio del teatro de evangelización en México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

teatro jesuita en Nueva España.[3] También hay ecos del teatro en la obra de Robert Ricard, en su ya clásico libro *La conquista espiritual de México*,[4] el que data del año 1933, obra en la cual se refirió al teatro como elemento de sustitución y edificación, tema al cual nos referiremos más adelante.

Las investigaciones referentes al teatro tuvieron un inicio positivo, como se mencionó anteriormente, con Garcidueñas y Ricard en los años treinta. En los años cincuenta podemos encontrar un trabajo interesante en lo que respecta el teatro novohispano, no obstante, el autor se refirió al aspecto profano de éste; el libro pertenece a Hilburg Shilling,[5] en el que explicó una corriente paralela que se desarrolló en Nueva España frente al evangelizador, y aunque no es el tema central de esta investigación, es necesario nombrarlo, ya que es un asunto que se ha dejado muy de lado en las investigaciones posteriores.[6] En los sesenta, el trabajo más cercano que podemos encontrar sobre el estudio del teatro en la historiografía mexicana es la investigación sobre la poesía náhuatl de Ángel Garibay.[7] Luego, en los setenta surgen nuevas investigaciones referentes al tema: Rojas,[8] Horcasitas, Arroniz[9] y Sten.[10] El trabajo de Horcasitas es un estudio detallado de las obras de teatro realizadas por los franciscanos en Nueva España con los nahuas, siendo uno de los más completos en este aspecto. En los ochenta se

---

[3] En general, casi todos los escasos autores que de la historia de nuestro teatro han escrito, descuidan el punto de las representaciones en los colegios de la Compañía de Jesús, descuido injustificado, pues desde los primeros años de su establecimiento en Nueva España los jesuitas pusieron tanto empeño en las representaciones dramáticas como en las academias literarias y en los actos públicos que alcanzaron grande fama y renombre. José Rojas, *El teatro de Nueva España en el siglo XVI*, p. 77.

[4] Robert Ricard, *La conquista espiritual de México*.

[5] Hilburg Shilling, *Teatro profano en la Nueva España*.

[6] Hay un artículo reciente que retoma esta temática y que pertenece a Germán Viveros: "Espectáculo teatral profano en el siglo XVI novohispano", *Estudios de Historia Novohispana*, 30, pp. 45, 61.

[7] Ángel Garibay, *Poesía náhuatl*.

[8] José Rojas publica la segunda edición de su libro *El teatro de Nueva España en el siglo XVI*.

[9] Estos dos autores contribuyeron de manera importante en la concepción de denominar teatro a los autos sacramentales del siglo XVI con sus obras. Horcasitas se destaca por su libro *El teatro náhuatl I*, y Othón Arróniz con su libro *Teatro de evangelización*.

[10] María Sten, *Vida y muerte del teatro náhuatl*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

encuentra el estudio de Blanca López[11] sobre el teatro de los franciscanos, y en los noventa hay un trabajo interesante de Aracil Varón,[12] en el cual cita investigaciones importantes de otros autores sobre los métodos misionales utilizados por los frailes en territorio árabe,[13] lo cual fue un antecedente directo de la conversión en Nueva España.

Otro autor que se debe destacar en la década de los noventa es Armando Partida, con su libro *Teatro de evangelización en náhuatl*.[14] Es un texto que sintetiza mucha información de índole teatral, además sirve para comprender aspectos generales de la historia del teatro.

Retomemos un tema que dejamos inconcluso, sobre el cual dijimos que Ricard definió al teatro como un instrumento de sustitución,[15] con lo que se refiere a que el teatro evangelizador se utilizó como reemplazo de las antiguas representaciones y no como una fusión cultural en donde ambos pueblos (español e indígena) tuvieron algo que aportar, pues él creyó que como los mexicas ya poseían manifestaciones similares, fue tarea fácil para los frailes el poder sustituir una celebración por otra. Lo que no consideró este autor fue que los nahuas participaron de manera voluntaria en estas representaciones y no con fines de sustitución, sino con fines de subsistencia cultural. Sin embargo, la investigación de Ricard sigue siendo única, pues abarca si no todos, sí la mayoría de los elementos de la conquista en un solo libro, además, su trabajo bibliográfico es un material de consulta obligado por su gran amplitud.

James Lockhart escribió una versión más crítica respecto a la posición del indio, ve las cosas desde el punto de vista autóctono y da una explicación más fundamentada de los hechos. Sin embargo, no debemos olvidar que su libro *Los nahuas después de la conquista*[16] no se refiere al teatro, sino que trata otros temas más específicos, como la posesión de la tierra y la evolución que tuvo esta pertenencia desde la llegada del

---

[11] Blanca López, *El teatro franciscano en la Nueva España*.

[12] Beatriz Aracil, *El teatro evangelizador*.

[13] El trabajo al cual hace alusión esta autora corresponde a Antonio Garrido, *Moriscos e indios precedentes hispánicos de la evangelización en México*.

[14] Armando Partida, *Teatro de evangelización en náhuatl*.

[15] Robert Ricard, *op. cit.*, p. 304.

[16] James Lockhart, *Los nahuas después de la conquista*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

elemento europeo. Sólo mencionó al teatro en un capítulo de su libro y no como el tema central de su investigación. Este autor analizó el teatro desde el punto de vista indígena, por lo cual su interpretación contrasta con la de Ricard, pues Lockhart propone al teatro como la oportunidad de los nahuas para poder introducir elementos precolombinos y no como un remplazo de las antiguas creencias, como lo señala aquel historiador.

Podría decirse que algunas de las interpretaciones de Lockhart se asemejan muchos a las de otros autores, como Othón Arróniz en cuanto a argumento teatral. A continuación se muestra un ejemplo de los dos historiadores, primero se señalará la cita de Arróniz y posteriormente la de Lockhart.

> Estamos en el momento de intersección inicial de dos culturas, en que la una la americana, impone el ceremonial y la danza y el canto como elementos básicos de todo espectáculo.[17]
>
> Un fuerte indicio de papel de los nahuas en la naturalización del material, los personajes, como veremos, tiene rasgos nahuas y funcionaban dentro del contexto de las conversiones sociales y coloquiales nahuas.[18]

Es importante señalar estos aspectos de interpretación, ya que este último autor realizó uno de los más recientes trabajos de investigación respecto al tema, pero las variaciones de interpretación en cuanto al teatro son escasas; sólo cambia la forma de expresarse de cada autor, esto significa dos cosas: o los investigadores abusaron mucho de las mismas fuentes y enfoques de investigación, o las conclusiones a las que han llegado son las mismas.

Blanca López Mariscal escribió un ensayo atrayente referente al tema del teatro de evangelización: *El teatro franciscano en la Nueva España.*[19] López se centró en el tema del teatro franciscano, el cual sintetiza en un pequeño estudio muy interesante. Si se quiere tener un contexto general del teatro de evangelización en México, éste es un trabajo que nos orienta con una lectura básica sobre el tema; el aporte para una óptica pedagógica-histórica existe,

---

[17] Othón Arróniz, *op. cit.*, p. 42.

[18] James Lockhart, *op. cit.*, p. 570.

[19] Blanca López, *op. cit.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pero es escaso. Sus conclusiones no varían demasiado de los estudios anteriores, pues dio crédito al teatro español como el principal elemento que influyó para el posterior teatro de evangelización de Nueva España. "Los misioneros tomaron el teatro religioso medieval como modelo y lo adaptaron a las necesidades del adoctrinamiento en la ardua labor de evangelización de los habitantes de Nueva España".[20]

En ningún momento mencionó que los nahuas también adaptaron sus representaciones a las formas cristianas, como tampoco que los españoles tuvieron un teatro de conversión anterior al utilizado en Nueva España con los moros. Un trabajo reciente, de 2007, de Araceli Campos y Louis Cardaillac, *Indios y cristianos. Cómo el Santiago español se hizo indio*,[21] tampoco presentó nuevas conclusiones referentes al teatro; sin embargo, su trabajo se centró en la evolución del apóstol Santiago en Nueva España, siendo éste su real aporte al tema; sólo se refiere al teatro como una introducción explicativa de cómo se fue utilizando la imagen del apóstol Santiago con los indios para su conversión.

Los evangelizadores, por su parte, pretendían sustituir en la mente de los indígenas un conjunto de creencias por el concepto cristiano del mundo.[22]

El teatro es un caso más de sustitución, ya que los aztecas habían conocido una manera de teatro.[23]

El planteamiento de la sustitución se repite, pero la primera cita amplía aún más el concepto de Ricard, ya que se refiere a las creencias nahuas y los métodos que utilizaron los frailes para reemplazarlas, y no sólo señala al teatro como un reemplazo de antiguas fiestas.

El concepto de teatro que manejan los autores antes mencionados es diverso, Arróniz lo calificó "como instrumento de conquista espiritual",[24] mientras que Ricard lo señaló como "instrumento de sustitución",[25] y Lockhart lo definió como "la necesidad de reemplazar las construcciones

---

[20] *Ibidem*, p. 299.

[21] Araceli Campos y Louis Cardaillac, *Indios y cristianos. Cómo el Santiago español se hizo indio*.

[22] *Ibidem*, p. 27.

[23] Robert Ricard, *op. cit.*, p. 304.

[24] Othón Arróniz, *op. cit.*, p. 183.

[25] Robert Ricard, *op. cit.*, p. 304.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y los ritos",[26] Rojas Garcidueñas explicó que el teatro sirvió para la enseñanza y difusión del credo,[27] Blanca López lo definió "como un arte sincrético de personajes",[28] Horcasitas propuso que el teatro "es un método audiovisual".[29] Unos lo calificaron como renovación, otros como mecanismo de expansión educativa, también lo definieron como elemento sincrético y estratégico. Aquí podemos ver elementos similares, pues la difusión tiene que ver con la expansión y la sustitución con el reemplazo. Notamos una pequeña diferencia en las definiciones de López y Horcasitas. Lo que nosotros entendemos por auto sacramental lo mencionaremos más adelante.

Las investigaciones históricas referentes al teatro de evangelización en Nueva España se han preocupado por analizar los contextos de su desarrollo, así como también por descubrir a los autores de las obras teatrales, lo cual le ha dado un lineamiento a las interpretaciones. No se quiere decir que esto sea negativo, pues cada una de las investigaciones aporta algo al tema en cuestión, pero debido a ese estructuramiento se han dejado de lado muchas otras manifestaciones teatrales, como el teatro profano, el teatro jesuita y el menos conocido teatro popular, que adoptaron los indios como parte de su propia cultura. Asimismo, el aporte morisco al teatro español no se señala, con lo que se deja de lado una manifestación trascendental que le dio otros ingredientes y motivos al teatro de conversión que practicaron los españoles con aquellas culturas a las cuales quisieron convertir por intermedio de las representaciones teatrales.

Las investigaciones anteriores sólo abordaron los contextos históricos de la educación teatral, sin centrarse en el aspecto pedagógico de los autos sacramentales. Los estudios históricos sirvieron para comprender el entorno que rodeó al teatro, época, pensamiento, situaciones sociales, métodos utilizados, instrucción, entre otros.

A continuación presentaremos una investigación que se concentró básicamente en México central, entre los años 1523 y 1539, pues fue en ese punto en donde el teatro comenzó a desarrollarse y cuando alcanzó su

---

[26] James Lockhart, *op. cit.*, p. 596.

[27] José Rojas, *op. cit.*, p. 27.

[28] Blanca López, *op. cit.*, p. 299.

[29] Fernando Horcasitas, *El teatro náhuatl I*, p. 57.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mayor producción, principalmente en Tlaxcala,[30] bajo la dirección de los franciscanos,[31] los cuales practicaron diversas formas para convencer a los mexicas por medio de la palabra y no de las armas.[32] La metodología utilizada es cualitativa, basada en la búsqueda y análisis de información historiográfica. De las investigaciones ya efectuadas se fueron extrayendo ideas y conceptos que presentaran indicios educativos o de instrucción en el manejo del teatro. También se fueron analizando los conceptos que uno y otro autores trabajaron en sus textos, como la palabra método, la que considero clave al momento de entender al teatro como una herramienta pedagógica, ya que los métodos no sólo fueron una manera de enseñar, sino que también sirvieron como retroalimentación entre el dominador y el dominado. Asimismo, son evolutivos, porque presentaron cambios en la medida en que los frailes fueron compartiendo más vivencias con los naturales. Además de la revisión historiográfica, se escogieron autos sacramentales que presentaran en sus guiones indicios educativos, morales, sociales y de persuasión. Los elegidos en esta investigación pertenecen a la segunda década de la conquista (1531-1539), pues es entonces cuando se comienza a utilizar el auto sacramental por parte de los franciscanos como modelo de enseñanza para con los nahuas. Para este capítulo se han escogido sólo algunos autos sacramentales del periodo que registró desarrollos con fines religiosos y de conversión.

---

[30] Entre 1532 y 1539 se representaron 19 autos sacramentales, siendo esta década la de mayor producción de todo el siglo xvi en Nueva España, dos de ellos fueron realizados en Cuernavaca, tres en México y uno en Cholula, el resto fue presentado en Tlaxcala. *Diálogos entre la virgen María y San Gabriel*, Cuernavaca. *Auto de la pasión*, Cuernavaca. *Los tres Reyes*, Cholula. *El ofrecimiento de los Reyes*, Tlaxcala. *La anunciación de la natividad de San Juan Bautista*, Tlaxcala. *La visitación de Nuestra Señora a Santa Isabel*, Tlaxcala. *La natividad de San Juan Bautista*, Tlaxcala. *La caída de nuestros primeros padres*, Tlaxcala. *La asunción de Nuestra Señora*, México. *La conquista de Rodas*, México. *La batalla de los Salvajes*, Tlaxcala. *La conquista de Jerusalén*, Tlaxcala. *La tentación del Señor*, Tlaxcala. *El Sacrificio de Isaac*, Tlaxcala. *La predicación de las Aves. San Jerónimo en el desierto* (Horcasitas, *op. cit.*, pp. 86-87).

[31] Estos frailes fueron los únicos que desarrollaron este tipo de instrucción en la primera mitad del siglo xvi.

[32] Los dominicos y agustinos son de gran relevancia, pero en lo que concierne al uso del teatro en la primera mitad del siglo xvi, no se encuentra vestigio de su uso en las crónicas revisadas en estas dos órdenes religiosas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los autos sacramentales fueron una representación religiosa que se utilizó con efectos de manipulación, dominación ideológica y cultural,[33] que se comunicó por intermedio de las imágenes actuadas, los gestos y las palabras. Asimismo, la palabra se utilizó como medio de autocensura de la conciencia, ya que en ella se reflejaban la educación y formación que recibió el actor, así como las intenciones que tuvo el emisor para con el receptor. Además, se representó en náhuatl y se inspiró en pasajes de la biblia, y utilizó la metáfora como herramienta de conjunción de personajes precolombinos y católicos, tanto reales como ficticios, los cuales representaron conceptos morales para el espectador. Se dejó la responsabilidad de vestimenta y bailes a los indios y el contenido quedaba en manos de los religiosos.[34]

Los franciscanos vieron en este nuevo mundo –como ellos le llamaron– la oportunidad de poder comenzar de cero; se identificaron con los nahuas al verlos vivir de una manera humilde: "No pretenden honores, ni se develan por guardar lo que tienen. Para vivir satisfechos les basta una choza, una manta y un escaso alimento".[35] En esta época se vivieron periodos de optimismo y pesimismo, pues las crónicas y las leyes que se fueron creando lo destacan de tal manera. Un primer periodo de libertades y una segunda etapa de prohibiciones fue lo que marcó el proceso de instrucción educativa de los nahuas.[36] Por esta razón es necesario definir qué

---

[33] No sólo entenderemos la sustitución como una manera de implantar una nueva forma de vida por parte de los evangelizadores, sino más bien como la conciencia que adquirieron los nahuas para adaptarse a la nueva forma de vivir de los cristianos; son ellos mismos los que sustituyen las fiestas precolombinas por las fiestas religiosas que eran representadas por éstos en las obras de teatro.

[34] De lo anterior nos delimitaremos sólo a los autos representados en la primera mitad del siglo XVI, pues es cuando el teatro acompaña las enseñanzas de los frailes de manera masiva.

[35] Elsa Frost, *Historia de América Latina*, vol. 1, pp. 29.

[36] 1539, III junta eclesiástica, acuerda en los artículos IV y IX que desparezca cosa de teatro o espectáculo en las fiestas de la iglesia. En 1548 muere el obispo Zumárraga y aumenta de nueva cuenta la popularidad del teatro. En 1565 vuelven las representaciones teatrales. El cabildo eclesiástico resuelve dar cada año "una joya de oro o plata de valor de 30 escudos a la mejor representación o letra que se hiciera para presentarse el día del Corpus Christi". Son los inicios de la privatización del teatro de grandes masas en Nueva España (Sten, *op. cit.*, p. 211).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

entendemos por representaciones teatrales, con esto se busca clasificar los autos sacramentales, ya que sí hubo muchas escenificaciones por parte de los dominicos y agustinos, pero que difieren mucho de las obras de teatro realizadas por los franciscanos.

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos sobre el estudio pedagógico y educativo del teatro en Nueva España del siglo XVI, con lo cual se quiere dar otro enfoque al teatro de evangelización, ya que éste no sólo fue una práctica de conversión, sino también educativa, pues el contenido de sus guiones, las escenificaciones, las actuaciones, lo señalan de este modo. Todos estos ingredientes demuestran que fue un instrumento masivo de educación que adaptó los temas bíblicos con los precolombinos y viceversa, para, metafóricamente, introducir elementos cristianos al pensamiento náhuatl. Por ello es necesario partir por el análisis de los métodos educativos que llevaron a los frailes casi una década después de la conquista a utilizar los autos sacramentales como recurso educativo.

Métodos educativos de evangelización predecesores del teatro de evangelización de la primera década de la conquista espiritual, 1523-1531

La evangelización empezó a ser ejecutada por los franciscanos, pues son ellos los primeros en llegar al territorio novohispano. Pero no comenzó formalmente con la llegada de los doce religiosos en 1524, sino que se inició en 1523 con un fraile que tuvo la habilidad de reconocer ciertos gustos en los nahuas, nos referimos a fray Pedro de Gante. Por lo que nos relatan Motolinía y otros cronistas franciscanos,[37] los primitivos años de evangelización fueron vitales en el aspecto de enseñanza de los indígenas. Los primeros frailes en llegar trataron de enseñar por medio de gestos y de imágenes cristianas. Según Ricard, "utilizaron métodos de predicar con señas ante la ignorancia de las lenguas americanas, todo esto los condujo hacia un estudio recabado de las lenguas de la población existente".[38] De

[37] Mendieta da a conocer el mismo punto de vista que Motolinía, quizás sea repetitivo, pues este fraile se educó bajo la dirección de Motolinía.

[38] Ricard, *op. cit.*, p. 118.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

manera paralela al estudio de las lenguas, hubo frailes creativos que se dieron cuenta de que a los nahuas no sólo les gustaba bailar, sino que también les llamaba la atención todo aquello que representara algo nuevo y diferente a su cultura, como lo eran los objetos, canciones y otros por el estilo. La incertidumbre y la obediencia movían los intereses de los indios por aprender nuevas cosas, más que la fe en seguir a un nuevo Dios. Como ya se mencionó, fray Pedro de Gante fue el primero en Nueva España quien enseñó a leer y escribir, primero en Texcoco a algunos hijos de principales, antes que viniesen "los doce", después en México donde residió hasta su muerte.[39]

> Su principal cuidado era que los niños saliesen enseñados, así en la doctrina cristiana, como en leer y escribir y cantar, y en las demás cosas en que los ejercitaba. Predicaba cuando no había sacerdote que supiese la lengua de los indios, la cual él supo muy bien. Compuso en ella una doctrina que anda impresa, bien copiosa y larga. Instituyóles las cofradías que tienen, fue siempre aumentando el ornato del culto divino, así en tener buena copia de cantos menesteriles, como ornamentos para celebrar los oficios divinos en la capilla de S. José, y en andas, cruces y ciriales para las procesiones, que no la debe de haber en tanto número en ninguna ciudad de México. Edificó muchas iglesias, así en la ciudad de México como en otras ciudades.[40]

Importante fue la labor del fraile Gante, quien no sólo fue el padre del teatro de evangelización de Nueva España, sino que además inició casi por cuenta propia la instrucción de los niños nahuas.[41] Éste creó el colegio de San José de los Naturales, en donde se experimentaron métodos de instrucción religiosa empleados durante la etapa primitiva de la evangelización. "La realizada extramuros y las formas colegiales en los espacios limitados y específicos de auditorios o aulas; en ambas prevaleció la metodología catequista, que consistía en una serie de preguntas y respuestas

---

[39] Es importante mencionar este dato, pues antes de que llegaran "los doce", como se les llama, este hombre ya había comenzado el proceso de instrucción y aprendizaje de la lengua del conquistado.

[40] Gerónimo de Mendieta, *Historia eclesiástica indiana II*, p. 311.

[41] Es importante hacer notar que el fraile Gante era tartamudo, lo cual pudo provocar un mayor interés en los indios por escucharlo, por su manera de expresarse y hacerse entender en el idioma autóctono.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

previamente elaboradas de acuerdo con la doctrina y que debían aprender de memoria".[42]

El primer año de aprendizaje por parte de los frailes fue de conocimiento de las lenguas y de las habilidades que tenían los pueblos precolombinos, específicamente los mexicas. En el segundo año de enseñanza se dieron cuenta de la capacidad de memorización y habilidades manuales que tenían los nahuas; así nos lo relata Motolinía:

> Dieron a un muchacho de Tetzcoco por muestra una bula, y sacóla tan al natural que la letra que hizo parecía el mismo molde, porque el primer reglón era de letra grande, y abajo sacó la de Nuestra Señora, todo tan el propio que parecía no haber diferencia del molde a la otra letra; y por cosa notable y primera la llevó un español a Castilla.[43]

Al observar los frailes estas capacidades de los indios nacieron nuevas ideas para su enseñanza, con las cuales quisieron explotar todo el potencial de sus nuevos aprendices. El tercer año comenzaron a enseñarles a cantar en coro, algo que sugiere que éste fue el antecedente para los futuros autos sacramentales. Como los nahuas ya habían superado distintos obstáculos culturales en sus diferentes ámbitos: manualidades, castellanización de su idioma, memorización, canto, entre otros, los religiosos consideraron que era tiempo de organizar los elementos culturales más importantes para emprender la nueva tarea, esto lo hicieron a través del teatro.

Para entonces, los eclesiásticos ya sabían que los indios eran hábiles recordando frases y objetos,[44] luego se dieron cuenta de que el canto y el baile les llamaba mucho la atención; fusionadas estas ideas no muchos años después nacieron las primeras grandes representaciones religiosas. En el caso de Juan Caro:[45]

---

[42] Ignacio Márquez, *La utopía del renacimiento en tierras indígenas de América*, p. 63.

[43] Toribio de Benavente, *Relaciones de la Nueva España*, p. 138.

[44] En este punto, empezamos a darnos cuenta de que lo oral y la espontaneidad no son de ninguna manera lo mismo. Al igual que muchos que dependían principalmente del discurso oral para la comunicación, los nahuas tenían poderosas memorias y con poco esfuerzo podían retener largos textos orales en la mente, y repetirlos según fuera necesario (James Lockhart, *op. cit.*, p. 519).

[45] El nombre del fraile era Juan Caro, quien instruyó a los nahuas de manera conjunta con fray Pedro de Gante. La primera cosa que cantaron los indios fue la misa de Nuestra Señora, que comienza en el introito *Salve, Sancta parens* (Mendieta, *op. cit.*, p. 75).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> El primero que les comenzó a enseñar el canto: era un fraile viejo y apenas sabía ninguna cosa de la lengua de los indios, sino la nuestra castellana, y hablaba tan en forma y en seso con los muchachos como si fuera con cuerdos españoles. Fue cosa de maravilla, que aunque al principio ninguna cosa entendían, ni el viejo tenía intérprete, en poco tiempo le entendieron y aprendieron el canto de tal manera, que ahora hay muchos de ellos tan diestros que rigen capillas; y como de vivo ingenio y gran memoria, lo más de lo que cantan saben coro, tanto que si estando cantando se revuelven las hojas o se cae el libro, no por eso dejan de cantar, sin errar punto.[46]

Se puede observar la capacidad de aprendizaje de los nuevos conocimientos por parte de los nahuas, una pesquisa de contenidos que se mezcló con la que los indios poseían antes, implícita o explícitamente.[47] También se observa la manipulación de información por parte del fraile para adecuarla a otras tareas. Por la información que nos entrega el cronista Mendieta se puede notar que el juicio de valor que aplicó sobre las enseñanzas que recibían los nahuas por parte de los frailes fue de aceptabilidad, pues Juan Caro logró el objetivo que pretendía: que los nahuas memorizaran las canciones que les enseñaba, además, que las interpretaran en coro. Esto no fue tarea difícil para los indios, pues éstos practicaban el canto en coro desde mucho antes de la llegada de los frailes.[48]

Es así que los religiosos explotaron todos los recursos del aprendiz y que la motivación de uno movía al otro, el aprendizaje del que se instruye satisfacía al que le enseñaba. Fue un método sumamente ingenioso, ya que una vez que experimentaron y observaron todos estos logros, los frailes se dieron cuenta de lo que podían aprender los nahuas. Además, el mexica pudo memorizar y comprender lo que se le enseñaba, y fue capaz

---

[46] *Ibidem*, p. 139.

[47] En el aprendizaje de cualquier materia hay, por lo regular, una serie de episodios, cada uno de los cuales involucra los tres procesos: adquisición, transformación y evaluación (Bruner, *El proceso de la educación*, pp. 74, 75).

[48] Además se sabe que entre los nahuas había una profunda conciencia de sus cantos, porque existe una terminología designada para cada uno de ellos. "Aparece en varias fuentes independientes, para designar los diversos géneros de cantares: *Teocuicatl, cantos divinos; yaocuicatl, cantos de primavera, cantos floridos; icnocuicatl, cantos de privación y búsqueda; ahuilcuicatl, cantos de placer*" (León Portilla, *Aspectos fundamentales de la tradición cultural en América*, vol. 4, p. 222).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de interpretarlo a través de su propia cultura, fusionada con los conocimientos católicos que les entregaban los religiosos. Queda totalmente claro cómo los tres primeros años de evangelización franciscana estuvieron dedicados en su totalidad a descubrir las potencialidades de los nahuas, y a tratar de superar el problema de comunicación de sus ideas.

Cuando pudieron aprender la lengua náhuatl, los evangelizadores comenzaron a escribir en este idioma las primeras misas y, posteriormente, los primeros autos sacramentales, los que fueron fruto de la práctica pasada y la observación del presente. Con esto me refiero a la experiencia que adquirieron con los moros,[49] en cuanto a que sólo entendiendo y motivando al conquistado podrían lograr que éste se interesara en aprender una nueva religión y manifestación cultural, por ello fue necesario instruirse en la lengua y costumbre del subyugado.

Es difícil hablar de una metodología teatral franciscana como tal, pues ésta no se encuentra escrita en las crónicas de manera explícita, más bien es un conjunto de enseñanzas que sirvieron de antecedente para la utilización de los autos sacramentales. Así, se enseñaba con señas, lienzos, imágenes, memorización de canciones y oraciones, conformación de coros para las misas para con ello dar un toque ceremonial a las procesiones, creación de piezas solemnes por parte de algunos frailes y, posteriormente, con representaciones. Se puede observar con esto la evolución de los diferentes métodos que utilizaron los frailes franciscanos con los mexicas, y cómo estos últimos lo fueron asimilando de acuerdo con sus gustos.

Entonces, los frailes se decidieron a utilizar las obras de teatro con los nahuas, porque comprendieron, al igual que lo entendieron los frailes predecesores con los moros, que una manera eficiente de ser escuchados por los mexicas era por medio del mismo pueblo conquistado, y qué mejor manera que utilizar a nahuas de alta jerarquía social en las representaciones, las cuales interpretaban en idioma náhuatl para que el público tuviera un mayor entendimiento y atención. Con esto lograron una mayor

[49] Pérez Prieto ha llegado a sugerir la posibilidad de que terminada la reconquista de la segunda mitad del siglo xiii, el teatro acompañase en la región a la expansión eclesiástica y evangelizadora, si no como arma de combate, sí como punto de atracción llamativa y colorista a la que convenía inculcar nuevos hábitos piadosos y renovar la fe católica (Aracil, *op. cit.*, p. 148).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

participación y compenetración de los conquistados, asimismo, se desarrolló una manifestación que gustó mucho a los mexicas y evangelizadores. Los frailes franciscanos se sintieron con las herramientas necesarias para poner en pie el nuevo método de instrucción, el que englobaba todas las estrategias anteriores, fusionaron todas las instrucciones y recursos experimentados durante casi una década en los autos sacramentales.

El teatro no fue un método que se utilizara al comienzo de la conquista espiritual, sino que fue empleado a gran escala hasta el año de 1531 con el auto *El juicio final*,[50] casi una década después de iniciada la conquista, porque se debieron superar problemas de entendimiento, de religión, de costumbres, entre otros. "El teatro de evangelización nace de la carencia, la dificultad de expresión, encontrada por los misioneros ante las barreras de las lenguas indígenas".[51]

Pero no sólo nace por las barreras del idioma, pues en el teatro los frailes vieron cómo los indios aceptaban personificar y actuar hechos bíblicos, lo cual era bastante provechoso, pero con una muestra en escena totalmente precolombina. Ya que solamente algunos religiosos conocían el idioma, debían utilizar un método de masificación del lenguaje aprendido, y la difusión apuntaba específicamente a los frailes que no dominaban el idioma nahua, y esa generalización sólo fue lograda haciendo obras de teatro, las cuales fueron observadas y escuchadas por todos los presentes españoles y nahuas.

Pero ello no significa que al utilizar el teatro todos los problemas de entendimiento estuvieran superados, sino que más bien los frailes tuvieron la certeza y la confianza de que los indios, al participar en enormes celebraciones actuadas por ellos mismos, iban a dejar de creer y adorar a sus viejos ídolos. Punto importante de este método de enseñanza fue el dar ciertas libertades a los nahuas, estrategia mediante la cual explotaban el interés de los indios. Por este motivo, los mexicas hicieron casi suya la representación

---

[50] María Sten, en su libro *Vida y muerte del teatro náhuatl*, nos propone como fecha tentativa la primera presentación del *Corpus Christi* en el año de 1526. Pero esta representación más bien tiene características de procesión, a lo que apunta la información de María Sten es a comunicarnos sobre la primera noticia que se tiene sobre una representación o procesión.

[51] Othón Arróniz, *op. cit.*, p. 31.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

teatral, en el contexto representacional. "Uno se queda con la duda de si la canción indígena, que aparentemente también era siempre danza y con seguridad contenía elementos de vestimenta y de espectáculo, no era idéntica a las representaciones teatrales mencionadas".[52]

La educación moral trabajada por temáticas específicas en los autos sacramentales

Los argumentos tratados en los autos sacramentales tuvieron una fuerte relación con la limitación social. Estrechar el círculo conductual en el cual se desenvolvía el ser mexica fue uno de los propósitos de los católicos, pues los autos sirvieron para fortalecer las barreras de la prohibición y criticar con fuerza las viejas conductas precolombinas. No obstante, las obras no sólo servían para combatir y prevenir conceptos morales, sino que ellas también incluían parte de la historia católica en su contenido, la cual era mostrada en estas mismas obras de teatro. Estamos frente a una educación que fue impuesta de manera colectiva y que trató mediante todos los medios posibles de asignar nuevos preceptos simbólicos y mentales al pueblo sometido. Sin embargo, como la nueva moral se quiso imponer dentro de una sociedad compleja y poco entendida por los conquistadores, el resultado fue el nacimiento de una nueva moralidad indo-cristiana, ya que el teatro utilizado por los franciscanos estimuló, desarrolló y enriqueció aún más el sentimiento estético de la sociedad nahua.

Las obras de teatro representadas en la primera mitad del siglo XVI en Nueva España fueron interpretadas por los indios en su propia lengua, lo que ayudó a los espectadores a tener una mayor captación de lo acontecido, además de ser un recurso educativo. Entonces, en el lenguaje hablado y gesticulado se unificó una idea que se transmitió mediante la representación.

Los frailes actuaron como pedagogos, ya que por medio de la convivencia con los nahuas reunieron datos para recapacitar sobre el contenido que debía ser más explícito en los autos sacramentales; es decir, tuvieron

[52] James Lockhart, *op. cit.*, p. 573.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

por objetivo guiar las conductas de los mexicas a través de sus reflexiones en torno a la sociedad a la cual observaban, pues ellos comprendían que una sociedad indisciplinada era una sociedad que se desmoralizaba y desordenaba, ya que si no había contención en las familias no habría disciplina en el nuevo credo.

Lo novedoso que tuvo este tipo de educación teatral fue que supo diferenciar las necesidades de la época, y esto se reflejó en el contenido de las obras de teatro; todo auto sacramental que fue representado al menos entre 1531 y 1539 nació de la convivencia y mezcla cultural entre frailes e indios, de estudios etnográficos como el del Padre Olmos,[53] de la carencia de valores católicos observados en la cultura nahua, entre otros. Las obras de teatro no se realizaron al azar y la elección de la temática bíblica tuvo su fundamentación en lo que se quiso combatir y prevenir en ese momento. No hay que olvidar que los religiosos observaron y vivieron situaciones de diferente índole en Nueva España, pestes, poligamia, idolatrías, y demás. Son en estos temas en los cuales se concentraron los frailes para poder educar por intermedio de los gestos, la palabra y el contenido de sus obras, todo mostrado a través de un solo instrumento: los autos sacramentales. En éstos fueron expresados los conceptos de manera simbólica, y a través de la expresión las representaciones fueron utilizadas con la intención de transformar las mentes de los nahuas, dejando en los oídos y vistas de los mexicas temas que evocaban a la reflexión, al temor y al ejemplo. Fue así que los religiosos quisieron conducir a los nahuas a la meditación, o quizás al cuestionamiento espiritual, por esto mismo les entregaban la alternativa de salvarse en el mensaje enviado en el auto sacramental, este recurso educativo servía para llamar la atención de los espectadores y provocar en ellos un mayor interés y credibilidad hacia el nuevo credo.

En el gráfico 1 se ejemplifica la manera en que los religiosos subdividieron la moral para educar a los nahuas a través de las obras de teatro, con temas devotos relacionados con argumentos concretos, como la educación familiar, infantil y de adultos.[54]

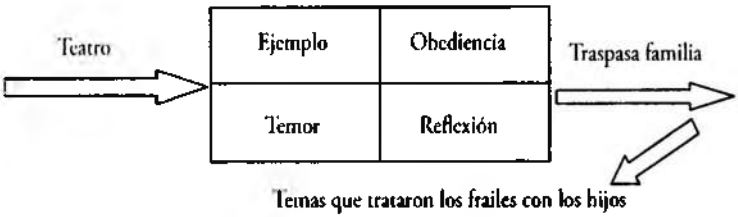
---

[53] Andrés de Olmos. *Arte de la lengua mexicana.*

[54] Es factible y casi cierto que se trabajaron muchos más aspectos educativos en los autos sacramentales, pero en este análisis nos remitimos sólo a enfocarnos a las obras de teatro estudiadas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

GRÁFICO 1. PARTES EDUCATIVAS DE LA MORAL TRABAJADAS EN LOS AUTOS SACRAMENTALES



Fuente: elaboración propia.

Los frailes vieron en la educación familiar un fuerte aliado social para apoyarse, por ello los temas tratados en los autos siempre involucraban en sus contenidos estas temáticas.

Los nombres antes expuestos en el recuadro son alusivos al contenido y método elegido por los frailes franciscanos con los cuales combatieron los preceptos sociales que poseían los mexicas. Cuando me refiero a método, éste tiene que ver con el tema de la obra teatral, la manera como la abordaron y desarrollaron para tener un mayor impacto en los que observaban y participaban. Las temáticas mencionadas en el recuadro corresponden al contenido de los autos sacramentales que se analizaron en esta investigación,[55] ya que de ninguna manera se pretende generalizar el tema de todas las obras de teatro sólo a estos cuatro conceptos.

Categoría de los autos sacramentales

Fueron variados los temas que se trataron en los autos sacramentales; principalmente en la primera mitad del siglo XVI, se pueden distinguir cuatro categorías:[56]

[55] Los cuales son cuatro: *El juicio final, La caída de nuestros primeros padres, La natividad de San Juan Bautista* y *La educación de los hijos.*

[56] Esta clasificación fue tomada de los estudios de Horcasitas, originalmente son cinco, pero sólo se han elegido cuatro, ya que ellos corresponden a los autos utilizados durante la Conquista, el quinto es más bien una danza precolombina que se seguía representando en el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. El drama alegórico se distingue de otros géneros porque en él se personificaron figuras simbólicas como la fe, el remordimiento y la paciencia.

Los personajes alegóricos aparecen rarísimas veces, por ejemplo, en el auto sacramental *El juicio final*: la muerte, la penitencia, el tiempo, la santa Iglesia y la confesión son personajes alegóricos; y en el auto *La educación de los hijos* la muerte cumple esta función. Este tipo de personajes son ficticios y ejemplares, y se crearon para personificar sucesos reales. La idea es que con su ejemplo indujeran al espectador a una reflexión más animada.[57]

2. El drama litúrgico era el que se cantaba como parte de una misa dentro de la iglesia el día de la fiesta del santo o en fecha que se suponía había sucedido el acontecimiento.[58] Los temas provienen del capítulo del evangelio de San Lucas, tiene una mezcla de los escenarios prehispánicos y medievales, en los cuales se establecían varios tablados y los espectadores seguían la obra de un tablado a otro, por ello el nombre de drama litúrgico. Se puede apreciar un ejemplo de un escenario prehispánico en la carta que Hernán Cortés envió al emperador Carlos V.[59]

3. El misterio o representación tomada de la historia sagrada, obviamente se conecta con el drama litúrgico, aunque éste no estaba integrado a una misa ni se celebra en una fiesta especial, lo que significa que su festividad

---

estado de Guerrero, pero que no cumplía roles evangelizadores. Se le llama *El drama profano*; es una representación de tipo no religioso. Son escasos los ejemplos de este género en náhuatl, tanto los de la época colonial como de la moderna. Se pueden citar las obras del estado de Guerrero como *El Tecuani Cimarrón* (Horcasitas, *op. cit.*, p. 74).

[57] La cualidad de estos personajes radicaba en que ellos representan esperanza o a veces el pecado, también valores como la lealtad; el tiempo es parte de la paciencia terrenal; la muerte el castigo divino o la no salvación o la purificación del alma, la santa Iglesia es como la madre protectora donde puedo confesar mis pecados y refugiarme del mal, y por último, la penitencia es la obediencia y el escudo ante Dios.

[58] Esta forma primitiva ya no existía en la primera mitad del siglo XVI, pero están aliadas estrechamente al drama litúrgico *La natividad de San Juan Bautista*, *La anunciación* y *La asunción*, todas representadas en Tlaxcala antes de 1540 (*idem*).

[59] "Como teníamos poca pólvora habíamos puesto en plática de hacer un trabuco… y en aquellos días acabóse de hacer y llevóse a la plaza del mercado [Tlaxcala] para asentar en uno como teatro que está en medio de ella, hecho de cal y canto, cuadrado, de altura de dos estados y medio, y de esquina a esquina habrá treinta pasos; el cual tenían ellos para cuando hacían algunas fiestas y juegos, que los representadores de ellos ponían allí porque toda gente del mercado y los que estaban abajo y encima de los portales pudiesen ver lo que hacía" (José Rojas, *op. cit.*, p. 20).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

era de tipo ocasional. Como ejemplos se pueden citar *El auto de la caída de nuestros primeros padres* y *El sacrificio de Isaac*.[60]

4. El drama moral o didáctico trata de la conducta buena o mala de personajes ficticios y de las consecuencias de sus acciones. Son ejemplos los autos sacramentales *El mercader* y *La educación de los hijos*.

A continuación se mencionarán de manera breve los cuatro autos sacramentales con los cuales se trabajó y las temáticas educativas que éstos incluían en el mensaje de sus guiones, las cuales debían ser escuchadas y observadas por todos los espectadores indios.

El auto de *El juicio final*[61] corresponde al drama alegórico y con el contenido de éste se trató de educar por medio del miedo; infundir temor fue parte de la estrategia y del recurso de los religiosos para acercar a los indios a su religión. Esta obra de teatro es de suma importancia, pues fue la primera en desarrollarse, por este motivo debía ser la más impactante en su contenido. Marcó el inicio de futuras representaciones, primero asustaron a la gente y luego fueron entregándoles las herramientas religiosas para la salvación en cada auto representado, pues en el auto sacramental *El juicio final* se representó el apocalipsis, y en él contaron a los indios lo que les iba a suceder si sus conductas no cambiaban, por ello, el miedo se considera como el primer recurso educativo utilizado en los autos sacramentales para acercar a los naturales a la vida católica. Además, en los diálogos de este auto se repitieron de manera constante palabras que infundieran temor en los que observaban, como por ejemplo: espantaos, terrible, tembloroso, horroroso, agobiados, entre otras.

Las estrategias educativas que utilizaron los frailes para apoyar la representación fueron variadas, como la música y el canto en coro, para darle mayor solemnidad.

---

[60] No se celebraba en ninguna fiesta en especial, ya que se consideraba un auto final por ser corto, además de tener pocas evidencias de sus representaciones, únicamente se menciona que fue bien representado, en Tlaxcala, en 1539. Esta observación es hecha por Motolinía en el siglo XVI y sólo se encuentra otra observación hasta el año de 1892. Lo mismo pasa con el auto de *La caída de nuestros primeros padres*, se tienen tres referencias sobre él en Las Casas, Torquemada y Motolinía, quienes se refieren a una sola obra representada en Tlaxcala en 1538. *Cfr.* Fernando Horcasitas, *op. cit.*, pp. 209-210.

[61] Este auto fue representado entre 1531 y 1533 en Tlaxcala, probablemente sea el mismo que se representó en 1535 en la capilla de San José de los Naturales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Asimismo, se mostró un respeto total por el sacerdote que apareció en la obra, dejándolo como un ejemplo a seguir para los que miraban. Éste fue el que se hizo cargo en la representación de recordar cierto tipo de sacramentos, como el casarse para combatir la poligamia. Cada personaje cumplió un fin determinado, pero todo apuntando para prevenir la llegada del juicio final a la tierra.

Este auto sacramental también incluyó en sus guiones moralejas que trababan sobre el bien y el mal, y además se apoyaron de canciones que reforzaban lo expuesto.

Esta obra de teatro contaba con toda una preparación educativa, la cual contenía estructura metodológica coherente y pertinente con el contexto en el cual se desarrolló.

Un tema que me parece de suma importancia destacar sobre las representaciones realizadas por los franciscanos, y que sería interesante estudiar, es la cuestión de género que se observa en las obras de teatro, ya que la mujer fue siempre aquella que recibió los peores castigos en las escenificaciones, pues en este mismo auto y en *La caída de nuestros primeros padres* fue mostrada de tal manera.

El segundo auto sacramental corresponde al drama litúrgico y lleva por nombre *La natividad de San Juan Bautista*, fue presentada en Tlaxcala en la fiesta de San Juan Bautista, en 1538, en una iglesia franciscana, decorada con tablados múltiples, como los de la edad media española. Este auto fue la primera procesión de *Corpus Christi* presentada en Tlaxcala.[62] Ese mismo día también se presentó *La anunciación de la natividad de*

[62] La importancia del *Corpus Christi* en la época colonial radicaba en que era una gran celebración (se piensa que fue introducida en el año de 1529, otros autores lo señalan en el año de 1526, como María Sten, en su libro *Vida y muerte del teatro náhuatl*) que se comenzaba a celebrar desde la catedral, la procesión salía por la puerta poniente y era encabezada por el arzobispo, lo acompañaban: el virrey, los sacerdotes, las órdenes religiosas, las autoridades del municipio y el pueblo en general que les tiraba pétalos de rosa al pasar. Fue tan importante esta celebración que en el siglo XVIII se construyó un templo llamado *Corpus Christi*, el día 16 de junio de 1724. El papa Benedicto XIII, en breve de 26 de junio de 1727, aprobó la fundación realizada y ratificó que el convento de *Corpus Christi* de México se reservaría únicamente para indias nobles (Alejandro Encina, *Corpus Christi, sede del acervo histórico general de notarías*, p. 93).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

San Juan Bautista.[63] Cada obra fue mostrada en un tablado diferente,[64] la última de las cuales es a la que hacemos referencia en este análisis. Como en esa fecha se celebraba el día de San Juan Bautista,[65] "el auto *La natividad de San Juan Bautista*, contó con la especial circunstancia de que la correspondiente ceremonia de la circuncisión de San Juan fue sustituida por el no simbólico, sino que real y efectivo bautizo de un niño indígena nacido esos días".[66]

El "ejemplo" es el recurso utilizado para educar en este auto, pues se bautiza a un recién nacido frente a los espectadores y además se le da por nombre Juan, esta denominación también cumplió la función de protección, pues Juan era un personaje bíblico y fue uno de los doce apóstoles. El ejemplo de bautizar al niño frente a la multitud sirvió como estrategia para integrar un ritual católico al mundo precolombino.

El nombre de la representación se conecta con la temática de la obra teniendo un sentido netamente educativo, pues lo instructivo se relacionó con la estructura y ésta consistió en la capacidad que tuvieron los frailes para enlazar los temas de las representaciones.

La caída de nuestros primeros padres se presentó también en Tlaxcala, en 1539, durante el día de la Encarnación.[67] La caída de Adán y Eva fue también materia de excelente meditación para los indios: les trajo a la memoria las lamentables consecuencias del pecado y los castigos a que se exponen el hombre y la mujer que se rebelan contra la divina voluntad.

---

[63] *La anunciación de Nuestra Señora*; *La visitación de la Santísima Virgen a Santa Isabel*; *La natividad de San Juan Bautista* (Horcasitas, *op. cit.*, p. 210).

[64] Es probable que el escenario haya estado dividido en dos partes horizontales. Una representaba el santuario del templo de Jerusalén, donde el anciano sacerdote Zacarías, quien nunca había tenido un hijo, ora y ofrece incienso ante el altar. La segunda parte del escenario estaba formada de una antesala donde el pueblo estaba orando durante la oblación del incienso (*ibid.*, p. 271).

[65] Era el final de una tetralogía, se dice que cada obra duró aproximadamente una hora, esto Horcasitas lo pone en duda, ya que el fragmento de donde fue extraído el tema de *La anunciación de la natividad de San Juan Bautista*, del evangelio de San Lucas, sólo ocupa 19 versículos, que pueden ser recitados en cinco minutos. *La anunciación de nuestra señora* contiene 13 versículos, *La visitación* 25, y *La natividad de San Juan Bautista* 23 (*ibid.*, p. 268).

[66] José Rojas, *op. cit.*, p. 29.

[67] El día de la Encarnación es el día en que Adán y Eva se establecen como progenitores de la humanidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Fue un auto que tuvo por objetivo entregar un mensaje educativo orientado a la disciplina; el argumento central de su guión fue el acatamiento y desacato de las reglas orales cristianas. Los protagonistas principales son Adán y Eva, se puede inferir por el guión del auto que ambos personajes abordaron muy bien el dilema que debían enfrentar, mostrando siempre que la alternativa de obedecer las reglas cristianas era el único camino a la salvación.

Este auto contó, además, con temas complementarios, como la historia de los primeros habitantes de la tierra según la Biblia, pues además de estar enseñándoles a los indios que el desobedecer era malo, también los instruyeron con temas históricos.

En los tres autos que mencionamos anteriormente se refleja de manera explícita el mensaje de prevenir hábitos autóctonos, pero también el propósito de enseñar y contar a los indios hechos bíblicos de importancia para el mundo religioso ibérico. El uso educativo que le dieron los clérigos a las obras de teatro fue increíble, ya que además de ser muestras morales y educativas, integraron canciones, escenografía, fuegos artificiales para destacar personajes importantes como Satanás o Jesucristo, lo que convirtió a estos religiosos en directores de teatro, guionistas, pedagogos y a los indios en excelentes aprendices.

El último auto que se analizó fue *La educación de los hijos*,[68] esta representación fue la más completa en cuanto a contenido educativo de todas las obras presentadas con anterioridad, pues hasta su título refuerza lo dicho. En esta representación se puede observar la utilización recurrente del *huehuetlatolli*,[69] por lo que los españoles buscaban la identificación psicológica de las personas que acudían a ver la obra. Veamos el siguiente ejemplo del uso del *huehuetlatolli* en *La educación de los hijos*:

---

[68] No se tiene la claridad de la fecha de su creación, sólo se tiene una copia de la representación realizada en 1678, pero se cree que, por su temática, proviene de una fecha más antigua que la citada anteriormente, pues en la obra se insiste en que los muertos deben ser enterrados y en un lugar hondo. Esto se opone a la costumbre prehispánica de incinerar a sus muertos. "Cuando Lorenzo y su mujer que aparecen en el mencionado auto hablan de antepasados muertos, a quienes nunca volverán a ver, el tono sugiere se trata de ancestros paganos, no bautizados, carentes de los auxilios de la Iglesia, como son los responsos, misas e indulgencias" (Horcasitas, *Teatro náhuatl II*, p. 39).

[69] Significa antigua palabra-plática de ancianos. Lenguaje de larga tradición moral, que se destinaba a la educación de los jóvenes en el *calmécac*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Y ahora
en nuestro hogar
en nuestra casa...
trabajarás
barrerás,
cuidarás...
todas las noches,
todos los días...

La inteligencia de los frailes radicó en utilizar el *huehuetlatolli* en su forma original de expresión, pero con un mensaje puramente cristiano; fue una forma de hacerse entender por los indígenas utilizada por los evangelizadores de una manera más práctica y didáctica.

Los valores familiares estaban insertos de manera explícita en el auto. La fe y el no dudar jamás de la palabra de Dios es otro elemento que se encuentra de manera recurrente en el guión, además del comportamiento que debían tener los hijos para con sus padres y de los castigos que éstos podían recibir si obedecían de mala manera.

Esta obra de teatro convocó a una especie de reunión familiar, ya que el tema tratado dio a conocer situaciones conductuales y sociales que era necesario corregir, por esto mismo el contenido contó con drama, ejemplo, castigo, entre otros, diferentes estrategias que acompañaron los autos sacramentales para darles mayor credibilidad y difusión entre los espectadores.

El toque de creatividad educativa se lo dio la metáfora incluida en los personajes malignos, éste es un elemento extraordinario a la hora de considerar las metodologías de enseñanza que utilizaron los frailes, pues ésta se convirtió en una poderosa ayuda para que la mente de los nahuas desarrollara procesos de abstracción y asimilación de símbolos, además de incluir el *huehuetlatolli* como estrategia de sermón teatral para un mayor entendimiento conceptual del mensaje. Las categorías educativas tratadas en este auto son variadas, todas ligadas a la moral cristiana, pero la que se acentuó aún más fue la educación religiosa transmitida del padre a su hijo.

La metáfora se convirtió en el instrumento educativo evangelizador utilizado por intermedio del teatro para borrar todo simbolismo con raíces autóctonas; esto lo intentaron lograr mediante un ejercicio de similitud y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sustitución entre dos palabras o personajes. En este caso es entre dos actores, que representaron igualdades y parecidos.[70]

Cuadro 1. Similitudes y diferencias entre Satanás y Tzitzimil

Tzitzimil	Satanás
Representaba el bien y el mal.	Sólo representaba el mal.
Servía como conciencia para evitar el mal, pero además castigaba cualquier acción negativa de los humanos.	Castigaba todo mal actuar del ser humano.
Vigilaba el comportamiento humano.	Seduce e induce a que los humanos hagan el mal.
Es un personaje antropomorfo.	Es un ángel que desobedeció a Dios y que también adquiere una forma sobrehumana para destacar su mal.
La similitud de estos personajes radicaba en que los dos representaban una parte del mal, y actuaban ambos como castigadores de los actos humanos.	

Fuente: elaboración propia.

No debemos olvidar que los conceptos estaban anclados significativamente a la experiencia y éstos son el resultado de la acción recurrente con el mundo. Por ello, la obra de teatro se enmarca dentro del cuadro didáctico educativo, pues involucró cultura de aprendiz y de educador.

Conclusión

El teatro fue un recurso lingüístico y social porque en él se sincretizaron las creencias a través de las representaciones sociales que tenían los dominados sobre los dominadores, se relacionó sujeto-objeto. Esto, además, permitió la interacción individual que fue fundamental para que la creencia

[70] Estos dos personajes aparecen en la misma obra de teatro, la intención de los frailes radicó en convertir el antiguo símbolo que representaba el mal entre los indios por uno nuevo de mentalidad católica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se estableciera de manera general. El teatro de evangelización fue una herramienta que trabajó la noción de irrealidad porque presentó a los espectadores historias que eran desconocidas en su contexto y contenido, y pasaban a ser reales por medio de la representación. Con este ejercicio mental se construyó una nueva realidad, relacionándola con factores racionales de ambos pueblos, como lo era el deleite por las fiestas y bailes de los nahuas y el gusto de los religiosos por las ceremonias. Los frailes fundaron un nuevo tipo de representación y los nahuas se fueron acomodando y asimilando a la forma en la cual trabajaban los evangelizadores. Se produjo una mezcla de conceptos que se relacionaron entre sí, que al integrarse formaron un nuevo espacio mental y cultural. El evangelizador se apoyó en las bases culturales (meta-cognición) del pueblo subyugado y en sus saberes previos.[71]

Fue en ellos en los que radicó la importancia de poder utilizar un método de enseñanza y no otro, en este caso el teatro. El conocer la cultura del otro se volvió un factor trascendental para poder educarlos, ya que ello les permitió a los frailes adecuarse a la manera de ser del pueblo conquistado y viceversa. Todo ello sirvió para tener mayor impacto en la educación del pueblo dominado, a través de los autos sacramentales.

Cada mensaje utilizado en los autos significó el acceso a un mundo conceptual y cada concepto fue un mundo de imágenes y palabras representativas de valores y realidades diferentes a las que tenían los nahuas. Las significaciones fueron guiadas y trabajadas a través del lenguaje, la actuación y la imaginación, porque al mezclar metafóricamente un personaje por otro, los nahuas fueron capaces de imaginar el concepto entregado y relacionarlo, a la vez, con sus antiguas representaciones de los dioses, sólo que esta vez son los frailes los que le dieron el nombre a la nueva figura mostrada. Que los nahuas conocieran otras formas de pensar, las cuales eran inculcadas por intermedio del teatro, permitió a los religiosos transformar lo que los indios antes conocían de manera parcial, no total.[72]

Pedagógicamente hablando, las categorías cognitivas desarrolladas por las obras de teatro serían: la imagen visual (representación), la lógica,

---

[71] Con los saberes previos me refiero a que todo lo que fueron conociendo los frailes de la cultura nahua fue utilizado posteriormente en beneficio de nuevas muestras educativas y culturales. Contaban con una base cultural de lo que sabían y podían aprender los mexicas.

[72] Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, p. 56.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

el lenguaje, el concepto, la interacción social, los sentimientos y valores. La imagen fue la secuencia lógica de las acciones, que fueron expresadas a través del lenguaje que conceptualizaba las ideas cristianas, además de estar ordenadas de manera cronológica, con el propósito de sustituir los significados de las antiguas creencias. La codificación de los nahuas fue por medio de la imagen y el lenguaje se desarrolló en el auto sacramental por medio de la actuación.

Asimismo, el teatro se apoyó en conceptos que se relacionaron entre sí, como las antiguas deidades nahuas y los santos traídos por los españoles, es por ello que el evento teatral estaba inserto en el proceso cognitivo, como imagen, como lenguaje y como acción. Los valores y sentimientos fueron trabajados por medio de las situaciones cotidianas que se mostraron en los autos, las cuales se relacionaban con el ideal que se quería imponer en la sociedad india.

Los autos sacramentales desempeñaron un papel importante en la conquista espiritual, pues éstos entregaron a los frailes herramientas de persuasión, de conjunción y para la manipulación de información. Los nahuas no tuvieron otra posibilidad más que la de asimilarse y acomodarse a esta nueva manifestación cultural que absorbió todo elemento necesario que le dio continuidad. Asimismo, es un recurso que identificó tanto a unos como a otros, porque al integrar conceptos, de dominador y dominado, nació una nueva conceptualización intencionada y dirigida por el evangelizador, el producto final es el origen de una nueva forma de creer y seguir a esta nueva divinidad: Dios.

Dejar plasmada en la memoria de los presentes un hecho relevante de sus vidas a través de los autos era el objetivo de los religiosos, así como que lo que observaban lo aplicaran en sus vidas. Pero si esa memoria no se relacionaba ni se comprendía, no tendría sentido. Por ello, los frailes fueron cuidadosos en la elección de los temas, por lo mismo relacionaron los contenidos de los autos y por esta misma razón las obras, en su mayoría, se hacían en la lengua del conquistado, con ropas y vestimenta del subyugado, integraban la cultura con la historia y a ésta con la nueva enseñanza.

El teatro es un elemento colectivo y, a la vez, la representación es una herramienta social, asimismo, es integrador, en este caso aglutinó culturas distintas en sus diferentes ámbitos: festivo, religioso, ritual, ceremonioso,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

monoteísta, politeísta, entre otros. Las representaciones y guiones de los autos sacramentales fueron un choque constante con aspectos pasados y presentes, en el cual los nahuas se expresaron bajo un patrón ideológico, pero que a la vez expresaba ideas preconcebidas de la etapa precolombina, lo cual, desde el punto de vista artístico, enriqueció aún más el teatro, haciendo de éste un fenómeno único e irrepetible en toda América.

Bibliografía

Aracil, Beatriz, *El teatro evangelizador*, Roma, Bulzoni, 1999.

Arróniz, Othón, *Teatro de evangelización*, México, UNAM, 1979.

Benavente, Toribio de, *Relaciones de la Nueva España*, México, UNAM, 1964.

Bruner, Jerome, *El proceso de la educación*, México, Hispanoamericana, 1963.

Campos, Araceli y Louis Cardaillac, *Indios y cristianos. Cómo el Santiago español se hizo indio*, México, UNAM, 2007.

Encina, Alejandro, *Corpus Christi, sede del acervo histórico general de notarías*, México, Ediciones México, 2006.

Frost, Elsa, *Historia de América Latina*, vol. 1, México, UNAM-Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2000.

Garibay, Ángel, *Poesía náhuatl*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1968.

Garrido, Antonio, *Moriscos e indios precedentes hispánicos de la evangelización en México*, México, UNAM, 1980.

Horcasitas, Fernando, *Teatro náhuatl II*, Selección y Estudio Crítico de los Materiales Inéditos, México, UNAM, 2004.

_____, *El Teatro náhuatl I*, México, UNAM, 1974.

León Portilla, Miguel, *Aspectos fundamentales de la tradición cultural en América*, vol. 4, México, Conaculta, Instituto Nacional de Antropología e Historia, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2001.

Lockhart, James, *Los nahuas después de la conquista*, México, FCE, 1999.

López, Blanca, *El teatro franciscano en la Nueva España*, México, UNAM (Fuentes y Ensayos para el Estudio del Teatro de Evangelización en el siglo XVI), 1983.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Márquez, Ignacio, *La utopía del renacimiento en tierras indígenas de América*, Puebla, Universidad de las Américas, 2001.

Mendieta, Gerónimo de, *Historia eclesiástica indiana II*, México, Conaculta, 2002.

Olmos, Andrés de, *Arte de la lengua mexicana*, México, UNAM, 2002.

Partida, Armando, *Teatro de evangelización en náhuatl*, México, Conaculta, 1992.

Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Ariel, 1969.

Ricard, Robert, *La conquista espiritual de México*, México, FCE, 1986.

Rojas Garcidueñas, José, *El teatro de Nueva España en el siglo XVI*, México, SEP, 1973.

Shilling, Hilburg, *Teatro profano en la Nueva España*, México, UNAM, 1958.

Sten, María, *Vida y muerte del teatro náhuatl*, México, SEP, 1974.

Viveros, Germán, "Espectáculo teatral profano en el siglo XVI novohispano", *Estudios de Historia Novohispana*, 30, enero-junio, 2004.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La regionalización de los estudios en Nueva España y la formación de las elites letradas

Rodolfo Aguirre Salvador[1]

El presente capítulo tiene como meta mostrar los inicios de la regionalización de los estudios mayores, que hoy llamaríamos superiores, en Nueva España durante el siglo XVIII, específicamente entre 1700 y 1767,[2] ello mediante el estudio de la demanda de grados de bachiller[3] de los colegios novohispanos. Si bien durante el siglo XVI y buena parte del XVII predominó el centralismo educativo de la ciudad de México, para la centuria siguiente podemos presenciar un escenario de creación de colegios en ciudades provinciales. La consolidación de las elites regionales y su interés por garantizar estudios y grados universitarios a su descendencia provocó tal proceso. De esa manera, se formaron más letrados, clérigos y juristas que reforzaron el prestigio y el poder social y político de esas mismas elites. El renovado auge jesuita y la aparición de seminarios conciliares, a cargo de los obispos, tuvieron como consecuencia que los índices de grados otorgados por la Real Universidad de México aumentaran de manera considerable con respecto al siglo XVII. Ello confirma también el crecimiento de

[1] Doctor en Historia, coordinador del seminario en Historia de la Educación Colonial del posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. Investigador del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

[2] Este trabajo está basado en un artículo anterior de mi autoría: "Grados y colegios en la Nueva España. 1704-1767", revista *Tzintzun*, núm. 36, julio-diciembre, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 2002, pp. 25-52.

[3] Durante la Colonia, la Real Universidad de México otorgaba tres grados académicos: bachiller, licenciado y doctor, siendo el primero el más común.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la población estudiantil, pues aquellos que no se graduaban eran considerablemente más. Sólo una parte de los estudiantes de colegios obtenía los grados de la universidad.[4] Tal tendencia al alza en el siglo XVIII es un indicador indudable del buen estado de los colegios, y de las mayores posibilidades y deseos de los grupos criollos, tanto de los ricos como de aquellos de modestos recursos, por lograr mejores espacios para su descendencia a través de las letras.

La demanda de grados universitarios

Los graduados por la Real Universidad de México comprendían un amplio conjunto de estudiantes que no necesariamente cursaron en las escuelas universitarias. En realidad se puede hablar de cuatro diferentes tipos de alumnos que obtuvieron un grado de la Universidad mexicana: los graduados por cursos en la propia Universidad, los graduados por cursos seguidos en colegios jesuitas, seminarios o conventuales; los graduados por cursos en otras universidades y los graduados que incorporaban sus grados, obtenidos ya en otras universidades. Los dos primeros tipos de graduados representan prácticamente 100% de la población graduada por la Real Universidad de México. Entre 1703 y 1810 se otorgaron al menos 20 036 grados de bachiller en las cinco facultades, distribuidos como se muestra en el cuadro 1:

CUADRO 1. GRADOS DE BACHILLER, 1703-1810

Facultad	Núm. de grados	%
Artes	13 636	68
Cánones	2 739	14
Teología	2 431	12
Leyes	771	4
Medicina	459	2
Total	20 036	100

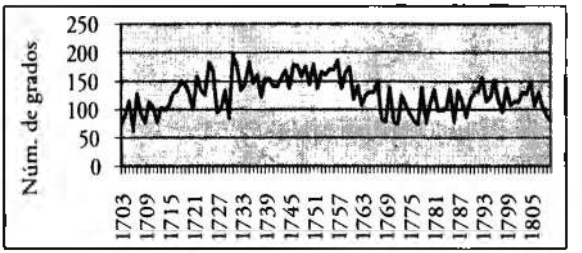
Fuente: AGN, *Universidad*, vols. 167-170 y 293-295.

[4] Carmen Castañeda, "Un colegio seminario del siglo XVIII", *Historia mexicana*, vol. XXII, núm. 4, p. 487.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En términos generales, el promedio anual de graduados de bachiller fue de 185, la mayoría proveniente de la facultad de Artes. Si observamos el gráfico 1, los más altos promedios en esta facultad se alcanzaron entre 1730 y 1760, dándose una disminución a partir de 1761 que se verá agravada con el cierre temporal de los colegios jesuitas, aunque en la última década del siglo se observa una recuperación notable:

GRÁFICO 1. GRADOS DE BACHILLER EN ARTES, 1703-1810



Fuente: elaboración propia.

El que cada año dos de cada tres nuevos bachilleres fueran integrantes de la facultad de Artes se explica, en primer lugar, porque los jóvenes novohispanos tenían menos dificultades para obtener ese grado. Aproximadamente 70% de los bachilleres en Artes cursó sus estudios fuera de las escuelas universitarias,[5] sobre todo en colegios jesuitas y en los seminarios tridentinos, distribuidos de manera estratégica en las principales ciudades de Nueva España, en donde habitaba la población que demandaba estudios. Este factor aumentaba las posibilidades de completar los cursos en el lugar de origen, mismos que eran reconocidos por la Universidad, por lo que al completarlos al estudiante ya sólo le bastaba con asistir a la capital a obtener el grado correspondiente. Los jóvenes alumnos acudían en grupos, encabezados por alguno de sus maestros, a certificar sus

[5] Para calcular tales porcentajes revisé los totales de matrícula que aparecen en los libros de cuentas del secretario de la Universidad. Véase Archivo General de la Nación, México (en adelante: AGN), *Universidad*, vols. 505-521. Cabe aclarar que el número de matrículas no necesariamente corresponde con el número de alumnos, pero al menos representa una visión global de la población universitaria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cursos ante la Universidad para examinarse y obtener el grado, monopolio de esa corporación.

La mayor facilidad para obtener un grado en Artes haría de ésta la alternativa más viable para aquellas familias con recursos apenas suficientes para costear los estudios de los hijos. Observando el gráfico sobre grados en Artes, son notables las grandes fluctuaciones de un año a otro. Tal característica, sin embargo, no debe interpretarse como "crisis" repentinas de falta de alumnos, pues así como en un año el número de graduados descendía a más de 50% con respecto al ciclo anterior, al año siguiente la tendencia era por completo a la inversa. En realidad, tales fluctuaciones se daban porque los colegios del interior no acudían año tras año a graduar alumnos, sino por lo regular cada dos o tres años, según cuando cada generación de alumnos completara sus cursos. Si hacemos la observación sobre un promedio quinquenal, la tendencia se clarifica, como se observa en el cuadro 2.

Los índices fueron de menos a más durante las primeras seis décadas del siglo. En tal tendencia desempeñó un papel fundamental la creación de cátedras de Artes y Teología en la mayoría de los colegios novohispanos, tanto jesuitas como tridentinos, durante la primera mitad del siglo XVIII.[6] Los más altos promedios de grados se alcanzaron entre 1731 y 1760, coincidiendo con la opinión de varios prelados de Nueva España de esa época, en cuanto a un excesivo número de clérigos en sus respectivas diócesis. De tal situación del clero novohispano se percató el arzobispo Lanciego a dos años de haber ocupado la mitra mexicana:

> ...también he reconocido en mi clero considerable multitud, y gran pobreza, y lo que es peor, mezclado de sujetos de padres no conocidos, cuyo pernicioso efecto resulta de la indiscreción, con que a bulto, y sin distinción se ordenan muchos en la sede vacante más por empeños y motivos temporales que por divina vocación...[7]

---

[6] Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación en la época colonial. La educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, pp. 219-220 y 317-318.

[7] AGI (Archivo General de Indias, Sevilla), México 805, carta al rey de 3 de abril de 1715.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUADRO 2. PROMEDIO QUINQUENAL DE GRADOS DE BACHILLER EN ARTES OTORGADOS POR LA REAL UNIVERSIDAD DE MÉXICO, 1703-1810

Quinquenio	Promedio
1704-1705	92
1706-1710	94
1711-1715	97
1716-1720	136
1721-1725	140
1726-1730	115
1731-1735	166
1736-1740	146
1741-1745	149
1746-1750	165
1751-1755	162
1756-1760	166
1761-1765	124
1766-1770	115
1771-1775	94
1776-1780	95
1781-1785	92
1786-1790	105
1791-1795	130
1796-1800	121
1801-1805	126
1806-1810	101

Fuente: AGN, *Universidad*, volúmenes 167-170 y 293.

Esto inevitablemente nos lleva a preguntarnos sobre quiénes y para qué buscaban los grados en Artes. Hasta hoy carecemos de estudios específicos sobre la ocupación de los bachilleres artistas. Una parte de ellos seguía sus estudios en facultad mayor, menos de 50%, y podemos localizarlos siguiendo carreras en el seno de la Iglesia o en otras instituciones virreinales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pero la mayoría permaneció en cargos que por lo regular no conllevaban a ningún ascenso definido. Para el caso del arzobispado de México podemos encontrar a una buena parte –sin que por ahora pueda precisar un porcentaje siquiera aproximado– tomando alguna orden sacra: órdenes menores, primera tonsura, subdiácono, diácono o presbítero.[8] La mayoría de estos clérigos sólo tenía el grado de bachiller, otros ni siquiera tenían grado, por lo que su calificación tendía a ser baja, y los menos eran doctores.

En Michoacán la situación era muy similar. En los curatos de medianos o francamente pobres ingresos se hallaba sobre todo a bachilleres. Más abajo aún, se puede encontrar lo que Brading ha llamado "proletariado clerical", es decir, curas y vicarios de las zonas montañosas, con un promedio de 632 pesos de ingresos al año.[9] Considero que es válido afirmar que la mayor parte de los bachilleres en Artes tomaba alguna orden sacerdotal y buscaba algún empleo de los muchos que ofrecía la Iglesia.

Otra alternativa era la enseñanza privada. En una visita a los pupilajes o estudios de Gramática de la ciudad de México, realizada por el rector de la Universidad hacia 1772, resultó que la mayoría de tales lugares estaba a cargo de preceptores bachilleres, y sólo hubo un doctor.[10] Con el grado de bachiller en Artes el individuo podía ya ejercer alguna profesión u ocupación en su lugar de origen: en los curatos podía ser vicario, teniente, coadjutor, cura interino o simplemente ayudar a administrar uno o más sacramentos, antes de obtener alguno en propiedad. Además estaban los cargos adyacentes de juez eclesiástico o comisario del Santo Oficio.[11]

---

[8] AGN, Bienes Nacionales, legajo 1271, exp. 1, de 1714 a 1728; es decir, el periodo de gobierno del arzobispo fray José Lanciego y Eguilaz en México. En la primera parte del expediente se hallan cientos de nombres de los clérigos ordenados en cada año de primera tonsura, órdenes menores, subdiáconos, diáconos y presbíteros, sus edades y sus calificaciones personales.

[9] David A. Brading, *Una iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*, p. 132: "Es obvio que sólo iban a parar a tales puestos los bachilleres menos calificados, que habían estudiado en el seminario gracias a una beca y que, a menudo, consideraban el sacerdocio como medio de mantener a sus familias pobres, aceptando el empleo de vicario en parroquias rurales remotas. Existía así una clase de sacerdotes destinados a no llegar nunca a curas y que servirían como perpetuos vicarios".

[10] AGN, *Universidad*, vol. 59, f. 289ss.

[11] José Luis Alanís Boyso, *La inquisición en el Estado de México*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Es decir, una variedad de ocupaciones subalternas o menores que los alejaban de la posibilidad de competir con los abogados, médicos, teólogos o canonistas, quienes se encontraban en posibilidades factibles de hacer carrera en las diferentes instituciones virreinales. Esto no quiere decir que un bachiller en Artes no pudiera, en un momento dado, hacer carrera, pero le era más difícil.[12]

Así, el grado de bachiller en Artes era un recurso modesto para subsistir en ciertas ocupaciones de bajo rango en la república de los españoles, a menos de que se tuviera un buen patrimonio o herencia, y en estos casos el grado simplemente sería para adquirir un rango social y ciertos privilegios al estar protegidos por la jurisdicción de la Iglesia o de la Universidad. Ahora bien, entremos de lleno al estudio de los índices de grados por colegio.

Los colegios de procedencia

El periodo comprendido entre 1700 y 1767 se caracteriza por el fortalecimiento de los colegios jesuitas. El proyecto educativo de la Compañía de Jesús, iniciado desde 1572 en Nueva España, sigue conservando su vitalidad y siendo el más importante en las principales ciudades de Nueva España. La prosperidad económica y el aumento demográfico del virreinato pusieron las bases para un flujo de mayores recursos a los colegios.[13] Ante la mayor demanda de estudios y grados, el aumento de cátedras de Artes y Teología fue una consecuencia lógica.

Esa misma prosperidad promovió las condiciones para la fundación o el fortalecimiento de otras entidades educativas que fueron ganando un espacio importante en la formación de la juventud criolla novohispana: los seminarios conciliares, creados en su mayoría durante la segunda mitad

[12] Las carreras prominentes de los clérigos por lo regular presentan grados de doctor en Teología o Cánones, mucho menos en Artes. Véanse los trabajos de William B. Taylor, *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y fieles en el México del siglo XVIII*, 2 vols.; Oscar Mazín Gómez, *El cabildo catedral de Valladolid de Michoacán*, y Rodolfo Aguirre Salvador, *El mérito y la estrategia. Clérigos, juristas y médicos en Nueva España*.

[13] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, p. 223.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

del siglo XVII. Si bien los jesuitas siguieron formando a los descendientes de las familias poderosas de Nueva España, los seminarios tridentinos no se quedaron atrás, y pronto, individuos formados en sus aulas se integraron también al alto clero de las diferentes diócesis, dando oportunidad a un mayor número de jóvenes para estudiar y quizá alcanzar grados.[14] Un rector del Seminario Conciliar de México, hacia 1737, aseguró que mientras que a San Ildefonso iban los hijos de los ricos, al primero acudían ante todo los pobres.[15] En cuanto a la distribución de grados por colegios, de inicio debe dejarse claro que hay marcadas diferencias, producto del desarrollo histórico regional.

CUADRO 3. GRADOS DE BACHILLERES EN ARTES POR COLEGIO U OTROS CENTROS EDUCATIVOS, 1704-1767

Colegio	Núm. de grados	%
San Pedro y San Pablo, México	2 681	30.3
Seminario tridentino, México	1 225	13.8
Seminario tridentino, Puebla	1 171	13.2
San Ildefonso, Puebla	1 064	12
San Ignacio, Puebla	367	4.1
Jesuita, Oaxaca	337	3.8
San Ignacio, jesuita, Querétaro	322	3.6
Real Universidad	238	2.6
Colegio de San Nicolás, Valladolid	228	2.5
Seminario Conciliar de Guadalajara	223	2.5
Colegio jesuita Valladolid	176	1.9
Oratorio de San Felipe Neri, San Miguel el Grande	156	1.7
Colegio de la Concepción, Celaya	149	1.6
Seminario Conciliar, Oaxaca	104	1.1

Continúa...

[14] Las carreras, tanto de colegiales de jesuitas como de alumnos de seminarios tridentinos, pueden consultarse en Rodolfo Aguirre, *op. cit.*

[15] AGN, *Universidad*, vol. 52, fs. 98-104.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

...continuación

Colegio	Núm. de grados	%
Jesuita de Pátzcuaro	75	0.8
Jesuita de Zacatecas	60	0.6
Seminario Conciliar de San Pedro y San Javier, Durango	49	0.5
Jesuita de Guadalajara	42	0.4
Porta Coeli, México	21	0.2
Oaxaca*	21	0.2
Puebla*	18	0.2
Curso de Valladolid*	17	0.1
México*	16	0.1
Colegio de Santiago, Querétaro	12	0.1
Colegio de San Luis, dominico, Puebla	9	0.1
Lector	8	0.09
Colegio de San Pablo, agustino, México	7	0.07
Colegio de Santa Rosa, dominico, Sombrerete	5	0.05
Colegio de San Juan de Letrán	5	0.05
Convento de Santo Domingo, México	5	0.05
Colegio de Santa Cruz, dominico, Zacatecas	3	0.03
Convento de la Merced, Valladolid	3	0.03
Guadalajara*	3	0.03
Convento de la Merced, México	2	0.02
Convento de San Francisco, Tlaxcala	2	0.02
Seminario conciliar, Ciudad Real	2	0.02
Guanajuato*	2	0.02
Universidad de Caracas	2	0.02
Colegio de Tlatelolco	1	0.01
Convento de San Francisco, Querétaro	1	0.01
Compañía*	1	0.01
Convento de San Francisco, La Habana	1	0.01
Santísimo Rosario, Cádiz	1	0.01

Continúa...

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

...continuación

Colegio	Núm. de grados	%
Jesuita, La Habana	1	0.01
Universidad de la Habana	1	0.01
San Luis Potosí*	1	0.01
Almagro**	1	0.01
Placencia**	1	0.01
Toledo**	1	0.01
Alcalá de Henares**	1	0.01
Universidad de Mérida**	1	0.01
Universidad de París**	1	0.01
Total	8 844	

Fuente: AGN, *Universidad*, volúmenes 167-170 y 293.
* No se especifica el colegio o escuela donde cursó. ** Grados incorporados.

Varias cosas pueden desprenderse del cuadro anterior: el predominio de los colegios jesuitas y, en segundo lugar, de los seminarios conciliares. Los primeros obtuvieron 5 133 grados de bachiller en Artes; es decir, 58% del total; los segundos: 3 002 grados, equivalentes a 34 por ciento.[16] El resto de los colegios y escuelas conventuales registraron 709 grados, que representan sólo 8 por ciento. Por otra parte hay que decir que los alumnos de jesuitas y de lo seminarios tridentinos fueron sólo una parte, quizá la mayor, de la población estudiantil de Nueva España que buscaba los grados. Pero no debemos olvidar la existencia de muchas otras escuelas, sobre todo conventuales, a donde asistía un número indeterminado de estudiantes cuyos fines no fueron necesariamente graduarse. Al menos la orden de San Francisco tenía bastantes cátedras en sus conventos.[17]

[16] Por supuesto que en el caso de Durango, su seminario conciliar estaba incorporado al colegio de la Compañía, pero con intervención del clero secular. Véase en Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, p. 239.

[17] *Ibidem*, p. 305: "A mediados del siglo XVIII, sin duda movidos por el creciente aprecio de los estudios [...] los franciscanos informaron de la situación de sus provincias novohispanas, con mención especial de las cátedras y cursos impartidos en los conventos. Había en total [...] 13 cátedras de gramática, 14 de artes, 28 de teología escolástica, cuatro de cánones y 42 de teología moral...".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las cifras del cuadro 3 no son exactas, pero se acercan mucho a los 100 puntos porcentuales, ello por algunas imprecisiones en los registros de grado. En primer lugar, en los grados del renglón "Real Universidad" fue imposible determinar si correspondieron a cursantes de las escuelas universitarias solamente, sin que hayan pertenecido a algún colegio. Puede tratarse también de imprecisiones u omisiones del secretario de la Universidad, quien no señaló el colegio de procedencia. Lo más probable es que haya sido una combinación de ambas realidades, pues aunque es evidente que la gran mayoría de los bachilleres estudió en colegios, también es cierto que en algunas fuentes se menciona la existencia de uno que otro "manteísta"; es decir, un estudiante universitario que no perteneció a ningún colegio. De cualquier manera, estos 238 grados no constituyen sino una mínima parte del total que, en uno u otro caso, no afecta las tendencias generales.

Otra imprecisión notable en los registros de grado consultados apareció en los colegios de Guadalajara, pues a partir de 1746 el secretario ya no distinguió si se trataba del jesuita o del conciliar, y en el encabezado de cada grupo ya sólo escribía "colegio de Guadalajara". En tal caso opté por verificar en las relaciones de méritos de varios colegiales de esa ciudad, y registrados en los volúmenes aquí consultados, por supuesto, el lugar en donde cursaron y pude comprobar que todos ellos provinieron del seminario conciliar, por lo que los registros correspondientes los sumé a dicho colegio.

Hay algo muy interesante que conviene destacar: si entre finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII se fundaron seminarios tridentinos, como el de Oaxaca, en 1681; el de Ciudad Real, en 1678; el de Guadalajara, en 1696, o el de México un año después, o bien, el fortalecimiento de los ya existentes, como los de San Nicolás de Valladolid o de Puebla, además de un distanciamiento de los jesuitas con respecto a los virreyes,[18] tales procesos son afines a la independencia del clero secular de los jesuitas con respecto a su formación.[19]

---

[18] *Ibidem*, pp. 236-237.

[19] Tal hecho lo ha señalado recientemente Ricardo León Alanís, para el caso de Valladolid, en su libro *El Colegio de San Nicolás de Valladolid. Una residencia de estudiantes, 1580-1712*, pp. 193-201.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La población estudiantil de los colegios jesuitas se mantuvo más o menos estable, y si creció ya no fue de una forma dinámica, sino estática, debido no tanto a los progresos de los mismos colegios, sino a los de la población. En contrapartida está el asunto de los seminarios conciliares, pues es evidente que, a pesar de su establecimiento tardío en el siglo XVII, más pronto de lo que los jesuitas esperaban quizá, aquéllos absorbieron a una tercera parte de los estudiantes. No cabe duda de que en los proyectos de secularización el fortalecimiento de los seminarios tridentinos fue un objetivo básico del clero secular, y que hacia la primera mitad del siglo XVIII estaban mermando la otrora omnipresencia de los colegios jesuitas.

Otro factor importante fue que los seminarios tridentinos no se dedicaron únicamente a formar clérigos, sino que también aceptaron alumnos seglares,[20] con lo cual entraron en franca competencia con los jesuitas. Éstos tampoco dejaron de formar clérigos, como lo habían hecho desde el siglo XVI,[21] pero es muy probable que ese tipo de alumnos disminuyeran en sus aulas de manera importante.

Ahora bien, para el futuro queda la cuestión de explicar quiénes, de entre la población estudiantil de cada colegio, alcanzaban los grados, y si únicamente fueron razones económicas las que determinaron tal logro. Por ahora veremos las tendencias de graduación con más detenimiento, colegio por colegio, para encontrar las diferencias regionales.

El centralismo educativo de las ciudades de México y Puebla

El predominio de los colegios de México y Puebla, como sedes del mayor número de escuelas, colegios y centros educativos, siguió reflejándose también en los índices de grados entre 1704 y 1767. En una primera comparación observamos que San Pedro y San Pablo de México tuvo el primer lugar indiscutible en cuanto a la obtención de ese tipo de grados. En 1720 mejoró de forma sensible el caudal de recursos de que podía disponer esta

[20] Carmen Castañeda, "Un colegio seminario del siglo XVIII", *Historia mexicana*, vol. 23, pp. 465-493 y Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, pp. 287 y 310-314.

[21] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, p. 308.

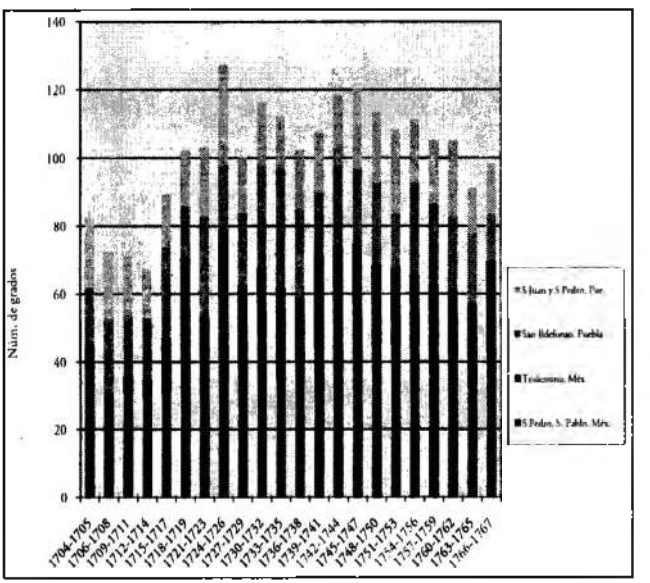
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

entidad;[22] el prestigio de este antiguo colegio y su cercanía con las máximas autoridades virreinales hicieron de él un objetivo para muchas familias criollas. Su promedio entre 1704-1767 fue de 41 grados por año.

En un segundo nivel encontramos a los otros tres colegios. Sus promedios fueron: el Seminario Conciliar de México: 19 grados cada año; su similar de Puebla: 18, y el de San Ildefonso, de Puebla también: 16. Un comparativo de los cuatro nos permite establecer mejor las diferencias o semejanzas entre cada uno de ellos (gráfico 2).

Entre los cuatro colegios obtuvieron al menos 6 508, o sea, 73.5% del total de grados comprendidos entre 1704 y 1767. Fueron los únicos, además, que graduaron alumnos año tras año, algo casi irrealizable, aun por otros colegios jesuitas tan importantes como los de Valladolid, Querétaro, Guadalajara o Oaxaca.

GRÁFICO 2. PROMEDIOS TRIENALES DE GRADOS DE LOS CUATRO PRINCIPALES COLEGIOS DE NUEVA ESPAÑA, 1704-1767



Fuente: elaboración propia.

[22] *Ibid.*, p. 228.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el caso de la ciudad de México, aunque la población de graduados de San Pedro y San Pablo duplicaba con mucho a la del seminario conciliar, no dejó de haber rivalidades. En 1737, en un alegato entre el rector y un colegial de San Ildefonso contra el rector del seminario conciliar mexicano se habló precisamente de esa cuestión.[23]

Todo comenzó cuando fue creada una nueva cátedra en la Universidad, denominada "Maestro de las sentencias", y adscrita a los colegiales de San Ildefonso, la cual, según ordenaba la real cédula de erección, debería ser obligatoria de cursar para todos los estudiantes teólogos de las escuelas universitarias, incluyendo, por supuesto, a los del Seminario Conciliar de México. Este hecho desató una fuerte discusión entre el catedrático de la nueva cátedra, el doctor Jacinto García de Rojas, colegial real de San Ildefonso; su rector, el padre Cristóbal de Escobar y Llamas, y el rector del seminario, doctor José Fernández de Palos.

En tal suceso se deja ver la rivalidad surgida durante el primer tercio del siglo XVIII entre el antiguo y prestigiado colegio jesuita de la capital y el Seminario Conciliar, fundado recientemente. Más allá de los resentimientos personales entre los actores, que reflejan un punto de vista particular, hay, sin embargo, elementos valiosos que deben retomarse para avanzar en el análisis de las relaciones entre colegios novohispanos, aspecto generalmente olvidado en la historiografía.

Durante los primeros años de vida del Seminario Conciliar, sus primeros catedráticos fueron colegiales de San Ildefonso. Años después, a partir de 1715, según sugiere en su alegato el rector del tridentino, hubo ya un buen número de seminaristas, graduados y algunos hasta con grado de doctor, quienes hicieron sentir su presencia en todo tipo de oposiciones a cátedras, curatos, canonjías y actos académicos: "[...] de veintidós años a esta parte, que se ha empezado a sazonar el fruto de esta tierna planta en los concursos a curatos, cátedras y canonjías son regularmente más los sujetos que se oponen de este colegio que de el de San Ildefonso [...]".[24]

Por supuesto, los seminaristas también comenzaron a opositar por las cátedras del tridentino, compitiendo con los colegiales de San Ildefonso,

---

[23] AGN, *Universidad*, vol. 52, fs. 99-108. Se trata de una serie de cartas enviadas al rector de la Universidad, quien fungió como juez en 1737.

[24] *Ibidem*, foja 104r.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

quienes buscaron la manera de no abandonar las lecturas, valiéndose, según el rector Fernández de Palos, de influencias extra-académicas y de su poder y dinero para lograrlo. Tal rivalidad habría provocado a fin de cuentas el surgimiento de un partido "anti San Ildefonso" entre los jueces que designaban a los catedráticos, prebendados del cabildo catedralicio, con lo cual finalmente los de ese colegio habrían dejado de pretender enseñar en el Seminario Conciliar.

Desde el punto de vista del rector Fernández dePalos, en el fondo de todo se hallaba el propósito del colegio de San Ildefonso de tener sujeto al seminario tridentino para no perder su primacía; gracias a su poder, dinero e influencia, habría obtenido del rey una nueva cátedra para obligar a los seminaristas a cursarla, y tenerlos dominados así, ya que no lo había conseguido de otra manera. Aún más, el rector acusaba a los del otro colegio de impedir que estudiantes se incorporaran al tridentino y convencerlos para irse a San Ildefonso. La petición concreta del rector era: "...si los estudiantes del seminario son pocos, no los hagan menos acobardándolos, poniéndoles gravámenes para subyugarlos y dominarlos en todo: si no saben, no les pierdan el tiempo llevándolos a cursar una cátedra que no sirve y en que nada han de aprovechar, sino déjenles esa hora en su colegio para que estudien algo más...".[25] No sé todavía si hubo o no una respuesta de San Ildefonso a tales acusaciones graves del rector del tridentino, pero creo que debemos admitir, por lo menos, que los seminaristas gradualmente ocuparon lugares y espacios que por tradición fueron de los alumnos de jesuitas. Tal hecho habría provocado fricciones tarde o temprano. La pregunta que dejaré aquí para los estudiosos de los colegios sería: ¿ocurrió lo mismo en otras ciudades de Nueva España para el periodo aquí estudiado?

Gonzalbo ha sugerido que si la población estudiantil de colegio jesuita no aumentó sensiblemente desde el siglo XVI las causas se debieron al surgimiento de otros colegios, tanto en la ciudad de México como en otras ciudades de Nueva España.[26] En Puebla la competencia era mucho más cerrada, aunque los colegios jesuitas siguieron incorporando a la mayoría de los estudiantes, sin lugar a dudas, gracias al establecimiento de dos nuevos seminarios,[27] uno de ellos fue el de San Ignacio, establecimiento

[25] *Ibidem*, foja 107r.
[26] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, pp. 241-245.
[27] *Ibidem*, pp. 233-234.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que entre 1746 y 1767 graduó a 367 de sus colegiales, con un promedio anual de diecisiete.

El fortalecimiento de los estudios en las regiones del interior

a) Los colegios de Michoacán

En el caso de los colegios del centro de Michoacán, la obtención de grados no fue tan regular como en México y Puebla (gráfico 3). Destaca el colegio de San Nicolás de Valladolid, que durante casi todos los periodos trienales envió alumnos a obtener grados, cada vez en mayor número conforme transcurrió el periodo aquí comprendido. Como sucedió en otros colegios, en éste la apertura de cátedras de facultad propició la llegada de más estudiantes,[28] pues no solamente se destinaron a los colegiales internos, sino que se aceptaron alumnos externos en un número cada vez mayor.[29]

No se puede decir lo mismo con respecto al colegio jesuita de esa misma ciudad, pues sus alumnos sólo obtuvieron grados en 10 años no consecutivos, la mayoría durante las décadas de 1730 y 1750, coincidiendo en ello con San Nicolás y con la tendencia general en Nueva España. El escándalo amoroso de un jesuita a principios de siglo en aquel colegio provocó un rechazo temporal hacia los de la Compañía de Jesús. No obstante, antes de mediar el siglo aumentó de nueva cuenta el número de alumnos. Una cátedra de Artes, dotada originalmente para Pátzcuaro, se trasladó a Valladolid por falta de oyentes.[30]

Por último, en el caso del colegio jesuita de Pátzcuaro hay dos periodos muy marcados en cuanto a la obtención de grados: 1705-1711 y

[28] Ricardo León Alanís, *op. cit.*, p. 200, apunta que en 1712 se abrió una cátedra de Filosofía de manera formal. No obstante, en los registros de la Universidad ya se evidencia la existencia de alumnos graduados desde años atrás, aunque hay que aceptar que luego de la apertura de cátedras formales en San Nicolás aumentó en forma considerable el número de sus graduados, sobre todo a partir de 1718.

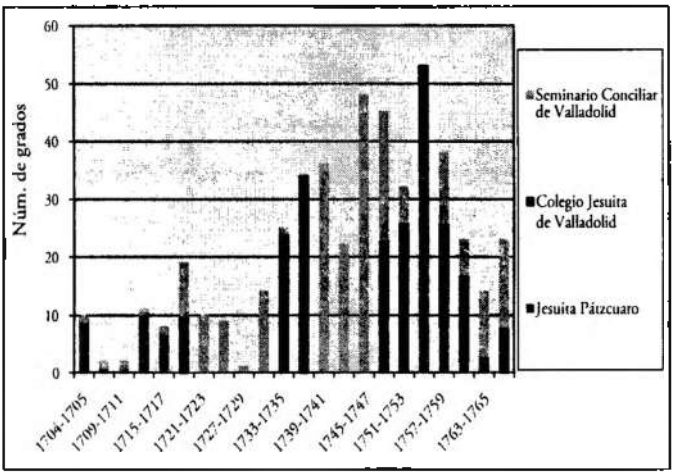
[29] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, p. 287.

[30] *Ibidem*, p. 238.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1754-1765, sin que en los años intermedios se halle registrado un solo grado para este colegio. Aunque se ha dicho que en 1751 se restableció la cátedra de Filosofía,[31] de alguna manera varios alumnos tuvieron a principios de siglo la oportunidad de hacer cursos y graduarse. En otro trabajo se plantea que fue precisamente entre finales del siglo xvii y 1767 cuando se estudiaron disciplinas de mayor jerarquía.[32]

GRÁFICA 3. GRADOS POR PERIODO TRIENAL. COLEGIOS DE VALLADOLID Y PÁTZCUARO. 1704-1767



Fuente: elaboración propia.

b) Los colegios de Oaxaca

En Oaxaca, la situación fue opuesta a la observada antes en Michoacán, pues el colegio jesuita fue bastante regular en cuanto a la obtención de grados. Sólo en tres periodos trienales, de los 22 comprendidos aquí, no envió alumnos a graduarse a la ciudad de México. La donación recibida para abrir cátedras de facultad fue bien aprovechada por los padres de la

[31] *Ibidem*, p. 237.

[32] Francisco Ramírez, *El antiguo Colegio de Pátzcuaro*, pp. 43-44.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Compañía y las familias de Antequera[33] (gráfico 4). Su presencia, entonces, estaba consolidada por completo, en contraste con el seminario tridentino oaxaqueño, que sólo en siete periodos trienales mandó alumnos a graduarse.

El obispo de Oaxaca quiso remediar la mala marcha del seminario conciliar cuando a mediados del siglo XVIII puso a consideración del rey la conversión de dicha institución en universidad.[34] Ofreció para ello rentas suficientes para la creación de cátedras de Cánones, Leyes y Medicina, además de las ya existentes de Artes y Teología. Además, decía el obispo, en Oaxaca hacían falta muchos sacerdotes, pues por la gran distancia con México, muchos jóvenes pobres no podían ir a estudiar o a graduarse allí.

El rey pidió parecer al claustro de la Real Universidad de México, como era costumbre en tal tipo de solicitudes. Los claustrales, doctores residentes en la ciudad de México, respondieron hacia 1753. Por supuesto, ellos se opusieron a la nueva fundación, argumentando que para ser sacerdote no se requerían grados, sino ciencia, además de que el Concilio de Trento especificaba muy bien cuál debía ser la formación de clero, y en ella no entraban las cátedras universitarias. Al claustro universitario no le convenía aceptar que, aunque no estaba escrito en ninguna ley, civil o canónica, los grados eran ya parte integral en la carrera eclesiástica en todo el mundo hispánico, y que a los clérigos con mayor graduación por lo regular se les daban los mejores beneficios y prebendas.

La distancia con México, proseguían, no era ningún impedimento, pues estudiantes de más lejanas regiones acudían a la ciudad. Establecer universidad en Oaxaca sería perjudicial tanto para el seminario como para la compañía y la corporación universitaria: "...y así viniera quedar una universidad rigurosamente para sola la ciudad de Oaxaca, falta de cursantes, que hay tan pocos que, no cursándose más que Filosofía y Teología, no los hay para que la estudien en el colegio de la Compañía".[35] Otro argumento en contra que señalaron los claustrales fue el gran poder que adquiriría el obispo en la nueva fundación: "...quedando el gobierno de dicha univer-

[33] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, p. 233.

[34] AGN, *Universidad*, vol. 52, fs. 51-55.

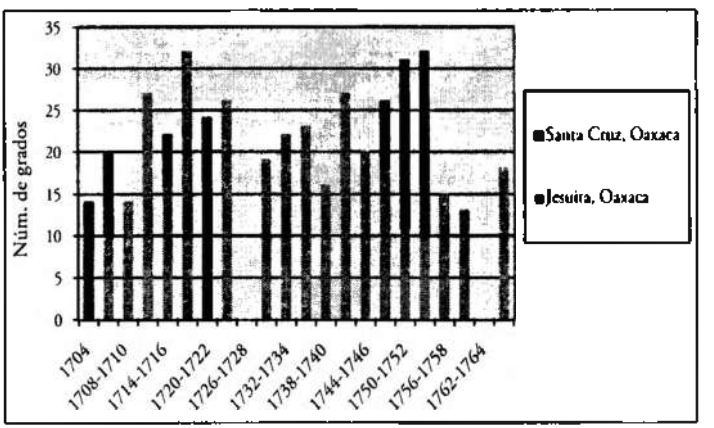
[35] *Ibidem*, foja 52r.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sidad dependiente del señor obispo, quien a su arbitrio dispensara en sus estatutos y proveerá sus cátedras".[36]

Es entendible que la política secular del claustro universitario se encaminara a impedir la fundación de nuevas universidades en Nueva España, no tanto así con la creación de cátedras en los colegios, pues en el siglo XVIII aceptó a todos los cursantes de cualquier parte del virreinato; el otorgamiento de los grados fue en realidad lo que siempre defendió.

GRÁFICO 4. GRADOS POR PERIODO TRIENAL.
COLEGIOS DE OAXACA, 1704-1767



Fuente: elaboración propia.

c) *Los colegios de Guadalajara*

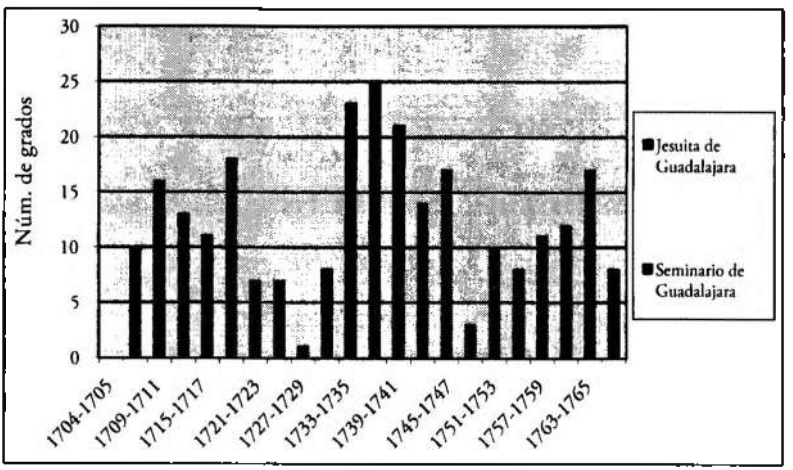
En Guadalajara, quienes obtuvieron grados de manera periódica fueron los estudiantes del seminario conciliar de San José, pues prácticamente en todos los periodos trienales acudieron a graduarse, observando una regularidad ubicada sólo por detrás de los cuatro principales colegios de Nueva España. En ello, por supuesto, debe percibirse la tarea de los diferentes prelados y el cabildo eclesiástico, quienes garantizaron las rentas del colegio,

[36] *Ibidem*, foja 53r.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ordenadas por el concilio de Trento[37] (gráfico 5). El colegio jesuita, por su parte, había logrado desde su fundación el privilegio de otorgar grados en Filosofía y Teología,[38] hecho que explica su casi ausencia en los registros de grados de la universidad.

GRÁFICO 5. GRADOS POR PERIODO TRIENAL.
COLEGIOS DE GUADALAJARA, 1704-1767



Fuente: elaboración propia.

d) Los colegios de Querétaro y del Bajío

En los colegios de Querétaro y el Bajío vemos consolidación y fortalecimiento (gráfico 6). El jesuita de Querétaro fue el único colegio que, fuera de los de México y Puebla, envió alumnos a graduarse durante los 22 periodos

[37] Carmen Castañeda, *op. cit.*, p. 476: "A mediados del siglo XVIII, el colegio había alcanzado ya una buena situación económica; contaba con las cátedras necesarias, tenía 6 000 pesos sobrantes, 12 700 pesos puestos a rédito y, aparte, más de 10 000 pesos 'cobrables de sujetos' que vivían 'acomodados en beneficios eclesiásticos'".

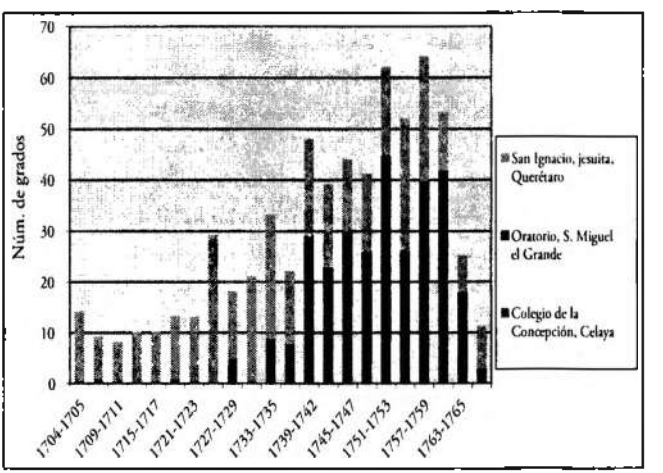
[38] Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la Colonia. 1552-1821*, p. 122.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

trienales comprendidos aquí. En 1707, gracias a una donación, se fortaleció como internado y se abrieron nuevas cátedras.[39]

Algo similar puede decirse del colegio de La Concepción y del Oratorio de San Felipe Neri, fundados hasta entrado ya el siglo XVIII, pero que, sin embargo, pronto tuvieron alumnos graduados en cada periodo trienal. El franciscano solicitó en 1726 a la Universidad reconocer sus cursos, a la vez que en España intentó ser elevado a la condición de universidad,[40] intento que fracasó. Los tres colegios de esta región alcanzaron, en conjunto, los más altos índices en las décadas centrales, participando del auge que de igual forma vivió la mayor parte de los colegios novohispanos. Aunque en Celaya también se fundó desde 1720 un colegio de la Compañía, no fue sino hasta 1750 cuando se abrieron cursos de Artes y Teología, hecho que no provocó la graduación de alumnos por la Real Universidad de México. En León, los jesuitas sólo enseñaron Gramática, y en Guanajuato el edifico del colegio no se concluyó sino hasta dos años antes de su expulsión.[41]

GRÁFICA 6. GRADOS POR PERIODO TRIENAL.
COLEGIOS DE QUERÉTARO Y EL BAJÍO, 1704-1767



Fuente: elaboración propia.

[39] Pilar Gonzalbo, *op. cit.*, pp. 238-239.
[40] *Ibidem*, p. 303.
[41] *Ibidem*, p. 240.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A manera de conclusión

El estudio de las instituciones educativas en la época colonial debe rebasar la rigidez del estudio monográfico institucional y buscar conectarlo a procesos sociales, políticos y culturales más amplios. En el presente texto se ha llamado la atención sobre la necesidad de vincular la demanda de grados con la consolidación de los colegios y las elites regionales. Aunque la ciudad de México, y en segundo lugar la de Puebla, siguieron siendo los centros de mayor densidad educativa, es posible concluir que en el transcurso del siglo XVIII otras regiones novohispanas comenzaron a destacar como formadoras de letrados, clérigos y juristas.

Desde mi percepción, estaríamos presenciando el inicio de la formación de regiones autónomas, con una economía interna consolidada y una sociedad en vías de adquirir una identidad propia, proceso que ya no se detendría y continuaría en el siglo XIX, para dar paso a las entidades federativas de la naciente República mexicana. En ese sentido, la creación de nuevos colegios regionales y la búsqueda de grados académicos es un indicador apropiado para iniciar una investigación de mayor envergadura que pretenda profundizar en la formación de elites intelectuales y su protagonismo en el fortalecimiento de las regiones.

La existencia de sectores demandantes de títulos universitarios, variables en cada región según hemos visto en las páginas anteriores, obligó a los colegios a establecer o completar las cátedras suficientes para que los estudiantes pudiesen terminar los cursos exigidos por la Universidad. Para hacer carrera, sobre todo en el clero secular, fue muy importante tener, por lo menos, un grado, éstos validaban mejor que otras cosas los estudios colegiales, además de que justificaban los recursos y donaciones hechas a cada institución.

Por tanto, en el periodo 1704-1767, presenciamos un escenario novohispano de fortalecimiento de los colegios fundados décadas o siglos atrás, así como el surgimiento de nuevas entidades. Ciertamente hubo más recursos, pero también más competencia por absorber estudiantes, como se demuestra con los casos de los colegios de México. El prestigio, la justificación social y la captación de recursos, al ser mayor en los colegios el número de porcionistas que de becarios, estaban en el interés de todos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el centro de tal proceso estuvo la entrada en escena de los seminarios conciliares. Si bien es cierto que éstos nunca igualaron la cobertura e influencia de los jesuitas, también lo es que detuvieron el crecimiento de población estudiantil en las escuelas de la Compañía. Los graduados de los tridentinos, la mayoría clérigos, pronto estuvieron en condiciones de competir por la "tríada" básica de empleos en la carrera eclesiástica: las cátedras, los curatos y las canonjías de oficio.

Bibliografía

Aguirre Salvador, Rodolfo, *El mérito y la estrategia. Clérigos, juristas y médicos en Nueva España*, México, CESU-UNAM, 2003.

_____, "Grados y colegios en la Nueva España. 1704-1767", *Revista Tzintzun*, núm. 36, julio-diciembre, 2002, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, pp. 25-52.

Alanís Boyso, José Luis, *La inquisición en el Estado de México*, Toluca, Instituto Mexiquense de Cultura, 1995.

Brading, David A., *Una iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Castañeda, Carmen, *La educación en Guadalajara durante la Colonia. 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco-El Colegio de México, 1984.

_____, "Un colegio seminario del siglo XVIII", *Historia mexicana*, vol. XXII, núm. 4, abril-junio, 1973.

Gonzalbo, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1991.

León Alanís, Ricardo, *El Colegio de San Nicolás de Valladolid. Una residencia de estudiantes. 1580-1712*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000.

Mazín Gómez, Óscar, *El cabildo catedral de Valladolid de Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán, 1996.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ramírez, Francisco, *El antiguo Colegio de Pátzcuaro*, estudio, edición, notas y apéndice de Germán Viveros, Guadalajara, El Colegio de Michoacán-Gobierno del Estado de Michoacán, 1987.

Taylor, William B., *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y fieles en el México del siglo XVIII*, México, El Colegio de Michoacán-Secretaría de Gobernación-El Colegio de México, 1999, 2 vols.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tercera sección.
La configuración del Sistema Educativo Nacional y de la teoría pedagógica mexicana.
Finales del siglo XIX y principios del XX

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891[1]

Clara Isabel Carpy Navarro[2]

Intentar resumir en pocas páginas los alcances y la importancia que tuvieron los Congresos Nacionales de Instrucción Pública celebrados a finales del siglo XIX resulta una tarea sumamente compleja en virtud de los múltiples temas que se abordaron y la trascendencia que tuvieron y que, desde luego, no se pueden desarrollar en su totalidad en este reducido espacio, motivo por el cual sólo se abordan de manera general.

Para poder comprender cabalmente la magnitud de dichos eventos académicos es indispensable realizar un rápido vuelo, con la prudente distancia histórica, para conocer sus antecedentes, los motivos que hubo para su celebración y, sobre todo, su trascendencia en el ámbito educativo. El análisis que se hace de los Congresos se ubica desde una perspectiva de la historia social de la educación, haciendo notar la importancia del Estado en la ejecución de la política educativa, que respondía, indudablemente, al interés por centralizar la educación y, con ella, obtener su control con la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental y la uniformidad de planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos y en toda la República.

---

[1] Este capítulo forma parte del desarrollo de mi tesis doctoral intitulada: "Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y Resoluciones".

[2] Profesora de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía y en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Iniciamos el análisis en el siglo XIX porque es particularmente importante en la historia de la educación en México, no obstante, de ese lapso, destaca de manera particular la segunda mitad, en tanto que es en dicho periodo en donde se cristalizan los proyectos de reformas educativas que se propusieron en el pasado inmediato y que permanecieron, en su mayoría, en disposiciones escritas sin llegar a ponerse en práctica. Así tenemos, por ejemplo, la Constitución de Apatzingán, Mich., del 22 de octubre de 1814, en donde José María Morelos le atribuía al Estado la obligación y el derecho de manejar la educación. Durante el gobierno de Iturbide (1785-1824) se fundó la Compañía Lancasteriana, en el año de 1822, institución privada de gran mérito con que contó la República, ocupando la antigua sala secreta de la Inquisición. Éste fue un periodo importante como parte del programa popular educativo, pues un solo maestro podía atender a un numeroso grupo de niños con una gran economía y relativa rapidez, puesto que contaba con la ayuda de un monitor o instructor, esto es, un alumno aventajado de mayor edad y capacidad que atendía a los niños menores, desde luego, previamente preparado por el maestro.[3]

El éxito de la Compañía Lancasteriana fue tal que encabezó la Dirección de Instrucción Primaria desde octubre de 1842 hasta la derogación del decreto, en diciembre de 1845.

Consumada la independencia del país (1821) y separado Iturbide del poder, Guadalupe Victoria, presidente de México durante el periodo 1824-1829, le manifestaba al Congreso, el 21 de mayo de 1825: "El Poder Ejecutivo no ha perdido ni puede perder de vista la moral y la ilustración, y por lo que á ésta hace, una junta está actualmente entendiendo en un proyecto grandioso de enseñanza pública, á fin de que los mexicanos no tengan que ir a buscar estos á otros países".[4] En 1826 se propuso un nuevo *Proyecto sobre el Plan de Instrucción Pública*, con interesantes cláusulas, sin embargo, la situación política que vivía la nueva República era tan compleja que ni siquiera fue estudiado por el Congreso, pues había asuntos apremiantes que atender

[3] Véase Dorothy Tank, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en Josefina Vázquez (introd. y selección), *La educación en la historia de México*, pp. 49-68.

[4] El general Guadalupe Victoria al cerrar las sesiones el 21 de mayo de 1825, en *Informes y manifiestos de los poderes Ejecutivo y Legislativo. De 1821 a 1904*, t. 1, p. 41.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

no sólo de carácter económico, sino, además, sobre la terrible inestabilidad que presentaba el país con las divisiones impuestas por conservadores y liberales y por las contradicciones sociales e ideológicas que lo dividían.

Lucas Alamán sostenía que "sin instrucción no podría haber libertad y que la base de la igualdad política y social era la enseñanza elemental".[5] En buena medida fue quien dio forma a los principios conservadores y encabezó en tres administraciones el Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores (1823-1824, 1825, 1830-1832); fue quien pensó, en realidad, en un plan de educación popular reconociendo la importancia capital de la enseñanza elemental en donde quedarían incluidas todas las ciencias y no sólo la mecánica de la lectura y escritura, también insistía en la enseñanza moral y política como importante objeto de estudio en la primaria elemental.

Asimismo, el ministro Alamán decidió realizar una rigurosa revisión y clasificación de contenidos de enseñanza relativos al ciclo de educación superior heredados del virreinato, de tal forma que el seminario conciliar se abocaría, como lo es propio, a la enseñanza de la teología; el Colegio de San Ildefonso se encargaría del derecho, literatura clásica y ciencias políticas y económicas; San Juan de Letrán tendría a su cargo la medicina, el Colegio de Minería de las ciencias exactas y la física, mientras que El Jardín Botánico y el Museo de Antigüedades se harían cargo de las ciencias naturales.[6] Los cursos universitarios desaparecieron, pues Alamán consideraba que los ofrecidos en los Colegios Mayores eran suficientes para obtener el grado.

Sin embargo, los esfuerzos de Lucas Alamán por modernizar al país en materia educativa se vieron frustrados por las luchas entre liberales y conservadores. Los primeros pretendían romper con los añejos modelos coloniales y los segundos se empeñaban en defender la educación eclesiástica. El proyecto de Alamán no se realizó por tales razones y concretamente por la oposición tajante de las cámaras, el derrocamiento del presidente Anastasio Bustamante (14 de agosto de 1832) y la salida del Ministerio de Relaciones del propio Alamán.

---

[5] Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 241.

[6] *Ibidem*, pp. 242-243.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tres años después, en 1833, tras la dimisión de Anastasio Bustamante y con dos presidentes de por medio (Melchor Múzquiz, de agosto a diciembre 1832, y Manuel Gómez Pedraza, de diciembre de 1832 a abril de 1833), José Ma. Luis Mora, Juan Espinosa de los Monteros, Manuel Eduardo de Gorostiza, Andrés Quintana Roo, Juan Rodríguez Puebla y Bernardo Couto forman parte de un grupo que tenía como misión reorganizar la enseñanza en un plan educativo que abarcara desde la primaria hasta los Colegios Mayores con la finalidad de sustraer la enseñanza al clero, separarla del partido conservador, sistematizar la función educativa del Estado y permitir a las clases más postergadas su acceso a la instrucción. Este grupo trabajó en la administración de Santa Anna y Gómez Farías, la cual, como sabemos, se caracterizó por su alternancia en el poder, por las reformas políticas, eclesiásticas y militares que introdujo y, desde luego, por la Reforma de 1833 de Gómez Farías integrada por decretos y un reglamento que constituyen las *Leyes y Reglamento para el Arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*. Estas leyes constituyen un verdadero parteaguas en la historia de la educación en el país, pues aunque no se impusieron en ese momento, años más adelante fueron retomadas inspirando la redacción de la Constitución de 1857, es decir, con base en ellas se implementó una radical reforma legislativa, la enseñanza quedó fuera de las manos del clero y se planearon y coordinaron las tareas educativas del gobierno. También se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, se fomentó la instrucción primaria para niños y adultos analfabetas, se promovió la fundación de escuelas normales para la formación de profesores, se estatuyó que la enseñanza fuera libre, esto es, que toda persona podía abrir escuelas, y se suprimió la Universidad.[7] Cabe señalar que la universidad como institución fue abolida por los partidos liberales también en 1857, 1861 y 1865, volviendo a reabrirse en los gobiernos conservadores consecuentes.

Valentín Gómez Farías (1781-1858), médico, con experiencia en el campo de la educación, ejerció una notable influencia en las acciones constitucionales tendientes a abolir el centralismo.

En 1827 había formado parte de una comisión especial del Senado, también el Congreso Constituyente había escuchado sus argumentos acerca

[7] *Ibidem*, pp. 245-248.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de la enseñanza de la medicina y quizá, lo más destacado, fue su participación en el Congreso del Estado de Zacatecas cuando se aprobó la Ley de Enseñanza Pública en 1831, que se constituyó como una de las más avanzadas de entre los estados.

El proceso educativo del porfiriato se entiende a partir de las reformas educativas introducidas por Juárez y continuadas por Lerdo de Tejada.

Recordemos que la reforma de Juárez iniciada en 1867 tiene las siguientes características: la formulación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios que, como su nombre lo indica, se circunscribía exclusivamente a un espacio geográfico, esto es, el Distrito Federal y a los territorios federales, atendiendo el respeto que se tenía a la fórmula federalista; no obstante, sirvió de ejemplo para que varios estados de la República la imitaran; básicamente atendía las disposiciones relativas al contenido de la enseñanza en los niveles de secundaria y superior, es decir, contenía un plan de estudios para la educación secundaria, además de que ordenaba la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas.

Lo más sobresaliente lo constituye la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, sólido cimiento de la enseñanza superior. También fueron creadas las escuelas de Derecho, de Medicina, de Agricultura y Veterinaria, de Comercio, de Bellas Artes, de Ingenieros, de Naturistas, de Artes y Oficios, de Sordomudos, y la Escuela Normal. Establece la gratuidad de la enseñanza primaria, su obligatoriedad y el laicismo positivista, esto es, la supresión de toda enseñanza religiosa, que fue suplida o remplazada por la moral. Lamentablemente, los cambios cuantitativos previstos en este nivel educativo quedaron en planes y proyectos, porque su realización quedó lejos de la realidad, a diferencia de lo acontecido en los niveles superiores. Basta con recordar que, no obstante la disposición de creación de la Escuela Normal, ésta no fue abierta sino hasta 1887.

Lerdo de Tejada convirtió en constitucionales las Leyes de Reforma en septiembre de 1873, intentó llevar a cabo el cumplimiento estricto del laicismo en materia educativa, prohibiendo la enseñanza religiosa en los plánteles oficiales. La teoría pedagógica imperante en esa época cambia de manera radical al cuestionarse la efectividad de las escuelas lancasterianas y al introducir la educación "objetiva" e "integral" para la enseñanza en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

primaria. Se incrementa en forma notable el número de escuelas primarias y la preocupación por la formación de profesores se hace evidente.

Estos antecedentes fueron el punto de partida del proceso educativo implementado durante el porfiriato. Veamos a continuación cómo y en qué aspectos se llevó a cabo.

El ciclo de Porfirio Díaz en el poder abarca muchos años de gobierno, comprende ocho periodos presidenciales de cuatro años y uno de seis, el último, que no completó. En este recorrido sólo hay un paréntesis que corresponde al general Manuel González y que comprende de 1880 a 1884.

Ahora bien, durante el periodo denominado porfiriato, México tuvo importantes cambios en su fisonomía. Por primera vez después de terribles años de convulsión social, la llegada del general Porfirio Díaz a la presidencia de la República significó el inicio de una etapa de paz social anhelada por todos. Alrededor del Gral. Díaz se aglutinaron todas las fuerzas políticas del país, cediéndole el poder político absoluto con la convicción de lograr un Estado fuerte y organizado, capaz de generar la evolución social de los mexicanos.

Durante el porfiriato se observa un cambio de grandes alcances en el terreno educativo, se logra la modernización de la escuela en todos los aspectos y se inicia la conformación del *Sistema Educativo Nacional*. Esto resulta lógico si pensamos que la convergencia de diversas tendencias políticas y la prioridad de lograr la estabilidad del país le otorgan a la educación un carácter central sin precedente.

El terreno para llegar a estos resultados estaba preparado, en ese sentido, se podrían señalar tres aspectos fundamentales:

1. La acción previa de los intelectuales mexicanos que lucharon por la doctrina liberal y establecieron una legislación que respetaba el derecho de los ciudadanos. La libertad de la enseñanza fue la primera conquista obtenida en el camino de la educación.
2. La generación de educadores con cuya acción se logró establecer la base de la educación moderna y científica, desarrollando una teoría pedagógica importante. Dentro de este grupo, no podemos dejar de mencionar a los ministros de Instrucción, a los directores y maestros de la Escuela Normal y a los profesores de primaria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3. La difusión de las ideas pedagógicas a través de periódicos y revistas especializadas.

En el desarrollo de la educación durante este periodo se observan indicadores muy claros de los avances obtenidos, así tenemos: la realización de grandes eventos pedagógicos desarrollados bajo la acción política de Joaquín Baranda, como son el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882 y el Primero y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública realizados en 1889-1890 y 1890-1891, respectivamente (estos últimos motivo de este trabajo); la creación de la Escuela Modelo de Orizaba, en 1883, por el suizo Enrique Laubscher (1837-1890) y que sin duda constituye un hecho pedagógico importante en tanto que se convertiría en el paradigma de la escuela mexicana. Ahí, como otro gran avance de la teoría pedagógica, aparecen en el plan de estudios los principios de la enseñanza objetiva y los métodos de aprendizaje fonético y simultáneo de la lecto-escritura.

En 1886 se fundó la Escuela Normal de Jalapa bajo la dirección de Rébsamen, esta institución con la nueva visión pedagógica que él sostenía se convertiría en ejemplo a seguir en diversos estados de la República con la asesoría, desde luego, de él mismo y posteriormente de maestros que fueron sus discípulos. De esta manera, se renovó e incrementó de manera notable "el número de estudiantes de magisterio", este hecho es quizás el fenómeno más importante de la vida cultural mexicana ocurrido durante el porfiriato. De algunas decenas de estudiantes de magisterio registradas en 1878, pasan, en 1900, a 3 689, es decir, el equivalente a 65% del efectivo de los estudiantes de las escuelas profesionales clásicas.[8]

Otro de los indicadores sustanciales de los avances educativos durante el porfiriato lo constituye la "uniformidad" de la enseñanza, esto es, planes y programas de estudio iguales para todas las entidades federativas.

El 1 de septiembre de 1882, Joaquín Baranda toma posesión del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, aún bajo la presidencia del general

[8] François X. Guerra, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, t. I, p. 424.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

González, y será ratificado por Díaz, permanecerá en el cargo hasta el 5 de abril de 1901, es decir, durante buena parte (cuatro administraciones) del porfiriato. Compartimos la tesis de Mílada Bazant en cuanto a "[...] que la base de la educación actual se gestó en esos años que van de 1876 a 1910. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro".[9] Sin duda, la obra de Baranda fue determinante para ello. Campechano de origen, abogado de formación, ocupó diversos cargos públicos como diputado al IV Congreso, gobernador del estado de Campeche, ministro de Justicia e Instrucción Pública hasta 1901, año en que se ve obligado a renunciar por razones políticas: enemigo de "los científicos", se opone drásticamente a la candidatura presidencial de Limantour elaborando un dictamen "que destruyó las aspiraciones presidenciales de Limantour por ser hijo de francés [...]".[10]

Las reformas educativas efectuadas a partir de septiembre de 1882 serían de gran importancia, pues en todas ellas se manifiesta la intención de Baranda: la democracia del pueblo se inicia con la democracia educativa desde, y fundamentalmente, la educación elemental, nivel muy postergado de la atención de los gobiernos.

Como ya se ha señalado, el normalismo cobró gran importancia, aspecto que desde años atrás se venía manifestando como indispensable, pues como ya lo señalaba Sebastián Lerdo de Tejada el 16 de septiembre de 1875, al abrir el 8º Congreso el segundo periodo del primer año de sesiones, "[...] el Ejecutivo dirigió una iniciativa al Congreso en sus últimas sesiones, para la fundación de una Escuela Normal de Profesores. Es muy digno de recomendarse este asunto, para poder llenar las necesidades crecientes de la instrucción primaria".[11]

Más adelante, en 1883, Manuel González señalaría: "la misma Secretaría ha continuado ocupándose del proyecto de Escuela Normal, y se promete presentar en el próximo periodo a la ilustrada consideración de la

---

[9] Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, p. 15.

[10] Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, p. 377.

[11] En *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, p. 12.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cámara, la iniciativa correspondiente, a fin de que mediante su resolución pueda plantearse un establecimiento de tanta importancia para la Instrucción Pública".[12]

Este asunto tomó varios años más y no fue sino hasta 1887 que se hizo realidad; así lo informaba Porfirio Díaz al Congreso:

> El 24 de febrero último quedó definitivamente inaugurada la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, mandada establecer por el decreto de 17 de diciembre de 1885. El Ejecutivo ha procurado, por cuantos medios ha tenido a su alcance, la realización de una mejora tan trascendental, y confía en que de los resultados que de ella se obtengan, corresponderán al ilustrado y patriótico pensamiento que la ha inspirado.[13]

Este logro, anhelado por tanto tiempo, fue obra de Baranda, quien le solicitó a M. Altamirano que realizara un estudio de las normales; para ello, éste integra una comisión formada por Manuel Flores, Miguel Schultz, Miguel Serrano, Justo Sierra, Manuel Cervantes Imaz, Alberto Lombardo y Joaquín Moreña.

La necesidad de creación de la Escuela Normal en la capital era impostergable, pues en el Distrito Federal, en 1886, se inauguraron 18 escuelas primarias llamadas "de distrito". La carencia de maestros era evidente, de tal suerte que su formación constituyó uno de los grandes objetivos del régimen.

Después de la creación de la Normal de Profesores en la capital, le siguieron en respuesta todos los estados que aún no la tenían.

Sabemos que existe un debate en torno a cuál fue la primera Escuela Normal en la República. Por un lado, se le otorga la paternidad a Zacatecas, pues se dice que en el año de 1826 se creó ahí la primera Escuela Normal del país y de América Latina, mientras que otros señalan a San Luis Potosí como el estado precursor en fundar normales, así, en plural, la primera se dice en 1844 y la Normal Mixta en 1849; enseguida aparece Puebla en 1879,

---

[12] *Ibidem*, p. 18.

[13] El general Díaz al abrirse el segundo periodo del primer año de sesiones del Congreso de la Unión, el 1 de abril de 1887, en *Los presidentes de México ante la nación 1821-1966*, t. II, p. 224.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Nuevo León y Guadalajara en 1881, y Michoacán, Querétaro, Veracruz y Jalisco en 1886, Estado de México en 1887.[14]

El 29 de diciembre de 1888, el presidente Díaz decretó la modificación de varios artículos del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública de 1869, referentes a exámenes y periodos para realizarlos, periodos vacacionales, aspectos de evaluación, sinodales y premiación de alumnos; esto en atención a la solicitud de la Junta Directiva de Instrucción Pública encabezada por Baranda y con el objetivo de uniformar los sistemas de enseñanza.

Faltaba, sin embargo, un aspecto fundamental para centralizar la educación y lograr la uniformidad: una ley que le otorgara al Estado la autoridad para dirigir la educación nacional, puesto que cada estado de la República tenía sus propios reglamentos y formas de impartición. De nueva cuenta, Baranda constituye una comisión encargada de elaborar dicha ley, integrada por Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortuño, todos miembros de la Cámara de Diputados e integrantes de la Comisión de Educación.

La cuestión central de su atención fue la obligatoriedad de la enseñanza elemental, pues con ella "la Nación se coloca en la mejor condición para su adelanto y prosperidad".[15]

El proyecto de ley fue presentado a los senadores en noviembre de 1887 y al año siguiente, el 23 de mayo, fue aprobado.

En la ley se establecen los lineamientos que habrían de regir la educación en el país concediéndole al Ejecutivo un año para organizar la instrucción primaria oficial, tomando en cuenta las siguientes bases: establecimiento de una escuela para varones y otra para mujeres en el D. F.; a cargo de los municipios, la división de la primaria en elemental y superior; los planes de estudio de cada una; el calendario de labores con número de meses, de días y de horas por semana; se reitera la gratuidad de la enseñanza y se estipula la obligatoriedad de la impartición de educación elemental en el Distrito y Territorios Federales para varones y mujeres de 6 a 12 años cumplidos, se señala también cuándo cesa la obligación y se dan a conocer las sanciones de 10.00 a 100.00 pesos de multa y el arresto que

[14] Para profundizar en el tema véase: Francisco García González, *Conciencia e inteligencia en Zacatecas. Sociedad, educación, historia (1350-1890)*.

[15] Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 428.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nunca excederá de 30 días, a los padres o tutores que no envíen a sus hijos a la escuela.

Se puntualiza la no intervención del clero en las escuelas oficiales y la presencia de maestros ambulantes cuando por razón de distancia los alumnos no puedan concurrir a la escuela. Se crea el Consejo Superior de Instrucción Primaria.

> La ley que declaró obligatoria y gratuita la instrucción primaria en el Distrito y Territorios Federales [señala Porfirio Díaz] era una necesidad urgentemente reclamada para hacer efectivas las esperanzas que en las nacientes generaciones se fundan, no siendo los intereses morales de esas generaciones, de menor importancia que los materiales, en cuya guarda ha desplegado siempre el legislador un celo laudable. El Ejecutivo se ha ocupado empeñosamente en la reglamentación de dicha ley, convencido de que de esa reglamentación dependerá en gran parte el buen éxito de una medida de tanta trascendencia y entre tanto ha dictado varias disposiciones conducentes a mejorar en los territorios la instrucción primaria.
>
> Los métodos de enseñanza, las materias que ésta debe comprender, la conducta que hay que observar con los alumnos según sus sexos y edades, y las mismas condiciones higiénicas de los edificios destinados a escuelas, son otras tantas cuestiones en que se ocupa con la importancia que la materia requiere, la ciencia pedagógica, a cuyo estudio se han consagrado en nuestros días profundos pensadores de todos los países.[16]

En este punto faltaba la reglamentación de la ley, que se dio dos años después; mientras tanto, se llevaron a cabo los *Congresos Nacionales de Instrucción Pública*, cuyas resoluciones, sin duda, se observan en el Reglamento.

Así fue como concluyó el segundo periodo presidencial de Díaz e inició el tercero, de 1888 a 1892, lapso en el que se continuaron efectuando importantes reformas educativas.

Hecho este preámbulo, vayamos pues a nuestro tema central.

Sin desconocer los diversos factores que intervinieron para lograr cambios importantes en el ámbito educativo, sobre todo el papel del

[16] Porfirio Díaz el 30 de noviembre de 1888, "Informe que da a sus compatriotas acerca de los actos de su administración", en *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, p. 25.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Estado como promotor de ellos, los dos *Congresos Nacionales de Instrucción Pública* celebrados del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890, el primero, y el segundo como continuación de aquél, del 1 de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891, revisten una importancia extraordinaria en la historia de la educación en nuestro país y no pueden ser desvinculados de la introducción de la pedagogía moderna en México y de la definición de un sistema educativo público nacional, con las características que desde entonces se le imprimieron: obligatorio, laico y gratuito.

Los Congresos son entonces hechos de indiscutible trascendencia en la educación mexicana, como también lo son los debates mismos que se suscitaron durante su desarrollo, tomando en cuenta que todos los estados y territorios de la República se encontraban representados por eminentes intelectuales de la época y que tenían la difícil tarea de dar respuesta a un cuestionario dirigido por Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública, con el objeto de diseñar los destinos de la educación nacional. En *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889. Único periodo de sesiones,* se encuentran precisamente todas las discusiones del primer encuentro, fue impreso por el Partido Liberal en 1889-1890; figura la misma imprenta en los decretos del *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890 y 1891,* publicado en ese último año. Estas obras son documentos de enorme valor, pues en ellos se reproducen, como su nombre lo indica, los debates mismos de los delegados en los Congresos y nos permiten conocer las posturas políticas, ideológicas y pedagógicas de cada uno de ellos.

La repetida lectura de estos textos –que dicho sea de paso son un verdadero deleite literario–, me llevó a reconocer la importancia que tienen y el escaso conocimiento que de ellos existe en el ámbito educativo (a excepción de las obras del Mtro. Hermida Ruiz,[17] que contienen los documentos rectores de los Congresos y algunos puntos particulares de discusión, y otros textos que se refieren a los Congresos y que se apoyan en los libros mencionados), lo que me hizo considerar la factibilidad de realizar una amplia reseña sobre los Congresos.

---

[17] Ángel J. Hermida Ruiz (introducción y compilación), *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, y del mismo autor, *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891* (introducción y compilación).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El objetivo principal de estas líneas es el de rescatar a dichos Congresos del olvido histórico en el que se encuentran y, de manera general, presentar una panorámica de los actores principales y los temas discutidos en ellos. Cabe señalar que un análisis más puntual permitiría conocer las discusiones de todas y cada una de las sesiones, porque se puede apreciar la mirada pedagógica de los congresistas, el buen fundamento de sus argumentos, el conocimiento educativo que poseían y el grado de avance –la modernidad– de sus ideas. Las posturas políticas e ideológicas que subyacen en las intervenciones son igual de interesantes y proporcionan un vasto campo de análisis.

El Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-1890

El 1 de diciembre de 1889, 27 representantes de los estados y del Distrito y Territorios Federales, junto con 11 directores de establecimientos educativos, se daban cita como participantes en la sesión inaugural del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública que se celebraba en nuestro país. Los albergaba el edificio del Conservatorio Nacional de Música, ubicado en las calles de Acequia y Universidad, en la esquina que en la actualidad forman las calles de Seminario y Mina, cuando a las 19:00 hrs. se presentó Porfirio Díaz, presidente de la República, acompañado de una comitiva integrada por los secretarios de Estado de los ministerios de Relaciones, Lic. Ignacio Mariscal; de Hacienda, Lic. Manuel Dublán; de Fomento, Gral. Carlos Pacheco; de Guerra, Gral. Pedro Hinojosa, y de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda.

Tal formalidad obedecía a la respuesta que los gobernadores de los estados habían tenido ante la convocatoria enviada con fecha de 1 de junio de 1889, suscrita por el Lic. Baranda, con el firme propósito de diseñar, en este Congreso, los destinos de la educación nacional.

En efecto, la importancia del Congreso alcanzó tal envergadura porque representaba nada menos que lograr la reglamentación legal a la Ley expedida el 2 de mayo de 1888 en donde se otorgaba al Estado la autoridad para conducir la educación nacional. Tal situación jurídica era difícil de alcanzar en la realidad, pues apegados a la Constitución de 1857, los estados de la República, el Distrito y Territorios Federales eran

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

libres de legislar en materia educativa. Se pretendía también como objetivo fundamental del Congreso y paralelo al anterior, la unificación de la educación a nivel nacional, es decir, la homologación de planes y programas de estudio en los diversos niveles para todo el territorio nacional, uniformidad en los criterios para la formación de maestros, para las evaluaciones y certificaciones, para los libros de texto, entre otros. Cabe señalar que los resultados del Congreso serían de carácter propositivo, las diversas entidades federativas del país estarían en libertad de aceptarlas o no según conviniera a las peculiaridades de la región, sin embargo, se puede suponer con certeza que la intención del Lic. Baranda con la celebración del Congreso era precisamente lograr la aceptación de las propuestas emanadas de dicho foro y lograr el objetivo de unificar la educación a lo largo y ancho del territorio nacional.

De ahí que los congresistas presentes fueran los mejores, los más capaces, conocedores de su región y de la situación educativa que prevalecía y, desde luego, poseedores de amplia experiencia en el terreno pedagógico y educativo. A ellos les tocaría manifestar sus posiciones en función de las necesidades peculiares de su entidad, sin perder de vista al país entero. Hombres de gran prestigio y elevada inteligencia que auguraban con su participación la aceptación de un cambio en la pedagogía de la época, como resultado de un acuerdo ampliamente discutido y no de una imposición. Esto significaba que se podrían unificar criterios y prácticas educativas, resultado difícil de obtener con la simple promulgación de una ley.

En este primer congreso se trataron fundamentalmente los temas relativos a la escuela primaria, aspecto de capital importancia para consolidar la educación pública obligatoria y lograr con ella la unificación del país, el mantenimiento del orden público y, consecuentemente, el progreso.

Subyace en esta premisa la teoría spenceriana de la sociedad considerada como un organismo sometido a leyes de evolución que lo llevarían al progreso y que de forma implícita suponían un proceso de integración, situación que podía observarse, según un grupo de positivistas, en países avanzados, pero que dadas las condiciones de atraso y de heterogeneidad en que se encontraba México, le correspondía al Estado el deber de asumir dicha labor de integración.

Los señores delegados representantes de las diversas entidades del país fueron los siguientes:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aguascalientes	Dr. Manuel Gómez Portugal
Baja California Norte	Prof. Manuel Cervantes Imaz
Baja California Sur	Lic. Rosendo Pineda
Campeche	Lic. Miguel Serrano
Chiapas	Prof. Pedro Garza
Chihuahua	Dr. Porfirio Parra
Coahuila	Ing. Emilio Baz
Colima	Lic. Luis C. Curiel
Distrito Federal	Dr. Luis E. Ruiz
Durango	Lic. Justo Sierra
Guanajuato	Lic. Francisco G. Cosmes
Guerrero	Sr. Eduardo Velásquez
Hidalgo	Lic. Juan A. Mateos
Jalisco	Lic. Luis Pérez Verdía, sustituido en la sesión del 12 de marzo de 1890 por el Sr. José Ma. Vigil.
México	Sr. Celso Vicencio
Michoacán	Lic. Genaro Raigosa
Morelos	Ing. Francisco Bulnes
Nuevo León	Ing. Miguel F. Martínez
Oaxaca	Dr. Aurelio Valdivieso
Puebla	Lic. Rafael Isunza
Querétaro	Ing. José Ma. Romero
San Luis Potosí	Sr. Pedro Díez Gutiérrez
Sinaloa	Sr. Francisco Gómez Flores
Sonora	Lic. José Patricio Nicoli
Tabasco	Prof. Alberto Correa
Tamaulipas	Lic. Emilio Velasco
Tepic	Lic. Carlos Rivas
Tlaxcala	Lic. Ramón Manterola
Veracruz	Prof. Enrique C. Rébsamen
Yucatán	Lic. Adolfo Cisneros Cámara
Zacatecas	Lic. Alfredo Chavero[18]

Los temas a tratar en el Congreso venían estipulados claramente en la convocatoria enviada por Baranda a los señores gobernadores, en donde,

[18] *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. Único periodo de sesiones. 1889*, p. 3.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

además, se les solicitaba nombraran a sus representantes. No cabe duda de que los tópicos pensados por el ministro de Justicia e Instrucción Pública abarcaban los aspectos más importantes de la educación, a tal grado y sin duda alguna, que fue ahí donde se cimentarían las bases de nuestro actual Sistema Educativo Nacional abarcando los diversos niveles que lo integran, desde preescolar hasta superior.

En efecto, Baranda supo leer los signos de los tiempos, ocupaba la responsabilidad del Despacho de Justicia e Instrucción Pública desde 1882, sustituyendo a Ezequiel Montes cuando Manuel González ocupaba la presidencia, así, después de siete años de intensa labor en el puesto, conocía bien la situación educativa que reinaba en México, no ignoraba, entonces, los diversos obstáculos con los que se enfrentaba la instrucción pública, obstáculos que impedían que la educación actuara como el motor principal para alcanzar el progreso y la unidad nacionales.

En un artículo publicado en *El Partido Liberal*[19] el 15 de junio de 1889, se felicita a Baranda por la iniciativa de celebrar el Congreso, considerando que este evento ayudaría mucho al desarrollo y consolidación de la educación en el país, con las siguientes palabras: "Mucho habíase hecho –y había hecho él–, para organizar parcialmente la instrucción, pero este congreso pedagógico mexicano, tendrá el solemne y general carácter de un Congreso Constituyente de la enseñanza". Además, el articulista critica la oposición de periodistas clericales a la celebración del Congreso haciendo ver que no había ninguna hostilidad hacia la religión y el catolicismo. En dicho artículo señala:

> [...] Y los católicos sensatos, que son muchos, por fortuna, no pueden comulgar en opiniones con estos inquisidores que echan al fuego el alfabeto y que declaran paladinamente que la ignorancia les conviene y que la ciencia les asusta. Nada de hostil al catolicismo tiene el deseo de que haya el mayor número posible de escuelas laicas y que éstas se establezcan y funcionen conforme a los principios de la ciencia pedagógica. Pero, lo que nos maravilla, es que alguien haya encontrado una tendencia profundamente contraria a los

[19] *El Partido Liberal* fue fundado en febrero de 1885 por José Vicente Villada. Entre sus escritores estaban Francisco Cosmes, Julio Reyes, Rafael Zayas y otros. Desapareció en octubre de 1896, cuando se retiró el subsidio oficial, no obstante haber sido un fuerte apoyo para el régimen porfirista.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

católicos, en la circular del Sr. Baranda, sólo porque en ella dice que se trata de combatir la ignorancia y el fanatismo. La ignorancia ya no es virtud en esta época; y el fanatismo es pecado, y pecado grave, según todos los moralistas de la época. Pero el Ejecutivo quiere esparcir la enseñanza, y a esto se opone el clero, según parece, quiere la ignorancia. No es muy difícil presumir quién triunfará [...].

Pero veamos cuáles eran los temas propuestos para discutirse en el Congreso en la convocatoria de Baranda.

1º Instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita.

La uniformidad de esta instrucción comprenderá: la edad en que forzosamente ha de recibirse, las asignaturas que han de cursarse, los programas de enseñanza, los años que debe durar ésta, y los medios de sanción que hagan efectivo el precepto. Establecimiento, en las poblaciones, de escuelas de párvulos, de niños y de adultos; en los campos, de escuelas rurales y maestros ambulantes.

2º Instrucción preparatoria, gratuita y voluntaria.

La uniformidad de ésta comprenderá: las materias que la constituyan, el completo y riguroso curso como preparación para todas las profesiones, distribución y orden científico en que han de enseñarse, programa y número de años que debe durar.

3º Instrucción profesional, voluntaria y protegida por el Estado.

La uniformidad de ésta comprenderá: materias que formen cada curso; orden y método en que deban enseñarse, número de años que ha de durar la enseñanza; programas, práctica profesional y reglas a que deben sujetarse los exámenes profesionales.[20]

Los directores de escuelas que participaron en este Primer Congreso de Instrucción Pública fueron, entre otros: Justino Fernández, Vidal Castañeda y Nájera, Andrés Oscoy, Aurelio Oviedo, Manuel Álvarez y Manuel Zayas.

Solamente seis de los delegados habían nacido en el estado que representaban, tal es el caso de: Porfirio Parra de Chihuahua, Celso Vicencio del

[20] Joaquín Baranda, "Convocatoria al Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública", Secretaría de Estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública, en *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. Único Periodo de Sesiones. 1889*, p. III. También en AGN, *Instrucción Pública*, Galería 5, C: 224 a 228 y Ángel J. Hermida Ruiz, *Primer Congreso de Instrucción Pública 1889-1890*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Estado de México, Miguel F. Martínez de Nuevo León, Francisco Gómez Flores de Sinaloa, Emilio Velasco de Tamaulipas y Adolfo Cisneros Cámara de Yucatán.

Es probable que en los demás estados no hayan tenido la representación que exigía el Congreso, que los delegados en ese tiempo trabajaran en el estado que los envió, o bien, que por poseer una trayectoria personal reconocida hubieran sido designados por los gobernadores como sus representantes.

Lo cierto es que la mayoría se conocía previamente, varios de la Escuela Preparatoria en la época de Barreda, como compañeros de estudio o como profesores, la mayoría con cargos públicos importantes, otros con estrechas relaciones de amistad y con una ideología política semejante.

Tomando en cuenta sus edades, en 1889, año en que se celebró el Congreso, podemos decir que por grupos de edad tenemos a nueve congresistas entre los 30 y los 40 años; de 41 a 50 se ubican ocho, de 51 a 60 solamente cuatro y sólo uno menor de 30 años.

La edad promedio de los participantes era de 41 años; el más joven, de apenas 27, era el Lic. Adolfo Cisneros Cámara, representante de su natal Yucatán, y el de mayor edad era el Sr. José Ma. Vigil, representante de Jalisco, con 60 años.

De los 32 participantes, 16 eran abogados, cuatro médicos, cuatro más ingenieros, otros cuatro profesores, dos participantes escritores y de los dos restantes desconocemos su formación.

Fueron diputados 13 de los congresistas: Chavero, Velasco, Nicoli, Raigosa, Vigil, Pérez Verdía, Mateos, Cosmes, Baz, Pineda, Serrano, Bulnes y Curiel. Estos dos últimos también fueron senadores, además de Vicencio, quien también fungió como magistrado de la Suprema Corte de Justicia, director del Conservatorio Nacional de Música y director del Instituto Científico y Literario.

El Congreso fue muy bien pensado y organizado, pues además, el Lic. Baranda, a través de una circular del 5 de octubre de 1889, solicita a los gobernadores una serie de datos de carácter escolar con el objetivo de realizar una evaluación diagnóstica del estado que guardaba la educación en nuestro país, es decir, para tener una visión global en cifras de la situación educativa, datos que ayudarían en las discusiones del Congreso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Siguiendo con la organización, se estableció un reglamento para el funcionamiento del Congreso fechado el 29 de octubre de 1889. En este documento se especifican con lujo de detalles los lineamientos que habrán de seguirse, consta de 24 artículos, en realidad todos importantes, puesto que dan cuenta de la forma en que se estructuró dicho Congreso.[21]

Un cuestionario elaborado por la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública el 25 de noviembre de 1889 fue el eje rector del Congreso. Incluía los puntos relativos a todos los niveles y modalidades educativas existentes en esa época, que deberían contestar los congresistas, organizados en Comisiones. Está repartido en 19 incisos que forman 60 preguntas, todas ellas amplias, cuya respuesta evidentemente requería de un concienzudo análisis, hecho que propició debates ricos, acalorados y profundos, sin los cuales no podría lograrse el objetivo fundamental del Congreso: la unificación de la instrucción en el país.[22]

La junta preparatoria del Congreso se celebró, tal como lo señalaba el Reglamento, en el Distrito Federal, el día 29 de noviembre de 1889, bajo la presidencia del ministro Baranda. Asistieron 24 de los 31 delegados nombrados por sus respectivos gobernadores y 10 directores de las escuelas nacionales y municipales, por lo que se declaró constituida la junta preparatoria. El objetivo de ésta era la presentación de las credenciales de los delegados para integrar un registro, incluyendo el estado o territorio que representaban y la elección de un presidente, un vicepresidente, un secretario y el prosecretario del Congreso, aspectos que se consideraban en el Artículo 4º del Reglamento. Se procedió por escrutinio secreto para la elección de la mesa directiva, quedando conformada de la siguiente manera:

Presidente:	Lic. Justo Sierra
Vicepresidente:	Sr. Enrique Rébsamen
Secretario:	Sr. Luis E. Ruiz
Prosecretario:	Sr. Manuel Cervantes Imaz[23]

[21] "Reglamento del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública expedido el 29 de octubre de 1889", *apud* Ángel J. Hermida Ruiz (introducción y compilación), *Primer Congreso...*, *op. cit.*, pp. 63-66.

[22] "Cuestionario para el Congreso Nacional de Instrucción Pública del 25 de noviembre de 1889", *ibidem*, pp. 67-80.

[23] *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, p. 4.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En esta sesión se nombró por unanimidad al Lic. Baranda como presidente honorario.

De manera general, se puede señalar que en este primer congreso la atención recayó en la enseñanza primaria elemental, inclusive, en la sesión del 21 de febrero, y dado que les quedaba poco tiempo para concluir el Congreso, se propone y se aprueba que se presente una solicitud al presidente Díaz para que se prorrogue el Congreso hasta el 31 de marzo y que se dé preferencia en las sesiones que restan a los asuntos vinculados con la instrucción primaria y las normales. Como se sabe, Díaz aprobó ambos aspectos.

Así pues, de las 40 sesiones efectuadas, en 26 de ellas se abordó la *enseñanza primaria elemental*; ocho fueron dedicadas a la *enseñanza elemental superior*; seis a las *escuelas rurales*, en cuatro se trató la *educación de adultos* y cuatro más correspondieron a lo relativo a *trabajos manuales y educación física*; bastaron dos sesiones para tratar a la *escuela de párvulos*, dos a *emolumentos* y una sola para la *enseñanza preparatoria* y para las *escuelas normales*.

Estas cifras nos muestran que muchos aspectos del cuestionario quedaron pendientes, algunos de ellos ni siquiera se trataron por falta de tiempo, no obstante el aumento del número de sesiones semanales, la prórroga mencionada y la sesión permanente que concluyó el 31 del mismo mes, con la clausura.

Todas las preguntas del cuestionario merecen atención especial, no obstante, en este momento solamente nos centraremos en una de ellas: ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?

Sin duda, este aspecto fue motivo de acalorados debates y posiciones antagónicas no sólo entre los congresistas, sino en el seno de la Comisión, a tal grado que el Sr. Cosmes presentó su voto particular al no estar de acuerdo con sus compañeros.

Las discusiones se iniciaron desde el momento en que los miembros de la Comisión decidieron modificar los términos de la pregunta, para presentarla así: "¿Es posible y conveniente establecer en todo el país un sistema nacional de educación popular bajo los principios ya conquistados por la enseñanza primaria de laica, obligatoria y gratuita?".[24] El Sr. Martínez fue

[24] *Ibidem*, p. 13.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

quien hizo la lectura del dictamen, excusando a Rébsamen, presidente de la Comisión, de no hacerla. La comisión aducía: "hemos creído que no basta averiguar si es posible y conveniente uniformar la enseñanza elemental; sino si es posible y conveniente establecer un sistema nacional de educación popular".[25] Tal modificación la explicaban señalando que la palabra enseñanza implica la idea de instrucción y de educación, sin embargo, se circunscribe a la cultura intelectual, mientras que el término educación abarca todas las facultades del individuo que trata de promover la escuela primaria teniendo como objetivo fundamental desarrollar armónicamente la naturaleza del niño en el aspecto físico, moral e intelectual.

El término de popular en sustitución de elemental lo otorgaban por ser de más fácil comprensión en la medida en que no determina un grado específico de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general, además, se evitarían una discusión inútil sobre el término que más conviniera a la primera enseñanza. La polémica fue enorme, pero finalmente quedó aprobado el dictamen con 20 votos a favor y cinco en contra en los siguientes términos: "Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, sobre el principio de la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica".[26]

El Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891

Ahora bien, para dar respuesta a las preguntas no contestadas del cuestionario de trabajo del Primer Congreso y asumiendo lo acordado en ese evento, la Secretaría de Justicia e Instrucción Públicas, a través del ministro Joaquín Baranda, convocó, por medio de una circular enviada a los gobernadores de fecha 19 de junio de 1890, al Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública a celebrarse en la ciudad de México.[27]

---

[25] *Ibidem*, p. 14.

[26] *Ibidem*, p. 73.

[27] Véase la Convocatoria al Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, expedida el 19 de junio de 1890 en *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, pp. 3-4 y en AGN, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública*, Sec. 2ª, Instrucción Pública, vol. 228, exp. 38.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

De la misma manera que en el Congreso anterior, el punto que sirvió de guía para el funcionamiento de la reunión fue el Reglamento.[28] Éste se expidió el 31 de octubre con algunas modificaciones importantes en relación con el anterior. Aquí se fijaba de manera explícita la duración del Congreso (del 1 de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891); se disponía que los acuerdos se tomarían por mayoría de votos y no por las dos terceras partes de los congresistas; también se solicitaba la designación de delegados suplentes, medida que evitaría la suspensión de sesiones por falta de *quorum*, situación que aconteció en varias ocasiones en el Congreso anterior, y por último, la integración voluntaria de las comisiones ahora por cinco miembros en lugar de tres. Se pensó, seguramente, que dejar a los participantes en libertad de formar parte de alguna comisión de trabajo y no por designación de la Mesa, sería más redituable en tanto que se daba gusto al deseo de los congresistas y a sus inclinaciones y conocimientos.

Del Cuestionario original, aquél del 21 de noviembre de 1889, puesto al estudio del Primer Congreso, quedaron sin contestar las preguntas V, VI, VII, y VIII sobre enseñanza elemental obligatoria, la III de la enseñanza primaria superior; la relativa a títulos, las de la Escuela Normal, la instrucción preparatoria y las de instrucción profesional. Además, hay que recordar que se adicionaron cinco preguntas a propuesta de los congresistas de aquel primer evento y que por falta de tiempo no pudieron ser estudiadas.

En este Segundo Congreso se formaron las comisiones para dar respuesta a estas cuestiones y una más para el caso de la adicional, muy discutida y muy importante relativa a las sanciones para hacer efectiva la enseñanza laica. Así, también se creó una nueva comisión, a propuesta de los delegados, que atendía el asunto de los libros de texto en la preparatoria. En total fueron 14 comisiones, aunque las dos de instrucción preparatoria se unieron en una sola, como había acontecido en el Congreso anterior. No todas presentaron dictámenes, faltaron los de instrucción profesional, que ni siquiera llegó a la mesa de las discusiones, el de sanciones de la enseñanza laica y el de libros de texto en la escuela preparatoria.

---

[28] Véase el reglamento en el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, expedido el 31 de octubre de 1890, en *ibidem*, pp. 5-7 y en AGN, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública*, Sec. 2ª, Instrucción Pública, vol. 228, exp. 36.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Desde luego que se dio preferencia, como bien lo señala el Reglamento, a enseñanza primaria, escuelas normales y escuelas preparatorias. Cabe aclarar que el aspecto de las sanciones a la enseñanza laica, pese a ser completamente discutido el asunto, tuvo la misma suerte que en el Primer Congreso, la dificultad del tema impidió llegar a un acuerdo y en cuanto al libro de texto en la escuela preparatoria, la falta de tiempo ocasionó que ni siquiera se emitiera el dictamen correspondiente.

Con respecto a la Comisión de Títulos, no se llegó tampoco a ninguna conclusión, la asamblea rechazó el dictamen de la mayoría, al igual que el voto particular propuesto por Rosendo Pineda.

La lista de delegados que asistieron al Segundo Congreso es la siguiente:

Aguascalientes	Dr. Manuel Flores Suplente: Dr. J. T. Chávez
Baja California Norte	Prof. Manuel Cervantes Imaz*
Baja California Sur	Lic. Rosendo Pineda*
Campeche	Lic. Miguel Serrano*
Chiapas	Prof. Miguel Schulz
Chihuahua	Dr. Porfirio Parra* Suplente: Dr. Manuel Flores
Coahuila	Ing. Emilio Baz*
Colima	Ing. A. García Cubas
Distrito Federal	Prof. Andrés Oscoy* Suplente: Prof. Aurelio Oviedo*
Durango	Lic. Justo Sierra*
Guanajuato	Lic. Francisco G. Cosmes* Suplente: Prof. J. M. Rodríguez y Cos
Guerrero	Lic. Alberto Lombardo Suplente: Sr. Eduardo Velázquez*
Hidalgo	Sr. Guillermo Prieto Suplente: Lic. Juan A. Mateos*
Jalisco	Lic. Luis Pérez Verdía* Suplente: Sr. José Ma. Vigil*
México	Dr. Luis E. Ruiz*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Michoacán	Lic. R. Reyes Spíndola Suplente: Lic. Juan de la Torre
Morelos	Lic. Francisco Bulnes* Suplente: Sr. Andrés Díaz Millán
Nuevo León	Ing. Miguel F. Martínez*
Oaxaca	Lic. Eutimio Cervantes Suplente: Sr. Francisco Esteban Cházari
Puebla	Lic. Rafael Aguilar Suplente: Sr. Francisco Barrientos
Querétaro	Prof. Ricardo Gómez
San Luis Potosí	Sr. Pedro Díez Gutiérrez*
Sinaloa	Sr. Francisco Gómez Flores*
Sonora	Lic. José P. Nicoli* Suplente: Sr. Ángel Domínguez
Tabasco	Prof. Alberto Correa*
Tamaulipas	Ing. Fernando Ferrari Suplente: Dr. Adrián Garay
Tepic	Lic. Carlos Rivas Suplente: Prof. Carlos A. Carrillo
Tlaxcala	Lic. Ramón Manterola* Suplente: Rafael Casco
Veracruz	Profr. Enrique Rébsamen* Suplente: Sr. Esteban Morales
Yucatán	Lic. Adolfo Cisneros* Suplente: Sr. Rodolfo Menéndez
Zacatecas	Sr. J. M. Rodríguez y Cos*[29]

Como se observa, la lista de participantes es mayor por la incorporación de delegados suplentes en algunas entidades Federativas, no obstante, varios de los propietarios habían participado en los trabajos del Primer Congreso. Esto representó, desde mi percepción, un factor positivo, en

[29] *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, pp. 1-3.

* Participaron en el Primer Congreso como delegados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tanto que conocían bien los argumentos, discusiones y resoluciones emanadas en el evento anterior, pues ellos mismos fueron los autores.

Como directores y representantes de las escuelas se nombró, entre otras, a las siguientes personas: Luis Álvarez Guerrero, Manuel Carmona y Valle, Manuel Contreras, Alfredo Chavero y Román S. Lascurain. Este grupo es más numeroso porque aquí también prevaleció la idea de nombrar no suplentes, sino representantes de los directores para que cuando éstos no pudieran asistir, aquéllos tomaran su lugar, de tal suerte que las comisiones siguieran funcionando con normalidad y evitando, desde luego, la suspensión de sesiones por falta de *quorum*.

El 29 de noviembre de 1890 se llevó a cabo la junta preparatoria, que establecía el Art. 3º del Reglamento, presidida por el secretario de Justicia e Instrucción Pública, en la cual se presentaron las credenciales de los delegados para efectuar el registro correspondiente y se eligieron un presidente, un vicepresidente, dos secretarios y un prosecretario, quedando con ello formalmente constituido el Congreso. La junta se efectuó en las instalaciones de la Cámara de Diputados, y por votación secreta la Mesa Directiva quedó integrada de la siguiente forma:

Presidente honorario:	Lic. Joaquín Baranda
Presidente:	Lic. Justo Sierra
Vicepresidente:	Dr. Manuel Flores
Primer secretario:	Dr. Luis E. Ruiz
Segundo Secretario:	Lic. Alberto Lombardo
Prosecretario:	Sr. Francisco Gómez Flores

En total funcionaron 14 comisiones integradas, en esta ocasión, por cinco miembros que tenían la tarea de resolver 32 preguntas. Sesionaron en 26 ocasiones: una preparatoria, una inaugural, 23 ordinarias y la última, la de clausura. Inicialmente y hasta la tercera semana del mes de enero, las sesiones se efectuaron dos veces por semana, después se vio la necesidad de aumentar una sesión más, verificándose, entonces, tres por semana.

El tema de la Escuela Nacional Preparatoria, el relativo a las escuelas normales y el adicional, concerniente a la enseñanza laica, y finalmente el de Títulos, fueron los que ocuparon el mayor número de sesiones, las más prolongadas y con debates más acalorados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tópicos relevantes de los Congresos

De los aspectos más relevantes que se debatieron en estos Congresos y que deben subrayarse por su importancia y trascendencia, se encuentra la aparición, por vez primera en la historia de la educación en México, de "[...] un Sistema Nacional de Educación Popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica",[30] es decir, se conceptualiza la acción del Estado encaminada a la centralización de las políticas educativas que se originaban en ese sentido. Con ello se introduce la pedagogía moderna en México, que hizo su arribo a través de eminentes pedagogos mexicanos que participaron en el Congreso y que impusieron las nuevas tendencias pedagógicas y educativas. Es necesario recordar que es en estos Congresos donde se sientan entonces los criterios de la escuela moderna: educación en lugar de instrucción; atención integral a los alumnos, esto es, física, moral e intelectual; establecimiento del método simultáneo, que es aquel en donde el maestro enseña a todo el grupo, a diferencia del individual, en donde atiende a cada niño en particular; el mutuo, que utiliza monitores, y el mixto, en el que, como se entiende, el maestro es quien guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero con auxilio de un ayudante o monitor. De igual forma, se estipularon los procedimientos de aprendizaje tomando en cuenta las características de los alumnos en cuanto a sexo, edad, nivel escolar, entre otros. Se propuso también, por vez primera, la clasificación de los alumnos para la integración de grupos homogéneos, se estableció el Plan de Estudios y los programas correspondientes para la primaria elemental obligatoria y la primaria superior, así como la edad en que debe recibirse y la duración en años de cada una; en fin, no es posible describir todas las resoluciones que se aprobaron, sólo se puede señalar que fue entonces cuando se concibe la educación en nuestro país como cíclica, objetiva, integral y razonada.

La labor desarrollada por Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública y la realización de los dos Congresos Nacionales, llamados por su importancia Congresos Constituyentes de la Instrucción Pública, con ánimos reformadores y con una visión modernizante de la educación, llevaron a la conformación de un sistema escolar con la consigna de la

[30] *Debates del Congreso..., op. cit.*, p. 563.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

uniformidad y empapados en una teoría pedagógica actualizada, que fue la base del Sistema Educativo Nacional.

Las personalidades que formaron parte de los Congresos fueron determinantes por su trayectoria personal y su reconocimiento e influencia en la esfera pública para que las resoluciones tuvieran mayor y más rápida aceptación y se adoptaran paulatinamente en los estados de la República. La mayoría de los delegados desempeñó un papel relevante durante los Congresos, bastaría con mencionar, entre otros, a Justo Sierra, Enrique Rébsamen, Luis E. Ruiz, Manuel Flores, Ramón Manterola, Carlos A. Carrillo, Adolfo Cisneros Cámara, Miguel F. Martínez, Rosendo Pineda, Manuel Cervantes Imaz, quienes, además, poseían un conocimiento sólido de cuestiones pedagógicas que se evidencia en las discusiones sostenidas a lo largo de los eventos.

La orientación que imprimieron en las resoluciones dio un giro a la educación del país estableciendo un nuevo modelo que se inscribía en el marco de la pedagogía moderna y que daba pie al inicio de lo que se llamará más adelante la escuela mexicana moderna.

La situación económica, política y social de aquella época propició las condiciones necesarias para que el Estado se hiciera cargo de la educación en todo el país, federalizando las escuelas y controlando definitivamente ese sector, dejando ver el sentido nacionalista que se impondría decididamente a partir del periodo revolucionario. Todo esto fue posible como resultado de los Congresos, convocados precisamente para ello, ya que derivados de sus resoluciones, se generaron leyes y reglamentos en las postrimerías del siglo XIX tendientes a la organización del sistema federal de instrucción pública. La aplicación de la autoridad federal representando por vez primera después de la Independencia a un Estado fuerte, tuvo como consecuencia la aplicación de la ley al establecer la educación de manera obligatoria, laica, gratuita y la uniformidad de los programas para la enseñanza primaria a partir de 1890, aunque significaba apenas el inicio del sistema escolar centralizado, que aún en 1910 estaba incompleto.

Este sistema escolar público reflejó el desarrollo disparejo característico del crecimiento económico en el periodo del porfiriato. Como en la actualidad, se favoreció más a las áreas urbanas que a las rurales.

Una de las principales vías de difusión del positivismo de Comte, teoría predominante de la época, se encuentra en el terreno educativo, como

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

podemos constatarlo desde años antes con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo, el positivismo cohabitó con otras tendencias ideológicas como el utilitarismo, el pragmatismo, el romanticismo y el idealismo, que a la larga se presentan bajo una postura ecléctica que se advierte en la ideología educativa y que permea las conclusiones de los Congresos. Es decir, el positivismo no es la única influencia que se percibe en el ámbito educativo.

Respecto de las resoluciones emitidas en los Congresos, podemos señalar el valor excepcional que éstas tuvieron desde el punto de vista estrictamente pedagógico y educativo, ya que se fundamentan en la pedagogía moderna, encontrando sus raíces en Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) y Herbart (1776-1841) y abarcan los diversos niveles escolares que existían. Así tenemos la propuesta de creación de las escuelas de párvulos bajo la concepción de Federico Fröbel; en la escuela primaria elemental la uniformidad de planes y programas de estudio en toda la República y su obligatoriedad, la enseñanza cíclica, integral y objetiva; la reglamentación sobre el uso del libro de texto; el método de acuerdo con los principios de Comenio; los procedimientos y sistemas de enseñanza bien definidos; la inspección de las escuelas tanto públicas como privadas para asegurar el cumplimiento de la ley; la introducción de los trabajos manuales y la atención, por vez primera, a la parte física del cuerpo a través de los ejercicios gimnásticos y militares, además de la organización de la escuela primaria superior, requisito indiscutible para continuar estudios en la enseñanza preparatoria. Asimismo, el planteamiento de la grave problemática de la escuela rural y la atención a la educación de adultos; la reorganización de los estudios preparatorios y de la Escuela Normal, así como la dignificación del magisterio.

Todo esto nos lleva a considerar cómo los procesos que forman parte del desarrollo social, entre ellos los de orden educativo, tienen una dimensión histórica. El descubrimiento de ellos nos hace comprender su carácter actual, de suerte que estos Congresos, sus debates y sus resoluciones, se convierten en parte de las referencias obligadas a las cuales debemos acudir para lograrlo.

Este tipo de fuentes hace posible reconstruir el origen y desarrollo de conformación del sistema educativo nacional y, de manera paralela, nos conduce a entender mejor las características que presenta en la actualidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bibliografía

Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

_____, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP, El Caballito, 1985.

Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. Único periodo de sesiones. 1889, México, El Partido Liberal, 1889.

García González, Francisco, *Conciencia e inteligencia en Zacatecas. Sociedad, educación, historia (1350-1890)*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 1988.

Guerra, François-Xavier, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, t. I, México, FCE, 1988.

Hermida Ruiz, Ángel J., *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, México, SEP, 1976.

_____ (introducción y compilación), *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-1890*, México, SEP, 1975.

Informes y manifiestos de los poderes Ejecutivo y Legislativo, de 1821 a 1904. T I. Mensajes y sus respuestas, desde 28 de septiembre de 1821 hasta 31 de mayo de 1863, México, Imp. Gobierno Federal, 1905.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 14a. ed., México, Porrúa, 1980.

Los presidentes de México ante la nación 1821-1966, vol. 2, México, editado por la XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 1998.

México a través de los informes presidenciales. La educación pública, México, SEP-Secretaría de la Presidencia, 1976.

Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891, México, Imprenta de "El Partido Liberal", 1891.

Tanck de Estrada, Dorothy, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en Josefina Zoraida Vázquez (introd. y selección), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 49-68.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Archivo General de la Nación

Baranda, Joaquín, Circular núm. 53. Información que se le solicita a los gobernadores de los Estados, México, 6 de octubre de 1889, Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia é Instrucción Pública, Sección 2ª. Instrucción Pública, vol. 236, exp. 3.

Convocatoria del Segundo Congreso, México, 19 de junio de 1890, Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia é Instrucción Pública, Sección 2ª. Instrucción Pública, vol. 228, exp. 38.

Reglamento para el 2º Congreso de Instrucción convocado por la Circular relativa de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública, fecha 19 de junio último, Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia é Instrucción Pública, Sección 2ª. Instrucción Pública, vol. 228, exp. 36.

Hemerografía

El Partido Liberal, México, 14 de junio de 1889.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Impacto de las resoluciones de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública en Ayapango, Estado de México

Ana María Baltazar Ramos[1]

Durante la época del porfiriato existió un México urbano y uno rural, tan heterogéneos que dentro de ellos mismos se vivían otros pequeños méxicos, tal fue el caso del Estado de México, donde en los propios municipios sus habitantes vivieron de distinta manera los cambios sociales, económicos, políticos y educativos. Un ejemplo de ello es el municipio de Ayapango, cuyos datos fueron encontrados en actas de nacimiento y defunción, principalmente, mismo que observaremos a lo largo de este capítulo, encontrándonos con una población rural que reflejará para nosotros una memoria colectiva de sus casas, trabajos, salud, carencias, diversiones, escuelas, maestros, sus hombres, mujeres y niños, tan distintos o tan iguales a los de otros municipios y quizá a los de otros estados.

Municipio de Ayapango

El 13 de mayo de 1868, el Congreso Constitucional del Estado de México decretó: *Se erige en el distrito de Chalco, el municipio de Ayapango, cuya cabecera será el pueblo de ese nombre, con éste y los de Mihuacán, Pahuacán,*

[1] Profesora de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, y candidata a doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tlamapa, Poxtla, Zentlalpan, San Dieguito y Chalma y haciendas de Tamariz, Bautista y Retana.[2] No obstante, en 1875 Ayapango sufrió pérdidas en sus terrenos, pues los pueblos de Zentlalpan y Chalma se agregaron a la municipalidad de Amecameca.

Ayapango ha sido uno de los siete ayuntamientos con menos población en el Estado de México, en 1910, el presidente municipal C. Ramírez, a partir de datos del censo que llevó a cabo, concluyó que existían 1 833 habitantes, de los cuales 955 eran hombres y 878 mujeres, la mayor población se ha encontrado siempre en la cabecera,[3] que en la actualidad cuenta con 6 361 habitantes.[4]

La extensión territorial es de aproximadamente 57.47 kilómetros cuadrados, al norte limita con los municipios de Tlalmanalco y Amecameca, al sur con Amecameca y Juchitepec, al este con Amecameca y al oeste con Tenango del Aire y Juchitepec. De la cabecera de Ayapango al municipio de Chalco existe una distancia de 25 kilómetros, al Distrito Federal de 63 y a Toluca de 151 kilómetros. Para llegar a Ayapango se utilizaba el caballo o el ferrocarril, llamado *interoceánico,* "...distancia de estaciones de [Ayapango] a Amecameca 4 Km, Ayapango-Tenango 7 kilómetros [costo]. $.0. 25 por persona por viaje en ferrocarril y a caballo y más tiempo $.0. 50 C".[5]

Al municipio lo atraviesan tres pequeños ríos: Hueyatla, Tlaxcanac y Los Reyes; y su abastecimiento provenía principalmente de los deshielos de los volcanes Popocatépetl e Itztaccíhuatl, además de las aguas de lluvia. Los caudales eran tan extensos en temporada de lluvias que varias personas murieron ahogadas al intentar cruzar alguno de ellos.[6]

Como en aquella época no se contaba con agua entubada, los pobladores idearon distintas formas para utilizar el agua de los ríos como la especificación de días y horarios para que los hombres y las mujeres se bañaran separados, las mujeres lavaran la ropa en el río y los pobladores recogieran agua en bestias de carga con castañas, cueros o botes.[7] De igual forma, era

---

[2] *Colección de decretos expedidos por el Congreso Constituyente y por el Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de México*, t. 6, 1868, p. 236.

[3] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1910.

[4] INEGI, *Ciberhábitat*, México [en línea].

[5] AHMA/Presidencia/exp. 4/c. 149/1923.

[6] ARCA/Libro de actas de defunción de 1869, 1885.

[7] Julián Rivera López y Federico García, *Ayapango, monografía municipal*, p. 19.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

frecuente utilizar los botes o tinas bajo los techos de las casas que eran de dos aguas para acumular el agua en épocas de lluvia (estas actividades terminaron el 25 de abril de 1951, cuando por fin llegó el agua entubada).

Sus habitantes

Durante la conformación del Estado de México, en 1824, se decretó que los mismos habitantes gobernaran sus municipios, por lo que todos aquellos que querían ser electos para ocupar el cargo de jefe del ayuntamiento, alcalde, regidor o síndico tenían que: "tener un respaldo económico suficiente para mantenerse, poseer alguna finca o industria con valor mínimo de $6,000.00, saber leer y escribir, no ser jornalero, sirviente doméstico, eclesiástico ni militar, mayor de 25 años o 18 si estaba casado, ser vecino de la municipalidad",[8] estas condiciones se proponían porque en ninguno de estos cargos obtenían salario alguno del gobierno. Todo parece indicar que en Ayapango sólo dos familias cumplían los requisitos: Faustinos y Ramos.[9] Éstas han gobernado alternadamente desde 1868, por lo que el municipio contó con once presidentes municipales de 1877 a 1911. Los hacendados nunca tuvieron un cargo político en la comunidad pese a que cumplían con los requisitos.

La principal fuente de trabajo de los habitantes de Ayapango fue el campo, por lo que encontramos diferentes actividades relacionadas con éste: propietarios, labradores, labradores en corto, dependiente, jornaleros (a lo que se dedicaba 80% de los varones), pegujaleros, pastores, trasquiladores, entre otros.[10]

Tanto el *labrador* como el *propietario* eran dueños de la tierra en la que trabajaban, la diferencia radicaba en que el primero era dueño de una hacienda y las tierras de la misma; mientras que el segundo tenía una gran

---

[8] María del Carmen Salinas Sandoval, *Política y sociedad en los municipios del Estado de México, 1825-1880*, p. 34.

[9] AHCA/Libros de actas de defunciones de 1868 a 1910.

[10] Estos nombres fueron los que se encontraron en las diferentes actas de defunción y nacimiento, mismos que respetamos, porque en años posteriores el nombre de los oficios cambió.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

extensión de tierra, pero no tan grande como la de un hacendado; los *labradores en corto* también eran dueños de su tierra, sólo que era más pequeña que la de un labrador. Cabe resaltar que en muchas ocasiones los presidentes municipales, al iniciar el cargo, se declaraban como labradores en corto y al dejar su mandato, al siguiente año, terminaban como labradores. Para 1885 encontramos que a los labradores se les llamaba agricultores.[11] Los *dependientes* eran los encargados de las haciendas, con el paso del tiempo se les conoció como caporales, ellos estaban a cargo de los *jornaleros* (hoy peones), quienes cultivaban, sembraban y araban las tierras del hacendado.

El *pegujalero* era dueño de poco ganado y año con año registraba en el municipio la marca del fierro que tenían sus animales.[12] Los *pastores* se dedicaban a llevar a las ovejas, vacas, cabras y otros animales a tomar agua, comer a los pastizales y cuidarlos de los depredadores. Los dueños de ovejas llamaban a los *trasquiladores*, quienes, además, compraban la lana para procesarla y venderla a los *tejedores* de lana.

También existieron comerciantes de maíz, trigo, cebada, haba y otros cereales, verduras; pulque, *costaleros*, *palmero* que elaboraba sombreros; *zapateros*, *carpinteros*, *matancero* (hoy lo conocemos como carnicero), *albañiles*, *sastre*, *tejedor de lana*, *carretero*, *panadero*, *saliero* (quien está hecho para estar en los bosques o montañas y muy posiblemente se dedicaba a vender cargas de leña), *molendera*, *tortillera*, *lavanderas*, *sirvientas*. Por lo general, estas últimas siempre declararon ser madres solteras.

También hubo oficios dedicados principalmente al esparcimiento, pues en todo el territorio mexicano las fiestas y diversiones siempre fueron parte importante de las costumbres de sus habitantes, así que se contó con *labrudores de pulque*, *artesanos*, *coheteros*, *filarmónicos*, *moledores de pólvora*.[13] El ambiente que se vivía en este lugar era tan agradable que descubrimos que alguna vez llegaron un *vidriero*, *ladrillero* y *cantero*, que al conocer Ayapango decidieron quedarse a vivir allí y formar parte de su historia.[14]

Como en todos los lugares, las personas también se enfermaban, por lo que no podían faltar quienes se dedicaran a prestar sus servicios, tal fue el caso de las *matronas* (parteras), *curador de huesos* y *flebotomiano*. De este

---

[11] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1885.

[12] AHMA/Ganadería/exp. 14/c. 149/1901.

[13] *Idem*.

[14] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1868 a 1910.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

último se creía que curaba a las personas que tenían altas fiebres e inflamación de ganglios, haciendo sangrar las venas a los afectados o realizando transfusiones sanguíneas. Destacaremos el caso excepcional que se encontró en las actas de defunción de 1885 a 1888: el de la *Practicante en medicina María Ana Ángeles*, caso digno de mención porque las mujeres pocas veces terminaban la escuela primaria y menos aún asistían a las escuelas especializadas y terminaban ejerciendo alguna profesión como ésta; fue la única mujer médico que vivía en Ayapango y acudían a su consulta varios habitantes de la comunidad.

Dentro de los servicios religiosos encontramos: *presbítero de la Iglesia católica, ministros evangélico* y *protestante*,[15] lo que nos permitió saber que los habitantes del municipio, desde esa época, fueron personas muy tolerantes que pudieron convivir con tres diferentes religiones, formas de pensar y actuar.

Y por su puesto no podían faltar los *preceptores* (hoy llamados profesores), gendarmes municipales (policías municipales), *presidente municipal, juez del estado civil* y *secretarios*. Las personas que trabajaban en el gobierno se decían *empleados*, entre ellos pudimos encontrar a parientes de los mismos presidentes municipales.[16]

Sus casas y sus haciendas

La mayoría de las casas estaba hecha con adobes y techos de teja y a doble agua, sólo los cascos de las haciendas estaban hechos de piedra. En la cabecera municipal habitaron principalmente los presidentes y ex presidentes municipales, los labradores, zapateros, sastre, carpintero, panadero, flebotomiano, la practicante de medicina, los curas y ministros de las diferentes religiones; sus viviendas eran grandes y hasta de dos pisos, las principales calles estaban empedradas; en los demás pueblos del municipio habitaban los peones, sirvientas, lavanderas, coheteros, moledores de pólvora, carretero, tejedor de lana, pastores; sus casas eran más modestas y no existían calles empedradas.

Sin embargo, todos los hogares compartían una característica en la entrada principal: una pequeña placa de madera o piedra con el nombre de

[15] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1868 a 1910.

[16] *Idem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la casa, mismo que hacía referencia a las características propias del lugar y a las personas que la habitaban, algunos de ellos eran: Calyecac, Tolimpa, Milnepantla, Tequimiltenco, Tlaxcaltica, Chilpa, Tlazintla, Atlacomulco, Xala; en las escrituras de los terrenos también es posible encontrar su referencia con nombres tales como: Huitlalco, Ocotitla, entre otros. En 1905 aparecieron los números como indicativo de la localización de la casa.[17]

Las haciendas también tenían nombre y sus dueños fueron de origen español, por ejemplo, Miguel Noriega y su esposa María Pedraza, dueños de la hacienda "Bautista", eran de Asturias.[18] En estas fincas los peones trabajaban "de sol a sol", comenzaban desde el amanecer y hasta que se perdía la última resolana del sol en las montañas. Para el almuerzo las mujeres tenían que estar con sus hombres a una hora señalada y con los alimentos calientes, no se les permitía ningún atraso, ni al trabajador ir al encuentro de su mujer, pues él tenía que quedarse en su lugar a esperarla, ya que el caporal tenía el "poder" para ir a su encuentro y darles tres cuartazos por haber llegado tarde, no importaba si sólo les faltaban algunos metros.[19]

Pese a todo, no sólo se vivían abusos en las haciendas, una peculiaridad de los potentados de Ayapango fue que no aceptaban que los niños menores de 13 años trabajaran sus tierras, cabe destacar que después de esta edad eran considerados adultos.[20] Además, acostumbraban festejar año con año el 15 de septiembre ofreciendo a sus trabajadores grandes cantidades de comida y bebida, mezcal y pulque, dejándolos comer y beber hasta morir.[21]

Sus enfermedades

Así como los diferentes oficios cambiaron de nombre con el paso de los años, también lo hicieron los padecimientos, las causas se debieron a que

[17] ARCA/Libros de actas de nacimientos y defunciones de 1885 a 1904.

[18] ARCA/Libro de actas de defunción de 1882.

[19] Valente Reyes, 80 años, nieto e hijo de trabajadores de la hacienda "Retana", entrevistado el 18 de abril de 2007.

[20] ARCA/Libro de actas de defunciones de 1889.

[21] ARCA/Libro de actas de defunciones de 1870.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A partir de 1877 se solicitó certificado médico que especificara la causa de muerte para ponerla en las actas de defunción del registro civil y tener derecho a enterrar a sus familiares en "el campo santo" del pueblo al que pertenecían.

La disentería, enteritis, tifo o tifus, viruela, pulmonía (neumonía), coqueluche (tos ferina), fueron las epidemias que castigaron a los habitantes del municipio. También se reportaron otro tipo de enfermedades, tal fue el caso de *dolor de costado* (cálculos renales), cuyo nombre desapareció, por lo menos de las actas de defunción, en 1877; *moris* en 1884 [en los diccionarios de medicina y mexicanismos sólo encontramos la afección *morosis*,[22] como un término que se utilizó para denominar el retraso mental, o *morosidad* a la tristeza].[23] *Insulto*, que significa indisposición digestiva, atascamiento intestinal o indigestión.[24] *Alferecía* (epilepsia) cambió de nombre en 1893.

Los niños de 0 a 7 años siempre fueron más vulnerables a enfermedades y a la muerte, por ello era común que cada pareja tuviera más de cinco hijos. Contrario a lo que se cree, las niñas y mujeres siempre murieron en mayor cantidad que los varones y era común observar que el viudo se casara o viviera con otra mujer a los dos o tres años de su viudez. Por lo general, las mujeres de ese segundo matrimonio podían tener 10, 19 y hasta 35 años menos que ellos, así, por ejemplo, encontramos una pareja donde él tenía 61 años y ella 26, aunque lo común eran los matrimonios con edades similares. Por lo general quienes tenían 22 años estaban casados, sin embargo, también se encontraron matrimonios donde él tenía 15 y ella 14 años.[25]

Educación en Ayapango

En la ley de instrucción pública de 1874 se mencionaba que en toda cabecera de distrito, municipalidad o municipio habría cuando menos dos

---

[22] MsC. Ángel Luis Gómez Cardoso y MsC. Olga Lidia Núñez Rodríguez, *Retraso ntental* [en línea].

[23] E. Dabout, *Diccionario de medicina*, p. 556.

[24] Francisco J. Santamaría, *Diccionario de mejicanismos*, p. 618.

[25] ARCA/Libro de actas de defunciones de 1868 a 1910.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escuelas, una para niños y otra para niñas, y en las poblaciones cuyo censo fuera de 8 mil habitantes o más, habría escuelas de 1ª y 2ª clase;[26] como Ayapango no contaba con esa población, sus escuelas fueron de 2ª y 3ª, reportándose así cinco escuelas: dos en la cabecera municipal, una para niños y otra para niñas; una en el pueblo de Pahuacán, otra en el de Tlamapa, una más en Poxtla; las escuelas de 2ª clase estaban en la cabecera y las de 3ª en los demás pueblos. Estas escuelas, además, eran mixtas, los niños asistían en la mañana y las niñas en las tardes.

Las dimensiones de las escuelas de la cabecera de Ayapango, que eran de una sola aula, alcanzaban 24 metros de longitud, 7 de latitud y 5 de altura, las otras escuelas median entre 6 y 10 metros de largo, 4 o 5 metros de ancho y 3 o 4 de altura; eran locales rentados, que los mismos habitantes alquilaban. Sin embargo, en 1891, Cresencio Ramírez, vecino de Ayapango, decidió construir la escuela en la cabecera municipal para dejar de rentar, a la que llamó "Escuela Filantropía". El Sr. Ramírez se hizo cargo, además, de todos los gastos que ésta generaba: libros, cuadernos, lápices, mobiliarios y en ocasiones también aportó el sueldo de los profesores, hasta 1913. Antes de morir, le solicitó a su esposa que se hiciera cargo de la escuela, cuando ésta se vio con pocas posibilidades económicas, en 1933, cedió el sitio y el edificio al municipio, tomándolo éste como un bien nacional.[27]

No obstante, el gobierno del Estado destinaba a cada municipalidad una cantidad del presupuesto para la Instrucción Pública, además, todos los gobiernos municipales tenían que recaudar cuotas, cobrando a los jornaleros 12 centavos mensuales, y a los hacendados y dueños de ranchos una cuota más alta para el mismo fin,[28] sólo las personas que ayudaban a la escuela, como el caso de Cresencio Ramírez, estaban exentos de esa cuota, así que la instrucción, en el Estado de México, no fue gratuita.

Las escuelas estaban equipadas con bancas de tres varas de largo, pizarrones de 2½ de largo por 1½ de ancho y algunas escuelas, principalmente las de 1ª clase, contaban con inodoros, mingitorios y hasta reloj marino,[29] también había lugares especiales para que los alumnos varones deposita-

---

[26] AGN/Instrucción Pública y Bellas Artes/exp. 2/c. 271/1889.

[27] AHMA/Educación/exp. 8/c. 149/1942.

[28] Milada Bazant, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, p. 44.

[29] AHEM/E. Primarias/v. 2/exp. 37/1884.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ran sus sombreros, y no se permitía a los alumnos "utilicen el sombrero de otros porque si uno tiene tiña, puede contagiar al otro".[30]

El Estado de México siempre estuvo al día sobre las corrientes pedagógicas que se establecían en el D. F. y las implantaba en su territorio, ello fue consecuencia tanto de su cercanía con la capital como de la amistad que los gobernadores mantenían con el presidente Porfirio Díaz; por ello, cuando se citó la presencia de un representante al Congreso de Instrucción Publica de 1889, el Estado mandó a Celso Vicencio, quien había sido gobernador interino y estaba al tanto, además, de la manera en que se desarrollaba la educación en la entidad. Las ideas que se vertieron en el Congreso fueron tan innovadoras que el Estado de México formuló la orden de llevar a cabo varias resoluciones del Congreso antes de que éste hubiera concluido sus sesiones y se realizara una ley para ello, tal como se había señalado al inicio del Congreso. El 13 de marzo de 1890, el gobernador reunió a profesores representantes de cada uno de los distritos del Estado, en Toluca, para que comunicaran a sus compañeros que establecieran el *sistema objetivo* en todas las escuelas del Estado, como nuevo método de aprendizaje.[31] Estos profesores lo comunicaron también a los inspectores, jefes políticos y autoridades municipales.

En el distrito de Chalco, al que pertenece Ayapango, en mayo de 1890 se oficializó la implementación del *sistema objetivo*, realizando en cada municipio una pomposa ceremonia a la que asistieron alumnos, maestros, presidente municipal, autoridades del ayuntamiento y padres de familia. Los profesores y autoridades expresaron discursos a favor del nuevo sistema, en cambio, los alumnos, recitaron, la población en general quemó "abundantes cohetes", como significado del gran suceso que vivía el municipio.[32]

Antes de este sistema, los profesores utilizaban el método lancasteriano y se les pedía que compraran la "cartilla lancasteriana", cuyo costo era de 50 centavos, para que pudieran dar mejor sus clases, haciéndoles hincapié en atender a los alumnos en comunidad, de manera simultánea, y no por individuo.[33]

---

[30] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia del municipio de Ozumba/1890.

[31] *Idem.*

[32] *Idem.*

[33] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia del municipio de Amecameca, 1886.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Después del Primer Congreso de Instrucción Publica de 1889, se realizó la continuación de éste en 1890, cuando terminó el Segundo Congreso, en 1891, se emitió la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, la cual contenía las resoluciones de ambos Congresos y que toda la República mexicana debía acatar, para asegurarse de ello, el propio Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública, la mandó a cada uno los estados. El Estado de México no implementó de inmediato dicha ley, sin embargo, Baranda continuó haciéndole precisiones y en 1896 emitió la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria y el Reglamento Interior de la Dirección General de Instrucción Primaria.

En 1897 surgió la Ley Orgánica de la Instrucción Primaria en el Estado de México, ésta no fue la misma que emitió el propio Baranda en 1891 ni 1896, el Estado de México hizo sus propias modificaciones en cuanto a las materias, horarios, exámenes, disciplina y fiestas.

Asignaturas

La ley de 1891 y 1896 que Baranda mandó a los diferentes estados mencionaba una reducción de materias en caso de que no se pudiera cubrir el programa completo sugiriendo las asignaturas de: *Moral práctica, Instrucción Cívica e Historia Patria, Lengua Nacional, comprendiendo lectura y escritura, Aritmética, Lecciones de cosas, Juegos y ejercicios gimnásticos.*[34] No obstante, el Estado de México, en su Ley Orgánica de 1897, no recortó tanto su programa en las escuelas de 2ª clase, pero eliminó materias para escuelas de 3ª en el primer año, aumentándolas de manera gradual cada año escolar con el fin de igualarlas en el 4º con las escuelas de 1ª clase. Quedaban así, en 1er año, Idioma, Lecciones de Cosas, Aritmética, Moral y Gimnasia; en 2º se agregó a las materias anteriores Historia; para 3º se añadió Geometría, Geografía y Caligrafía; para 4º aumentaron Instrucción Cívica y Canto.[35] Si bien el programa constaba de cuatro años, ninguno de los niños terminaba la primaria a la edad de 10 años porque muchos de ellos podían cursar

[34] Manuel Dublán y Adalberto Esteva, *Legislación mexicana. Colección completa de las disposiciones legislativas*, t. 21, p. 28.

[35] *Colección de decretos...*, t. 25, pp. 277-280.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

un ciclo escolar en dos o más años. Quizá esto pudo deberse a que la ley solicitaba que los alumnos consiguieran una calificación de "bien" (8) como mínimo en los exámenes de las materias de Idioma, Lecciones de Cosas y Cálculo, o de lo contrario tendrían que repetir el curso, sin importar la calificación obtenida en las otras asignaturas.[36]

También en la Ley Orgánica de 1897, el Estado de México estableció como instrucción primaria a la escuela de párvulos,[37] a pesar de ello, pudimos constatar que esa disposición ya se llevaba a cabo desde 1885,[38] aunque la educación de párvulos no era propiamente lo que hoy llamamos preescolar, sino más bien el curso de lo que hoy llamaríamos 1er año. El municipio no tuvo una escuela de párvulos propiamente dicha, se conjuntaba con el primer año de primaria y, por lo que hemos podido revisar, estas disposiciones se llevaron a cabo por lo menos hasta 1923, cuando se reporta que en el pueblo de Pahuacán habían presentado sus exámenes los niños y niñas de párvulos, 2do. y 3er. año, además, había un solo maestro para todos estos niños.[39]

Para impartir sus clases, los profesores utilizaban libros de texto que eran sugeridos por las academias a la junta Superior de Instrucción Pública del Estado, quien tomaba la última palabra, y enviaba de manera gratuita, a cada una de las escuelas, diferentes títulos como *Amigo de los niños* para escuelas de 1ª, 2ª y 3ª clases, cuyo precio era de 9 centavos, *Catecismo político Marroquín* y *Silabario de Oviedo* para escuelas de 2ª, de 15 y 20 centavos, respectivamente; *Silabario de San Miguel en carteles*, para escuelas de 3ª clase; para las escuelas de niñas *La obrita Perlas del corazón*, de la Sra. Baronesa de Wilson para los tres tipos de escuelas.[40] De estas obras podían mandar 10, cinco o cuatro ejemplares de diferentes títulos para cada escuela, mismos que tenían que ser repartidas entre 48 alumnos, por lo que nunca un niño tuvo un libro propio, y en pocas ocasiones el ejemplar bien cuidado y con todas las hojas completas.[41]

---

[36] *Colección de decretos...*, t. 26, pp. 194-195.

[37] *Colección de decretos...*, t. 25, pp. 206- 208.

[38] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academias de 1885 a 1890.

[39] AHMA/Educación/exp. 5/c. 149/1923.

[40] AHEM/E. primarias/V2/exp. 34/1883.

[41] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia de 1885 a 1890.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Horarios

En la Ley Orgánica de 1897 del Estado de México, se solicitó que las escuelas trabajaran tres horas por la mañana y tres por la tarde, con la misma disposición para las escuelas mixtas,[42] en 1899 se modificó el horario, debían asistir de 8 a 12 de la mañana y de las 2 a las 5 de la tarde, aunque estrictamente tenían que comenzar a trabajar a las 9, la hora anterior se tenía que dedicar a pasar lista y realizar "una meticulosa revista de aseo" a los alumnos tomando nota en el diario escolar.[43]

Estas disposiciones no coincidían con las leyes de 1891 ni diciembre de 1896, que estipulaban que, según el año, se incrementaba el horario de trabajo 30 minutos, así los de primero iniciaban clases a las 9:30, los de 2º a las 9, los de 3º a las 8:30 y finalmente los de 4º a las 8 de la mañana, y por las tardes todos entraban a las 3 y salían a las 5.[44]

Con el horario mixto algunos niños no siempre regresaban por las tardes a la escuela, las causas de ello pudieron ser diversas, como el clima, pues en el municipio los ríos crecían en época de lluvias, de tal manera que su caudal se tornaba peligroso; y si los juegos entre los niños de 12 a 2 de la tarde llegaban a ser interesantes o prolongados para ellos, no asistían en la tarde, aunque los profesores pasaran una lista al presidente municipal, tal como lo especificaba la ley, para que pudieran reclamar a los padres de esos niños faltistas diciendo "que los niños se quedaban en la vagancia y no asistían a clases".[45] No obstante, en las escuelas mixtas, donde los niños no regresaban en la tarde a la escuela porque las niñas asistían a clases en ese horario, las inasistencias también se daban, éstas se debían principalmente a enfermedades que muchas veces eran contagiadas entre compañeros, por ello, en 1893 se formuló en el Estado la ley de vacunación, la cual decretaba que tanto el presidente municipal como personal especializado asistiera a las escuelas para vacunar a los alumnos.[46]

---

[42] *Colección de decretos...*, t. 25, p. 221.
[43] *Ibidem*, t. 26, p. 180.
[44] Dublán, *op. cit.*, t. 26, pp. 557-560.
[45] AHMA/Educación/exp. 4/c. 149/1943.
[46] *Colección de decretos...*, t. 23, p. 235.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Exámenes

En 1890 los exámenes se llevaban a cabo en junio y diciembre, así que en los meses de mayo y noviembre los maestros se dedicaban con más esmero a preparar a los alumnos "más adelantados" que consideraban podían pasar los exámenes.[47] Los maestros entregaban con anticipación a las autoridades correspondientes, inspectores o jefes políticos, el programa de exámenes al que sus alumnos se someterían. Las mismas autoridades pedían a los profesores por medio de comunicados que les hacían llegar a las sesiones de academias, que solicitaran a los alumnos para el examen *escritura con letra cursiva chica, tinta negra, las plumas sin adornos de colores y rechinantes.*[48]

El protocolo practicado en los exámenes estaba marcado en las mismas leyes. Se formaban grupos de tres niños para todas las materias de las escuelas de 1ª y 2ª clases, y se le daba a cada niño de 10 a 15 minutos para resolver su examen. Para los alumnos de escuelas de 3ª, se formaban grupos de seis y su tiempo iba de 5 a 10 minutos para cada alumno. En las escuelas de párvulos se formaban grupos de 10 alumnos y se les daba 30 minutos para resolver sus materias, que eran rudimentarias. Cuando los alumnos no salían muy bien en los exámenes, los profesores lo discutían en las sesiones de Academia e intentaban cambiar o mejorar el método de enseñanza.

En 1898 apareció el reglamento para los exámenes de las escuelas primarias oficiales del Estado de México, a partir de ese momento, los niños de las escuelas primarias estaban obligados a presentarse anualmente a exámenes de todas las materias que cursaban en sus clases. El objetivo era comprobar el grado de aprovechamiento de los estudiantes para determinar si se les había dado una educación integral utilizando el sistema, métodos, formas y procedimientos pedagógicos legislados en la Ley Orgánica de 1897. También se buscaba demostrar que se habían cumplido con las normas de los artículos 3º, 6º, 128 y 141 de la ley de 1897 (educación para los niños de 6 a 12 años; que todas las materias de enseñanza legisladas se enseñaran a los alumnos; que padres de niños de 6 a 12 años mandaran a sus hijos a la escuela y, finalmente, que los niños que habían cursado la escuela presentaran

[47] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academias de 1885-1890.

[48] BPEM/Academia del municipio de Amecameca/1886.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

exámenes una vez al año),[49] por lo que los profesores no determinarían más ni la materia ni el grado al que se presentaría el alumno a realizar exámenes.

Para constatar todo lo anterior, el día del examen el jurado revisaba el método pedagógico que los profesores utilizaban, las asistencias, inscripciones y diario escolar registrados en los libros que habían sido requeridos en la Ley Orgánica de 1897, en ellos el profesor anotaba lo que veían cada día en clase y de qué forma, quiénes habían faltado en la mañana o en la tarde y la justificación (si la había), cuántos niños se habían inscrito; finalmente, en el último libro escribían las visitas de inspectores, autoridades o padres de familia que habían asistido durante el año escolar. El libro de materias y método pedagógico era cotejado por el jurado con los que el gobierno le entregaba, revisando si contenía los métodos y las materias que debían cursarse en cada año escolar, corrigiendo, si así lo consideraba necesario, los problemas pedagógicos que pudiera observar.

El profesor, 15 días antes de los exámenes, debía solicitar boletas a los ayuntamientos o presidencias municipales para que éstos, a su vez, las solicitaran a la Secretaría General de Gobierno de Toluca, porque todos los alumnos tenían que recibir una boleta por si querían cambiar de escuela o continuar sus estudios. Las boletas tenían que ser: "de un cuarto de pliego común", con los datos del alumno: año escolar, nombre de la escuela, materia, nombre del niño, resultado, calificación, fecha y lugar.[50] El jurado era conformado por un presidente, un secretario y un vocal. En Ayapango, el primer puesto era asignado al presidente municipal; el segundo le correspondía al director de la escuela que se examinaba, por último, el tercer cargo podía ocuparlo otro profesor o un miembro del ayuntamiento.

El jurado levantaba actas de exámenes, que se hacían por triplicado para que una quedara en el archivo de la escuela, otra en la presidencia municipal y la tercera fuera enviada a las oficinas gubernamentales de Toluca, donde se calificaban aptitud, competencia y dedicación del director, grado de estimación que los alumnos profesaban por el maestro, la manera en que éste llevaba los libros administrativos y observaciones, como el número de profesores suficientes en la escuela o dedicación a educación física. Este tipo de exámenes y de jurado perduró en Ayapango por lo menos hasta 1923.

---

[49] *Colección de decretos...*, t. 21, p. 381.

[50] *Colección de decretos...*, t. 26, p. 230.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Disciplina

Durante varias décadas se solicitó a los profesores que no lastimaran a sus alumnos, prohibiéndoles castigos corporales y que atentaran contra la dignidad humana, amenazando con ejercer contra el preceptor severas penas.[51] Sin embargo, en Ayapango era común que los profesores llevaran una varita de tejocote, capulín o membrillo para castigar a los alumnos que se portaban mal, dándoles de "varasos",[52] también que los encerraran o no los dejaran salir a la hora del recreo.[53] En el reglamento interior de las escuelas de instrucción primaria del Estado de México de 1899, las leyes promovían la utilización de lo que hoy llamamos *economía de fichas*, que consiste en intercambiar cierto número de fichas ganadas, por buenas acciones, por algún premio específico y perder fichas por comportamientos no aceptados; también se sugería el uso del "tiempo fuera" o la expulsión definitiva, así como no amenazar en vano ni con frecuencia.[54] Es posible que esta fuera una medida tomada por el Estado de México, pues las leyes y reglamentos dispuestos por Baranda nunca mencionaron algo semejante.

Otra medida ingeniosa que surgió en 1899 y que ahora se utiliza como un derecho u obligación, fue el uso de boletas mensuales, donde el profesor anotaba la calificación, asistencia y conducta del niño para que éste la llevara a su casa y la regresara firmada por los padres para que ellos, a su vez, supieran cómo iba en la escuela y cómo se comportaba.[55]

Fiestas

Las celebraciones y las fiestas eran muy socorridas, incluso el día de los exámenes, al terminar éstos, se realizaban grandes reuniones, por lo que la Ley Orgánica de 1897 solicitó que las celebraciones se llevaran a cabo el primer miércoles después del 5 de febrero, día en el que se daba el resultado de los exámenes y "entrega de premios" a los alumnos más destacados.

---

[51] *Colección de decretos...*, t. 21, p. 385.

[52] Valente Reyes, entrevistado el 18 de abril de 2007.

[53] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia de 1885-1890.

[54] *Colección de decretos...*, t. 26, pp. 198-200.

[55] *Colección de decretos...*, t. 26, pp. 198-200.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Como los maestros ya sabían quién había aprobado y con qué calificación, en enero mandaban su lista a la Secretaría General de Gobierno de Toluca para que hiciera los trámites necesarios. Las autoridades avisaban qué día y a qué hora se presentarían en el plantel, por lo que se hacían los preparativos para recibirlos. La festividad incluía el himno nacional a la llegada de las autoridades, palabras del director de la escuela, "discursos breves, correctos y con arreglo a la retórica" por parte de los niños, lectura de actas de premios, poesías y música.[56]

El 5 de mayo y el 15 de septiembre no podían faltar las ceremonias con ejercicios militares, discursos y hasta veladas literarias. Éstas se llevaban a cabo en las tardes y estaban socorridas por discursos que daban los profesores de las diferentes escuelas y poesías en las que participaban los alumnos. Además de las fechas antes mencionadas, también eran puestas en práctica en las vísperas de cumpleaños de jefes políticos, presidentes municipales o para el propio gobernador del Estado de México. En caso de que alguno de ellos no pudiera asistir, como fue el caso del gobernador, le hacían llegar las poesías y discursos que en su honor se habían propuesto.[57]

Para 1899, se solicitaba que las celebraciones se llevaran a cabo en abril o marzo y en junio o julio, en ellas participaban todas las escuelas del municipio, las organizaban los directores y las apoyaban las autoridades y familiares de los alumnos de la localidad. Las autoridades, profesores y vecinos principales podían obsequiar a los niños juguetes, rifas de objetos, ropa, hacer bailes infantiles y "jamaicas" (quermeses).[58] Este tipo de actos tampoco estuvo contemplado en las leyes de Baranda.

Los profesores

Tanto en el municipio de Ayapango como en los otros cercanos, los establecimientos educativos estuvieron dirigidos por profesores varones, sólo la escuela de niñas contaba con profesoras: Donaciano Olvera, escuela de niños de la cabecera; Perfecta Ramos, escuela de niñas; Francisco Guerrero,

[56] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia de 1885-1890.
[57] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia de 1885-1890.
[58] *Colección de decretos...*, t. 26, p. 206.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escuela de Pahucán; Severo Espinoza de Poxtla, Juan Epitacio, de Tlamapa.[59] La edad de ellos oscilaba ente los 17 y 54 años, por lo regular, las mujeres eran las más jóvenes.

El salario lo determinaba la escuela, el plantel para niños ofrecía 66 centavos diarios, 240.90 pesos anuales; el de niñas 5 centavos diarios, 182.50 pesos anuales; el de Pahucán y Poxtla 4 centavos diarios, 146 pesos anuales, y el de Tlamapa 33 centavos diarios, 120.45 pesos anuales.[60] Por lo regular, ellos vestían calzón y camisa de manta, sin embargo, en el Reglamento interior de las escuelas de instrucción primaria del Estado de México de 1899, se les solicitó "presentarse decorosamente vestidos, de acuerdo con su posición social, sin revelar negligencia alguna en este punto…".[61] Esto significaba que sólo los veríamos de traje, tal como lo vemos en algunas películas y documentales, por lo que seguramente los maestros de Ayapango recurrieron al sastre del pueblo que vivía y trabajaba en el municipio. Este señalamiento no se hizo en ninguna de las leyes remitidas por Baranda, paradójico en el Estado de México, cuando la mayoría de los educadores vivían y trabajaban en zonas rurales.

El prestigio que tenían los profesores en su comunidad era tal que se llegaba a extender a sus familiares, por ejemplo, en Ayapango y municipios aledaños era común que los hermanos de éstos los sustituyeran cuando por alguna razón no podía asistir, llegando a decirse que: "también ayudaba en sus clases por corresponderle de derecho".[62]

Academias pedagógicas

En el Estado de México, un profesor varón siempre era quien tenía que presidir las sesiones de Academia, sin importar que a éstas concurrieran sólo mujeres,[63] además, tenían que contar con un título, requisito indispensable para presidir las academias. Así que todos los educadores varones que trabajaban en la cabecera, tanto de Ayapango como de otros municipios,

[59] AHEM/E. primarias/v. 2/exp. 52/1886.
[60] *Colección de decretos...*, t. 23, p. 61.
[61] *Colección de decretos...*, t. 26, p. 175.
[62] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia/Amecameca/1886.
[63] AHEM/E. prim./v. 2/exp. 9/1883.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

contaban con título, por lo menos de mayor categoría que la de los que concurrían a su academia, porque también había títulos de 1ª, 2ª y 3ª clases; los que obtenían de 1ª y 2ª clases lo habían obtenido en la Normal de Maestros del Estado, que se encontraba en el Instituto Científico y Literario de Toluca, estudiando las materias correspondientes para cada categoría. El título de 3ª clase se obtenía acudiendo a las sesiones de trabajo que se daban todos los sábados en las Academias Pedagógicas. Esto era frecuente en varias zonas del Estado, porque al estar ubicada la Normal en Toluca no todos podían asistir allá por vivir retirados de esa zona; así que los alumnos que terminaban sus estudios de primaria y querían ser profesores, acudían a las sesiones de las academias durante un año, y después de ello presentaban su examen ante las autoridades correspondientes y sus compañeros de Academia.[64] A ellas acudían todos los educadores que trabajaban en el municipio.

La asistencia era muy importante y los profesores no podían faltar a sus clases ni en temporada de lluvias, cuando los caminos quedaban casi intransitables, porque cada falta era descontada de su salario. Las inasistencias quedaban registradas en las actas que se hacían en cada sesión y eran verificadas por los inspectores, quienes solicitaba el monto del sueldo para cada asistente.

El principal objetivo de las academias era formar a los maestros en su práctica docente, los presidentes de las mismas les enseñaban cómo trabajar con los alumnos las diferentes materias, e incluso cómo manejar las distintas situaciones a las que el profesor se enfrentaba, ya fuera con los alumnos, padres de familia o autoridades. Todas las sesiones tenían que seguir un reglamento decretado por la Junta Superior del Estado, sin embargo, cada Academia podía especificar el suyo solicitándole a los miembros no asistir armados, no tocar temas religiosos o no fumar.[65] Es preciso señalar que en la época del porfiriato era común que los hombres, principalmente, utilizaran escopetas y pistolas para defenderse tanto de los bandoleros que había en los caminos[66] como de algunos animales que habitaban la zona: coyotes, lobos y pumas.

Dentro de las sesiones se explicaba a los asistentes los cuatro sistemas de enseñanza: individual, simultáneo, mutuo y mixto. Algunas veces

---

[64] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia/Ozumba/1890.

[65] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia/Ozumba/1890.

[66] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1868-1886.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

llegaban a comentar que el método no lo conocían por nombre o en teoría, pero que en la práctica lo habían llevado a cabo enseñando a sus niños, tal como lo habían observado con su maestro de primaria, cuando ellos estudiaban.[67] Después de la explicación, ensayaban el método con la lectura, escritura, numeración, las cuatro fracciones fundamentales, el cálculo de las funciones, entre otros, en estos ejercicios podían participar algunos alumnos, previamente avisados, o los mismos profesores hacían de alumnos y maestros, el director de la Academia era quien mostraba cómo hacerlo para que lo llevaran a cabo con la supervisión de aquél.[68] Algunas otras veces se ayudaban de los libros de texto que mandaba el gobierno o que el mismo presidente tuviera en su biblioteca personal para ayudar a resolver algunos problemas. También era frecuente que el director llegara a hacer "cartillas pedagógicas" (hoy lo llamaríamos esquemas) para mostrarles ciertos conceptos tales como sistema, método y educación.[69] Cuando revisaban aritmética podían estudiar el sistema decimal sumando y restando cantidades con decimales o quebrados de los mismos y raíz cuadrada, entre otros. En las de gramática castellana analizaban oraciones prácticas de analogía, oraciones que se ponían en el pizarrón y las resolvían en oraciones pasivas, activas e incidentales. El uso de cuadernos o papel no era tan común ni tan fácil de conseguir como ahora, pese a ello, el presidente de las academias solicitaba que hicieran un esfuerzo y consiguieran un poco de papel para hacer anotaciones.

Otra actividad común era intercambiar experiencias entre compañeros, por ejemplo, comentaban que: "para enseñar a leer a los niños, primero hay que iniciar hablando y luego leyendo",[70] de igual forma, argumentaban que había que enseñar a leer primero letra cursiva, y posteriormente letra romana, pues si se hacía de forma inversa, a los niños les resultaba más difícil aprender a leer la letra cursiva. La salud de los niños también era tema de discusión:

> las lecciones modernas y enciclopédicas, que no sean largas ni de memoria continuadas, porque además de entorpecer el cerebro de los alumnos, se

[67] ARCA/Libros de actas de defunciones de 1868-1886.

[68] AHEM/E. prim./v. 2/exp. 9/1883.

[69] AHEM/E. prim./v. 2/exp. 9/1883.

[70] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia de 1885-1890.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> ha visto que por la avidez, se les han saltado los ojos saliendo de su órbita y quedando ciegos, a dos niños del Lic. Francisco Villavicencio, de México, le sucedió esto.[71]

Por ello se solicitaba que no se pidieran discursos de más de 40 líneas ni más de tres discursos en una misma ceremonia. Las academias pedagógicas del municipio de Ayapango y zonas aledañas continuaron sus reuniones sabatinas, por lo menos hasta 1921.[72]

Las autoridades ante la educación

En 1890, el Estado de México determinó que la administración y dirección de la instrucción pública quedara a cargo del Ejecutivo, por lo que los inspectores de escuelas, jefes políticos, autoridades municipales y profesores de los mismos establecimientos quedaban como agentes del gobierno encargados de vigilar que la educación tuviera buenos "manejos". En la Ley Orgánica de 1897, el gobierno refrendó a sus agentes educativos, sumando a los presidentes de Academia, para que ellos solicitaran los cuadros de distribución de tiempo de las materias, el trabajo de los alumnos de las escuelas y, en caso de ser necesario, corrigieran cualquier problema pedagógico. En la ley de 1896, exhortada por Baranda, dichas tareas las llevaban a cabo sólo los inspectores de escuelas.

En 1899 se hacía hincapié en que el presidente municipal debía realizar los censos escolares, avisar al Ejecutivo si los salarios de los profesores llegaban o no a tiempo, cuidar que los niños en edad escolar no se entregaran a la vagancia y desempeñar el cargo de oficiales de vacunación, entre otros. En la ley de 1896, difundida por Baranda, estas tareas las llevaba a cabo la Dirección General de Instrucción Pública. Las tareas antes mencionadas llegaron a realizarse de manera tan eficaz que en Ayapango se continuaron por lo menos hasta 1943.[73]

---

[71] BPEM/Fondo Reservado Bibliográfico/Actas de Academia/Ozumba/1890.

[72] AHMO/Secretaría/exp. 1/caja 1/1908-1919.

[73] AHMA/Educación/exp. 4/c. 149/1943.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los alcances de Ayapango

En diversos documentos hemos encontrado que Ayapango reportó ser el municipio más alfabetizado del distrito (véase cuadro 1). Observemos que pese a que Ayapango era uno de los municipios menos poblados, 26% de sus habitantes sabía leer y escribir, mientras que en Chalco, que tenía mayor población y, por tanto, mejores escuelas de 1ª y 2ª clases, sólo 20% de sus habitantes sabía leer y escribir.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE ALFABETIZACIÓN EN EL DISTRITO DE CHALCO EN 1895

Municipios que conforman el distrito de Chalco	Población total	Saben leer y escribir	Porcentaje
Ixtapaluca	6 166	1 318	21.4
Chalco	15 756	3 248	20.6
Cocotitlán	1 696	179	10.6
Temamatla	2 308	331	14.3
Tlalmanalco	5 723	1 089	19.0
Tenango del Aire	1 870	376	20.1
Ayapango	1 896	498	26.3
Amecameca	11 408	1 898	16.6
Juchitepec	4 679	627	13.4
Ozumba	5 600	922	16.5
Atlautla	5 916	751	12.7
Tepetlixpa	4 553	552	12.1
Ecatzingo	1 907	166	8.7

Fuente: Bazant, *En busca de la modernidad...*, p. 116.

Esos datos podemos verlos reflejados en las firmas de actas de defunción, nacimiento y casamiento de los habitantes de la época de 1869 a 1910.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Así, tenemos que de 1870 a 1878 firmaba menos de 20% de personas que acudían a solicitar el servicio, además, aparecía la leyenda: "no firmó por no saber". De 1879 a 1884 firmaba más de 20% de personas; de 1885 a 1897, lo hacía alrededor de 30 a 40% de las personas; de 1898 a 1910 la cifra subió de 40 a 50 por ciento. Las personas que más firmaban vivían en Ayapango y Poxtla; hasta 1881, los habitantes de los pueblos de Pahuacán y Mihuacán ocuparon el tercer lugar y los de Tlamapa y San Diego ocuparon las últimas posiciones.

Ahora bien, sólo en 1887 y 1905 dos mujeres firmaron actas de defunción; una tenía 37 años y venía de Guanajuato, y la otra, de 29 años, vivía en Poxtla; todos los demás eran hombres y de éstos 90% tenía entre 20 y 35 años, el restante 10% lo conformaba hombres de entre 35 y 66 años.

En el primer grupo (hombres jóvenes) 70% era jornalero; el otro 30% estaba conformado por quienes ejercían algún oficio como albañil, comerciante de pulque, matancero, carpintero, zapatero, sastre, panadero, cohetero, artesano, alfarero, tejedor, palmero, costalero, electricista, gendarme municipal, ladrillero, cantero y vidriero.

El segundo grupo, de hombres maduros, eran propietarios, agricultores, labradores, dependientes, pegujalero.

Existió un tercer grupo, al que le llamaremos profesionistas, y que también firmaron alguna vez actas, tal fue el caso del preceptor con 19 años, el ministro evangélico con 35 años, y flebotomiano de 42 años. De los profesionistas que no firmaron actas, pero sí "certificados médicos" que se encontraron en las mismas actas, fueron la médico María Ana Ángeles, el cura huesos y matronas o comadronas.

Este resultado pude deberse a varias situaciones:

1. La distribución de las escuelas en todo el municipio. Recordemos que había cinco, dos en Ayapango, una para niños y otra para niñas; una escuela en Pahucán, a donde asistían los niños y niñas que vivían en los pueblos de Pahuacán y Mihucán; otra escuela en Poxtla, a ella asistían los que vivían en Poxtla y en las haciendas Tamariz y Bautista, y una más en Tlamapa, a donde asistían los de la región de San Diego y los de la hacienda "Retana". Ello nos permite sugerir que al ser un municipio tan pequeño y con escuelas bien distribuidas, ayudó a que los niños no recorrieran grandes distancias entre éstas y sus casas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. Que los hacendados no recibieran a niños en sus campos seguramente orilló a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela.
3. El que la instrucción no fuera gratuita pudo haber sido un factor más que contribuyera a la inasistencia de los niños a la escuela.
4. Finalmente, la posición geográfica de Ayapango, pues al ser un municipio tan pequeño, estuvo obligado a vender su mano de obra y sus productos a otros municipios, lo que les exigía aprender a leer, escribir y "hacer cuentas".

Bibliografía

Bazant, Mílada, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Estado de México, Colegio Mexiquense, 2002.

Colección de decretos expedidos por el Congreso Constituyente y por el Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de México (1824-1910), t. 6, Toluca, Imprenta de J. Quijano, 1868.

_____, t. 21, Toluca, Imprenta de J. Quijano, 1890.

_____, t. 23, Toluca, Imprenta de J. Quijano, 1893.

_____, t. 25, Toluca, Imprenta de J. Quijano, 1897.

_____, t. 26, Toluca, Imprenta de J. Quijano, 1899.

Dabout, E., *Diccionario de medicina*, México, Nacional, 1977.

Dublán, Manuel y Adalberto Esteva, *Legislación mexicana, Colección completa de las disposiciones legislativas*, t. 21, México, Eduardo Dublán, 1891.

_____ y Adalberto Esteva, *Legislación Mexicana, Colección completa de las disposiciones legislativas*, t. 26, México, Eduardo Dublán, 1896.

Rivera López, Julián y Federico García, *Ayapango, monografía municipal*, México, Amecrom, 1999, p. 81.

Santamaría, Francisco J., *Diccionario de mejicanismos*, Mexico, Porrúa, 1978, p. 618.

Salinas Sandoval, María del Carmen, *Política y sociedad en los municipios del Estado de México, 1825-1880*, Estado de México, Colegio Mexiquense, 1996.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Direcciones electrónicas

INEGI, *Ciberhábitat*, México, disponible en: <http://www.cuentame.inegi.gob.mx>, consultado el 8 de noviembre de 2009.

Gómez Cardoso, Ángel Luis y Olga Lidia Núñez Rodríguez, *Retraso mental*, Argentina, disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/elretram/elretram.shtml>, consultado el 20 mayo de 2007.

Archivos y siglas

Archivo Histórico de la Nación, AGN.
_____, *Instrucción Pública y Bellas Artes*/c. 271/exp. 2/1889.

Archivo Histórico del Estado de México, AHEM.
_____, *Primarias*, v. 2, exp. 9/1883.
_____, v. 2, exp. 37/1884.
_____, v. 2, exp. 52/1886.

Archivo del Registro Civil de Ayapango, ARCA.
_____, *Libros de actas de defunciones de 1868 a 1910.*
_____, *Libros de actas de nacimientos de 1880 a 1910.*

Archivo Histórico del Municipio de Ayapango, AHMA.
_____, *Presidencia*, exp. 4/c. 149/1923.
_____, *Ganadería*, exp. 14/c. 149/1901.
_____, *Educación*, exp. 8/c. 149/1942.
_____, exp. 4/c. 149/1943.

Archivo Histórico del Municipio de Ozumba, AHMO.
_____, *Secretaría*, exp. 1/caja 1/1908-1919.

Biblioteca Pública del Estado de México. BPEM, Toluca,
Fondo Reservado Bibliográfico
_____, *Actas de Academia del municipio de Cuatzingo*, 1885.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

_____, *Actas de Academia del municipio de Amecameca*, 1886.
_____, *Actas de Academia del municipio de Ozumba*, 1890.

Entrevistas

Valente Reyes, 80 años, nieto e hijo de trabajadores de la hacienda "Retana", entrevistado el 18 de abril de 2007.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las aportaciones de Luis E. Ruiz en la construcción de la teoría pedagógica mexicana

Héctor Díaz Zermeño[1]

Introducción

Si bien en la época del porfiriato son reconocidos como grandes educadores Gabino Barreda, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, aparte de otros más y de los ministros que ocuparon e impulsaron la estructura de la educación positivista del porfiriato que ha trascendido hasta nuestros días, hay otros dos que han permanecido al margen de los pedagogos de la época y que, tal vez en México, sean los más importantes por su teoría y práctica pedagógicas. Ellos son Manuel Flores y Luis E. Ruiz, autores de sendos *tratados elementales de pedagogía* donde se puede apreciar con amplitud y claridad en qué consiste la *educación integral* que algunos consideran mérito de José Vasconcelos y de Torres Bodet, siendo que estos dos últimos nunca desarrollan, profundizan, abarcan o citan sus fuentes de inspiración pedagógica, lo que los primeros sí hacen. Ruiz merece ahora nuestra atención en particular.

En esta introducción mostramos la semblanza de Ruiz, así como su labor académica y administrativa en la educación, a la que dedicó prácticamente toda su vida, al mismo tiempo que practicaba su profesión de

[1] Profesor de tiempo completo en la UNAM-FES Acatlán en el área de México siglo XIX e inicios del XX. Profesor de asignatura en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Diversidad Cultural. Adscrito a la Unidad de Investigación Multidisciplinaria de Acatlán. Miembro del SNI, nivel I, desde 1994.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

médico. Como tal, mereció reconocimientos. Ni qué decir como intelectual y miembro de la sociedad metodófila Gabino Barreda, en la que sin lugar a duda y como auto didacta –ya que entonces no existía la carrera de Pedagogía–, demostró su capacidad para la filosofía positivista, demostrada en su *Tratado elemental de pedagogía*, publicado en 1900.

El trato y discusiones que tuvo con varios positivistas se evidencia en los datos aquí aportados, como con Justo Sierra, Manuel Flores y Ezequiel A. Chávez, ya que los tres tuvieron que ver con la creación de la Normal, los jardines de niños, las escuelas elementales del porfiriato y la reformulación de los planes de estudio de la preparatoria, con la legislación correspondiente.

En cuanto a su *pedagogía*, manifiesta en su *Tratado elemental de pedagogía*, sigue un método inductivo-deductivo que guía perfectamente al maestro en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje. Aquí haremos alusión a sus dos grandes apartados: la parte teórica y la práctica, tratando de sintetizar lo fundamental de su pensamiento pedagógico.

Semblanza

Este ilustre médico y distinguido educador nació en Alvarado, Veracruz, el 12 de febrero de 1857.[2] Perteneció a un grupo privilegiado de hombres del porfiriato que pudo iniciar, continuar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en una carrera ininterrumpida de estudios que, además de aprovecharlos para sí mismo, también los proyectó a las instituciones y personas que dependieron de las mismas, así como a la niñez de México, en particular.

Estudió la primaria en la ciudad de Veracruz[3] e ingresó a los 17 años a la Escuela de San Ildefonso, donde realizó su bachillerato, destacándose por su capacidad y dedicación al estudio. De allí pasó a la Escuela Nacional de Medicina, donde cursó los cuatro años de la carrera de Médico cirujano, obteniendo a los 24 de edad el título de médico con una tesis sobre el tratamiento de la neumonía el 9 de noviembre de 1877.[4]

---

[2] Antonio Barbosa Heldt, *Maestros ilustres de México y lugares donde reposan*, p. 285.

[3] *Diccionario Porrúa. Historia, biografía y geografía de México*, vol. II, p. 1816.

[4] Luis E. Ruiz, *Apuntes históricos de la Escuela Nacional de Medicina*, p. 9.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

De 1875 a 1877 fue practicante del hospital Juárez y preparador de higiene en la Escuela Nacional de Medicina. En 1879 explicó las materias de Higiene y Metodología Médica y ya hacia 1886 fue designado secretario de la Escuela de Medicina. En 1887 ingresó a la Academia de Medicina, de la que fue presidente dos años después.[5] Trabajador eficiente, dejó huella imborrable de su labor cotidiana, por lo cual fue nombrado representante de México en el *Congreso Médico Panamericano* celebrado en Washington y posteriormente en el *Congreso Internacional de Higiene*, efectuado en Roma.[6]

> Como parte de su labor médica no descuidó ir apuntando en las nóminas del personal docente los nombres de todos sus miembros, señalando con claridad y precisión el origen de su designación, la fecha de la misma y sus datos académicos; además de escribir en varias cuartillas los planes de estudios, las fechas de fundación de diferentes asignaturas.[7]

Esta recopilación de datos ha sido aprovechada para iniciar la publicación de una Archivalía Médica.

En 1894 perteneció al Consejo Superior de Salubridad y fue regidor de la ciudad de México, en el ramo de Instrucción, hacia el año de 1896. A él se debió la iniciativa de cambiar los nombres de la antigua colonia Hidalgo, hoy de los Doctores, por el de eminencias médicas.[8]

En diferentes revistas profesionales dejó plasmada una buena serie de sus experiencias profesionales, entre las que deben mencionarse sus memorias sobre el tifo, un trabajo acerca de la vacuna y sus estudios sobre la ración alimenticia, así como sobre el valor del baño. Escribió una cartilla de Higiene (Profilaxis de las enfermedades transmisibles) y un tratado elemental de Higiene.[9] Por sus mismos escritos y dedicación al estudio de la higiene, no sería de dudar que haya influido en la institucionalización de la higiene preventiva en las escuelas elementales de la ciudad de México, pues ya durante la primera década del siglo XX se contaba con un pequeño

---

[5] *Diccionario Porrúa*, p. 1816.
[6] Ruiz, *op. cit.*, p. 10.
[7] *Idem*, p. 10.
[8] *Diccionario Porrúa*, p. 1816.
[9] *Idem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

grupo de médicos, encargados de la inspección higiénica de los establecimientos y de los mismos niños, con el objetivo de prevenir en lo posible las enfermedades contagiosas, tales como la sarna, muy común en esa época.

Ahora bien, como hombre dedicado a la ciencia, a la filosofía, a la pedagogía y al magisterio, fue uno de los pilares del movimiento educativo positivista del porfiriato. Desde 1877, año en que presentó su tesis profesional, fue miembro fundador de la Sociedad Metodófila Gabino Barreda y en una de sus sesiones polemizó con Pedro Noriega, a quien pidió detallara los "fundamentos lógicos" de las tres leyes de la herencia según la teoría de Darwin. Este detalle tuvo relevancia no tanto por las dudas que expuso Ruiz, sino porque como menciona Roberto Moreno de los Arcos, esa polémica identificó a los prohombres del positivismo mexicano: Barreda, Manuel Flores, Muñoz y Porfirio Parra.[10]

En 1879, el ministro de Instrucción, Protasio Tagle, conocía bien el interés y la erudición pedagógica de Ruiz, por lo que le encargó la planeación de una Academia de Profesores,[11] cuyo propósito "sería uniformar la enseñanza en todas las escuelas nacionales primarias, mejorando en ellas la instrucción en el sentido que exigieran las necesidades de la época".[12]

En 1880, el periódico *La Libertad* arremetió contra Ruiz y otros de sus colegas, mencionándoles como "perencejos" por su actitud ante el debate del libro de texto de lógica. La réplica no se hizo esperar y el 23 de octubre del mismo año, Macedo empuñó la pluma para defenderlos en *La República*, expresando lo siguiente:

> *La Libertad* no debiera haber demostrado tan poco seso, indignándose porque el maestro Altamirano llamara a los doctores Parra, Ruiz y Flores los más autorizados apóstoles del positivismo. Si ésa es la verdad, no porque fuera el

---

[10] Roberto Moreno de los Arcos, "La introducción del darwinismo en México", *Anuario de Historia*, pp. 130-132.

[11] "El proyecto de Universidad del Lic. Justo Sierra", *La Libertad*, 3 de febrero de 1881.

[12] Dublán y Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, vol. XIV, p. 33, *apud* Héctor Díaz Zermeño, *La escuela nacional primaria en la ciudad de México*, p. 70, sobretiro de *Historia mexicana*, vol. XXIX, núm. 1.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

director de *La República* habría de dejar de serlo; si no lo es tampoco ha de serlo por más que todos los periódicos se empeñen en decirlo.[13]

En noviembre del mismo año, el periódico *La Universidad Libre* atacó a la Escuela Nacional Preparatoria y a Barreda, por lo que ahora el mismo Luis E. Ruiz decidió responder, señalar que los cargos en contra del ex director eran gratuitos y que su labor merecía, por el contrario, el respeto y el reconocimiento de sus conciudadanos.[14]

El siguiente año, Justo Sierra se alegró por haber sido la primera persona en ocuparse de su proyecto de Universidad y le calificó de "inteligente", "ilustrado y al tanto en cuestiones de instrucción pública".[15]

En 1882 se aprobó el Reglamento para la Academia de Profesores que le encargara Tagle y en el que colaboraron también el doctor Manuel Flores y Guillermo Prieto.[16] Por este medio se venía debatiendo la lucha por el texto de lógica de la Escuela Nacional Preparatoria entre los positivistas que insistían en mantener el de Bain y los espiritualistas liberales que lograron imponer, algún tiempo, el de Tiberghien. Ante este problema, los profesores y el mismo director pidieron a Luis E. Ruiz un texto que "haciendo abstracción de toda opinión política y sin tocar creencia religiosa alguna, fuera de carácter científico y esté en armonía con todos los estudios de esa escuela, con todas las ciencias que allí se cultivan".[17]

Pues bien, a pesar de que lo hiciera y lo imprimiese don Telésforo García, y de que el Consejo de Profesores lo aprobara de acuerdo con la Ley, sólo se usó en 1883, ya que Porfirio Parra fue sustituido en la cátedra de lógica por José María Vigil, quien hizo caso omiso del dictamen del Consejo, además de que, según Ruiz, no podía hacer otra cosa, ya que "para analizar la inducción se necesita tener cultura científica, y como el

---

[13] *La República*, México, 23 de octubre de 1880, citado por Clementina Díaz y de Ovando y Elisa García Barragán, *La Escuela Nacional Preparatoria, los afanes y los días*, vol. II, p. 236.

[14] *El Nacional*, México, 13 de noviembre de 1880, citado por Clementina Díaz y Elisa García, *op. cit.*, vol. II, p. 94.

[15] Justo Sierra, *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos*, p. 69.

[16] Ezequiel A. Chávez, *La educación nacional en México. Su evolución social*, p. 548.

[17] *La Libertad*, México, 17 de enero de 1883, *apud* Clementina Díaz y Elisa García, *op. cit.*, vol. II, p. 127.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

señor Vigil tiene vastísima instrucción literaria, pero aún no se decide a emprender su educación científica, el trabajo le sería muy penoso".[18]

Como se podrá apreciar, la filiación positivista de Luis E. Ruiz fue innegable, pero por si quedara alguna duda, citaremos al periódico *El Tiempo*, de 1885, que lo acusaba de ser uno de los promotores inconsecuentes del suicidio en la Escuela Nacional Preparatoria, añadiendo una breve descripción de su persona, en la que poco faltó al redactor de la nota sensacionalista para calificarlo de demonio, pervertidor de menores:

> Pero no divaguemos: sea de todo esto lo que fuere lo cierto es que el positivismo ha sentado ya otra vez sus reales en la Preparatoria, y que en tales circunstancias conviene dar la voz de alarma a los padres de familia para que, si han consentido hasta ahora en que sus hijos pierdan la fe, corrompan sus costumbres encenegándose en la prostitución y en el vicio y se tornen en alborotadores de la sociedad y enemigos de toda autoridad, consecuencias indeclinables todas ellas de la enseñanza que en los últimos años se ha dado en aquella escuela, los libren por hoy siquiera del suicidio a que indudablemente los exponen si los dejan beber en las fuentes del positivismo. A este efecto no será inútil presentarles el cuadro de profesores positivistas y sus auxiliares de que tenemos noticias y mostrarles algunas de sus hazañas... Positivistas:
>
> Dr. Luis E. Ruiz, profesor de pedagogía. Fue muy buen católico los primeros años que estuvo de alumno en la Preparatoria: estudió la filosofía de Stuart Mill y resbaló. Es uno de los más ardientes partidarios de Barreda y autor de una lógica positivista que carece enteramente de originalidad y que fue publicada en el folletín de *La Libertad*. Cuando este señor tenía a su cargo la cátedra de higiene en la Escuela Nacional de Niñas situada en la Encarnación procuraba borrar en sus discípulas toda idea de Dios, y entre otras cosas hacía mofa de la providencia.[19]

Sin embargo, y a pesar de que el susodicho periódico casi lo condenaba en vida, su talento y sus conocimientos fueron reconocidos aun por los ministros del ramo de instrucción, y así, en 1885, Baranda le designó

---

[18] *Idem*, p. 180.

[19] *El Tiempo*, México, 23 de junio de 1885, *apud* Clementina Díaz y Elisa García, *op. cit.*, vol. II, p. 236.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

miembro de la comisión encargada de discutir el proyecto de Escuela Normal, presentado por Ignacio Altamirano en 1885, y que dio lugar a la expedición del decreto por el que se creaba la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de México, el 17 de diciembre de 1885 y poco después el reglamento respectivo. Una vez inaugurado el edificio, Luis E. Ruiz fue designado catedrático de pedagogía, junto con el doctor Manuel Flores.[20]

Ruiz combinó su actividad de médico con la de pedagogo y durante la época en que fue presidente de la Academia de la Medicina en 1889, también fue designado secretario de la mesa directiva del Consejo del Congreso Constituyente de la Enseñanza de 1889,[21] cuyos trabajos darían la estructura básica de la Escuela Nacional Primaria del porfiriato y que dejarían a la posteridad la esencia de lo que todavía hoy se conserva como escuela primaria. Otros miembros de la mesa directiva de ese primer congreso fueron: Justo Sierra, presidente de los trabajos; Enrique C. Rébsamen, vicepresidente, y Manuel Cervantes Imaz, prosecretario; amén de otros personajes claves que influyeron en la conformación de nuestro sistema educativo nacional primario original como Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, entre otros.[22]

Como las sesiones del primer Congreso no fueron suficientes para tratar todos los temas relativos a la educación, se citó a un segundo, en 1891, en el cual también participó Ruiz, al lado de Justo Sierra, Manuel Flores, Rébsamen, Ramón Manterola, Miguel Serrano, Porfirio Parra, Francisco Bulnes y otros más,[23] tanto en el nivel de primaria como en el de preparatoria.

Con respecto a estos Congresos, Ezequiel A. Chávez expresó lo siguiente:

> En todo caso, dichas sesiones fueron verdaderas cátedras de pedagogía aplicada, profesadas en magistrales discursos, por el mismo Justo Sierra; por el inteligente don Manuel Flores encargado de enseñar el arte de la educación en la Escuela Normal; por el distinguido y laborioso educacionista

---

[20] Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, pp. 342-343.

[21] Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, p. 279.

[22] *Idem*, p. 279.

[23] Sierra, *op. cit.*, p. 262.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Dr. Luis E. Ruiz que tiempo atrás había venido influyendo en el Ayuntamiento de México para desenvolver la enseñanza y por el Dr. Porfirio Parra, uno de los más afamados discípulos del Dr. Barreda. Cuando los dos congresos reunidos hubieron llegado al final de sus sesiones, habían formulado programas, en general muy adecuados, para la instrucción primaria y primaria superior, e intentando organizar la enseñanza de adultos, la de párvulos, las de las Normales y la Preparatoria; así es que aun cuando su tarea casi no se manifestó en lo relativo a la enseñanza superior, en lo restante de sus estudios fue ciertamente de suprema consideración, por más que no en todo procediera con igual acierto.[24]

Un reconocimiento más a sus conocimientos y a su labor fue su designación como director general de Instrucción Primaria en mayo de 1896, con el objetivo de difundirla y ser atendida con uniformidad, bajo un mismo plan científico y administrativo, a lo cual se dedicó de lleno, como él mismo lo externó: se trató de "recibir las escuelas, darles, dentro de la ley, la homogeneidad indispensable, pues los elementos más disímbolos en todos sentidos, las tendencias más opuestas y a veces los hábitos más perniciosos, era lo que presentaban los establecimientos que se iban a amalgamar",[25] Los meses de noviembre y diciembre del mismo año los dedicó, en parte, a discutir el proyecto de reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria, presentado por Ezequiel A. Chávez, y que dio como resultado la Ley de 19 de diciembre de 1896.[26]

Hacia 1900 escribió su *Tratado elemental de pedagogía*, con motivo del gran Certamen Internacional de París, en donde expuso de forma breve, pero muy clara, las doctrinas pedagógicas y los métodos de enseñanza en que se fundó y con los que apoyó la Escuela Primaria Oficial,[27] además de tratar otros aspectos.

Sin embargo, no todo en su vida fueron nombramientos, reconocimientos a su labor y ascensos en la administración escolar, pues al año siguiente del Certamen de París, el mismo don Justo Sierra, que tanto lo apreciara y lo

---

[24] Chávez, *op. cit.*, p. 556.
[25] Ruiz, *op. cit.*, p. 291.
[26] Chávez, *op. cit.*, p. 572.
[27] Ruiz, *op. cit.*, p. 3.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

siguiera considerando su amigo, se vio obligado a cambiarlo del puesto que desempeñaba al frente la Dirección mencionada, desde 1897. Es don Justo quien nos dice en sus *Memorias*:

> Las cuestiones de personas son las más difíciles de resolver y las más necesarias. El Director General de Instrucción Primaria era un viejo amigo mío, era hombre de gran laboriosidad y buena intención, eruditísimo en achaques pedagógicos, autor de libros escolares, ¡qué se yo! Era una potencia y, sin embargo (y en esto me había encontrado con altísimas aquiescencias desde luego), me era indispensable un hombre nuevo en ese puesto, que se penetrase bien de mis miras, que me secundara bien. Me pasaba con el doctor Ruiz, que nunca naturalmente me ha perdonado esto, lo que años después debía suceder al señor Limantour conmigo: no tenía "pero" que ponerme como ministro y sin embargo, vióse obligado a considerarme inútil o perjudicial.[28]

Casi con seguridad que después de este golpe a su carrera administrativo-pedagógica, Luis E. Ruiz salió en viaje de estudios a Estados Unidos, pues en un *Boletín de Instrucción Pública* se menciona que había regresado del extranjero en 1905, en compañía de otros[29] maestros y ya se encontraba prestando sus servicios. De cualquier forma, tres años después participó de nueva cuenta en las discusiones del proyecto de Ley, que se promulgaría en 1908,[30] y durante el mismo sería atacado por *El Tiempo* y *El País*, que se ensañaron contra su persona, por la influencia positivista que venía ejerciendo desde hacía ya casi 30 años en la Escuela Nacional Preparatoria.[31]

Como se podrá apreciar, su labor en pro de la educación no fue corta ni caduca y mucho menos limitada, pues si tuvo influencia en la legislación, conceptuación, sistematización y en la metodología de la enseñanza en los niveles de la primaria y la preparatoria, también dejó su huella en la educación de los párvulos, fundamentado en los "dones" de Fröebel, cuya doctrina

---

[28] Sierra, *op. cit.*, p. 494.

[29] *Boletín de Instrucción Pública*, t. VI, p. 718.

[30] Larroyo, *op. cit.*, p. 361.

[31] *El Tiempo* y *El País*, México, 5 de marzo de 1908, *apud* Clementina Díaz y Elisa García, *op. cit.*, vol. II, p. 300.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fue aplicada en los jardines de niños, trató de armonizar las tendencias educativas del hogar, con las aspiraciones educativas de la escuela, mediante la búsqueda de las formas apropiadas para "disciplinar el juego".

Conforme al doctor Ruiz, el programa de los jardines de niños debía constar de cinco partes:

> primera, juegos gimnásticos, para cultivar en buena forma las facultades físicas de los párvulos; segunda, dones o juguetes rigurosamente graduados; tercera, labores manuales, juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño, y dotarlo de conocimientos; cuarta, plática al estilo moderno, con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños; y quinta, canto, medio ingenioso cuyo fin es amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético.[32]

Por estas razones, se le asignó un curso especial para enseñar la pedagogía en los jardines de niños en 1909, como parte de un curso general de didáctica que, posteriormente, fue tomado como un curso específico, impartido por la profesora Bertha Von Glüemer.[33]

En 1910, su *Tratado elemental de pedagogía* se sugería como libro de texto para la Escuela Normal, pues sin discusión, su contenido y forma eran adecuadas para la época.[34]

Posiblemente el último reconocimiento a su labor lo constituyó el acto en que Porfirio Díaz, con motivo de la inauguración de la Universidad Nacional de México, le confirió el grado de doctor *Ex oficio*, junto con Manuel Flores, Pablo Macedo y otros doctores de las diferentes escuelas de Jurisprudencia, de Medicina, entre otras.[35] Casi con seguridad, el resto de sus días los pasó en la ciudad de México, dedicado a sus quehaceres pedagógicos y médicos, muriendo en dicho lugar el 28 de septiembre de 1914.[36]

---

[32] Larroyo, *op. cit.*, p. 361.

[33] *Idem.*

[34] *Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Educación primaria, 1910-1911*, p. 238.

[35] Sierra, *op. cit.*, p. 429.

[36] Barbosa, *op. cit.*, p. 285.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Epílogo a la semblanza del doctor Luis E. Ruiz

Como se habrá visto, el currículo de Luis E. Ruiz comprende funciones administrativo-educativas, médicas, a la par que magisteriales e intelectuales pedagógicas. Para el filósofo e historiador no cabe la menor duda sobre su filiación positivista y la influencia que ejerció en la educación nacional, al lado de Manuel Flores y Porfirio Parra, al servicio de lo que William Raat denomina el "díazpotismo",[37] pero para el maestro de educación primaria, que es precisamente a quien dirige su obra, quedará la deuda sobre su capacidad para dejar plasmados en un libro que intitula *Tratado elemental de pedagogía*, sus conocimientos científicos y la nomenclatura positivista en términos asequibles a los normalistas de aquella época y su utilidad como libro de texto para los mismos, que a partir de 1901 empezaron a usarlo. Para demostrar su utilidad y empleo bastaría expresar que todavía hacia 1910 los *Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública* lo enlistan como libro de texto de la Normal, y eso a pesar de la existencia del texto del doctor Manuel Flores que, sin lugar a dudas, está mejor conceptualizado en términos positivistas y pedagógicos, pero menos adecuado a los individuos que apenas con la instrucción elemental pretendían ser maestros, fuera como *modus vivendi* o como gusto personal profesional. Sin embargo, aun cuando en otra oportunidad se analice con mayor detenimiento su obra y podamos captar su utilidad y trascendencia hasta nuestros días, preciso es que mencionemos otros datos que nos explicarán cómo fue posible que llegara a realizarlo, pues el intelectual universitario generalmente tiene cierta dificultad para adecuarse a otro tipo de circunstancias educativas, a no ser que por su propio trabajo y experiencia tenga la habilidad para ubicarse y ser asimilado en otro contexto ambiental.

Tal fue el caso de Luis E. Ruiz, quien después de recibirse como médico en 1877 y de ser miembro fundador de la Sociedad Metodófila Gabino Barreda, al año siguiente era designado catedrático de Ciencias en la Escuela Secundaria para Niñas. En 1879, cuando Tagle se auto designó presidente de la Academia de Profesores, a él encargó la vicepresidencia y la función de presidir las sesiones. Además, el 1 de septiembre de 1880 fue nombrado profesor de Clases Públicas de Pedagogía para los

[37] William Raat, *El positivismo durante el porfiriato*, p. 65.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

profesores sin suficiente pericia y se le encargaron otras dos clases en la Secundaria y dos en la Escuela Nacional Preparatoria, continuando con esa labor hasta el momento en que se creó la escuela Normal, mientras que, al mismo tiempo, era designado presidente de la Academia de Profesores en 1882, época en la que participó en el *Primer Congreso Higiénico-Pedagógico*.

En 1884, el Ayuntamiento de México le concedió un premio por escribir el mejor libro de lectura. Posteriormente también participó en los Congresos de 1889 y 1891, para ser nombrado vicepresidente del Consejo Superior de Instrucción Primaria,[38] que suplió a la Junta Directiva de Instrucción Pública que venía funcionando desde 1867. Después ejerció otras funciones a las que ya aludimos en su semblanza, para escribir y publicar en 1900 el *Tratado*, objeto parcial de este trabajo.

Como se habrá visto, Ruiz siempre combinó el estudio con el magisterio y con los puestos públicos, lo cual nos explica, en parte, la adecuación conceptual del trasfondo positivista con el quehacer pedagógico, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, pues partiendo del concepto de pedagogía pasa a los de enseñanza, educación e instrucción, con base en los cuales irá dando las pautas para lograr la educación integral del alumno en su cuádruple aspecto: físico, intelectual, moral y estético.

Para la "parte práctica" comienza su *Tratado* por enumerar los aspectos más generales de la metodología, la organización, la disciplina e higiene escolares, para irse adentrando en la metodología de los jardines de niños; en la metodología de cada una de las materias y por grado de la primaria elemental, para seguir con la superior, hasta llegar a la metodología de las "otras escuelas primarias", completando así aspectos que Manuel Flores nunca trató en su también llamado *Tratado elemental de pedagogía*.

Acto seguido, y en forma muy ordenada, señala las leyes y reglamentos derivados de los estudios de la época y que partieron de la Carta Magna de 1857, continuando con algunos aspectos complementarios de las escuelas, como son la descripción de la "economía y régimen" escolares, los "exámenes e inscripción", los "textos, bibliotecas y museos", la "disciplina", la "Higiene Escolar" y la forma en que se estructuró de manera oficial la Dirección General, las academias y la estadística.

---

[38] Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, p. 270.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Como para cerrar con broche de oro su obra magna, no deja de hacer gala de su visión positivista al exponer en forma muy breve el desarrollo de la historia de la pedagogía mexicana, desde la época prehispánica en que el objetivo de la educación era preparar para funciones mayores, para pasar a la etapa teológica durante la Colonia, desarrollarse la metafísica durante buena parte del siglo XIX e iniciarse en la científica en la época de Juárez, a partir de la cual la evolución fue progresando de forma gradual, gracias, por supuesto, a su pensamiento y acción que cobraron auge durante el porfiriato, alcanzando cierto perfeccionamiento realizado en proyectos, leyes, academias, aumento de presupuestos, atención digna a los maestros y alumnos tanto en la ciudad de México como en los territorios y estados de la República hasta llegar a su culminación con la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, que estuvo a su digno cargo.

Es evidente que a pesar de tener una visión clara de las circunstancias pedagógicas del momento, no por eso deja de pertenecer a un grupo elitista, citadino-burgués, presumiendo de los logros alcanzados en materia de política educativa por su héroe y sostén: Porfirio Díaz. Si hubiera escrito esta obra diez años después, seguramente no lo hubiera tenido en tanto encomio, pues de haber pertenecido al grupo de los positivistas más eminentes, al año siguiente que publicó su *Tratado*, fue depuesto de la Dirección por los motivos ya mencionados por Justo Sierra.

Lo que debe haber sido más frustrante es que no perteneció al grupo denominado de los científicos, en los que sí figuraron Sierra, Manuel Flores y Porfirio Parra. Por el hecho de pertenecer a un grupo especialmente favorecido por el régimen, olvidó a propósito, casi con seguridad, el denunciar las lacras, carencias y problemas del sistema educativo, así como el puntualizar lo raquítico de los logros alcanzados.

Como quiera que haya sido, no cabe duda de que su obra de carácter positivista fue muy inteligente, a pesar de que el modelo escogido para diseñar el nuestro fue europeo-americano, como él mismo lo subraya.

Tanto Ruiz como sus colegas vieron más allá de la doctrina para penetrarse de su espíritu y así buscar encontrar y adecuar lo que era aplicable de ese sistema a nuestra realidad mexicana, no tanto por lo mexicano, sino por los puntos de contacto que existen entre el género humano, sin distinción de raza, especie o latitud; sin olvidar que servía a un sistema de un capitalismo incipiente y, por lo mismo, su *Tratado* está más abocado a las zonas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

urbanas, con una perspectiva que encauzaba a los alumnos en las vías del industrialismo, de la carrera militar, del orden y progreso, en la disciplina, que no dirigido a la búsqueda de la redención del indígena o la educación del campesino que, como asunto dialécticamente humano y natural, propició la Revolución mexicana, pues relegando a los grupos marginados a un estudio y atención posteriores, éstos constituyeron una fuerza poderosa en la caída del dictador y del *díazpotismo*.

La pedagogía de Luis E. Ruiz

Ahora analizaremos sólo las partes teórica y práctica de su *Tratado elemental de pedagogía*, cuestionando su actualidad y dejando para otra ocasión lo que se refiere a la metodología especial, aplicada a la lectura, escritura, lengua y aritmética, así como a las asignaturas de las escuelas primarias; la Constitución y las leyes de Instrucción primaria; la economía y el régimen escolar; los exámenes e inscripción; los textos, bibliotecas y museos escolares; la disciplina e higiene escolares; la Dirección General, las academias y estadística; los congresos pedagógicos; la historia de la pedagogía en general y sus consideraciones acerca de la enseñanza en México, así como otros capítulos referentes al maestro y la Normal para Profesores; la Escuela, su distribución, su aspecto legal y pedagógico; el edificio, el mueblaje, siguiendo con el personal, las escuelas, los útiles, terminando con las Estadísticas de la Instrucción Primaria en la República mexicana con referencia a siete estados, incluyendo al Distrito Federal.

Principiemos con observaciones generales a sus dos grandes apartados teórico y práctico.

Con respecto a los *objetivos* que pretende alcanzar al escribir el libro, es totalmente cuerdo consigo mismo y lo logra, pues tanto las doctrinas pedagógicas como los métodos de enseñanza en que se fundamenta los va señalando con precisión, claridad y brevedad, como corresponde al título de la obra: *Tratado elemental de pedagogía*. También cumple con sus objetivos al tratar de mostrar en qué forma se fue modificando y uniformando el sistema educativo nacional a nivel primaria, aunque quiere aparentar que por exponer lo que ocurre en la ciudad de México, lo mismo sucedía en el resto del país, incurriendo en un error, pues aunque las leyes y reglamentos fueron

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

frutos de los Congresos Pedagógicos, se aprovecharon en algunos estados, pero en otros no ocurrió lo mismo, y mientras en unos el adelanto ya era notable (como Veracruz, Nuevo León, Zacatecas y Yucatán), en casi todos los demás el analfabetismo y la carencia de toda organización dificultaron su evolución y progreso. No debemos olvidar que aunque muy inteligente y lógico consigo mismo, el autor de la obra ejerció varios puestos públicos de importancia, por lo cual la realidad quedó desvirtuada o tergiversada con toda intención.

Ahora bien, para llegar a definir la pedagogía y precisar el sentido en que la usaría, expone una disertación sobre la ciencia y el arte que no permiten dudar de su capacidad de reflexión, de inducción y deducción, llegando a concluir que la pedagogía es el arte cinético de enseñar en sus dos dimensiones: la instrucción y la educación, sin olvidar que su fin mediato es que los enseñados alcancen mejor la felicidad. Además, divide a la instrucción y a la educación en dos partes: una teórica y otra práctica que, bien empleadas, redundarían en beneficio no sólo del individuo, sino de la colectividad, transformando a la humanidad y, como la pedagogía no era patrimonio de los dedicados a enseñar, invitaba a los padres de familia a que ejercitaran este arte.

Su tratado versa, pues, sobre la parte teórica y práctica de la enseñanza en sus modalidades de educación e instrucción, entendiendo por educación el perfeccionamiento intencionado de las facultades del individuo; y por instrucción, la transmisión de los conocimientos en forma gradual y comprensible, de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos.

Si comparamos su concepto de pedagogía con el que da, por ejemplo, el ecléctico Víctor García Hoz, veremos que a 80 años de distancia no hay mucha diferencia, sino tal vez en la terminología y en la forma de matizarlo. García define a la pedagogía en función de que es una ciencia cuyo objeto, por supuesto, es la educación y de que ésta es el "perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas".[39] Con esto queremos decir que, a pesar del tiempo, la concepción de Ruiz no está mal elaborada de acuerdo con categorías actuales de conceptualización.

---

[39] Víctor García Hoz, *Principios de pedagogía sistemática*, p. 25.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ahora bien, por lo que respecta a su obra, la divide en tres partes: una teórica, en la que se dedica a explicar los principios generales de toda educación, para después pasar a explicar los principios generales de la instrucción e iniciar, desarrollar y particularizar lo que es el meollo de su obra. Es decir, el desarrollo de la metodología propia de los jardines de niños, de las escuelas primarias y la explicación de su estructura de acuerdo con los múltiples aspectos que la integran.

La parte teórica

Tanto en ésta como en la práctica, emplea el espíritu positivista, propio de Comte, y se dedica a la observación del hecho pedagógico en sí mismo, para combinarlo con los sujetos de la enseñanza y de allí derivar las leyes que puedan ayudar metodológicamente a la consecución de la enseñanza en sus dos dimensiones: la educación de las facultades y la acumulación de conocimientos. En otras palabras, observa los fenómenos, los pone a prueba por medio de la experiencia y como fruto de años de estudio ofrece como resultado esta obra en la que va sintetizando las leyes de la pedagogía. Es por esto que su estudio tiene importancia y de allí el que haya trascendido la estructura básica que dieron él y sus colegas a la primaria, en donde lo que hoy todavía se insiste en que es un logro de las famosas "reformas escolares" es tan viejo como el método científico y la insistencia en que el mejor educador es el que sabe guiar al alumno en el desarrollo de sus facultades, encauzándolo en la práctica, más que en la repetición memorística de un sinfín de conocimientos. La denuncia de la enseñanza como un proceso único de repetición de conocimientos sin mayor asimilación la hacen Ruiz y Flores, y es por eso que el primero señala que ante todo es preciso dar prioridad a la educación, como un proceso de perfeccionamiento de las facultades realizado artificial y deliberadamente, que no a la acumulación de conocimientos, de tal suerte que él mismo lo dice con estos términos:

> La Escuela Moderna considera ambos fenómenos y los valores dando el primer lugar a la educación puesto que los órganos son primordiales y el ejercicio de ellos, o sea su educación, es previo y general, en tanto que la instrucción

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

es consecutiva y particular, puesto que se trata sólo de una facultad intelectual: la memoria.[40]

Una vez que ha dejado bien asentados estos principios, procede a señalar en forma breve y clara las leyes generales de la educación que a continuación entresacamos.[41]

Leyes:

1. Las facultades se perfeccionan sólo por el ejercicio.
2. Nunca el ejercicio debe ser excesivo y se graduará siempre en relación con cada facultad y sus circunstancias.
3. El ejercicio debe ser practicado con persistencia, pero no ha de ser continuo.
4. El ejercicio debe hacerse en todas las formas de cada facultad.
5. Los ejercicios deben asemejarse lo más posible a las formas en que la vida real requiere el concurso de las aptitudes.
6. El ejercicio debe hacerse en la forma más agradable posible.[42]

Ahora bien, con respecto a la educación de cada una de las facultades, iremos señalando sólo el sentido que le da a cada una de ellas en su relación con la educación.

Sobre las facultades *físicas* señala que son las propiedades fundamentales del organismo las que hay que principiar por educar, ya que éstas son un reflejo de lo intelectual y de lo moral. Después estudia lo que denomina "facultades sensorias y facultades locomotrices", terminando por enunciar los excitantes de la actividad, de acuerdo con el doctor Flores: la necesidad, la imitación, el hábito, la coacción y el estímulo.

Las facultades *intelectuales* las enlista así: percepción, atención, memorias, imaginación, raciocinio y abstracción. Y a la inteligencia la define como la "facultad en virtud de la cual acumulamos, elaboramos y aplicamos conocimientos".[43] Lo más importante en este sentido es que destaca la necesidad de educar ésta para que ayude a resolver los problemas que se

---

[40] Ruiz, *op. cit.*, p. 16.

[41] Quien quiera ver su explicación, puede remitirse a las páginas 17 a 21 del *Tratado*.

[42] Ruiz, *op. cit.*, pp. 17-21.

[43] *Ibidem*, p. 36.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

presentan en la vida real, ya que la clave del ideal cultural es la "educación conveniente y una instrucción suficiente".[44]

También con respecto a la educación de estas facultades, remarca que él nunca discutiría la excelencia de los libros de texto, pero sí reprocharía el que muchos creyeran que era el único medio para lograr la educación intelectual, ya que el libro no era el único factor de la escuela. "No discutimos la excelencia del libro; lo rechazamos totalmente presentado como medio único para la educación intelectual".[45]

Como es su costumbre, termina por enunciar las reglas o preceptos de todo género de enseñanza por su relación con las facultades intelectuales y la instrucción propiamente dicha:

> deben elegirse las nociones que han de inculcarse, según el fin a que se aspira [...] Establecer las correspondientes jerarquías en los conocimientos, según sus dependencias mutuas, para inculcarlos por su orden debido [...] Se ha de dar a cada noción o grupo de nociones una forma que realice las condiciones de amenidad, interés y aplicabilidad [...] Se ha de procurar que las nociones no se aprendan ya hechas, sino darles la forma de investigaciones que el educando emprenda y que lo conduzca al descubrimiento de lo que se le trate de enseñar.[46]

En lo que toca a la educación de las facultades *morales*, entiende por éstas los elementos psíquicos que determinan las acciones, esto es, los sentimientos y la voluntad, aquéllos sugiriendo y ésta realizando. Por lo mismo, señala que para educar en la moral hay que tomar en cuenta tres aspectos: la educación de los sentimientos, la instrucción moral y la educación de la voluntad. Sobre este último aspecto destaca –y aquí está su mensaje y su servicio al régimen y su clase social– que uno de los elementos de la voluntad o carácter está en la formación del "valor militar", el "civil" y el "industrial".

Si en otros aspectos resulta muy lúcido el doctor Ruiz, en éste de las facultades morales más bien resulta confuso y demagógico. Claro está que tampoco lo podemos culpar de ignorancia crasa ni supina, pues en su

---

[44] *Ibidem*, p. 39.

[45] *Idem*.

[46] *Ibidem*, pp. 47-49.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

época las diferencias y limitaciones de las facultades psíquicas, de las mentales y morales, no estaban tan estudiadas como hoy en día, cuando aún dejan qué desear.

Por último se refiere a la educación *estética*, en la cual se queda corto con respecto a la explicación que hace de la educación de las otras facultades. Sin embargo, no por eso es menos claro, sustancioso, y así expresa que: "En suma, la educación estética, aun siendo elemental, debe iniciar al niño en la apreciación de lo bello y en el desarrollo del gusto, para imprimir sana actividad en su espíritu y ensancharle los horizontes de la vida superior con la contemplación de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello".[47]

Para terminar lo fundamental de la parte teórica y relacionarla con la práctica, procede enseguida a determinar los "principios generales" que deben servir a toda educación e instrucción, relacionándolos, a su vez, con las materias propias de la escuela, para de esa forma ir induciendo mentalmente al lector y guiando prácticamente al maestro, en la continua necesidad de interrelacionar las materias con sus objetivos pedagógicos fundamentales.

Siguiendo pues en este orden de ideas, señalaremos ahora esos "principios generales" de toda educación e instrucción:

1. En la enseñanza se debe ir siempre de lo simple a lo complejo.
2. Las lecciones deben partir de lo concreto para pasar a lo abstracto.
3. La enseñanza del niño debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad.
4. En cada ramo de instrucción se debe proceder de lo empírico a lo racional.
5. La enseñanza debe favorecer el desenvolvimiento espontáneo.[48]

En una frase célebre, lo que pretende Ruiz es sugerir que la enseñanza se adapte a las condiciones del enseñado, procediendo por principios y no por preceptos, siguiendo a Marcel: "Hacer del método de la naturaleza el arquetipo de los métodos".[49]

Para finiquitar la parte teórica e iniciar la práctica llega a la formulación de las leyes que deben formar la enseñanza práctica:

---

[47] *Ibidem*, p. 67.
[48] *Ibidem*, p. 68.
[49] *Ibidem*, p. 69.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. Deberán elegirse, conforme al fin que se desea alcanzar, las nociones que deban inculcarse.
2. Deberán ordenarse y sucederse estas nociones conforme a su enlace y dependencia.
3. Deberá darse a cada una de estas nociones una forma que les imprima amenidad, interés y aplicabilidad.
4. Deberá procurarse siempre que dichas nociones revistan la forma de investigación para que el educando al instruirse se perfeccione.[50]

La parte práctica

Desde el inicio, manifiesta los aspectos que cubrirá su estudio: la metodología, la organización, la disciplina y la higiene escolares; teniendo como objetivo fundamental el adaptar los principios asentados en la parte teórica a las condiciones actuales de la *escuela*, definiéndola como una institución social dedicada a la enseñanza, cuyos fines serán, por supuesto, el realizar la educación y conseguir la instrumentación. Es evidente que cada uno de estos términos requiere una explicación, pero para hacerlo habría que reescribir su tratado; por lo cual al hacer este capítulo de su pedagogía nos vemos obligados a condensar e hilar sus conceptos, comentándolos brevemente invitamos al interesado a que se adentre en este tan bien logrado libro de pedagogía.

Igual que en el capítulo anterior, Ruiz sigue siendo muy sistemático y casi nos lleva de la mano para hacernos ver que para poder enseñar es preciso tener claros, precisos y diferenciados tres conceptos: metodología, procedimientos y sistemas. Al primer concepto lo divide en general y especial, expresando que mientras la primera atiende a considerar sólo los principios y preceptos comunes a la enseñanza de todas las materias, la segunda se aplica específicamente a una materia. Y entre método y procedimiento señala que, mientras que el primero es un conjunto de medios, de carácter teórico para enseñar, al segundo lo constituye todo recurso de carácter práctico para realizar los medios que formula el primero y así, mientras subdivide a los métodos en objetivos y subjetivos, a los procedimientos los secciona en analíticos y sintéticos, distinguiendo además las formas de los procedimientos de

[50] *Idem.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

acuerdo con las nociones que se imparten por medio de la enseñanza como tal, es decir: la expositiva, la heurística y la socrática. Finalmente, define al "sistema" como la asociación de los métodos, procedimientos y formas de éstos, según su aplicación a un individuo o a un grupo de personas, dividiéndoles en individual o colectivo y a este último, a su vez, en un grupo homogéneo de alumnos, mientras que en el mutuo, el maestro enseña a un grupo de alumnos más adelantados, quienes a su vez enseñan a otros alumnos, según su grado de adelanto. Sobre este último sistema se manifiesta crítico y expresa que la experiencia lo ha demostrado como ineficaz e inaceptable, calificándolo de "peor es nada".

Después procede a explicar la metodología especial que habría que aplicar en los jardines de niños, basado en el juego y la espontaneidad propia de los niños que se encuentran entre los 3 y 6 años de edad, proponiendo un programa que incluía los siguientes aspectos fundamentales: los juegos gimnásticos, los dones o juguetes graduados; labores manuales; las pláticas y los cantos.

Con respecto a la metodología especial de la escuela elemental, no olvida justificar al sistema político que lo sostiene y señala que con toda justicia se la ha llamado "popular" pues está abocada en la "escuela para todos", sin llegar a demostrarlo. Sin embargo, fuera de este dislate, las leyes que establece para aplicarlos son: el conocimiento del educando, así como su medio social; el conocimiento del estado actual de su patria y la evolución de su historia; el conocimiento de la marcha gradual de los progresos científicos y de los adelantos pedagógicos y el conocimiento de los fines, así como la previsión de los objetivos a lograr por medio de los conocimientos, de tal modo que todo ello tienda a lograr la felicidad mediante la satisfacción de las necesidades de conservación como de progreso, tomando en cuenta que para lograrlo será preciso satisfacer cinco necesidades básicas: las que favorezcan la propia conservación tanto directa como indirectamente; aquellas cuyo objeto fuera la crianza y educación de los hijos; aquellas que se refieren al cumplimiento de los deberes sociales y políticos, y aquellas que hicieran del placer y las comodidades una parte de la vida, que tuvieran por objetivo específico satisfacer el gusto y los sentimientos.

Ahora bien, para satisfacerlos nada mejor que estructurar una serie de materias, por medio de las cuales se iría educando al alumno en forma

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sistemática y congruente. De allí que al niño se le enseñaran nociones de higiene, nociones científicas enciclopédicas y elementales sobre el medio que le rodeaba y que de momento tomaron el nombre de "lecciones de cosas", junto con la geografía. Pero como para poder aprender era necesario conocer lo que existía, había que buscar los medios para lograrlo y ésos eran: la lectura, la escritura, la posesión del lenguaje; además de la gimnasia, los ejercicios militares, el canto coral, la instrucción cívica, la historia, las labores domésticas, el dibujo y la disciplina total. He aquí en forma sucinta el porqué y las raíces de los programas y planes de estudio de la Escuela Nacional Primaria de entonces y de hoy en día, cuyo objetivo era dar al alumno los medios para el trabajo productivo, ya que por el manejo de la ciencia reaprendería a ser buen alumno, buen ciudadano, buen padre de familia y así contribuiría a formar "cultas unidades sociales".

Es muy posible que ni siquiera Ezequiel A. Chávez en *México y su evolución social* haya hecho un estudio tan profundo como lo hizo Ruiz. Claro está que no sólo fue de Ruiz, ni tampoco de Parra o Sierra, sino de todos los hombres que con su pensamiento y reflexión fueron sentando las bases para lograr este contenido sistematizado y proyectado en planes y programas de estudios de la escuela. Tampoco negamos el mérito de Ruiz, pues indudablemente su labor fue de estudio, reflexión, discusión, experimentación y planeación, dando lugar a un estudio más profundo de la pedagogía mexicana, así como de sus pedagogos más sobresalientes que, sin lugar a duda, se encuentran en esta etapa de nuestra vida nacional, como fueron Flores, Manterola, Cervantes, Martínez, Castellanos, Torres Quintero, Julio S. Hernández, Rébasamen, entre otros.

Acto seguido, Luis E. Ruiz va especificando la metodología de cada una de las materias de la escuela elemental, delimitando sus funciones y la graduación a seguir. Dicho sea de paso, así como en la mayoría acierta, no es tan claro por lo que respecta a la aritmética.

Con posterioridad hace algunas consideraciones de carácter general sobre las materias que estaban programadas para la escuela primaria superior, pero siguiendo el principio básico de la enseñanza cívica va señalando la complejidad de los conocimientos que se impartirían como preparación previa de la Preparatoria. Este plan de estudios sería más bien el antecedente natural de lo que hoy conocemos como escuela secundaria y no el de la Escuela Nacional Preparatoria, que más bien permaneció en el nivel

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

del antecedente natural de la enseñanza universitaria, pues aun cuando hay quien piensa que por denominarse por aquella época "secundaria" es el antecedente de la actual y no es así. Para ello me remito a los planes de estudio de las respectivas escuelas.

Enseguida describe las funciones de otras escuelas primarias, que eran las dedicadas a los adultos, con el nombre de nocturnas y mixtas; las rurales y las denominadas de enseñanza ambulante, por el hecho de que el maestro recorría en forma periódica determinada zona, primero enseñando, dejando tareas y volviendo a pasar para avanzar en la medida de las capacidades de los alumnos.

Después de esta descripción, presenta un panorama general de la legislación en materia educativa que, partiendo de la Constitución de 1857, se había ido plasmando en leyes y reglamentos que dieron la conformación de la Escuela Nacional Primaria, de la cual fue Ruiz el primer director.

En otro capítulo se dedicó a describir con brevedad los aspectos de la economía y del régimen escolar, como eran el maestro, el alumno, la escuela, las inscripciones, los libros y listas, el padrón escolar; la forma e importancia del desarrollo de los exámenes y de la inspección pedagógica. Tanto estos dos últimos capítulos como aquel en que trata de los textos, las bibliotecas y los museos escolares, tienen su valor en tanto que nos dan una idea de la organización y del conocimiento de los aspectos complementarios y prácticos de una escuela, pero no abundan en aspectos que revisten mayor importancia para un estudio introductorio de esta naturaleza. En cambio, el que les sigue, sobre la disciplina, nos parece de mayor interés, porque aunque breve, pone de manifiesto su utilidad al régimen. Por algo su definición de disciplina es la siguiente: "Subordinación de actos y movimientos individuales a la uniformidad del conjunto [...] pues así se asegura el orden y se garantiza el progreso".[51]

A modo de conclusiones y reflexiones

De esta forma llegamos a la tercera parte del *Tratado* que, como mencionamos con anterioridad, se refiere a su visión positivista de la *historia de*

[51] Ruiz, *op. cit.*, p. 194.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la pedagogía en México y en el que refleja el método, la clase social a la que perteneció y el régimen porfiriano que justificó. Resulta muy interesante su panorámica histórica porque da a conocer los momentos clave en que se va modificando, estructurando y mejorando la conformación de nuestro sistema educativo nacional a nivel primario, principalmente en la ciudad de México, y que con el tiempo influiría en el resto de los estados. Por supuesto, no olvida destacar su labor personal en cada uno de esos momentos y las funciones que ejerció, así como tampoco deja de mencionar los "populosos, fecundos, progresistas, heroicos y liberales" estados de la República, en donde la labor de los "Sres. Coroneles, los distinguidísimos gobernadores, oradores ilustrísimos e inteligentes pedagogos", gracias a sus "afanes, desvelos, entusiasmo e ilustrado empeño" habían logrado el orden y el progreso de la educación.

Por lo que respecta a las *estadísticas*, sólo se empeña en presentar cuadros que, sin tener los mismos parámetros, en lugar de continuar su visión clara y precisa de la educación, confunden, ciegan o deslumbran al ingenuo que ve números, sin llegar a compararlos o estudiar la realidad de tales lugares. Por ejemplo, si nos remitimos a la ciudad de México, las cifras con respecto al número de escuelas es sorprendentemente alto, pero nunca se dice el cupo que tenían; la mención que hace Ruiz de la mejoría en los sueldos de los maestros nunca se demuestra a través de un estudio serio; el alto grado de deserción no se menciona sino sólo tangencialmente al enlistar la asistencia media y así otros aspectos más que para el interesado en conocer la realidad interna de la Escuela Nacional Primaria, en la ciudad de México, durante el porfiriato, nos permitimos remitirlo a los ensayos de Héctor Díaz Zermeño, el primero reeditado por la FES Acatlán en el año 2004 sobre *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución mexicana*, y el de *Las raíces ideológicas de la educación en México durante el porfiriato*, también de la FES Acatlán, publicado en 1994.

Estos dos últimos párrafos no tienen la intención de desprestigiar la excelente obra de carácter pedagógico que, como *Tratado elemental*, tiene tal valor, pero como nuestro deber es analizar, preciso es que hagamos ver cómo el gran positivista, pensador, filósofo y pedagogo se ve obligado por las circunstancias a alabar, encomiar y recomendar a los personajes más representativos del sistema, presentando cuadros estadísticos descuadrados

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de la realidad que, sin encauzar sofismas, desvirtúan su imagen de hombre clarividente.

La *utilidad* de su obra no se discute, pues cumple con sus objetivos iniciales, pudiendo servir de manual práctico para padres de familia y maestros líricos, o bien como una obra digna de ser analizada por pedagogos y maestros, pues el nivel en que se manejan los conceptos no es vulgar y las categorías que emplea pudieran servir como una primera pauta de evaluación de las metas a lograr por maestros, alumnos, libros de texto y autoridades.

Por otro lado, la guía que ofrece con toda honestidad de sus fuentes de inspiración, así como comprueban que es una obra de carácter ecléctico, proporcionan un buen manantial de investigación para quien se interesa en conocer las raíces de nuestro Sistema Educativo Nacional, así como aspectos muy particulares sobre el método, los procedimientos, los sistemas, la educación de las facultades intelectuales, morales, físicas y estéticas. No cabe duda de que este *Tratado* es el fruto de largos años de estudio y de experiencia, pues sin caer en rollos teóricos, retóricos o sentimentales, va en forma metódica y sistemática explicando el porqué del mismo método y el objetivo a lograr, es decir: es un positivista de corazón por su espíritu y método.

Sus fuentes de inspiración son claras: para el espíritu y método de la obra, Auguste Comte. Sobre la educación integral en su cuádruple aspecto, físico, intelectual, moral y estético, cita a Spencer y a Manuel Flores, remontándose a Rousseau, a quien también emplea para la metodología del dibujo. A Pestalozzi lo menciona como inspirador del método objetivo y sobre la necesidad de la educación cívica y política del educando. En cuanto al método en general, se observa la influencia de Marcel y de Gréard. En aspectos más específicos menciona a Comenio, y a Locke en relación con los trabajos manuales para niños; a Bain hace alusión cuando escribe sobre la necesidad de la preparación y continuidad de las Lecciones de Cosas; sobre los jardines de niños su pilar fundamental es Fröebel. Johonot y madame Carpentier son mencionados en relación con la necesidad que tiene el niño de la actividad para poder aprender; a Compayré lo menciona cuando trata sobre la enseñanza de la geografía y de la historia, así como cuando trata de la gimnasia. A Spencer lo cita cuando estudia la educación integral, cuando señala los medios para castigar, la necesidad del progreso y la enseñanza del dibujo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sobre la pronunciación señala a Vickersham, y a Jaccoud sobre la educación del sentido muscular. Como se apreciará, la lista no es pequeña, y eso sin mencionar a Stuart Mill, quien seguramente también le influyó en su espíritu y método.

Leyendo con detenimiento, se verá que es al doctor Manuel Flores a quien más menciona, aunque resulta difícil afirmar que haya sido quien más lo inspiró, pues el hecho de que desde los años 1880 y tantos escribieran codo con codo en *La Libertad*, en defensa y justificación del régimen, así como compañeros de la sociedad metodófila desde años atrás, no nos permite vislumbrar si lo hizo con un carácter más personal que influido directamente por él.

Como quiera que haya sido, lo cierto es que ambos fueron influenciados por Spencer y su obra *La educación*, y lo que es más importante, porque todos estos personajes fueron quienes con sus aportaciones, abstraídas y adaptadas a la realidad mexicana, dieron como resultado lo que en la actualidad, en gran medida, es la parte medular de la educación primaria urbana.

¿Qué ha pasado desde entonces? ¿Será que estuvo tan bien conceptuada que hasta la fecha no se ha tocado en lo fundamental, como es la seriación de las asignaturas en forma de espiral ascendente; será que el mismo sistema se ha anquilosado y no ha permitido mayores avances o más bien se ha dedicado a realizar y perfeccionar lo que en aquel entonces sólo era un proyecto? Y si ninguna de estas posibilidades encierra una respuesta, ¿cuál otra nos podría indicar el sendero?

Bibliografía

Annino, Antonio y Francois-Xavier Guerra (coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Educación primaria, 1910, 1911, México, Tipografía Económica, 1910.

Barbosa Heldt, Antonio, *Maestros ilustres de México y lugares donde reposan*, México, Ediciones del autor, 1973.

Barreda, Gabino, *La educación positivista en México*, México, Porrúa, 1978.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Boletín de Instrucción Pública, t. VI, México, Secretaría de Instrucción Pública, 1905.

Chávez, Ezequiel A., *La educación nacional en México. Su evolución social*, México, Ballescá, 1902, 2 vols.

Compayré, Gabriel, *Historia de la pedagogía*, París-México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret.

Comte, Auguste, *Discours sur l'esprit positif*, París, Librairie Schleicher Freres, 1909.

Díaz y de Ovando, Clementina y Elisa García Barragán, *La Escuela Nacional Preparatoria, los afanes y los días*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1972, 2 vols.

Díaz Zermeño, Héctor, *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución mexicana*, 1a. reedición, México, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán, 2004.

_____, *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán, 1994.

_____, *La escuela nacional primaria en la ciudad de México, 1876-1910*, México, El Colegio de México, 1979, sobretiro de *Historia mexicana*, vol. XXIX, núm. 1.

Diccionario Porrúa. Historia, biografía y geografía de México, vol. II, México, Porrúa, 1976.

Dublán, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Editada por Dublán y Lozano, 1876-1904.

Flores, Manuel, *Tratado elemental de pedagogía*, México, Oficina de la Tipografía de la Secretaría de Fomento, 1887, edición facsimilar, introducción de Héctor Díaz Zermeño.

Fröebel, Federico, *La educación del hombre*, Chicago, Nueva York, Londres, D. Appleton y Cía., 1918.

Fuentes Mares, José, "Prólogo", *Estudios a Gabino Barreda*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1941.

García Hoz, Víctor, *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, México, Buenos Aires, Pamplona, Rialp, 1966.

Gómez Quiñones, Juan, *Porfirio Díaz, los intelectuales y la Revolución*, México, El Caballito, 1981.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

González, Luis, *La ronda de las generaciones. Los protagonistas de la Reforma y la Revolución mexicana*, México, SEP Cultura, 1984.

González Navarro, Moisés, *Estadísticas sociales del porfiriato, 1887-1910*, México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas, 1956.

———, "La vida social. El porfiriato", en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, México, El Colegio de México, 1970.

Hale, Charles, *Introducción, selección y notas de Charles A. Hale, Justo Sierra, Un liberal del porfiriato*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Hernández Luna, Juan, *Ezequiel A. Chávez, impulsor de la educación mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1973.

Llinás Álvarez, Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

López Ramos, Sergio, *Historia de una psicología: Ezequiel Adeodato Chávez Lavista*, México, Plaza y Valdés, 1997.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983.

———, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

Mill, John Stuart, *Auguste Comte and Positivism*, Estados Unidos, The University of Michigan Press, 1961.

Moreno de los Arcos, Roberto, "La introducción del darwinismo en México", *Anuario de Historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

O'Gorman, Edmundo, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, 1910", *Seis estudios de tema mexicano*, Xalapa, México, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, 1960.

Raat, William C., *El positivismo durante el porfiriato*, México, SEP/Setentas, 1975.

Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía*, México, tipografía de la Secretaría de Fomento, 1900, edición facsimilar, introducción de Héctor Díaz Zermeño.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

_____, *Apuntes históricos de la Escuela Nacional de Medicina*, prólogo del doctor Salvador Iturbide Alvírez, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

Sáez Pueyo, Carmen, *Justo Sierra. Antecedentes del partido único en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Miguel Ángel Porrúa, 2001.

Sánchez Pineda, Antonia y Antonia Menegus Bornemann, *Catálogo del archivo Ezequiel A. Chávez*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-CESU, 1984.

Sierra, Justo, *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.

_____, *Obras completas. Periodismo político*, vol. IV, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.

_____, *Evolución política del pueblo mexicano*, Obras completas, vol. XII. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.

Spencer, Herbert, *La educación*, Nueva York, D. Appleton and Company, 1899.

Vigil, José María y Rafael Ángel de la Peña, *Discurso sobre las antinomias y deficiencias del positivismo con motivo del texto para lógica*, México, Imprenta del Gobierno, 1885.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La Universidad Imperial francesa y su influencia en la concepción de universidad de Justo Sierra

Ana María del Pilar Martínez Hernández[1]

El tema de este trabajo gira en torno a la influencia del modelo de la universidad francesa creada por Napoleón en los inicios del siglo XIX, sobre la concepción de la universidad mexicana moderna que proyectó Justo Sierra entre 1881 y 1910.

Este documento es un avance de la investigación que me encuentro desarrollando y que concluirá en mi tesis de doctorado. El interés en la temática surgió de la traducción que realicé hace algunos años del *Decreto Imperial que contiene la organización de la Universidad*, emitido por el imperio napoleónico el 17 de marzo de 1808.

La importancia del decreto la vine a comprender tiempo después, al reflexionar acerca de la trascendencia y repercusión de esta normatividad en la historia de la educación y, particularmente, en la historia de las universidades en occidente. ¿Por qué hablo de trascendencia de este documento si la creación y existencia de las universidades se remonta al siglo XI? La razón principal es que el decreto forma parte de un conjunto de leyes que expresan la razón de ser de la universidad moderna, la cual, en el caso de Francia, en los albores del siglo XIX, se convirtió en la organización que articuló en su totalidad la educación del Imperio, al fungir como equivalente de un ministerio de educación pública.

---

[1] Licenciada, maestra y doctoranda en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de tiempo completo del Colegio de Pedagogía de la misma Facultad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Antes de hablar del decreto en sí, haré referencia a algunos antecedentes del estado que guardaba la educación en Francia antes del movimiento revolucionario de 1789, así como de los debates que se dieron en torno a este tema entre diversos actores de esta guerra civil, debates que, en general, se caracterizaron por estar enfocados en la transformación de la educación básica, así como en el interés por consolidar algunas instituciones y prácticas en las que se fueron diferenciando con claridad los estudios humanísticos y los técnico-profesionales en la educación secundaria y superior.

Para ello hay que señalar que durante el siglo XVIII la realidad educativa en Francia no guardaba relación directa con el movimiento ilustrado que se encontraba en pleno proceso de desarrollo en esa nación.

Para ejemplificar este hecho, en un escrito anónimo de la época se afirmaba que de 2 millones de habitantes, 1 820 000 carecían de educación. La escuela elemental casi no existía, la escuela media estaba destinada a unos pocos privilegiados y la universidad persistía en mantener a la escolástica como una doctrina viva.

Si bien la burguesía financiera y comercial era el estamento social que propugnaba por la laicidad de la educación –la cual, por supuesto, era un coto del clero– no consideraba imperante tener un sistema educativo estatal de carácter científico, realista y moderno; de hecho, ni siquiera concebía que la educación pudiera ser para todos.[2]

A finales del siglo XVIII, en Francia existían escuelas primarias o *Pequeñas escuelas*, a las que tenían acceso muy pocos; a nivel superior, en oposición a las universidades, se habían creado los *Colegios*, aun para menos sujetos, para enfrentar con métodos de enseñanza modernos la formación en las ciencias naturales; existía un número aproximado de 47 academias –30 de ellas *reales*– enfocadas al enriquecimiento del conocimiento en las materias de su especialidad y con un enfoque eminentemente realista, a las que asistían jóvenes de la aristocracia que más tarde ejercerían funciones de gobierno; asimismo, se encontraban los grandes establecimientos científicos y las escuelas especiales, tales como el *Jardín del Rey* y *el Observatorio*;

[2] *Cfr.* A. Léon, "De la Revolución francesa a los inicios de la Tercera República", *apud* G. Snyders, León y Vial, *Historia de la Pedagogía II. Siglos XVII-XVIII; De la Revolución francesa a la Tercera República-Época Contemporánea*, pp. 83-132.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se contaba con 22 universidades cuyos orígenes se remontaban siglos atrás, tal es el caso de la de París, que data del siglo XI, casi todas ellas con carta de fundación papal o real, de las cuales muy pocas eran auténticamente acreedoras al título de Universidad, dados el bajo nivel y la calidad de sus enseñanzas, su corrupción flagrante en el comercio y tráfico con los grados, y su marcada influencia eclesiástica.[3]

Las universidades francesas del XVIII, prácticamente en su totalidad, mantenían la estructura medieval de cuatro facultades: artes, medicina, teología (filosofía) y derecho (o cánones),[4] estructura que había reglamentado el rey Enrique IV en 1600.

Estas instituciones, como se ha afirmado, experimentaban un marcado retraso con respecto a la evolución de las ciencias y las mentalidades, en ellas se continuaba enseñando en latín y el método y los temas abordados eran de enfoque escolástico, al punto de que Diderot, en su proyecto para una universidad rusa, criticaba a las universidades francesas burlándose de los catedráticos como "contemporáneos, en cuanto a estudios, de santo Tomás de Aquino",[5] aprendices sempiternos del derecho romano y de las controversias teológicas escolásticas.

De tiempo atrás, los propios monarcas habían planteado la necesidad de una reestructuración educativa; la burguesía, para ese momento numerosa y culta, con aspiraciones de convertirse en clase dirigente, buscaba desarrollar una pedagogía ilustrada, de exigencias democráticas e igualitarias, que se concretara en la "primera revolución pedagógica",[6] enfocada en evaluar y expresar ideas para la transformación de la educación.

La *Enciclopedia*, publicada entre 1751 y 1772, otorgaba alta dignidad a los saberes realistas y útiles, así como a las artes y prácticas mecánicas, intención que queda evidenciada en su propio título: *Diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios.*[7]

Entre los primeros exponentes de estas ideas destacan tres personajes: Renato de la Chalotais, quien elaboró un informe en el que fundamentaba

---

[3] R. Moreno y García, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, pp. 278-279.

[4] E. Moreno y de los Arcos, *Sobre la Universidad*, p. 9.

[5] Diderot, *apud* M. Bayen, *Historia de las universidades*, p. 84.

[6] R. Moreno y García, *op. cit.*, p. 287.

[7] R. Gal, *Historia de la educación*, p. 97.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la necesidad de la expulsión de los jesuitas y escribió su *Ensayo de educación nacional o plan de estudios para la juventud*, en 1763; el propio Diderot, que abogaba por la enseñanza de las ciencias y por un sistema de educación pública organizado y dirigido por el Estado, cuya base radicara en los méritos y capacidades del individuo; y de manera sobresaliente, Lakanal, quien fundamentó la constitución de un sistema nacional de escuelas elementales en las que se dieran fundamentos de educación política, y la creación de la Escuela Normal en la que el Estado asumiría, por primera ocasión, la tarea de formar a los maestros.[8]

Así, al iniciarse el movimiento revolucionario, entre los grandes asuntos a reformar se encontraba el educativo. En *Les Cahiers de Doléances*[9] de 1789 quedaron plasmadas las aspiraciones que en materia educativa se expresaron, entre otras:

> [...] la idea de una educación pública a cargo del Estado, la de extensión de la cultura a las "ciencias útiles para la medicina, las empresas militares y las artes" y el deseo de "enseñar a la juventud moral, *belles-lettres*, lenguas modernas, ciencias, los sistemas legales de los diferentes países, historia y ley natural".[10]

Estos deseos encontraron su cauce en el desarrollo paulatino de una serie de políticas que se tradujeron en actos legislativos como el que elaboró

---

[8] R. Moreno y García, *op. cit.*, pp. 288-305.

[9] Los *Cahiers de Doléances* (Cuadernos de Agravios, Reclamaciones o Quejas) fueron el conjunto de más de 60 mil documentos en los que los habitantes de Francia formularon propuestas, a modo de consejo al rey, para la reforma de la vida pública una vez que el monarca había convocado a la reunión de los Estados Generales o Asamblea de la Nación; su función era que los diputados electos focalizaran su participación en los problemas más ingentes señalados por sus representados. La consulta que permitió su elaboración abarcó a representantes de los tres estados: la nobleza, el clero y el "pueblo" (burgueses, artesanos y campesinos). Se escribieron en las parroquias y bailías (tierras de encomienda de las órdenes religiosas), los distritos judiciales y los gremios, entre otros lugares y grupos. Los cuadernos, una vez elaborados, fueron llevados por los diputados ante los Estados Generales reunidos en la primavera de 1789; muchos de ellos se conservaron y gracias a ello se conoce su contenido. *Cfr.* P. McPhee, *La Revolución francesa, 1789-1799. Una nueva historia*, pp. 53-59 y G. Lefebvre, *La Revolución francesa y el Imperio (1787-1815)*, p. 46.

[10] R. Gal, *op. cit.*, p. 99.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la Asamblea Constituyente, y que se integró a la Constitución de 1791, quedando instituido en el título primero: "Se creará y organizará una instrucción pública común a todos los hombres y la enseñanza indispensable para todos los ciudadanos será gratuita y sus centros serán distribuidos gradualmente en relación con la división del reino".[11]

Con el fin de instrumentar esta tarea se estableció un Comité de Instrucción Pública. Cabe decir que este comité en ningún sentido era homogéneo; los diputados discutían asuntos como la conveniencia de instruir al pueblo, pero sólo "lo indispensable para llegar a la virtud",[12] defendido por Durant de Maillasse, o la no obligatoriedad ni gratuidad de la educación por parte del Estado, planteado por Mirabeau. Más adelante, Condorcet, quien fue presidente de la Asamblea Legislativa, postuló la gratuidad de la enseñanza a través de la participación del Estado en el nivel primario, pero abogó por una instrucción universal, por la libre concurrencia a los establecimientos de enseñanza, por el predominio de las ciencias sobre la literatura, por la coeducación y por la libertad de cátedra en la educación superior, entre otras transformaciones.[13]

En un decreto del mes de septiembre del año 1793, tras haberse confiscado las fuentes financieras de las universidades, quedaron abolidas las distintas facultades en el país. Esta medida fue prontamente cuestionada al empezar a "escasear" los profesionistas que egresaban de éstas, particularmente en campos como el de la medicina y el derecho.

En 1794 se expidió la Ley Lakanal, que sustentó un amplio y comprensivo sistema de educación que abarcaba el nivel elemental, daba gran importancia a los libros de texto y establecía una serie de sugerencias metodológicas, entre otras, el tratar de impactar visualmente al aprendiz para hacer más atractiva la instrucción y provocarle sensaciones que le llevaran a formular nuevas ideas; como ya se dijo, fundamentaba de manera jurídica la creación de las escuelas normales, si bien éstas se consolidaron hasta 1808; y restablecía otras escuelas, como la de Minas y Puentes.

En ese mismo año de 1794, tras ser disuelta la Asamblea Constituyente y asumir el poder el Directorio, ya se había organizado la escuela

---

[11] *Apud* M. Bayen, *op. cit.*, p. 85.

[12] *Idem*.

[13] J. M. Moreno G., A. Poblador y D. del Río, *Historia de la educación. Edades Antigua, Media y Moderna. Acción pedagógica contemporánea*, pp. 312-313.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

primaria, la cual quedó normada mediante el decreto sobre la Escuela Primaria de fecha 17 de noviembre; en tanto que el 25 de octubre de 1795 se expidió el decreto relativo a la organización de la enseñanza pública. A partir de entonces se crearon la Escuela Politécnica, el Bureau de Pesas y Medidas, la Escuela de Lenguas Orientales y el Instituto de Francia; a la vez se imprimió una vigorosa ayuda a otros centros ya existentes, tales como el Museo de Historia Natural, el Conservatorio de Música, el Colegio de Francia y la Escuela de Artes y Oficios.

Ese mismo año de 1795 apareció en la escena pública Napoleón Bonaparte, quien había nacido en la isla de Córcega el 15 de agosto de 1769. Realizó estudios en la Escuela Militar de Brienne y en la Escuela Real Militar de París entre 1778 y 1785. El mismo año de 1793 en que fue guillotinado el rey Luis XVI, Napoleón fue nombrado general de brigada. En 1795, siendo comandante del ejército de París, aplastó la insurrección realista cuyo fin era derrocar a la República; como resultado de esta acción fue nombrado general de división a los 26 años. Entre 1796 y 1799, al declarar Europa la guerra a Francia, tratando de impedir la expansión de las ideas de la Revolución y la instauración de la República a nivel continental, Napoleón encabezó al ejército francés en las campañas de Italia y Egipto.

El 11 de noviembre de 1799 Bonaparte derrocó al Directorio y se hizo nombrar Primer Cónsul. En 1800, mientras se enfrentaba militarmente a Austria, se dio a la tarea de reorganizar las finanzas y la administración pública de manera simultánea. En 1801 firmó un tratado de paz con Austria y el Concordato con el papa Pío VII. Un año más tarde firmó la paz con Inglaterra y con el Imperio otomano, al tiempo que el 2 de agosto era nombrado Cónsul Vitalicio con el apoyo de la Iglesia. En mayo de 1803 promulgó el Código Civil. Finalmente, el 18 de mayo de 1804, se autoimpuso emperador de Francia, con la venia del papado. Se mantuvo en el poder por 15 años, de 1799 a 1814, año en el que fue obligado a abdicar tras la invasión de Francia por parte de los Aliados europeos (Italia, Bélgica y España, entre otras naciones) y salió hacia el exilio en la isla de Elba. En 1815, tras escapar de ésta, se puso a la cabeza del ejército francés durante cien días, saliendo de París; en junio fue derrotado en Waterloo y desterrado a la isla de Santa Helena, en donde permaneció entre 1815 y 1821, este último año de su muerte, el 5 de mayo. En 1840 sus restos fueron repatriados a Francia, que los recibió con los más altos honores.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En los años de su reinado, Napoleón llevó a cabo una serie de transformaciones que marcaron, en múltiples aspectos, el futuro de Francia y, sin temor a exagerar, el de toda Europa y el mundo occidental. Me restringiré a hablar de los cambios que realizó en materia educativa, ya que comprendía la importancia de ésta para acallar las críticas y "captarse los espíritus".[14] Inicialmente se apoyó en el clero católico, al cual le regresó el control de la tarea educativa que la Revolución le había quitado; sin embargo, al entrar en conflicto con el papado tras su invasión a Italia y, particularmente, los estados pontificios y la aprehensión del papa, Napoleón monopolizó la educación, a través de la creación de una corporación llamada *Universidad*, dependiente del Estado, la cual, en sentido estricto, vendría a ser el equivalente de un Ministerio de Educación. Esta entidad, ante la falta de recursos económicos y del personal necesario para llevar a cabo las tareas educativas que se le habían encomendado, se convirtió a la vez en el único órgano que podía autorizar a los particulares el establecimiento de escuelas a cambio del pago de una renta fija. De esta manera, la instrucción pública, sin estar completamente en manos del Estado, se encontraba bajo su supervisión y control.

Para lograrlo, el 10 de mayo de 1806 se emitió la Ley relativa a la creación de la Universidad, documento constituido por tres únicos artículos, en los cuales se asienta la definición de esta institución, a saber:

> Artículo primero. Será formado, bajo el nombre de Universidad Imperial, un cuerpo encargado con exclusividad de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio.
>
> Artículo 2. Los miembros del cuerpo de enseñanza contraerán obligaciones civiles, espaciales y temporales [...].[15]

En el tercer y último artículo, la normativa establecía el compromiso de presentar al Cuerpo Legislativo la organización de dicha corporación en forma de ley. Dicha ley nunca fue presentada y el emperador aceptó a cambio un decreto denominado Decreto Imperial que contiene

---

[14] G. Lefebvre, *op. cit.*, p. 253.

[15] "Ley relativa a la creación de la Universidad", *apud* F. Buisson (ed.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, p. 1994 [traducción de la autora].

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la organización de la Universidad, el cual fue publicado el 17 de marzo de 1808.

Este documento consta de un total de 19 títulos y 144 artículos en los que se da cuenta de asuntos tales como los objetivos, funciones, atribuciones y la organización general de la universidad; los niveles y tipos de escuelas que la compondrían; las facultades del estamento propiamente universitario, así como los tipos y las formas de alcanzar los grados en las distintas facultades; la jerarquía establecida entre los miembros de la universidad y las obligaciones que éstos asumían como integrantes de este cuerpo institucional; de los puestos, las funciones y las atribuciones de los funcionarios de la institución; del modo de renovación de profesores y funcionarios; de la conformación y atribuciones del Consejo de la Universidad y los Consejos Académicos internos; de los reglamentos asignados a los distintos tipos de establecimientos escolares; de la Escuela Normal; de los atuendos; de la administración de los bienes –ingresos y gastos– de la Universidad Imperial, entre otros asuntos.

En esa misma fecha se emitieron otros dos decretos, uno en el que se nombraba al Supremo Maestro, al Canciller y al Tesorero, principales funcionarios de la institución, y otro que contenía el Reglamento para la Universidad Imperial. De gran interés ambos, por cuanto concierne a los personajes que fueron designados en los puestos aludidos, así como por la especificación sobre el funcionamiento de la vida universitaria. El análisis de esos otros decretos rebasa el objetivo de este documento, por lo cual regreso a destacar algunos de los puntos que considero de mayor relevancia sobre el decreto de organización.

En particular, me interesa subrayar lo relativo al monopolio que asumió el Estado en materia educativa; así, desde el título primero se establece:

TÍTULO PRIMERO.
ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD.
Del 17 de marzo de 1808.

Artículo primero. La enseñanza pública en todo el Imperio, está confiada exclusivamente a la Universidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Artículo 2. Ninguna escuela, ningún establecimiento de instrucción puede ser formado fuera de la Universidad Imperial, y sin la autorización de su jefe.
>
> Artículo 3. Nadie puede abrir escuelas, ni enseñar públicamente sin ser miembro de la Universidad Imperial y graduado por una de sus facultades [...].[16]

Desde mi percepción destacan dos aspectos, como se puede ver, uno explícito, referente al control del Imperio sobre toda forma de educación formal; otro implícito que se deriva de la incapacidad de éste para asumir en toda su extensión la tarea educativa y, por tanto, la necesidad de depositar en los particulares una porción de esta actividad, conformándose el Estado con la supervisión y el seguimiento de la misma.

Resulta relevante puntualizar cómo se organizó y especializó el sistema educativo francés, al definirse la siguiente estructura general:

> Artículo 4. La Universidad Imperial estará compuesta de tantas Academias como materias haya.
>
> Artículo 5. Las escuelas pertenecientes a cada academia se ubicarán de acuerdo al orden siguiente:
>
> 1°. Las facultades, para las ciencias profundas y el otorgamiento de grados.
> 2°. Los liceos, para las lenguas antiguas, la historia, la retórica, la lógica y los fundamentos de las ciencias matemáticas y físicas.
> 3°. Los colegios, escuelas secundarias, municipales, para los fundamentos de las lenguas antiguas y los principios de la historia y de las ciencias.
> 4°. Las instituciones, escuelas sostenidas por maestros particulares, en las que la enseñanza sea semejante a la de los colegios.
> 5°. Los internados, pensionados pertenecientes a maestros particulares, consagrados a estudios menores que aquellos de las instituciones.
> 6°. Las pequeñas escuelas, escuelas primarias donde se aprende a leer, escribir y las primeras nociones de cálculo.[17]

---

[16] "Decreto imperial que contiene la organización de la Universidad", *apud* F. Buisson (ed.), *op. cit.*, p. 1994 [traducción de la autora].

[17] *Idem.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Asimismo, a la tradicional estructura de las cuatro facultades universitarias a las que he hecho referencia antes, se incorporó una entidad encargada de brindar la educación científica que demandaban los nuevos tiempos. Así, en el Título II quedan establecidas las siguientes facultades:

TÍTULO II. DE LA COMPOSICIÓN DE LAS FACULTADES

Artículo 6. Habrá en la Universidad Imperial cinco órdenes de facultades, a saber:

1º Facultades de Teología;
2º Facultades de Derecho;
3º Facultades de Medicina;
4º Facultades de Ciencias Matemáticas y Físicas;
5º Facultades de Letras.[18]

Como puede observarse, se creó la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas, y se designó Facultad de Letras a la antigua Facultad de Artes. Los artículos que van del 7 al 15 dentro de este mismo título abordan lo relativo al nombramiento de los profesores para cada facultad por la primera ocasión y las subsecuentes; asimismo, explican cuántas academias y facultades habrá del mismo nombre, su distribución y ubicación territorial, la manera en que éstas estarían conformadas, cómo se seleccionaría a funcionarios y profesores, cuántos de estos últimos habría en cada una de ellas y qué contenidos enseñarían.

Por ejemplo, en el Artículo 13 se señala que sería establecida una facultad de ciencias junto a cada liceo del distrito de una academia, y que esta facultad tendría tres profesores, "uno de matemáticas, otro de historia natural y el tercero de física y química".[19] En París, tal como aparece en el Artículo 14, la facultad de ciencias estaría conformada "por la reunión de dos profesores del Colegio de Francia, dos del Museo de Historia Natural, dos de la Escuela Politécnica, y dos profesores de matemáticas de los liceos".[20]

[18] *Idem.*
[19] *Idem.*
[20] *Idem.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cada una de estas facultades, de acuerdo con el Título III, inciso 1, Artículo 16, otorgaba los grados de bachillerato, licenciatura y doctorado; éstos podían obtenerse después de dar "los exámenes y actos públicos"[21] respectivos, como lo especifica el Artículo 17. En el siguiente Artículo, el 18, se indica: "Los grados no brindarán el título de miembro de la Universidad, pero serán necesarios para obtenerlo".[22]

Los incisos 2, 3, 4 y 5 de este mismo Título III –que comprende los artículos del 19 al 28–, especifican los requisitos y procedimientos para obtener los grados en las diferentes facultades. Utilizo como ejemplo los requisitos estipulados para obtener los grados en la Facultad de Letras:

§ 2. DE LOS GRADOS DE LA FACULTAD DE LETRAS

Artículo 19. Para ser admitido a hacer el examen de bachillerato en la facultad de letras, habrá que: 1° tener la edad de por lo menos dieciséis años; 2° contestar sobre todo aquello que se enseña en las clases superiores de los liceos.

Artículo 20. Para rendir el examen de licenciatura en la facultad, habrá que: 1° presentar los escritos de bachiller obtenidos desde un año antes; 2° componer en latín y en francés sobre un tema y en un tiempo dado.

Artículo 21. El doctorado, en la facultad de letras, sólo podrá ser obtenido presentando el título de licenciado y sosteniendo dos tesis, una sobre la retórica y la lógica, la otra sobre la literatura antigua: la primera deberá ser escrita y sustentada en latín.[23]

El Título IV trata de las jerarquías, puestos, funciones y títulos de los miembros de la Universidad, los cuales abarcaban puestos administrativos y académicos:

TÍTULO IV. DE LOS PUESTOS ENTRE LOS FUNCIONARIOS

Artículo 29. Los funcionarios de la Universidad Imperial ocuparán un puesto, de acuerdo al siguiente orden:

---

[21] *Ibidem*, p. 1995.

[22] *Idem*.

[23] *Idem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PUESTOS	
DE ADMINISTRACIÓN	DE ENSEÑANZA
1. El Supremo Maestro	
2. El canciller	
3. El tesorero	
4. Los consejeros vitalicios	
5. Los consejeros ordinarios	
6. Los inspectores de la Universidad	
7. Los rectores de las academias	
8. Los directores de las academias	
9. Los decanos de las facultades	
	10. Los profesores de las facultades
11. Los monitores de los liceos	
12. Los censores de los liceos	
	13. Los profesores de los liceos
14. Los principales de los colegios	
	15. Los adjuntos
	16. Los regentes de los colegios
17. Los jefes de institución	
18. Los maestros de internado	
	19. Los maestros de estudio[24]

Como puede verse, la institución nació con una estructura orgánica fuertemente centrada en los cargos de administración.

Es obvio que Napoleón cuidó que se estableciera el basamento ideológico que debía tener la educación francesa; para ello, el Título V incluye un solo artículo que es clave para comprender la perspectiva ideológica y política de la institución y de la educación francesa; de manera explícita quedan asentados los siguientes fundamentos:

TÍTULO V. DE LAS BASES DE LA ENSEÑANZA
DE LAS ESCUELAS DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 38. Todas las escuelas de la Universidad Imperial tendrán como base de su enseñanza:

[24] *Idem.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1°. Los preceptos de la religión católica.
2°. La fidelidad al emperador, a la monarquía imperial, depositaria del bienestar de los pueblos, y a la dinastía napoleónica, conservadora de la unidad de Francia y de todas las ideas liberales proclamadas por las constituciones.
3°. La obediencia a los estatutos de los cuerpos de enseñanza, que tienen por objeto la uniformidad de la instrucción y que tienden a formar para el estado ciudadanos apegados a su religión, a su príncipe, a su patria y a su familia...[25]

El Título VI, que comprende los artículos del 39 al 49, habla de las obligaciones, castigos y supresión de los compromisos contractuales entre la Universidad y sus integrantes.

El Título VII, artículos 50 al 63, se refiere específicamente a las funciones y atribuciones del Supremo Maestro de la Universidad, tales como los nombramientos de profesores, el otorgamiento de becas, el traslado de profesores, la aplicación de castigos, la presentación y ratificación de exámenes, el mantenimiento de la disciplina y el rendimiento de cuentas al Estado, entre otros.

Por su parte, el Título VIII, artículos 64 al 68, se aboca a precisar las funciones y atribuciones del canciller y el tesorero de la Universidad.

Los títulos IX, X, XI, XII, XIII y XIV se refieren al Consejo de la Universidad, su composición y sus atribuciones; los Consejos Académicos, los inspectores de la Universidad y las Academias, los rectores de estas últimas, los reglamentos para los liceos, los colegios, las instituciones, internados y escuelas primarias, así como los modos de renovación de los funcionarios y profesores de la Universidad.

El Título XV, artículos 123 al 127, define, de manera verdaderamente moderna y avanzada, los criterios y procesos para el nombramiento de eméritos y las jubilaciones de los profesores, como puede verse en la siguiente cita:

Artículo 123. Los funcionarios de la Universidad comprendidos entre los primeros puestos, según el artículo 29, después de un ejercicio de 30 años sin interrupción, podrán ser declarados eméritos, y obtener una pensión de

[25] *Ibidem*, p. 1996.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> jubilación que estará determinada, según las funciones que realicen, por el Consejo de la Universidad [...]
>
> Artículo 125. Se establecerá una casa de retiro, donde los eméritos podrán ser recibidos y sostenidos por la Universidad.
>
> Artículo 126. Los funcionarios de la Universidad atacados, durante el ejercicio de sus funciones, por una enfermedad que les impidiera continuarlas, podrán ser recibidos en la casa de retiro antes de la época de su jubilación.
>
> Artículo 127. Los miembros de las antiguas corporaciones de enseñanza, cuya edad sea mayor de 60 años, que se encuentren en el caso indicado por los artículos precedentes, podrán ser admitidos en la casa de retiro de la Universidad de acuerdo a la decisión del Supremo Maestro, al cual ellos enviarán sus títulos.[26]

El Título XVI se refiere a los atuendos que podrían usar los miembros de la Universidad: el atuendo común consistía en hábito negro con una palma bordada en seda azul sobre la parte izquierda del pecho; el atuendo para dar las lecciones se conformaba por una toga de hilo negro y, en el hombro izquierdo, el distintivo que variaría de color según las facultades y de forma según los grados.

El Título XVII trata lo referente a los ingresos de la Universidad Imperial, los cuales estaban conformados por una partida imperial destinada a la instrucción pública, la que ascendía a 400 mil francos en el momento de la expedición del decreto; el ingreso se conformaba también por el cobro de exámenes, recepciones y asignación de los grados, y otro porcentaje derivaba de las cuotas de inscripción de los alumnos y del derecho de sello para los diplomas, títulos y permisos; finalmente, la institución podía obtener recursos por la recepción de donaciones y legados.

El Título XVIII se centra en los gastos de la Universidad, aspecto en el que se consideraba el pago de los sueldos del personal de la institución, el mantenimiento de las facultades, el sostenimiento de la casa de retiro y el pago de pensiones, entre otros rubros.

Finalmente, el Título XIX cierra el decreto con el enunciado de una serie de fines de la Universidad Imperial, a saber:

---

[26] *Ibidem*, p. 1999.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

TÍTULO XIX, DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 143. La Universidad Imperial y su Supremo Maestro, encargado exclusivamente por nosotros del cuidado de la educación y de la instrucción pública en todo el Imperio, tenderán sin descanso a perfeccionar la enseñanza en todos los géneros, a favorecer la composición de obras clásicas; vigilarán sobre todo que la enseñanza de las ciencias esté siempre al nivel de los conocimientos adquiridos, y a que el espíritu del sistema nunca pueda detener los progresos.

Artículo 144. Nos reservamos el reconocer y recompensar de una manera particular los grandes servicios que pudieran ser rendidos por los miembros de la Universidad para la instrucción de nuestro pueblo [...][27]

Como puede observarse, se pedía a la Universidad que brindara al mismo tiempo una cultura clásica y una educación moderna enfocada en la formación de los profesionistas útiles que coadyuvaran al progreso del Imperio, motivo por el cual a este modelo se le ha calificado de "profesionalizante".[28]

En 1814, tras producirse la caída de Napoleón, se restableció la monarquía por un breve periodo, quedando a la cabeza Luis XVIII de la casa de los Borbón, quien mantuvo la existencia de la Universidad provisionalmente y la habría descentralizado si su ordenanza del 17 de febrero de 1815 hubiera sido ejecutada. El regreso de Napoleón impidió la realización de ese proyecto. No obstante, un año después fue exiliado de manera definitiva. La segunda restauración creó, para reemplazar al Supremo Maestro, una Comisión de Instrucción Pública, que recibió en 1820 el nombre de Consejo Real de la Instrucción Pública.

Una nueva ordenanza del 1 de junio de 1822 restableció la figura del Supremo Maestro, y otra, de fecha 26 de agosto de 1824, creó un Ministro Secretario de Estado en el Departamento de Asuntos Eclesiásticos y de la Instrucción Pública, a quien fue remitido el cargo de ejercer las funciones de Supremo Maestro de la Universidad. En 1828 la educación pública

[27] *Ibidem*, pp. 1999-2000.

[28] *Cfr.* E. Moreno y de los Arcos, *op. cit.*, y R. Otto, *Sobre la naturaleza profesionalizante de la Universidad*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fue separada de los asuntos eclesiásticos, y dirigida por un ministro especial. El año siguiente hubo de nuevo un Ministerio de Asuntos Eclesiásticos y de la Instrucción Pública, del cual fue jefe el Supremo Maestro de la Universidad.

En 1830 se proclamó el principio de la libertad de enseñanza, pero el Supremo Maestro de la Universidad mantuvo el título de ministro de Instrucción Pública. Una ley expedida el 15 de marzo de 1850 puso fin a la existencia de la institución, aunque la estructura del sistema educativo francés conservó ciertas formas exteriores de la organización establecida en ésta y, aproximadamente hasta la segunda mitad del siglo XX, siguió utilizándose el nombre de Universidad de Francia para designar al conjunto de establecimientos de instrucción pública de ese país.[29]

Recapitularé algunas de las características que sustentó la práctica educativa francesa emanadas de la legislación napoleónica citada, con el propósito de dar continuidad a este texto.

Como se ha querido mostrar, Napoleón se propuso emitir un "catecismo imperial" que enseñara a sus súbditos la sumisión al príncipe; para ello, le dio a la Universidad la tarea de formar a los individuos competentes que la sociedad y la corte requerían. Con este fin organizó la educación pública en tres grados: primaria, secundaria y superior. En el caso de la educación primaria trató de limitar la participación de la Iglesia en las escuelas elementales, circunscribió el número de seminarios y estableció controles en la enseñanza de la teología.

No obstante, en la práctica se descuidó la educación elemental, mientras que se consolidó y reorganizó el sector secundario con orientación a la formación de funcionarios y oficiales devotos y competentes, dando una instrucción diversa, de carácter formativo y humanístico, a la vez que científica en los colegios y los liceos. En los últimos disminuyó el énfasis militar que tenían hasta el momento e introdujo la enseñanza del latín y el griego en detrimento de la enseñanza de la filosofía, la historia, las lenguas vivas y las ciencias experimentales; aunque conservó la enseñanza de las matemáticas, la lengua y la literatura nacionales en el lugar e importancia que les había dado la Revolución.

---

[29] *Cfr.* F. Buisson, *op. cit.*, pp. 2000-2001.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el nivel superior, la Universidad fue contemplada como medio de propaganda política, en la que no había libertad de enseñanza. Aunque cabe resaltar que reorganizó y creó nuevas escuelas de alta especialización profesional, tales como las de ingenieros, juristas y maestros de educación media, entre otras. Asimismo, conservó y fortaleció las grandes instituciones de investigación científica fuera de la Universidad.

Como puede verse, el modelo napoleónico de educación tuvo como rasgo distintivo su concepción escolar y "profesionalizante"; es decir, se fundamentó en la "transmisión de conocimientos para formar a quienes habrían de ocupar los diferentes cargos civiles o religiosos del imperio",[30] en estrecha vinculación con las necesidades del Estado.

En contraposición al modelo francés se encuentra el de la universidad alemana, concebida desde sus orígenes como centro de investigación y producción de conocimientos, con autonomía total del Estado, cuya base se asienta en la idea de Universidad propuesta por Guillermo de Humboldt, en su trabajo *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, escrito en 1810.[31]

La adopción de uno u otro modelo supone una paradoja, tal como lo plantea Enrique Moreno: en el caso francés, el problema radica en plantear la cuestión acerca de dónde se produce el conocimiento que ha de ser transmitido por la Universidad; en tanto que en el modelo alemán la cuestión se centra en dónde formar a los profesionistas y técnicos que requiere el desarrollo de la sociedad.[32] Tanto en uno como en otro modelo la solución se dio a través de la creación de nuevas instituciones educativas. En Alemania se fundaron universidades técnicas; en Francia, diversas instituciones externas a la Universidad tales como el Museo, el Colegio de Francia, la Escuela Normal Superior y la Escuela de Altos Estudios, que tuvieron el cometido de formar especialistas que desarrollaran la alta investigación.

Pasemos ahora a referirnos a la universidad moderna de México. Como sabemos, la vida de la universidad mexicana atravesó por duros avatares a lo largo del siglo XIX, situación determinada en gran medida

---

[30] E. Moreno y de los Arcos, *op. cit.*, p. 10.

[31] *Idem.*

[32] *Cfr. ibidem*, p. 11.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

por la disputa en torno a la institución entre conservadores y liberales. No se busca en este texto describir esta polémica, baste decir que después de diversas aperturas y clausuras, la universidad moderna mexicana se fundamentó en el proyecto propuesto –aunque no concretado en ese momento– por Justo Sierra en 1881, el cual tuvo como rasgo distintivo la incorporación de la educación científica, técnica y profesional, cuya enseñanza correría a cargo de las escuelas ya existentes.

Aquí empezaré a hablar de este personaje.[33] Justo Sierra Méndez fue poeta, escritor, periodista, abogado y maestro. Nació el 26 de enero de 1848 en la ciudad de Campeche. Fue hijo de Justo Sierra O'Reilly, eminente jurista, novelista e historiador mexicano, perteneciente a la generación de la Reforma.[34] Su madre fue doña Concepción Méndez Echazarreta, hija de Santiago Méndez Ibarra, gobernador de Yucatán, quien desempeñó un importante papel en la política yucateca del siglo XIX.

Inició sus estudios en su ciudad natal y los continuó en la de Mérida, Yucatán, hasta la muerte de su padre, acaecida en 1861. Entonces, Justo Sierra Méndez, de 13 años de edad, se trasladó a la ciudad de México donde estudió en el Liceo Franco-Mexicano y después en el Colegio de San Ildefonso, que en ese momento albergaba a la Escuela de Jurisprudencia, de donde egresó como abogado en el año de 1871. Al mismo tiempo, se relacionó con los mejores poetas y literatos de ese momento, tales como

---

[33] La nota biográfica de Justo Sierra se elaboró a partir de Agustín Yáñez, "Estudio general, su vida, sus ideas y su obra", en J. Sierra, *Obras completas I. Poesías*, pp. 9-221.

[34] *Cfr.* L. González y González, *La ronda de las generaciones*, p. 19. Justo Sierra O'Reilly (1814-1861) nació en Tixcacaltuyub, Yucatán; estudió en el Seminario Conciliar de su estado natal y se tituló como abogado en el Colegio de San Ildefonso en 1838; participó activamente contra el centralismo en Campeche y Yucatán; en 1857 fue electo diputado federal ante el Congreso de la Unión; en 1859 el gobierno federal –bajo la presidencia de Benito Juárez– le encomendó la redacción de un proyecto de código civil que concluyó un año después, ya encontrándose enfermo; murió en Mérida, Yucatán, en 1861. Es considerado el padre de la novela histórica en México, por sus obras: *El Filibustero, Un año en el Hospital de San Lázaro, La hija del judío, La tía Mariana*; escribió, igualmente, crónicas de viaje tales como *Impresiones de un viaje a los Estados Unidos de América y el Canadá*; así como estudios históricos, como el titulado: *Los indios de Yucatán*. Perteneció a la Academia de Ciencias y Literatura, a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, al Instituto de África y a otras sociedades. *Cfr.* H. Musacchio, *Diccionario enciclopédico de México ilustrado*, t. 3, pp. 1904-1905.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Acuña, Guillermo Prieto y Luis G. Urbina, entre otros poetas de la *Revista Azul* y la *Revista Moderna*.

En 1874 se casó con Luz Mayora y Carpio, con quien tuvo varios hijos: Luz, María de Jesús, Manuel, Santiago y Gloria.

En 1880 fue designado jefe de la delegación mexicana ante el Congreso Social y Económico Hispanoamericano. Fue diputado ante el Congreso de la Unión en diversas ocasiones, desde donde lanzó un proyecto que sería aprobado en 1881 que daba a la educación primaria el carácter de obligatoria. Ese mismo año presentó el Proyecto para fundar la Universidad Nacional de México, que en ese momento no fue aprobado. Sin embargo, este rechazo no hizo desistir a Sierra de este proyecto, el cual tardó casi 30 años en verlo hecho realidad. Desde 1892 expuso su teoría política sobre la "dictadura ilustrada", pugnando por un Estado que habría de progresar por medio de una sistematización científica de la administración pública del país; con esas ideas, redactó un manifiesto constitutivo y fundó la Primera Convención Nacional Liberal. Durante los dos siguientes años, 1893 y 1894, defendió esos principios ante el Congreso.

Fue Ministro de la Suprema Corte de Justicia en 1894, de la que llegó a ser su presidente. Entre 1889 y 1891 participó con el cargo de presidente en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública; el primero celebrado del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890; y el segundo del 1 de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891.

En 1901 se le nombró subsecretario de Instrucción Pública, cuando el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública lo ocupaba Justino Fernández, sucesor de Joaquín Baranda en este cargo.

Por iniciativa suya se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905, siendo nombrado el primer titular de ella, puesto que ocupo hasta 1911. Ya como secretario puso en práctica su anhelado proyecto de dar a la educación primaria el carácter de nacional, integral, laica y gratuita, en 1910 estableció el primer sistema de educación pública en México y creó la Universidad Nacional. En 1911, tras el exilio de Porfirio Díaz, renunció al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1912, Francisco I. Madero lo nombró Ministro Plenipotenciario de México en España. Murió poco después en Madrid, el 13 de septiembre de 1912. Su cadáver fue traído a México en el trasatlántico *España*, siendo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

homenajeado durante todo el trayecto y sepultado con los más grandes honores públicos de su tiempo.

En 1948, en el centenario de su nacimiento, la UNAM, junto con otras universidades del continente, lo declaró *Maestro de las Américas*. Se editaron sus obras completas en 15 tomos y sus restos fueron trasladados del Panteón Francés a la hoy Rotonda de las Personas Ilustres, la cual se había creado en 1880 por iniciativa del propio Sierra, entonces como Rotonda de los Hombres Ilustres.

Regreso ahora al proyecto de Universidad que Sierra presentó en 1881 ante el Congreso. El maestro conocía con claridad los modelos universitarios francés y alemán, "se declaraba miembro de la escuela liberal positiva y aceptaba que sus ideas estaban inspiradas en los sistemas alemanes".[35] No obstante esta declaración, propugnaba por crear una universidad nacional y autónoma, que estaría constituida por una serie de escuelas, tal como se señala en el artículo II de su proyecto: "La Universidad es una corporación independiente formada por las Escuelas Preparatoria, Secundaria de mujeres, de Bellas Artes, de Comercio y Ciencias Políticas, de Jurisprudencia, de Ingenieros, de Medicina y Normal y de Altos Estudios".[36]

Sin embargo, de las diversas críticas que recibió su propuesta, dos fueron los argumentos que el propio autor reconocía en contra de su proyecto: el vínculo de la universidad mexicana a lo largo de su historia con lo más conservador y retrógrado de la herencia colonial, y el segundo argumento, el de mayor peso para Sierra, consistía en crear una institución de nivel superior sin contar con una educación primaria sólida, base necesaria de aquélla.[37]

En 1901, tras ser nombrado subsecretario de Instrucción Pública, logró un año después la creación del Consejo Superior de Educación Pública. Al inaugurar las sesiones de este consejo, Sierra planteó la posibilidad de crear

---

[35] L. Menéndez Menéndez, *Sobre las especializaciones humanísticas, científicas y médicas en la Universidad Nacional de México. 1916-1921*, p. 15.

[36] J. Sierra, "Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional (1881)", *Obras completas VIII. La educación nacional (Artículos, actuaciones y documentos)*, p. 333.

[37] J. Sierra, "Iniciativa para crear la Universidad", *Obras completas V. Discursos*, pp. 417-418.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

una "nueva Universidad"[38] constituida por la agrupación del conjunto de organismos escolares creados en distintas épocas, pero con carácter oficial y laico, y "después de la creación de una Escuela de Estudios Superiores, de Altos Estudios, era cuando podía sonar la hora de creación para la Universidad Nacional".[39] El gobierno se reservaría la inspección de la institución, la cual, sin embargo, conservaría autonomía para organizarse y administrar sus bienes, así como para enseñar y producir el conocimiento que le permitiera alcanzar una vida fecunda.

Finalmente, en septiembre de 1910, ya siendo Sierra ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se instauró la Universidad Nacional de México, quedando establecida como un cuerpo docente constituido por varias de las instituciones educativas nacionales más importantes y por la recién creada Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE),[40] a la cual Sierra concebía de la siguiente manera:

> Todos decimos: mucho de lo que se pide a esta Escuela debe constituir el objeto de una escuela de fines más altos [...] debe tender a un grado superior [...] En las escuelas profesionales se especializan ciertos ramos, pero no se estudia la ciencia abstracta en sus grados superiores. En vista de esto el gobierno pensó en crear un centro de enseñanza que diera el modo de satisfacer esta necesidad y aquilatar los estudios. Pero antes de intentar la creación de una Universidad hay que ocuparse del modo de organizar esta Escuela [...] donde las enseñanzas pasarán a un grado superior, habrá como complemento una especie de centro de investigación científica, en donde estos conocimientos ya adquiridos pueden aplicarse, para hacer entrar a México entre los pueblos que trabajan constantemente por la elaboración del progreso intelectual [...] Yo pienso en la creación de una Escuela en la que haya diversas enseñanzas científicas y literarias, en donde pueden tener cabida estudios superiores que correspondan a los estudios que se hacen en las escuelas profesionales [...] Nosotros sabemos que esta clase de escuelas están organizadas; sabemos que

[38] Con la noción de "nueva Universidad", Sierra trataba de deslindar su institución de la Universidad Real y Pontificia de México, y sus derivaciones, tan cuestionadas y perseguidas por liberales y positivistas. Así, en su discurso inaugural señalaba: "¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico [...]". *Cfr.* J. Sierra, *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, p. 24.

[39] J. Sierra, "Iniciativa para...", *op. cit.*, p. 418.

[40] L. Menéndez M., *op. cit.*, p. 24.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> estas escuelas, y para hablar de las escuelas francesas, que son las más conocidas, con las que nos hemos ido familiarizando un poco, citaré la Sorbonne, el Colegio de Francia, son escuelas de altos estudios…[41]

Así, integrada a la estructura general de la universidad dicha escuela, la naciente institución es definida en la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México del siguiente modo:

> LEY CONSTITUTIVA
> DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO
>
> Art. 1º. Se instituye con el nombre de "Universidad Nacional de México" un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional.
>
> Art. 2º. La Universidad quedará constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura) y de Altos Estudios [...]
>
> Art. 3º. El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes será el Jefe de la Universidad; el gobierno de ésta quedará, además, a cargo de un Rector y un Consejo Universitario [...][42]

Acto seguido, habla del nombramiento, funciones, atribuciones del rector y del Consejo Universitario, de los bienes y fondos de la Universidad y de los grados universitarios, en un total de 17 artículos y 4 transitorios, en los que quedan asentadas las bases de la nueva institución. Con mayor precisión, la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios enuncia en sus tres primeros artículos lo siguiente:

> LEY CONSTITUTIVA
> DE LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS
>
> Art. 1º. Se instituye una Escuela Nacional de Altos Estudios que tendrá su centro en la ciudad de México.

---

[41] J. Sierra, "Consejo Superior de Educación Pública. Año de 1908. Escuela de Altos Estudios", *Obras completas VIII*, pp. 313-314.

[42] J. Sierra, "Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México", *ibidem*, pp. 417-422.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Art. 2º. Los objetos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán:

1º. Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos;

2º. Proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos, y

3º. Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.

Art. 3º. La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá tres secciones:

La primera, de Humanidades, comprenderá: las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas.

La segunda sección, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales abrazará la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas.

La tercera sección será la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas y comprenderá todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales[...][43]

En los hechos, puede decirse que la vida de la universidad moderna mexicana inició en la Escuela Nacional de Altos Estudios, cuya Ley Constitutiva fue aprobada el 7 de abril de 1910, en tanto que sus trabajos comenzaron el 18 de septiembre de ese mismo año. Por su parte, la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México fue sancionada con fecha 26 de mayo y la Universidad fue inaugurada, con enorme fasto, el 22 de septiembre de 1910, es decir, apenas cuatro días después de la instauración de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

Lo demás es historia, tras la caída de Porfirio Díaz y a pesar de la cruenta lucha revolucionaria, la Escuela Nacional de Altos Estudios siguió trabajando la siguiente década; en tanto que los regímenes posrevolucionarios, con amplitud de visión o con asuntos más urgentes por resolver, conservaron a la Universidad, la cual fue consolidándose al paso de los años

[43] *Ibidem*, p. 411.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

hasta constituirse en la institución de educación superior más importante e influyente en la historia moderna del país.

Como he tratado de señalar, la Universidad Nacional de México se concibió como centro de enseñanza, tomando como base el esquema francés napoleónico de educación superior; a la vez que se proyectó como centro de investigación para la generación de conocimiento a través de la Escuela Nacional de Altos Estudios, aunque esta última función se fue concretando paulatinamente en la medida en que la UNAM incorporó y creó, como parte de su estructura organizativa, diversos institutos de investigación; con lo cual nuestra Universidad resultó una síntesis de los dos modelos universitarios mencionados: el francés y el alemán.[44]

Es evidente que las similitudes de la universidad mexicana con la Universidad Imperial no son lineales y que la propia tradición universitaria en nuestro país, que se remonta, a pesar de los discursos, a la Real y Pontificia Universidad de México, han marcado su impronta en nuestra actual *alma mater*. Asimismo, es innegable que muchos de los intelectuales y educadores mexicanos de fines del siglo XIX y principios del XX, además de Justo Sierra, conocían y apreciaban el modelo educativo francés, y conocieron, si no es que fueron formados en la Escuela Nacional Preparatoria, en las diversas escuelas profesionales que existían, y en la propia Escuela Nacional de Altos Estudios, que fueron pensadas desde la influencia francesa.

Hasta aquí dejo apuntadas algunas de las ideas que he venido trabajando. La caracterización y el peso que uno u otro modelo –el francés y el alemán– han tenido en nuestro sistema de educación superior está por realizarse, y considero que esta tarea se logrará en toda su amplitud y complejidad reconstruyendo la historia institucional de cada una de nuestras universidades en su propia dimensión espacio-temporal.

Bibliografía

Bayen, Maurice, *Historia de las universidades*, trad. A. Giralt Pont, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

[44] F. Moreno y de los Arcos, *op. cit.*, p. 13.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Buisson, F. (ed.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, París, Librairie Hachette et Cie., 1911.

Gal, Roger, *Historia de la educación*, trad. Mabel Arruñada, Buenos Aires, Paidós (Biblioteca del Educador Contemporáneo, 73), 1968.

González y González, Luis, *La ronda de las generaciones*, México, El Colegio Nacional, Clío, 1997.

Lefebvre, Georges, *La Revolución francesa y el Imperio (1787-1815)*, trad. María Teresa Silva de Salazar, México, FCE (Breviarios, 151), 1993.

McPhee, Peter, *La Revolución francesa, 1789-1799. Una nueva historia*, trad. Silvia Furió, Barcelona, Crítica (Biblioteca de Bolsillo, 127), 2007.

Menéndez Menéndez, Libertad, *Sobre las especializaciones humanísticas, científicas y médicas en la Universidad Nacional de México. 1916-1921*, México, UNAM, Seminario de Pedagogía Universitaria, 2002.

Moreno G., Juan Manuel, Alfredo Poblador y Dionisio del Río, *Historia de la educación. Edades Antigua, Media y Moderna. Acción pedagógica contemporánea*, 4a. ed., Madrid, Paraninfo (Biblioteca de Innovación Educativa), 1986.

Moreno y de los Arcos, Enrique, *Sobre la Universidad*, México, UNAM, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección General de Extensión Académica (Cuadernos de Extensión Académica, 37), 1987.

Moreno y García, Roberto, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, México, Secretaría de Educación Pública (Serie Ciencia y Técnica de la Educación, 2), 1945.

Musacchio, Humberto, *Diccionario enciclopédico de México ilustrado*, México, Andrés León editor, 1990, 4 t.

Otto, Richard, *Sobre la naturaleza profesionalizante de la Universidad*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades (Pensamiento Universitario, 56), CESU, 1982.

Rivas, Beatríz, *Viento amargo*, México, Alfaguara, 2006.

Sierra, Justo, *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, México, UNAM (Colección Pequeños Grandes Ensayos, 23), 2004.

_____, *Obras completas V. Discursos*, edición preparada por Manuel Mestre G., revisada y ordenada por Agustín Yáñez, 3a. ed., México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana, 53), 1991.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sierra, Justo, *Obras completas I. Poesías*, estudio general, su vida, sus ideas y su obra por Agustín Yáñez, 3a. ed., México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana, 49), 1984.

_____, *Obras completas VIII. La educación nacional (Artículos, actuaciones y documentos)*, edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez, 3a. ed., México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana, 56), 1984, 512 pp.

Snyders, Georges, Antoine León y Jean Vial, *Historia de la Pedagogía II. Siglos XVII-XVIII; de la Revolución francesa a la Tercera República-Época contemporánea*, trad. Prudenci Comes, Barcelona, Oikos-Tau (Tratado de Ciencias Pedagógicas), 1974.

Soboul, Albert, *La Francia de Napoleón*, trad. Borja Folch y Silvio Pascal, Barcelona, Crítica (Serie General, 227), 1993.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuarta sección.
Personajes destacados en la historia de la educación en México

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pensamiento pedagógico de José Vasconcelos

Benito Guillén Niemeyer[1]

INTRODUCCIÓN

El rescate de la obra educativa de los educadores y pedagogos mexicanos es un ejercicio que indudablemente beneficia el desarrollo de la disciplina, su importancia es palpable en la medida en que nos permite valorar el camino recorrido en nuestro devenir y en la pertinencia de estas actividades con el desarrollo histórico de nuestro país. De estas revisiones es como lograremos impulsar la creación de la teoría pedagógica que hoy en día hemos descuidado. Sin caer en chauvinismo, el rescate de la experiencia y pensamiento nacionales es una obra que corresponde a los pedagogos mexicanos; valorar críticamente el trabajo y producción intelectual de quienes nos antecedieron permite la autentica creación de nuevas alternativas de acción y líneas de reflexión que propicien la consolidación de nuestra disciplina.

En la actualidad, la pedagogía mexicana ha olvidado a los pensadores y educadores que le han dado historia y esencia, que han aportado su intelecto y vida a la educación; hombres y mujeres apasionados que nos han legado a través de sus obras una tradición que es necesario redescubrir para avanzar en el necesario esfuerzo educativo de nuestro país.

En este tenor de ideas destaca, sin duda, la figura de José Vasconcelos, hombre polémico que dirigió una de las empresas educativas más

[1] Dr. en Pedagogía; profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) desde 1976; presidente del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C.; presidente fundador del Colegio de Pedagogos de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

grandes que ha visto este país después del movimiento revolucionario de 1910. Intelectual activo cuya acción se centró en la política, la educación y la filosofía; desde ahí y con la experiencia de haber sido el pilar fundamental en la creación de la actual Secretaría de Educación Pública, nos lega una forma de entender a la pedagogía.

José Vasconcelos, desde el Ateneo de la Juventud, durante la campaña política y rebelión de Madero, en la Convención de Aguascalientes y con Álvaro Obregón en la presidencia, desarrolló una actividad política y educativa intensa que se concreta en su paso por la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación. Posteriormente, despojado de sus triunfos electorales, resentido con el país, emprende un destierro voluntario desplegando una actividad intelectual tan intensa como polémica, dentro de la cual se incluye una buena parte y la más representativa de su pensamiento pedagógico. Al retornar al país se convierte en el más agudo crítico del sistema político posrevolucionario, dejando una huella digna de estudio para los interesados en las cuestiones sociales.

La aproximación al pensamiento pedagógico de Vasconcelos representa un reto y una oportunidad para analizar y comprender el hecho educativo mexicano en todos sus niveles y modalidades, desde la educación básica hasta la universitaria.

Admirado, elogiado, vituperado, ignorado, criticado, reconocido, todo ello le pasó a Vasconcelos en vida y después de su muerte, quizá es uno de los personajes de nuestra historia reciente que más pasiones ha despertado, incluso en nuestros días. Sin embargo, simpatizantes y detractores hemos de coincidir en que hay un legado que Vasconcelos dejó al país, sin duda el más importante: su pasión y amor por México, incomprensible en muchos momentos, cosmopolita por decisión y obligación, siempre en los instantes de crisis decidió –no siempre atinadamente a los ojos del presente– por lo que creyó importante y necesario para el país.

Por mi raza hablará el espíritu. Más que una frase, es esencia del ser universitario de entonces y de ahora, que se concreta en nuestra más importante y querida institución de educación superior: la Universidad Nacional Autónoma de México. Vasconcelos lega a los universitarios en el lema y escudo de nuestra Universidad el irrenunciable compromiso con el país y con América Latina, con la más alta expresión de la ciencia y la cultura y, lo más importante, con el pueblo al que nos debemos y en el más amplio sentido con la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Nación a la que servimos. Nos lega, además, el profundo amor por la institución que tiene la misión de formar a los hombres y mujeres que tienen la responsabilidad de construir una mejor sociedad.

Dejó Vasconcelos un camino abierto para explorar las más altas y bellas manifestaciones de nuestra cultura y de nuestro ser nacional, reivindicó nuestra capacidad de expresión con formas, colores y música que nos pertenece y nos hace únicos y universales. Valorar las mejores expresiones de la cultura universal para incorporarlas a la interpretación de nuestra realidad y devolver al mundo nuestra aportación a la cultura. El arte y la cultura para la mejoría del hombre fue su legado.

Pensamiento pedagógico

En Vasconcelos confluyen la acción del político, del filosofo, del intelectual y desde luego, la del hombre. Dentro de la vasta obra intelectual de Vasconcelos, su pensamiento pedagógico se presenta básicamente en su libro *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructurativa*, donde de manera explícita aborda el problema pedagógico; fue publicado en 1935 en España durante su exilio.

Si bien el título es sugerente, el propio autor, desde el comienzo, explica sus intenciones al escoger a esos personajes: por un lado está la representación del pragmatismo anglosajón dominante en la época, según el propio Vasconcelos, y por el otro su opuesto latino, cercano y verdadero antecedente de nuestra cultura.

> Simbolizo en Robinsón el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico que caracteriza la era anglosajona del mundo [...] Apenas se explica en el día que el tipo Robinsón pudiese ejercer influjo en pueblos cuyo pasado contiene experiencias como las del clásico Odiseo. Hace dos mil años cargaba ya en sus alforjas nuestro antiguo modelo tres mil años de cultura egipcia [...] Pasada la embriaguez del mal vino, volvemos al vino bueno de nuestra tradición y resucitamos a Odiseo para oponerlo al simplismo de todos los Robinsones.[2]

[2] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *Obras completas*, t. II, p. 1497.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Vasconcelos considera que la acción reivindicatoria de nuestra cultura sólo es posible mediante la educación, anteponiendo el desarrollo del hombre al desarrollo material, según señala en el preámbulo[3] de su obra.

Inicia cuestionando y criticando al naturalismo de Rousseau, considera a la educación como un fenómeno cultural, educar al hombre es un producto social enmarcado en reglas establecidas por el propio grupo humano y de ninguna manera es dejar al libre albedrío de la naturaleza el desarrollo del hombre. Revisemos los argumentos:

> A partir de Rousseau, los educadores se preocupan de quitar a la enseñanza el carácter de regla impuesta a la conciencia desde el exterior [...] De paso, acusan a la escuela de sofocar el ímpetu de la semilla maravillosa de crecimiento [...]
>
> Desde el grano de trigo hasta la conciencia del hombre, los caracteres que distinguen lo humano de lo simplemente natural se producen mediante intervenciones de la iniciativa consciente en el proceso natural, y a menudo, también modificando tal proceso [...] En rigor no conocemos lo natural, sino su apariencia *humanizada desde los orígenes de nuestro conocimiento*. Para nosotros no existe lo natural, sino lo humano [...] lo natural se torna humano desde que lo toca el ímpetu del hombre [...] En vano buscaríamos una humanidad silvestre equivalente al medio natural de la planta que se aparta del cultivo. El niño entregado a sí mismo, no tiene nada suyo a donde volver; su medio es el humano y no está hecho para vivir en otro [...] No es, pues, malo el cultivo. Puede ser mala una regla, pero es peor no tener ninguna.[4]

Es claro el planteamiento, la educación y su concreción en la escuela, es una clara intervención del hombre en la formación del hombre, es decir, es un fenómeno cultural y como tal está alejado de un proceso natural. Propone terminar con todo vestigio del naturalismo al declarar: "Rousseau está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y su *Emilio*".[5]

De igual forma hace un fuerte cuestionamiento a los postulados del pragmatismo de Dewey; básicamente en la dirección de la atención a las

---

[3] El preámbulo fue escrito para la edición de las *Obras completas* (1957-1961).

[4] *Ibidem*, pp. 1498-1502.

[5] *Ibidem*, p. 1501.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

necesidades del niño y el utilitarismo, es aquí donde ubica el sentido del Robinsón hecho para la práctica y para servir a la empresa. "Y es en autores yanquis donde aprendemos a compadecer al individuo, acostumbrado desde niño al uso exclusivamente pragmático de sus energías [...] Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación".[6]

Vasconcelos atribuye el éxito de la teoría de Dewey en todo el mundo, incluyendo los países socialistas, al significado pragmático de producción de riqueza: "la libertad al servicio de la esclavitud; la iniciativa subordinada al crecimiento de una organización que endiosa al objeto acumulado en proporciones que abruman".[7] Concluye el argumento exponiendo: "Característico de nuestra era es el intenso intercambio de mercaderías y de ideas y tal sistema de vida rebasa el entendimiento simplista, inventor de útiles, del Robinsón de la isla y de los robinsones taylorizados de la fábrica Ford".[8]

También cuestiona los postulados de Decroly y Herbart, la psicología antepuesta al acto docente –la experimentación y la excesiva metodología– limita, considera Vasconcelos, la actuación del profesor y le automatiza; sostiene que el método, al propiciar de manera exagerada la búsqueda por parte de los alumnos, no calma la ansiedad del educando de recibir el conocimiento del que más sabe, transformando así la función que se espera realice el docente. Concluye tajante: "La infancia de hoy, sometida a la tortura silenciosa de los análisis y pruebas de su capacidad, no halla cómo exteriorizar su protesta. Una tiranía escolar que constantemente varía de sistema le tiene cogido en sus interminables experimentos".[9]

A ello contrapone el espíritu latino, buscar en esa tradición la respuesta y formas educativas propias de nuestra cultura, cercanas a nuestra forma de ser y concebir el mundo. Odiseo entra a la defensa de nuestra identidad, oponiéndose al pragmatismo yanqui, privilegiando el crecimiento espiritual al desarrollo de habilidades, dando a la escuela el papel formativo de la mente y las ideas trascendentes del hombre. No es necesaria tanta experimentación de nuevos métodos, atender a las formas convencionales de la educación con el sentido que siempre han tenido y hacerlo bien es lo

[6] *Ibidem*, p. 1507.
[7] *Ibidem*, p. 1508.
[8] *Ibidem*, p. 1528.
[9] *Ibidem*, p. 1517.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conveniente. "No somos robinsones en el seno de la cultura, sino herederos de conocimientos inmensurables. Conciencia del civilizado, no de *pioneer*, y parecida a la de Odiseo, que *sabe* porque ya los abuelos sabían".[10] Lo dice más claramente cuando toma posesión como Rector de la Universidad Nacional: "Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de los que saben algo, en función de los que nada saben".[11]

La pedagogía de Vasconcelos, a la cual denomina estructurativa, mantiene la coherencia y el tono de esas ideas. Sin embargo, a la postre concilia respecto a la aplicación que pueden tener las diferentes corrientes antes criticadas:

> No se trata de reemplazar un sistema por otro. Lo que debe procurarse es que cada sistema se ponga en práctica según la materia. El sistema de Herbart, es irremplazable para adquirir cierto género de conocimientos, de cultura y el sistema. Dewey es ventajoso para el aprendizaje de la vieja tarea de la civilización: construirse los útiles que aumentan la eficacia del brazo, hasta llegar a la máquina.[12]

Le llama *estructurativa* a su pedagogía, ya que la pretensión es conducir al educando a que integre en su conciencia los potenciales que posee, con las influencias del exterior y armonizarlos en forma activa para lograr la unidad. El desarrollo de la mente, de esta manera, se va estructurando a partir de imágenes, reflejos y juicios, "células espirituales" que le van dando forma y constituyendo la personalidad. "Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía".[13]

La base de su pedagogía y el motivo de crítica a la escuela activa es la realización correcta de la enseñanza convencional, a la manera del jardinero que cultiva la planta: en la semilla se encuentra todo el potencial de la flor, cultivándola adecuadamente se obtendrá de la planta el mejor y más bello resultado. Para ello se requiere de la intervención externa, intencional y de alguna manera coercitiva del educador: "cada pedagogía es una coacción, lo mismo que cada ciencia, pues no es libre nuestra naturaleza, sino

---

[10] *Ibidem*, p. 1526.

[11] José Vasconcelos, *Discursos 1920-1950*, p. 11.

[12] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *Obras completas*, t. II, p. 1711.

[13] *Ibidem*, p. 1506.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

condicionada a la ley de la totalidad que nos circunda".[14] En una frase concentra el sentido que da a la disciplina: "toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos".[15]

La esencia del carácter estructurativo de su pedagogía es que por medio de la información y la intervención externa se conduzca el desarrollo para integrar a la conciencia del educando al plan de la humanidad, que no es otro que la salvación. Concluye categóricamente con lo siguiente:

> Concebimos la pedagogía como experiencia que acompaña la conciencia desde el juego infantil, a través de la prueba y el drama, hasta el goce de la iluminación, la Revelación y la Gracia. Su unidad le viene del mismo proceso que vigila. Su propósito no podrá dispersarse si recuerda que al inventar estructuras prepara nada más el cauce por donde pasará el pensamiento despertando el mundo, convocando a creación y salvamento de las almas.[16]

La propuesta de la forma de alcanzar la iluminación es a través de poner en contacto al educando con lo más excelso que ha producido la cultura, para Vasconcelos, los clásicos, "el contacto puro y directo del alma joven con las almas grandes a fin de que su influjo opere el milagro del contagio".[17]

La educación

Encuentra Vasconcelos en la educación un doble propósito: el rescate de nuestra cultura y la plena realización del hombre; dos vertientes que se concretan en una finalidad: la salvación, por un lado de la raza y por el otro, del espíritu. Hacer al hombre inteligente darle su carácter racional y trascendente, ése es el objetivo de la educación.

"El fin final de la educación no es tanto descubrir como saber, y saber no tanto para poder como para ser o llegar a ser",[18] así, la búsqueda del

---

[14] *Ibidem*, pp. 1502-1503.
[15] *Ibidem*, p. 1530.
[16] *Ibidem*, p. 1719.
[17] *Ibidem*, p. 1716.
[18] *Ibidem*, p. 1514.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ser es la meta de toda educación, por ello, resulta imprescindible que toda pedagogía se sustente en una filosofía, sin demérito de lo social, lo fundamental es el Ser, el individuo, el sujeto concreto. En la conferencia dictada en el Continental Memorial Hall de Washington, en diciembre de 1922, precisó el sentido de la educación señalando:

> Educar es preparar al individuo para determinado propósito social [...] siempre encontramos que el propósito de la educación es modelar a los hombres para el desempeño de una función social. [...] los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de producir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir.[19]

Así pues, la educación es factor fundamental para el desarrollo del individuo y motor del cambio social. La educación debe ser elemento de redención del alma.

> Estructurar y llevar a cumplimiento máximo la energía que contiene el alma es, por lo mismo, la tarea excelsa de toda educación. ¡Llevar a término limpiamente un destino! Hay en tarea semejante más de edificación que de simple descubrimiento o verificación de experiencias. Labor de artistas añadida a la labor del sabio, misión estructuradora y casi creadora [...] El único fin evidente es apresurar el destino sobrehumano que se contiene en cada educando y desentrañar de nuestro barro el ángel.[20]

Propone las áreas para estructurar la educación y la organización de los objetos de conocimiento o disciplinas, esta clasificación la hace a partir de las tres áreas de su filosofía: mundo físico, mundo ético y mundo estético.

La primera aborda las cuestiones de aproximación al mundo objetivo y los instrumentos para asirlo. El acercamiento de aprendizaje se hace

---

[19] José Vasconcelos, "Conferencia leída en el 'Continental Hall' de Washington", *Obras completas*, t. II, p. 857. Comenta Vasconcelos en *El Desastre* sobre esa conferencia: "Sin pena ni gloria pronuncié una conferencia que me resultó pésima".

[20] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *Obras completas*, t. II, p. 1715.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a través de procedimientos teórico-prácticos, por medio de una regla de aprendizaje que denomina "activa-reflexiva".[21]

La segunda es la referida a las cuestiones de las normas morales, los valores y lo placentero, avistadas no sólo desde lo filosófico, sino la comprensión de estas normas desde la constitución como ser vivo, desde lo biológico y lo psicológico, además, como ser social e histórico. El método de aproximación es el que denomina "normativo-persuasivo".[22]

En el tercer aspecto, se manifiesta como una revelación del espíritu frente a la belleza el ritmo, la dicha; la impresión que causa el arte en el hombre. La aproximación es reveladora y contagiosa, propone una nueva forma de abordar estos sectores de conocimiento a partir de una educación que enfrente al educando con los objetos estéticos, conduciéndole al goce y la plenitud.

Así, el sentido de la educación es la transformación del individuo para lograr la transformación social, esto es comprensible a partir del esquema de pensamiento vasconcelista, dada la experiencia del movimiento armado en el que participó, el cual pretendía en un inicio la transformación social para lograr el cambio de los individuos. Es a partir de la desilusión que en él causó ver los resultados de la revolución encabezada por Madero y los subsecuentes liderazgos, lo que le convence de que el cambio social profundo sólo puede venir de un cambio en los sujetos, y es la educación el mejor instrumento para lograrlo.

La escuela

La concreción de la educación se da en la escuela, la institución educativa por excelencia. La escuela es el ámbito en que debe instruirse al ciudadano para que cumpla con su misión como ser humano y como ente social; para ello, Vasconcelos postula que no es necesario adoptar nuevas y dudosas teorías sobre el quehacer educativo; por el contrario, es menester volver a lo que tradicionalmente ha sido el papel de la escuela: instruir al educando en las más altas expresiones de la cultura y el conocimiento.

---

[21] *Ibidem*, p. 1538.

[22] *Idem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La escuela se concibe como conductora de la sociedad. Concreta de esta manera: "...[que] la más importante lección de la escuela consista en enseñarnos a conocer un mundo que escapa de la necesidad y se desenvuelve según reglas de la moral o del arte",[23] ello por contraponerse con los postulados positivistas y pragmatistas, los unos antecedentes y los otros imperantes en la época de sus escritos. Así, propone que la escuela vea "...en cada niño la promesa de una gran alma, en vez de la bestezuela de los naturalistas, en lugar del hombre abstracto del racionalismo y por encima del hombre social de los positivistas".[24]

El gran problema es la atención a las masas en la escuela, ya que ello le obliga a asumir el papel de definidora de la cultura y, consecuentemente, esto le exige comprender las condiciones bajo las cuales vive la población que atiende y la situación de éstas en su contexto social y económico.

> La educación moderna que abarca la gleba lo mismo que al privilegiado, ha de dar a cada uno, en su breve paso por las aulas, no sólo cierta especialización técnica que lo habilite para sumarse al ejército irreemplazable de los trabajadores, sino también una visión general del mundo invisible, constituido por valores que se disfrutan, sin sentido de rivalidad o competencia, con nuestros semejantes. Valores que unen porque están más allá de la rutina y el apetito y la práctica.[25]

A partir de su concepción filosófica y educativa propone la organización y clasificación de las materias en la escuela, las cuales deben ser enseñadas de acuerdo con la metodología propia de cada una de ellas, teniendo como constante casos reales de la vida y del entorno de los educandos. Esta clasificación se orienta por estos tres ejes:

- *Conocimiento objetivo o ciencia de los hechos*: Matemáticas, Geografía, Historia Natural, Física, Química y Lógica.
- *Conocimiento ético o ciencia de la conducta*: Biología, Fisiología, Psicología, Moral-Historia, Sociología.

---

[23] *Ibidem*, p. 1510.
[24] *Ibidem*, p. 1530.
[25] *Ibidem*, p. 1532.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Conocimiento estético o ciencia del espíritu*: Plástica, Música, Poética, Filosofía, Religión.

En la visión de Vasconcelos, un objeto de estudio importante en el programa escolar es lo referente a la religión, la formación religiosa debiera constituirse –de acuerdo con su visión– en el elemento fundamental para la formación ética del alumno, el mejor medio para la transmisión de los valores universales que le dan al hombre su pertenencia a la especie y lo hacen cada vez mejor.

Otra cuestión controversial, por decir lo menos, es la oposición de Vasconcelos a la coeducación. Sostiene que la convivencia entre hombres y mujeres –sean éstos niños o jóvenes– es un elemento nocivo en el proceso formativo, ya que la natural atracción entre los sexos genera complicaciones y problemas de relación en el interior de las aulas. "La tarea de ilustrarse es demasiado grave para que tolere la distracción a que obliga el *emparejamiento*".[26]

El trabajo es una de las esferas que, desde el pensamiento pedagógico de Vasconcelos, la escuela tiene obligación de atender y sobre lo cual discurre con insistencia. El trabajo permite al educando entender el mundo real, comprender la realidad que le circunda y valorar los frutos de la acción del hombre sobre la naturaleza; la vida del hombre se encuentra íntimamente ligada con el trabajo, su debilidad y desamparo frente a la naturaleza le exigen una permanente acción para lograr la supervivencia y esa acción no es otra que el trabajo, fuente de los satisfactores básicos y, posteriormente, expresión de lo humano.

El trabajo, si bien nace de la necesidad, debe concebirse como una actividad gozosa que hace más pleno al hombre, que le permite realizarse en compañía de los otros de su especie, pero a la vez el trabajo debe concebirse como medio, no como fin del hombre, ya que la finalidad del hombre es superior a la satisfacción de sus necesidades, por ello el trabajo no debe ocupar toda la tarea educativa ni ser exclusiva finalidad de ella. El trabajo es servicio para nosotros mismos, en primera instancia, pero también es servicio para los demás. "...La consecuencia ética del trabajo en la escuela debe precisarse llamando la atención del niño sobre la necesidad de

[26] *Ibidem*. p. 1597.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que su trabajo sea útil. No se trabaja por deber abstracto, sino para acrecentar la producción de aquello que el hombre necesita. Pero sí es un deber colaborar a esa producción".[27]

El trabajo que concibe al hombre como extensión de la máquina le anula, por ello, cultivar el espíritu junto con la formación para la vida productiva será imperativo para el programa escolar. La escuela debe desarrollar las habilidades de los educandos para el trabajo con pertinencia a su entorno social y económico, el recurso para ello son los talleres escolares y la visita obligada a las industrias y al campo, donde pueda observarse la realidad laboral. Los talleres escolares, imprescindibles en toda escuela, deben producir productos concretos y útiles y no malas emulaciones de la realidad.

El trabajo, al igual que la educación, no sólo es un asunto individual, es una cuestión fundamentalmente social que debe formarse desde los primeros años, "Desempolvar un muro, lavar un piso, desyerbar el prado de la siembra escolar, cada una de estas humildes tareas puede ser convertida en ejercicio primario de heroísmo",[28] entendido este último como la emulación de los más altos valores humanos y sociales del héroe y, por consiguiente, la solidaridad y entrega para con los demás. De nuevo, la escuela no puede entenderse como un apéndice social, sino como la conductora de la sociedad.

La enseñanza

En el pensamiento pedagógico de José Vasconcelos, la enseñanza –y más específicamente la función del docente– se constituye en el eje central de la acción educativa. Plantea el retorno al modelo clásico, donde el que tiene mayor conocimiento lo transmite al que no lo posee, no como quien llena una vasija, pero sí como quien conduce al neófito para que encuentre el conocimiento. Su concepción la identifica con la mayéutica socrática: "en los términos socráticos la tarea del educador consiste en despertar la conciencia del educando y aun en *creársela*, si no la tiene despejada. En

[27] *Ibidem*, p. 1549.
[28] *Ibidem*, p. 1551.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación".[29] Así, el maestro debe estar a la vanguardia y nunca asumir una actitud conformista, ya que estar adelante obliga a superarse:

> El ejemplo más excelso es el de Virgilio en el poema del Dante. A cada paso Virgilio se adelanta, porque sabe la ruta y lo sigue el discípulo, porque confía en su maestro. Al mismo tiempo, ya que están ambos frente al prodigio, es el Dante quien habla y expresa el estupor, el pensamiento de la nueva experiencia.[30]

Cuestiona nuestro autor que el niño sea el eje, como lo postula la escuela, la cual asevera que el niño es el fin y objeto de la enseñanza. Vasconcelos afirma: "...El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro".[31] Ser conductor del educando hacia las metas más elevadas del espíritu, ésa es la responsabilidad del maestro.

Al ser el niño guiado hacia el conocimiento a través de la escuela, lo que interesa es verle como el embrión del hombre. En ocasiones, Vasconcelos se refiere a los niños como el "animal escolar"; esto que pudiera parecer peyorativo en realidad responde a la concepción que él tiene de la educación, ya que, como se vio, sólo la cultura adquirida a través de la educación es la que hace hombre al hombre. El educador, entonces, deberá procurar el desarrollo del niño y deberá dirigirle y no únicamente observarlo. "A veces el niño expandirá el alma en ansia de luz. Otras veces el maestro se verá obligado a despertarlo del sopor de la conciencia todavía confusa".[32]

Esa conducción se hace de manera amorosa como el padre conduce al hijo, a veces sosteniéndole para que no desfallezca, otras reprendiéndole para que centre su atención y disciplinándole para que centre su energía en la tarea a realizar. "Cada maestro ha de sentirse padre más allá de la carne y por la simpatía del espíritu, y cada maestra es una madre que, por estar libre del lazo fisiológico, aprecia mejor la realidad espiritual del educando

---

[29] *Ibidem*, p. 1507.
[30] *Ibidem*, p. 1511.
[31] *Ibidem*, p. 1534.
[32] *Idem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y su desvalimiento…",[33] padres desligados de afecto pueden cumplir cabalmente su histórica tarea de conducción con amorosa autoridad, pero centrada hacia el descubrimiento de las ciencias y de la humanidad. Así pues, la escuela replica el entorno familiar.[34]

Desde esta visión retorna Vasconcelos al "maestro apóstol", que se entrega con pasión a su tarea más allá de una posible remuneración, ser que encarna con su actividad los más altos ideales de la humanidad. Durante la conferencia en el Continental Memory Hall, precisa que "los maestros […] tienen la convicción de que no sólo desempeñan una función cívica, sino que trabajan en una especie de moderna cruzada para la elevación y liberación de los espíritus y el mejoramiento de los cuerpos".[35] Así, al maestro le considera responsable de la conducción de las almas y del destino de la patria.

Considera Vasconcelos al maestro como algo más que mero transmisor de información, ya que ello no es suficiente ni basta en la formación de los hombres libres, lo que implica desarrollar valores en el educando que lo conduzcan a la plenitud y la salvación, además, claro está, de a los conocimientos necesarios.

> El influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Su misión en este sentido consiste en provocar el desenvolvimiento de las potencialidades nobles. Para lograrlo ha de contagiar su propia nobleza, identificándose en el sentir por contacto de alma y alma y por relación de amor, que es indispensable del raciocinio que convence de cuestiones de interés, y de la demostración, que determina la verdad en materias científicas.[36]

Una síntesis de su visión del quehacer del docente y su finalidad la expresa en lo que –como se ha dicho– él denomina pedagogía estructurativa:

---

[33] *Ibidem*, p. 1535.

[34] *Idem*.

[35] José Vasconcelos, "Conferencia Leída en el 'Continental Hall' de Washington", *Obras completas*, t. II, p. 863.

[36] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *ibidem*, p. 1536.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> No le basta al educador con nutrir el alma; necesita además enderezarla o, lo que es lo mismo, incitar su desarrollo para que siga la estructuración activa que conduce a la unidad [...] La función del maestro consiste en orientar y organizar la estructura moral y mental de las generaciones. Al hacerlo ha de tomar en cuenta no sólo el propósito individual y la función social del sujeto, sino también el más allá del mundo y del hombre.[37]

La acción educativa encabezada por el maestro como eje del proceso requiere de principios y de un método que haga posible la adquisición del conocimiento y de esa misión trascendente. El primer punto es la organización de lo que se ha de enseñar, para ello, Vasconcelos propone organizar las disciplinas de acuerdo con su tesis filosófica: las ciencias físicas, el conocimiento ético y finalmente el conocimiento estético. Siguiendo un orden que responda a "...la realidad del saber en su desenvolvimiento natural e histórico".[38]

En principio las ciencias deben enseñarse con pertinencia a la edad del educando, sin olvidar que el propósito de la educación elemental es enseñar a leer y escribir bien, una vez superado ello, las ciencias deben enseñarse aproximando al alumno a la realidad objetiva de las cosas y en estricto apego al método de cada una de las ciencias particulares. "A cada ciencia habrá que respetarle su método propio, más bien que inventarle metodologías que se convierten en pseudociencias adicionales y ficticias".[39] Es decir, se torna innecesario estar inventando si se atienden las dos cuestiones importantes del conocimiento: respetar su método y seguir su historia y evolución natural.

Respetar la curiosidad propia del infante y no sólo ponerle en situaciones de "construcción" artificiosa de la realidad. Tan importante es aprender a construir un objeto como poder desarmarlo y entender su esencia aun cuando nunca más vuelva a servir, con ello se aprovecha la curiosidad del alumno y se le muestra el interior de la naturaleza, que es donde se encuentran sus secretos. Interesar al alumno sólo por la necesidad constructiva mata toda intención de explicación y hace seres a quienes sólo interesa la utilidad del objeto sin entender su naturaleza.

---

[37] *Ibidem*, p. 1715.

[38] *Ibidem*, p. 1519.

[39] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *ibidem*, p. 1536.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En este tenor, hay que privilegiar el conocimiento de la teoría y despertar el amor hacia ella, "el amor de la teoría como ejercicio desinteresado, desinterés que de paso, ha creado la ciencia por encima de la manipulación".[40] La aproximación al conocimiento científico y la posterior especialización en los niveles superiores adquiere su real sentido cuando el sujeto es capaz de comprender sus principios y fundamentos, a la vez que conoce su método y puede atinar al sentido del desarrollo humano y colectivo.

La forma de aproximar al educando es a través de la experiencia, donde la investigación tiene una función relevante: indagar acerca de todo es la función del alumno bajo la guía de quien ya antes ha recorrido el camino. "El interés principal de la conciencia no es *aprovechar* sino *entender*",[41] principio que, de paso, se opone al postulado de Dewey. Siguiendo con ello, Vasconcelos pide que el profesor no olvide que en la enseñanza de la ciencia no sea desvinculado ni confundido el hecho de la hipótesis, a sabiendas que hay mayor "virtualidad" en la última, pero que ésa es la forma del proceder y explicar del científico.

Lo anterior es como procedimiento para las ciencias físicas. En el caso del conocimiento moral, el método, cuando corresponde, es el mismo antes enunciado, pero lo más relevante es la confrontación de la propia personalidad con la de nuestros semejantes juzgando conforme a valores y ya no de acuerdo con las leyes que observamos en la naturaleza. Confrontar valores de conciencia y problemas de responsabilidad. El ejemplo, sin duda, es el mejor método para ello, en una primera instancia del maestro, pero más importante el del héroe, los grandes héroes de nuestra tradición: "...Las mejores horas de la escuela son las horas aparentemente inútiles en que seguíamos las aventuras de Telémaco [...] o los relatos sospechosos de Marco Polo".[42] Eso es el ejemplo más digno que puede recibir el alumno y en su ejemplo se encuentra la más alta moral. "Moisés y los apóstoles, San Francisco: he allí los maestros de la moral".[43] Aquí aflora, sin duda, el espíritu de Vasconcelos y la "necesidad de otorgar a la escuela todos los

[40] *Ibidem*, p. 1526.
[41] *Ibidem*, p. 1541.
[42] *Ibidem*, p. 1532.
[43] *Ibidem*, p. 1543.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

requisitos de ciencia, conciencia y conducta…".[44] De aquí que el método para este ámbito del saber lo denomine normativo persuasivo.

En el tercer campo del conocimiento, el estético, el método propuesto por Vasconcelos es de contagio y revelación: "hay en el arte maneras específicas de conocimiento, el ritmo y la melodía, la dicha y el pavor [...] el arte no convence ni invita al aprovechamiento, no persuade ni inquieta el sentido de la responsabilidad; simplemente fascina y engendra dicha".[45]

Así, la metodología que propone Vasconcelos guarda la lógica de su pensamiento filosófico y la complejidad que de ahí se deriva, "...método complejo que toma en cuenta los diversos caracteres del material a enseñar [...] que obedezca a un orden que garantice la unidad [...] unidad que va de la periferia al centro, de los hechos a la conciencia".[46]

La propuesta vasconcelista original por sus bases concluye con el sentido último del proceso formativo, que no puede ser otro, desde su concepción, que el crecimiento del espíritu, en lo individual, y de la cultura en lo social:

> ...el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o, por lo menos, a perpetuarla en el tiempo. Lo que se opera en grande cuando la nueva generación se incorpora a la cultura, ya no sólo como heredera, sino también como actora de la inacabable tarea del espíritu.[47]

Lo que expresa en otras palabras cuando asevera que "la civilización no es fruto del milagro, sino del genio por la fuerza avasalladora de los actos del espíritu".[48]

Resulta complicado poder derivar de este método, como lo deseaba Vasconcelos, una didáctica aplicable a todos los niveles educativos; quizá lo relevante sea la insistencia en el sentido individual de la formación para la incidencia en lo social, la búsqueda de una forma de enseñanza que se base

---

[44] *Ibidem*, p. 1524.
[45] *Ibidem*, p. 1538.
[46] *Ibidem*, p. 1538.
[47] *Ibidem*, p. 1540.
[48] José Vasconcelos, "Breve Historia de México", *Obras completas*, t. II, p. 1702.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en la realidad y no en métodos artificiosos y, sin duda, la insistencia en los tres ámbitos del quehacer educativo: el físico, el ético y el estético.

En el pensamiento de Vasconcelos, la edición de los clásicos, el impulso a la música y las artes plásticas, la construcción de los edificios escolares, las bibliotecas y demás, son elementos que pueden interpretarse como el punto de contacto del estudiante con la obra artística que sublima el espíritu y conduce al encuentro con la belleza. Este último, como se ha dicho, constituye una de las aportaciones más importantes en materia educativa y quizá sea fuente de inspiración para la inmensa obra cultural que emprende desde la Secretaría de Educación.

La Universidad

Decía el filósofo español José Ortega y Gasset que la misión de la Universidad es "...enseñarle [al hombre] la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica".[49] La idea vasconcelista de la Universidad no es lejana al ideal de Ortega y Gasset, por ello, propone el rescate de las humanidades olvidadas en su momento por los universitarios, ya que se le consideraba retorno a la escolástica; sin embargo, a ello antepone el autor: "El conocimiento de la sabiduría antigua equilibra el ánimo",[50] y por ello la vuelta a los clásicos, y el latín y el griego se tornan imprescindibles en el quehacer universitario.

La Universidad debe postular "una filosofía que a la materia la trate como experiencia y al espíritu como sabiduría [...]. Física como ciencia, ética como camino de la universalidad, que es siempre religiosa".[51] Universalismo que presenta los intereses del hombre como un todo jerárquico, cualidad del hombre inteligente y generoso.

Pero la insistencia por es vincular a la Universidad, en su papel directivo, con la sociedad que le da vida, "sólo en la Universidad podrá hallarse

[49] José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, p. 63.
[50] José Vasconcelos, "De Robinsón a Odiseo", *Obras completas*, t. II, p. 1643.
[51] *Ibidem*, p. 1644.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

viva la sabiduría que orienta a los pueblos",[52] en ella deben confluir todos los intereses nacionales, ya que "...se suicida el país que cierra o descuida sus universidades, pues en ellas y sólo en ellas, puede configurarse el espíritu nacional".[53] A la manera de la *República* de Platón, de la Universidad han de salir los cuadros dirigentes de la sociedad, comprometidos con ella y al servicio de ella.

> Si la paga el pueblo con los impuestos, justo es que defienda la democracia, única forma civilizada de gobierno, con tal que eleve al mando a la aristocracia de la aptitud, demostrada con ciencia, competencia y activo amor del pueblo. Constituir esta aristocracia es como sacerdocio juramentado con la verdad y el más alto interés humano, por encima de la política.[54]

La Universidad ha de colaborar a resolver los problemas cotidianos del pueblo, el agricultor, el obrero o el empresario han de encontrar en ella la solución a los problemas que afectan su labor; para ello deberá existir lo que Vasconcelos denomina un *Servicio de Extensión* que aproxime la institución con la realidad de los ciudadanos. Considera que los intelectuales tienen obligación de retribuir al pueblo su posición sea mediante un consejo en el orden técnico, una conferencia, un discurso o incluso un libro que esté al alcance de todos, pero es parte de la nobleza del sabio entregar su conocimiento.

Se comienza a ser civilizado cuando se empieza a ser creador; con estas palabras se justifica y obliga, en la concepción vasconcelista, a la Universidad a la función de investigación que debe orientarse a las condiciones propias del entorno en que se encuentra la institución, tratar de competir con las grandes potencias en esta materia, en el momento de Vasconcelos, se ve como un desperdicio de energía y como réplica ociosa de lo que se hace en otras universidades. La investigación ha de dar frutos en las distintas áreas de conocimiento, científicas y culturales, pero estos productos serán fragmentados, es necesario cuidar la unidad de conocimiento. "Cuide al mismo tiempo, [la Universidad] y mientras se desarrolla la tarea descubridora plural,

---

[52] *Ibidem*, p. 1645.
[53] *Ibidem*, p. 1651.
[54] *Ibidem*, p. 1646.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de mantener vivo un esfuerzo de unificación permanente. De esto se ocupará la Facultad de Filosofía".[55]

La Universidad vasconcelista es hispanoamericana, se ve desde el escudo y lema de la Universidad Nacional, nos unen la historia y la cultura. El compromiso de la Universidad con la libertad, la democracia y el conocimiento al servicio del pueblo no sólo puede verse en la dimensión local, necesariamente es universal y específicamente hispanoamericana, pueblos hermanados por la sangre, el lenguaje y la religión.

Los universitarios son la nueva aristocracia, por ello Vasconcelos propone estrictas medidas para permanecer en la Universidad, que van desde las físicas, las disciplinarias y sobre todo las académicas, terminar con la política partidista en el interior de la institución y examinar con rigor, acabar con la complacencia docente. Que se mantengan sólo aquellos que están dispuestos al sacrificio y al estudio.

La aristocracia universitaria también la lleva a las esferas de dirección, no simpatiza con la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno ni en la elección por sufragio universal, reconoce que en los albores de estas instituciones profesores y autoridades eran elegidas por votación de los estudiantes, pero en esas épocas recuerda que los estudiantes eran adultos que pagaban a sus maestros y ello les daba autoridad.

Respecto a la gratuidad de la educación universitaria, señala "Conviene, desde todo punto de vista, que nuestra Universidad conserve la tradición de ofrecer sus servicios gratuitamente a todas las clases sociales".[56]

En síntesis, expresa la misión de la Universidad de la siguiente manera:

> Conservar la cultura y difundirla; aumentarla por obra de investigación y de creación; organizar y defender el alma nacional; reglamentar y crear profesionalismo; colaborar en la educación pública, construyendo una aristocracia del espíritu y con ella aconsejar, dirigir los destinos patrios, con miras de universalidad: tal es en resumen, la tarea de las Universidades.[57]

---

[55] *Ibidem*, p. 1660.
[56] *Ibidem*, p. 1647.
[57] *Ibidem*, p. 1661.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El fundamento

El pensamiento pedagógico de Vasconcelos, como es lógico, deviene de sus concepciones filosóficas y sociales, no lo niega, por el contrario, lo afirma, categórico: "La única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico".[58]

La obra de José Vasconcelos suele dividirse en cuatro grandes apartados: Filosófica, Social, Pedagógica y Literaria, temas sobre los que ha sido objeto de admiración, debate y cuestionamiento. Sus postulados trinitarios y sus antagónicos metafóricos constituyen un complejo entramado que pretende ofrecer una explicación del mundo y del sentido de la vida. Su filosofía, a la que denomina "monismo estético"; su ley de los tres estados; la división del mundo de las ideas; Quetzalcóatl y Huitzilopochtli; Apolo y Dionisios, constituyen algunos de los elementos de su pensamiento que refleja en su concepción pedagógica.

Su discurrir filosófico deriva en una primera instancia de la oposición al pensamiento imperante en su época, el positivismo que es necesariamente cientificista y objetivo, a ello le opone las fuerzas subjetivas que operan necesariamente en el espíritu. Los positivistas, sostiene, ignoran todo pensamiento anterior a ellos, constituyendo las verdades científicas en la única forma de explicar el mundo. No pretende negar la validez del conocimiento científico, lo que propone es que éste debe incorporarse y fundamentar un sistema que explique la unidad del mundo.

En el mundo operan las fuerzas físicas que son abordadas por el conocimiento científico y, en consecuencia, por la filosofía, pero además operan las fuerzas del espíritu, estas últimas parten de esa energía física para potenciarla y llevarla a su mayor expresión humana: la experiencia estética.

> La fuerza de este poder estético, no es una fuerza independiente del mundo físico, sino inmanente y latente en él. Para despertar sólo necesita que una conciencia humana lo provoque, y en ese mismo instante, se produce el milagro, y la cosa se mueve al unísono del espíritu, canta y se encamina a la Unidad.[59]

---

[58] *Ibidem*, p. 1505.

[59] José Vasconcelos, "El monismo estético", *Obras completas*, t. IV, p. 9.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Esa unidad, o más bien la fuerza que conduce a ella, es lo que caracteriza el significado monista de la filosofía vasconcelista, es mediante la energía estética, que nace de la conciencia, lo que le conduce a la belleza, que es en sí misma la Unidad.

El razonamiento debe responder a los niveles en que es comprensible el mundo y el hombre; en un primer nivel se encuentran los fenómenos físicos, definiendo por ello "todo lo que se percibe dentro de las formas de espacio y tiempo",[60] el segundo nivel corresponde al espíritu tal como se manifiesta en las operaciones de la moral, el mundo ético y, el tercer nivel, que también es del espíritu, se manifiesta en las operaciones superiores de la belleza. Posteriormente, Vasconcelos refuerza esta explicación desde una perspectiva kantiana, la razón pura nos da la ciencia, la razón práctica juzga los actos, el juicio estético da cuenta de los modos del arte y en la mística enseña el contenido profundo de las ideas religiosas.[61]

El movimiento, que obedece a ritmos para ir hacia la Unidad, es inestable y se perciben tendencias según el orden de los fenómenos, existen tres clases de actos que caracterizan la acción:

> 1º El acto de repetición, clase que abarca todo fenómeno sensible, sujeto a la experiencia científica: aquí la energía cambia, se disgrega o reconcentra, pero no se pierde. 2º El acto desinteresado, creador del mundo moral; aquí la energía se traslada de un sujeto a otro por impulso voluntario y generoso, pero generalmente sólo se aplica a fines finitos. 3º El acto incremento, la obra de la belleza que nos aumenta o identifica, por modos melodiosos con todo lo que nos es externo y extraño; un impulso que nos obliga a dejar de ser nosotros, pues funde nuestra masa individual en el infinito y nos hace sentirnos infinito.[62]

La energía fluye, por necesidad de encontrarse con la Unidad, de manera armónica, melódica incluso, para satisfacer su necesidad de integración con el todo de donde deviene, es un movimiento en espiral que asciende y desciende con mayor fuerza hasta fundirse con el Uno, categoría que toma del neoplatónico Plotino.

---

[60] *Ibidem*, p. 56.

[61] José Vasconcelos, "Historia del pensamiento filosófico", *Obras completas*, t. IV, p. 99.

[62] José Vasconcelos, "El monismo estético", *ibidem*, p. 57.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Inspirado por las ideas de Nietzche, según él mismo reconoce en la *Estética*, hace una categorización de la belleza en lo *apolíneo y lo dionisiaco*, que también emplea para su clasificación de las artes agregando en esta última lo religioso. Lo *apolíneo* lo explica como "unificación por la idea, aspiración a la idea, anhelo de llevar lo sensible a coincidir con el paradigma",[63] la plástica es su mejor ejemplo. Lo *dionisiaco* arrebata el espíritu, lo llena de sensaciones y el alma "se da al frenesí de un goce inmediato", la música es su mejor expresión: "la música descubre el orden en que se desenvuelve el alma en busca de amor del espíritu".[64] Así la energía fluye de manera discriminada según se enfrenta con el arte y con lo bello.

De ninguna manera se trata de despreciar, descalificar o asignarle un nivel inferior al conocimiento científico, así lo reconoce ampliamente Vasconcelos, es en la época moderna –su época– donde se ha podido alcanzar el mayor dominio de lo real, que sin el desarrollo de las ciencias positivas no hubiera sido posible. El *quid* del asunto es la distinción entre ciencia y filosofía, diferencia que no hacen los positivistas y es cuestión fundamental, ya que de otra manera no se respeta la distinción de los niveles de explicación en que se dan los hechos ni se establece la necesaria diferencia entre estos dos tipos de conocimiento, que por la naturaleza de su objeto poseen métodos y formalizaciones diferentes.

La ciencia aborda los fenómenos que caen bajo el imperio de los sentidos, enmarcándoles en la estructura explicativa a través de la enunciación de leyes de las propias disciplinas, las que derivan de sus observaciones o bien a través del marco de las ciencias formales: lógica y matemática.

> La filosofía abarca todo lo pensable y todo lo piensa, según principios [...] La filosofía se ocupa de investigar el problema de las condiciones y la validez del ejercicio mismo de la mente y en seguida, bien sentados los principios teóricos del pensar, la filosofía procurará coordinar las leyes inductivas, series de hechos de la ciencia y los preceptos generales y axiomas de la mente dialéctica [...] la filosofía tiene que volver a lo que fuera en la antigüedad: juicio despejado y congruente sobre todas las cosas pensables, incluso las cosas que la superan, como los asuntos religiosos y místicos.[65]

---

[63] José Vasconcelos, "Estética", *Obras completas*. t. III, p. 1390.

[64] *Ibidem*, p. 1352.

[65] José Vasconcelos, "Historia del pensamiento filosófico", *Obras completas*, t. IV, pp. 96-97.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para brindar una explicación del mundo, el pensamiento humano recorre tres formas de expresión o periodos: el pensamiento poético, el pensamiento filosófico y el pensamiento religioso no siguen necesariamente un orden de causalidad o proceso histórico, sino que se alternan y coordinan según los individuos o las culturas, siendo el último la expresión más alta de la cultura. Las características de estas manifestaciones del pensamiento son:

> I. Poético mítico en que predomina la explicación por imágenes, y a todo se otorga la divinidad confusa y panteísta de lo indiscriminado; II. El periodo discursivo filosófico que se empeña en hallar la explicación racional de las cosas, lo que da origen a dos tendencias: la sensorial o materialista y la espiritual idealista; y finalmente III. El periodo religioso en que un gran inspirado sintetizador, un Buda para la India, un Cristo para la humanidad, formula una visión coherente del destino humano en su totalidad, reducido el mundo objetivo a simple marco de la acción trascendente que es la importante.[66]

En la introducción de su *Lógica orgánica*, vuelve Vasconcelos al tema de la filosofía y la ciencia y lo aborda desde la diferenciación de *Logos y Sophia* y nuevamente reitera su concepto de la filosofía, declara enfáticamente que filosofía es sabiduría y entiende la sabiduría como la "...ciencia de las verdades fundamentales de cada orden de los seres y de cada ser dentro de su orden, orden físico, orden moral, orden estético".[67]

La finalidad es el Uno, la Unidad no es otro que Dios y el problema que se presenta en Vasconcelos es que si todo es fuerza y energía en el monismo sería para todo lo creado, pero Vasconcelos no lo atribuye al creador, ya que Él es independiente, es quien crea y organiza la energía. Por ello su filosofía, sostiene Margarita Vera, es un sistema dualista.

> La afirmación de un Dios da lugar a considerar el pretendido monismo de Vasconcelos. El autor durante mucho tiempo definió su sistema como monismo estético, mas al declarar que la naturaleza de Dios no es energética,

[66] *Ibidem*, pp. 97-98.

[67] José Vasconcelos, "Lógica orgánica", *Obras completas*, t. IV, p. 537.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> en realidad sostiene un dualismo: todo lo creado es energía, no así aquel que la crea, distribuye y combina artísticamente.[68]

La filosofía vasconcelista es mucho más amplia y compleja que lo que aquí se ha expuesto en unas cuantas líneas, pero sirvan estas ideas para delimitar el fundamento filosófico del pensamiento pedagógico de Vasconcelos. Cuando él sostiene que la pedagogía no es más que un plan para conducir al educando a desarrollar su alma y encontrar la salvación, no es otra cosa que estos planteamientos de la energía que fluye hacia el Uno que debe ser movida por una fuerza exterior que le revela la belleza.

Otro aspecto son las ideas sociales de Vasconcelos, en principio la dirección del cambio social se encuentra en lo que él llama su ley de los tres estados sociales, distinguiéndola claramente de la concepción comtiana,[69] en su concepción, estos estadios: el material o guerrero, el intelectual o político y el espiritual o estético, son el proceso de desarrollo de la cultura, identificando que el momento histórico es de transición para alcanzar ese último y deseable estado.

El primer estado, material o guerrero, es un estado de razón débil en el que impera la materia y no hay más ley que la violencia; en el segundo estado la razón prevalece sobre la violencia y se crean las leyes para acordar las bases de la convivencia social entre los pueblos, la moral adquiere significado para armonizar las relaciones entre las personas y la política se enaltece como medio para el consenso y la restricción de las libertades individuales; en el estado estético, todavía ausente en nuestra civilización actual, pero hacia el cual tiende la sociedad, ahí prevalecen el sentimiento creador, la simpatía y la belleza.

> En el tercer periodo la voluntad se hace libre, sobrepuja lo finito, y estalla y se anega en una especie de realidad infinita; se llena de rumores y de propósitos remotos; no le basta la lógica y se pone las alas de la fantasía; se hunde en lo más profundo y vislumbra lo más alto; se ensancha en la armonía y asciende

---

[68] Margarita Vera y Cuspinera, *El pensamiento filosófico de Vasconcelos*, p. 173.

[69] La ley de los tres estados la plantea Vasconcelos en la revista *Maestro* en el número correspondiente al 2 de noviembre de 1921 y la desarrolla más ampliamente en *La raza cósmica*. Su ley es distinta de la que plantea Comte, ya que este último identifica los siguientes: el estado teológico, el estado metafísico y el estado positivo. *Cfr.* José Vasconcelos, "La raza cósmica", *Obras completas*, t. III.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> en el misterio creador de la melodía; se satisface y se disuelve en la emoción y se confunde con la alegría del universo: se hace pasión de belleza.[70]

Así pues, el necesario vínculo entre educación y sociedad lo encuentra Vasconcelos en estos aspectos: formar para alcanzar ese estado estético que es el horizonte que se presenta para el desarrollo social, atender al individuo con miras a su formación como elemento activo en la construcción del tercer estado.

Una de las más relevantes aportaciones de Vasconcelos a la concepción y orientación de la educación es la de privilegiar las cuestiones estéticas como objeto primordial del proceso formativo. No sólo desde la intención de la formación artística, a la cual no le restaba importancia, la relevancia estriba en presentar las expresiones artísticas al educando para enfrentarlo con la belleza y despertar en él las emociones de arrobamiento que sólo se logran mediante la obra artística.

Para entender a cabalidad las ideas educativas de Vasconcelos es necesario revisar otro aspecto de su pensamiento pedagógico, lo que se refiere a su visión del indigenismo y de la constitución de la nueva raza.

El mestizaje es un asunto que presenta una doble dimensión. Por una parte está su antecedente indígena e hispánico, pero fundamentalmente el problema indígena y su permanencia es conflicto a atender, por otra está su posición de síntesis entre razas y como heredero de las culturas latinas, específicamente la hispánica, que tienen una responsabilidad y papel histórico, consecuentemente, un compromiso con el porvenir:

> En el suelo de América hallará término la dispersión, allí se consumará la unidad por el triunfo del amor fecundo, y la superación de todas las estirpes. Y se engendrará, de tal suerte, el tipo de síntesis que ha de juntar los tesoros de la Historia, para dar expresión al anhelo total del mundo [...] lo que de allí va a salir es la raza definitiva, la raza síntesis o raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos y, por lo mismo, más capaz de verdadera fraternidad y de visión realmente universal.[71]

La quinta raza, la raza cósmica, la capaz de la verdadera fraternidad y la visión universal, sólo puede ser sostenida por una filosofía propia que se

---

[70] José Vasconcelos, "La raza cósmica", *Obras completas*, t. III, p. 931.

[71] *Ibidem*, pp. 919-922.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

contraponga con la dominante de origen sajón: "Es menester con urgencia de salvamento, dar una filosofía a las razas hispánicas".[72] Las concepciones sajonas buscan el éxito material inmediatista en tanto que una filosofía de la raza hispánica deberá tender a la búsqueda de ese tercer estado social que rebasa al materialismo y pragmatismo, que atiende a la belleza y plenitud del alma, una filosofía que no sólo se quede en lo particular del hispanismo, sino que mire necesariamente a lo universal.

Partiendo de esto, el indígena no puede mantenerse aislado en sus costumbres y concepciones, sería un particularismo absurdo, por ello es necesario integrarlo a la cultura y filosofía universales, ya que toda filosofía real será siempre liberadora y es lo que el indígena latinoamericano requiere. De esta manera, la actitud frente a las culturas indígenas es integradora a la cultura hispánica y un elemento fundamental para la consolidación de la quinta raza.

La inspiración sobre la educación del indígena le viene de los misioneros españoles, que siempre actuaron bajo el principio de la "igualdad de los hombres ante el espíritu".[73] Es necesario que los indígenas se integren y participen de los beneficios de la cultura, "El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina".[74]

Estas ideas expresan la importancia que Vasconcelos daba a la educación para alcanzar el bienestar social, transformar al hombre individual, enfrentarlo con la experiencia de la cultura y el arte, sublimar su alma, para que a su vez transforme y enriquezca el acervo cultural, mejore su vida y –como consecuencia– contribuya al mejoramiento de la vida social. Alcanzar el tercer estado social, meta y fin de la educación.

Bibliografía

Ateneo de la Juventud, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, Imprenta Lacaud, 1910.

[72] José Vasconcelos, "Etica", *ibidem*, p. 681.

[73] José Vasconcelos, "El desastre", *Memorias*, p. 124.

[74] José Vasconcelos, "La raza cósmica", *Obras completas*, t. III, p. 29

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Díaz Zermeño, Héctor, "Síntesis de de la construcción de categorías históricas", *Paedagogium*, revista del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, año 2, núm. 10, marzo-abril, 2002, pp. 27-31.

Moore, T. W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1974.

Ortega y Gasset, José, *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, 5a. ed., Madrid, Revista de Occidente, 1968.

Vasconcelos, José, "Cuadernos de juventud", *Letras Libres*, año 1, núm. 2, febrero, México, 1999, pp. 72-75.

_____, *Discursos. 1920-1950*, México, Botas, 1950.

_____, *Hernán Cortés. Creador de la nacionalidad*, 4a. ed., México, Jus, 1985.

_____, *Memorias*, México, FCE (Letras Mexicanas), 1982, 2 tomos.

_____, *Obras completas*, t. I, México, Libreros Mexicanos Unidos (Colección Laurel), 1957.

_____, "De Robinsón a Odiseo", "Conferencia leída en el 'Continental Hall' de Washington", "Breve historia de México", *Obras completas*, t. II, México, Libreros Mexicanos Unidos (Colección Laurel), 1958.

_____, "Estética", "La raza cósmica", "Ética", *Obras completas*, t. III, México, Libreros Mexicanos Unidos (Colección Laurel), 1959.

_____, "El monismo estético", "Historia del pensamiento filosófico", "Lógica orgánica", *Obras completas*, t. IV, México, Libreros Mexicanos Unidos (Colección Laurel), 1961.

_____, *Ulises criollo. Edición crítica*, Claude Fell (coord.), Madrid, FCE (Colección Archivos), 2000.

_____, *En el ocaso de mi vida*, México, La Prensa (Populibros la Prensa, 13), 1957.

_____, *La Flama*, México, Compañía Editorial Continental, 1959.

Vera y Cuspinera, Margarita, *El pensamiento filosófico de Vasconcelos*, México, Extemporáneos (Ensayos, 8), 1979.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Un estudio histórico-pedagógico del pensamiento y obra educativa de don Jaime Torres Bodet

María de la Gracia Corona Delgado[1]

Mexicano de nacimiento, pero de origen europeo, Jaime Torres Bodet es una de las figuras de las que México se enorgullece por su destacado desarrollo público en los ámbitos nacional e internacional, pues representó y defendió dignamente los intereses del país, así como los anhelos de los pueblos menos desarrollados. A pesar de entablar un sinnúmero de relaciones con muchos jefes de Estado, distinguidas personalidades de la política, intelectuales, artistas y hombres de letras, Torres Bodet no se dejó impresionar y ni se alejó de su misión fundamental.

No es obra de la casualidad que Torres Bodet haya logrado destacar brillantemente en todos sus cargos públicos, pues es desde la infancia que se empezó a forjar en él la disciplina, el amor a la cultura y el carácter, los cuales contribuyeron para desempeñarse como una persona modesta, trabajadora, incansable, lo que lo llevó a ser un patriota reconocido a nivel internacional. Lo anterior es, sin duda, obra de su madre, doña Emilia, quien fue su principal educadora y de quien aprendió a deleitarse en la lectura de los clásicos, de la poesía y del francés, al grado de que los franceses acudían a escuchar, más que sus discursos, lo exquisito de su manejo del idioma. Dicha formación lo indujo a iniciar un diálogo desafiante con autores que le incitaban a la violencia y a incursionar por los diversos campos de las letras. Sin duda fue su madre quien le enseñó a preferir

[1] Este capítulo forma parte del trabajo de tesis de maestría en Pedagogía de la autora, presentada en la Facultada de Filosofía y Letras de la UNAM, en mayo de 2009.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

las dificultades a los placeres y las privaciones a los excesos, en este sentido, Torres Bodet la recordaba:

> Mi madre cultivaba la pedagogía del estímulo, no la de la sensación. Me alentaba en lo que ella creía bueno y valioso o justo. Ese aliento me alejaba insensiblemente de lo demás. Y me alejaba de lo demás con mayor eficacia que una serie de prohibiciones y de censuras. No restringió nunca mi libertad. Le bastó guiarla.[2]

Al igual que cualquier niño, adolescente o joven, Torres Bodet pasó por un proceso de desarrollo físico, moral e intelectual en el que tuvo que enfrentar sus propias crisis de la edad, de plantearse las clásicas preguntas referentes a su futuro, las cuales fue resolviendo poco a poco durante su proceso de formación, especialmente por su paso como estudiante por la Escuela Nacional Preparatoria, donde estableció amistad con algunos jóvenes intelectuales que destacaron en la vida cultural de México, tales como Carlos Pellicer, José Goroztiza, Enrique González Rojo, Bernardo Ortiz de Montellano, entre otros, que influyeron de manera positiva en su desarrollo intelectual y vocacional para "¡Ser un hombre de letras!",[3] pues ésa era su esperanza a futuro a sus escasos doce años. Tiempo después se inscribió a la Facultad de Jurisprudencia, en 1918, pero "No ambicionaba el título de abogado; pero a mi madre le atraía esa profesión. Por otra parte, el prestigio de algunos maestros que figuraban en la nómina de la escuela constituía un incentivo para mí",[4] pues eran catedráticos reconocidos, miembros del Ateneo de la Juventud, entre ellos José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Henríquez Ureña y Antonio Caso; este último era el de más prestigio y el reaccionario más efectivo en contra de los abusos del positivismo, por lo que él le imprimía un férvido soplo de humanismo a la Universidad.

La dinámica de la universidad le dio la oportunidad a Jaime de ser el discípulo, conocer y entablar amistad con personajes de gran fortaleza espiritual y talento, cuyas enseñanzas se vieron reflejadas durante su vida más tarde. A pesar de no haber concluido la carrera de abogado, comprendió que

---

[2] Elena Poniatowska, "Las enseñanzas de Torres Bodet", *La Jornada*, 6 de mayo de 2002, p. 3.

[3] Jaime Torres Bodet, "Tiempo de Arena", *Memorias*, p. 37.

[4] *Ibidem*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

su vocación literaria no se conciliaría con la práctica de la justicia, por lo que en la búsqueda de su propia identidad, siendo aún muy joven, empezó hacer sus primeras traducciones al francés, ejerció la docencia en materias de corte literario no como una mera fuente de trabajo, sino más bien como la posibilidad de compartir sus conocimientos e ideales con otros jóvenes, en quienes pretendía sembrar el amor a las letras.

A Torres Bodet y sus contemporáneos les tocó vivir un ambiente complejo posrevolucionario del país que les demandaba soluciones inmediatas a los problemas nacionales, en un escenario donde era necesario proyectar, crear e improvisar a pasos forzados un nuevo orden en la sociedad mexicana, hecho que recobró vida gracias a los diferentes grupos de intelectuales y del pueblo mismo, que se dieron a la tarea de redescubrir al país y revalorar lo nacional para revolucionarlo a través de diferentes expresiones culturales, tales como la música, la poesía, la pintura, la arquitectura, el teatro y la escultura. En este contexto, el gobierno de Álvaro Obregón impulsó la reconstrucción y la unidad nacional con nuevas ideas y demandó la recuperación de los departamentos de los que había sido despojada la Universidad Nacional, entre ellos la Escuela Nacional Preparatoria, cuya secretaría del plantel estaba vacante en 1920, la cual se le ofreció a Jaime Torres Bodet para cubrir el puesto a sus 18 años, quien se desempeño brillantemente.

En esta época, los problemas educativos tanto en los aspectos práctico-administrativos como en el profundo desajuste de los valores demandaban orientar a la educación mexicana, por lo que pensadores de la época pretendían crear una pedagogía nacional. Para ello se plantearon dos tesis para resolverla: por un lado, la nacionalista, que reclamaba un análisis de la realidad mexicana y de los problemas concretos para buscar posibles soluciones; por el otro lado, la extranjerizante, que proponía tomar lo mejor de otros pueblos para adecuarlo a la realidad mexicana.

José Vasconcelos, quien había permanecido fuera del país por cuestiones políticas, a su regreso a México fue designado rector de la Universidad Nacional de México, y se dedicó a estructurar la política educativa de la Revolución y hacer una combinación balanceada de las propuestas en debate para fortalecer una identidad nacional; para ello consideró que era preciso eliminar las fronteras racistas y clasistas, e integrar las herencias indígena e hispana. Durante este lapso, se quedó sin secretario particular y le presentaron varios candidatos, entre ellos Torres Bodet, a quien eligió

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

quizás por su juventud, ya que "se veía que no le importaba gran cosa mi opinión personal sobre sus escritos, pero sí –un poco– mi adhesión juvenil a su obra de fundador".[5] Entre los aspectos del programa de Vasconcelos, había dado inicio a la edición de libros para ponerlos al alcance de todos, así como la intensa campaña popular contra el analfabetismo, con la que comulgó Torres Bodet, una vez que pudo apreciar las condiciones deplorables en las que los maestros ejercían su quehacer educativo, además de las limitadas oportunidades de cobertura para atender a la población demandante, que lejos de pensar en su preparación escolar buscaba la forma de atender sus prioridades básicas de alimentación.

El trato cercano de Vasconcelos con Torres Bodet le dio la confianza para confiarle la responsabilidad de la jefatura del Departamento de Bibliotecas, a fin de multiplicar las colecciones de libros circulantes en los estados, organizar el funcionamiento de las bibliotecas anexas a los planteles de la federación y fundar en la capital y en las ciudades más importantes de la República pequeños centros de lectura, destinados a enriquecer los ocios nocturnos de los obreros. Durante su gestión estableció las bases modernas de la organización de los servicios bibliotecarios públicos, pues "En *El libro y el pueblo*, órgano del Departamento, publicamos el 1° de junio de 1922 un breve reglamento que se proponía definir –con palabras sencillas– el papel de las bibliotecas públicas y señalar, sin alardes burocráticos, las responsabilidades de quienes debían administrarlas".[6] Aunado a lo anterior, promovió la capacitación técnica del personal para el servicio bibliotecario a través de cursos básicos, algunos de ellos en el extranjero. Al igual que Vasconcelos, Torres Bodet corrió el riesgo de la crítica fruto de un ideal, que a los ojos de muchos chocaba con la realidad del país, pues fueron considerados como elitistas al contemplar las obras de los clásicos griegos. En este sentido, Torres Bodet destacó:

> Parece haberse olvidado que, al mismo tiempo, habíamos iniciado una campaña de alfabetización popular y que no eran aquellos libros los que servían para semejante campaña. Pocos son realmente los llamados a disfrutar de un comercio fecundo con autores de la categoría de los que antes cité. Pero, me pregunto: ¿quién está en aptitud moral de afirmar, con pruebas irrefutables, que uno de dichos "pocos" no pueda venir al mundo en el

[5] *Ibidem*, p. 81.
[6] *Ibidem*, p. 97.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> más pobre y oscuro rincón de México? Un concepto democrático de la educación no consiste tanto el "popularizar" lo que no es "popular" por definición cuanto en tratar de poner las más altas realizaciones del alma al alcance de aquellos que, por su esfuerzo, son dignos de conocerlas.[7]

Dotar de libros a las bibliotecas públicas, populares, de las sociedades y agrupaciones obreras, escolares, municipales, ambulantes y en el extranjero, entre otras, fue una de las grandes tares, pues Torres Bodet, "temeroso de que, por falta de profesores, la función escolar no marchase al compás de nuestras distribuciones de libros, me preocupaba pensar que un reparto profuso de bibliotecas puede producir una promoción azarosa de autodidactos. ¿Qué hacían con nuestras colecciones muchos de los presidentes municipales que las habían solicitado?".[8] Aunque eran múltiples sus preocupaciones, continuó con su tarea, no obstante, poco a poco se fue gestando una sorda inconformidad ante la rutina, la cual fue atendida al formar parte de la comisión redactora de la edición de la Lectura Clásica para Niños.

La etapa de formación de Torres Bodet, así como los primeros pasos por el servicio público en materia educativa, como secretario de la Escuela Nacional Preparatoria, Secretario particular de Vasconcelos y como jefe del Departamento de Bibliotecas, forjaron al hombre que años más tarde sería el responsable principal de la educación en México, cuya experiencia y visión fue enriquecida por su desempeño diplomático en los puestos de Tercer Secretario de la Legación de México en el extranjero, el cual fue el punto de partida para escalar poco a poco a otros cargos más relevantes, como Encargado de Negocios *a. i.*,[9] subsecretario de Relaciones Exteriores y secretario de Relaciones Exteriores. Aunado a ello, con la pasión por las letras alcanzó gran reconocimiento en el ámbito literario y de un número importante de universidades a nivel mundial.

Torres Bodet logró equilibrar el placer del artista con el quehacer del funcionario, pues para él, es el hombre mismo quien está consagrado para el desarrollo armonioso del ser humano, para ello encaminó todos

---

[7] *Ibidem*, p. 98.

[8] *Ibidem*, p. 99.

[9] El agregado *a. i.* (*ad interim*) pertenece al funcionario diplomático de mayor jerarquía dentro de una representación diplomática, encargado interinamente de reemplazar al embajador o jefe de misión en su ausencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sus esfuerzos llegando así a ser un protagonista incansable para promover la paz y la solidaridad internacionales, no por medio de los ejércitos, sino en la esfera de lo político y lo cultural, a favor de un nuevo trato entre las naciones y los hombres, con el propósito de impulsar y/o consolidar valores de la conducta en el mundo, tales como la alegría, el trabajo y la esperanza, para darle distinto significado a la humanidad.

La personalidad polifacética de Jaime Torres Bodet es posible analizarla desde diferentes ópticas de su vida pública, tal es el caso del diplomático, el hombre de letras, el humanista, el político, el ciudadano del mundo y el educador. Sin embargo, el presente documento se limita a su función de educador, a fin de comprender los propósitos de las acciones desarrolladas por el Estado mexicano en materia de educación, pero no con intenciones de evaluación. Su pensamiento pedagógico y obra educativa sistematiza lo que suele entenderse por política educativa nacional en dos periodos presidenciales del México posrevolucionario, el primero bajo la gestión del entonces presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y posteriormente con Adolfo López Mateos (1958-1964), en cuyos sexenios se desempeñó como secretario de Educación Pública.

Don Jaime, como lo llamaban sus amigos y más cercanos colaboradores, es uno de los tres secretarios que mayor huella han dejado en la educación mexicana, pues sus ideas fundamentales sobre el sentido y los propósitos de la educación al servicio del hombre y la sociedad aún persisten y orientan la política educativa mexicana que llegó a trascender a nivel internacional al ser nombrado director general de la UNESCO, desde donde se ganó el reconocimiento internacional por su destacada labor al frente de un nuevo organismo internacional complejo de la posguerra, para fomentar la paz mundial por medio de la cultura, la ciencia y la educación con una visión humanista.

Primer periodo como secretario de Educación Pública, 1943-1946

Poco se ha profundizado sobre la trascendencia del quehacer educativo de Torres Bodet, lo que limita la visión y misión de una vida fecunda de quien

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se desempeñó de manera sobresaliente en la diplomacia y cuya experiencia se reflejó en la educación. Si bien Torres Bodet logró en la década de los años veinte incursionar en el ámbito educativo con puestos importantes, es durante el periodo de 1943-1946 que por invitación del entonces presidente de la República, el Gral. Manuel Ávila Camacho, asume la responsabilidad de la educación nacional, después de dos gestiones educativas poco afortunadas, en un contexto bélico a nivel mundial del que fue partícipe México, por lo que el gobierno federal pugnaba por impulsar su política de unidad nacional y estimular el desarrollo industrial del país, al considerar que la educación era clave para ello.

Torres Bodet no desconocía los desafíos que enfrentaba, dado que una de sus principales características era el estar siempre atento a los acontecimientos nacionales e internacionales, los cuales eran motivo constante de análisis y reflexión personal de las debilidades e ineficacias que apartaban a los protagonistas para alcanzar sus metas. En este sentido resalta una serie de preocupaciones vitales, tales como la concepción del hombre, quien desde su perspectiva es un sujeto filosófico, histórico y socio-cultural, fruto de ciertas características físicas y espirituales determinadas por el espacio, el tiempo y la cultura que lo proyectan al futuro. En este contexto, el proceso de aprendizaje del hombre goza de cierto grado de libertad para responder a los retos de su propia existencia, por lo que es su capacidad de pensamiento, de decisión y de actuación la que lo distingue de otros seres vivos. Tomó como bandera los derechos del hombre, los cuales introdujo desde su primer discurso como secretario de Educación al pronunciar las ideas fundamentales del programa de acción que empezaba a tener vida en su mente, entre ellas, el brindar al magisterio un trato humano y trabajar con honradez, pues estaba convencido de que el problema de la educación es problema del hombre. En este sentido declaró su propósito:

> De no inclinarme a favor de la colectividad contra el bien del hombre, ni a favor del hombre contra el bien de la colectividad, pues la victoria de cada uno se logra sólo en el triunfo de ambos, añadí a esos párrafos los siguientes: "Tendremos que rechazar los procedimientos que modelaban al individuo sin tomar en cuenta a la sociedad, para el solo provecho efectivo de una casta, de un régimen o de un credo, y habremos igualmente de repudiar la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> crueldad de los dogmas nazifascistas. De ahí que la educación del carácter nos parezca el precedente y el corolario de toda buena instrucción...".[10]

Torres Bodet se manifestó en contra de fomentar la uniformidad de dogmas totalitarios, para ello el papel de la familia es fundamental y gran colaboradora del gobierno. Por otro lado, hizo un llamado al magisterio para dejar de lado los conflictos y poner mayor atención en promover a las mayorías, para vivir y abandonar la actitud pasiva y de resignación característica de los mexicanos. Agregó al ideal presidencial la urgencia de promover la unidad de los valores como indispensables para alcanzar el progreso, entre ellos la libertad de pensamiento, la democracia, la justicia social, además de velar para que ningún credo atentara en contra de la libertad y la democracia. Con base en lo anterior presentó un escenario educativo en un tiempo récord, en el que plasmó una nueva concepción de la educación enfocada a la formación moral del individuo y encaminada hacia el bien y la justicia social, a través de la enseñanza de la historia y el civismo que traen consigo el reconocimiento de ser sujetos con derechos y obligaciones, a partir de los cuales los intereses particulares quedan subordinados a los de la comunidad y de la patria.

Sin duda, Torres Bodet fue pieza clave en el proyecto de moderación del régimen, pues demostró sus habilidades para resolver problemas y encauzar acciones educativas concretas en un proceso de industrialización y desarrollo del país que demandaba mano de obra más calificada, cuando la población urbana se acrecentaba debido a la migración de las familias del campo a la ciudad en busca de fuentes de empleo, hecho que impregnó de nuevos desafíos a la política educativa mexicana en la búsqueda de la unidad nacional.

Obstáculos políticos importantes no tuvo que enfrentar Torres Bodet en su primera gestión educativa, debido a que en la década de los años cuarenta la política nacional alcanzó una fase de "acomodamiento", dirigido por el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), que después se haría llamar Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual actuó sin oposición del Partido de Acción Nacional (PAN) ni del Partido Comunista Mexicano, por lo que literalmente se apoderó de todos los puestos de elección

[10] Jaime Torres Bodet, "Años contra el tiempo", *Memorias*, pp. 229-230.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

popular y el gabinete presidencial quedó constituido por hombres de la confianza de Ávila Camacho, quienes en su mayoría eran políticos experimentados, a excepción de Torres Bodet, que pertenecía al selecto grupo de escritores de vanguardia. Asimismo, el PRI acaparó los puestos directivos claves de las empresas paraestatales y de los comités ejecutivos de los sindicatos, entre ellos el recién integrado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Una de las primeras encomiendas que el presidente Ávila Camacho le dio a Torres Bodet fue la de erradicar del Artículo tercero constitucional la orientación socialista en la educación, la cual había sido una iniciativa del gobierno cardenista que se caracterizó como popular, centralista, anticlerical y pro-Estado, hecho que generó una serie de conflictos sociales y magisteriales. La consigna presidencial era perfilar un proyecto educativo nacional, en el marco del discurso de la Revolución mexicana, que fungiera como eje rector del proyecto nacional de la década de los cuarenta, a través del cual se pregonara la defensa de los valores y referentes culturales considerados como propios por diversos grupos, etnias o sectores del país, con quienes el Estado se comprometió a promover los intereses y los valores de los sectores más desfavorecidos y más numerosos de la población, así como dar cabida a un proyecto modernizador y recuperar los principios liberales, que aunque escuetos, estaban plasmados en el Artículo tercero de la Constitución de 1917.

Torres Bodet, al analizar la situación, consideró importante no apresurar la modificación del artículo constitucional educativo a fin de hacer las consultas jurídicas e ideológicas necesarias, de tal forma que no generara mayores conflictos y respetara las creencias religiosas de los mexicanos como principio vital de la democracia, además de incorporar los valores humanistas e ideales que se venían difundiendo a nivel internacional a favor de los derechos del hombre, con los cuales comulgó totalmente, por lo que esbozó su borrador tomando en cuenta lo siguiente:

> Era preferible definir, con la mayor nitidez posible, el criterio que debería orientar, en lo sucesivo, a la educación. Una educación tendiente a desarrollar, de manera armónica, todas las facultades del ser humano, y a fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Una educación democrática,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> que considerase a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Una educación nacional que, sin hostilidades ni exclusivismos, atendiera a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad así como al acrecentamiento de nuestra cultura. Una educación capaz de contribuir a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aportase a fin de robustecer en el educando –junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia– la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que pusiera en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, sectas, de grupos, de sexos o de individuos.[11]

En la redacción del artículo educativo constitucional, Torres Bodet puso en juego su sensibilidad, experiencia y conocimiento del Estado mexicano para describir con prudencia ideológica los principios de homogeneidad del Sistema Educativo Nacional, en el que se hizo énfasis en la unidad y la cultura nacionales. Plasmó su pensamiento sobre la nueva orientación educativa para formar al hombre integral, promover una educación para la paz y la lucha contra la ignorancia, así como fomentar la comprensión de lo nuestro dentro de un marco de solidaridad universal. Es en el Artículo tercero constitucional que se entrelazan los principios del liberalismo, el nacionalismo y los valores humanistas, por los cuales Torres Bodet trabajó incansablemente para hacerlos realidad al frente de la Secretaría de Educación Pública.

Es con las primicias de libertad, justicia y democracia, así como con la adopción de los compromisos internacionales, que el término socialista ya no tuvo cabida en el artículo constitucional y no así el triunfo de los grupos de la derecha. Cabe destacar que para dicha precisión del texto constitucional no hubo debate ideológico de fondo ni ideas innovadoras, sino un proyecto encaminado a la conciliación. Fue clave la sensibilidad, la preocupación reflexiva, racional y ética del hombre y la amplia visión de

[11] *Ibidem*, p. 403.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Torres Bodet para forjar la ideología educativa mexicana que, en su esencia, sigue vigente en la actualidad.

Si bien el texto constitucional se aprobó casi al final de su gestión, Torres Bodet, con el respaldo político y presidencial, impulsó una serie de acciones que impactaron a la escuela mexicana, al favorecer un mecanismo de homogeneización cultural y educativa con el argumento de contribuir a la unidad de los mexicanos. También se manifestó a favor de hacer a un lado las diferencias de la escuela urbana y rural, pero rechazaba la homogeneidad que ponía en riesgo la riqueza y los valores de los diferentes grupos distribuidos a lo largo del país, por lo que consideró adaptar los regionalismos al espíritu nacional.

Es así que por primera vez en México se aplicó un mismo programa para las escuelas del campo y la ciudad, con la misma orientación, propósitos comunes e igual contenido, aunque con la consigna de introducir aspectos complementarios acordes a cada región. Asimismo, se dejaron de lado las necesidades concretas de los grupos marginados para convertirlas en una herramienta promotora de la unidad de los mexicanos, a quienes se les demandaba adaptarse al desarrollo económico del país, por lo que la educación fue considerada como factor de movilidad social, al ofrecer igualdad de oportunidades de superación ante la expansión del sistema escolar.

Por otro lado, el secretario de Educación, a lo largo de sus discursos, orientó tanto al magisterio como a la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares sobre la aspiraciones de la educación mexicana para ser democrática, encaminada hacia el bien y la justicia, a través de reorganizar la currícula del sistema educativo, encaminada a formar al mexicano ideal y al ciudadano del porvenir del que habría que rescatar al individuo leal y honrado, capaz de no abdicar de sus derechos y responsabilidades para defender la soberanía nacional. En este sentido, Torres Bodet destacó como una obligación primordial del Estado el vigilar y orientar una enseñanza nacional y social, respetuosa de la libertad de creencias, como un principio indispensable y fundamental para la democracia. Para tal efecto, encomendó a la Comisión Revisora el análisis de métodos de enseñanza para tal fin, la cual, desde su visión amplia, tomó como base las experiencias educativas exitosas de maestros nacionales y extranjeros, de tal forma que:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Convino en recomendar para la enseñanza primaria los métodos globalizados, activos y funcionales, que no son, en esencia, sino métodos que siguen las leyes naturales de todo aprendizaje, la primera de las cuales se cifra en que tal proceso se realice no fragmentadamente sino por conjuntos unitarios, cabales y completos, pues lo niños sólo asimilan realmente cuando aprenden por experiencia, cuando personalmente derivan los conocimientos de su actuación y repudian las nociones que pasivamente se les quieren dar ya hechas.[12]

Dichos métodos consideran el proceso activo y global del conocimiento de la realidad, por medio del cual se interpretan espacios de la misma que al momento de relacionarlos con otros se le atribuye un significado concreto sobre tal situación, por lo que los esquemas de conocimiento se modifican constantemente para atender nuevas posibilidades de aprendizaje más complejas. En este sentido, el objeto de conocimiento debe ser claro y coherente y es imprescindible que el sujeto tenga conocimientos previos para que sea posible dicha construcción y le dé un sentido. En cuanto a las actividades de enseñanza, pugna por motivar la construcción de aprendizajes significativos y globalizados para favorecer el crecimiento de los alumnos en relación con fines concretos.

Con base en lo anterior, se planteó una reorganización pedagógica de los programas y textos disponibles, en especial en la educación primaria; asimismo, se definieron dos objetivos claves: por un lado, la profesionalización del magisterio, y por el otro, la homogeneización de la enseñanza urbana y rural. Para tal efecto, los planes de estudio fueron sustancialmente modificados bajo la guía de la Escuela Nueva o Activa para impulsar una nueva escuela ligada a la idea de nacionalidad, a la que se tenían que ajustar todas las escuelas primarias del país y atender cuatro aspectos fundamentales: la tradición mexicana, el medio físico, el ambiente social y el destino histórico, para ello se presentaron tres consideraciones didácticas generales: la educación es un proceso vital y no sólo un preámbulo de la vida; las actividades deben corresponder a los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad; y, por último, la organización de los temas demanda conformar unidades de experiencia, encaminadas a conocer mejor algún

[12] Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, p. 60.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aspecto de la realidad, realizar algún proyecto o resolver problemas, hecho que favorece el aprendizaje significativo.

La situación de la segunda enseñanza de la década de los cuarenta no era alentadora tampoco, pues Torres Bodet destacó el dominio de la instrucción primaria y de la superior sobre ella, por lo que demandó el repensar una enseñanza para ampliar los horizontes de los adolescentes, perfeccionar la primera enseñanza y capacitar a los alumnos para ingresar al bachillerato, procurando evitar el predominio del empirismo práctico y el dogmatismo teórico. Es por ello que, en el marco de la unidad nacional, demandó a la Comisión trabajar para establecer un ciclo secundario unificado, práctico y amplio, en el que no se abusara de la enseñanza memorística ante la falta de talleres, laboratorios y textos, que reducen las posibilidades de aprendizaje del alumno a un solo mecanismo. Para atender lo anterior definió cinco puntos esenciales:

1. Renovar los métodos didácticos para equilibrar las horas de exposición teórica con las actividades prácticas de laboratorio y de taller.
2. Sustituir las tareas a domicilio para dar paso al estudio dirigido.
3. Constituir grupos móviles.
4. Identificar los temas sustanciales en unidades de trabajo para ligar lo teórico y lo práctico.
5. Robustecer la enseñanza del civismo y la historia nacional y universal.

Entre los logros de la reforma de la segunda enseñanza destaca un aumento considerable de horas clase en las asignaturas fundamentales de español y matemáticas, se fortaleció la enseñanza del civismo y la historia, se impulsaron las prácticas de taller y laboratorio, se introdujo la modalidad de programas semiabiertos y la posibilidad de elegir materias optativas y actividades por el alumno; horarios flexibles y los trabajos escolares en equipo.

Por otro lado, para garantizar que el proyecto educativo nacional se desarrollara, la figura del maestro era determinante para la transmisión de los valores y principios que el Estado establecía a través de los planes y programas de estudio, por lo que el maestro tenía que estar a la altura de las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nuevas circunstancias que imponían el desarrollo industrial y la escuela mexicana. En este sentido, se modificaron los planes y programas de la educación Normal para incorporar materias como etimología, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía, así como asignaturas pedagógicas, entre las que destaca la historia de la educación, paidología, técnicas de la enseñanza y psicotécnica, entre otras. Lamentablemente dicha modificación no favoreció a la escuela rural, al incorporar elementos ajenos a su misión original en el proceso de unificación.

Para atender las serias deficiencias formativas del magisterio, especialmente del maestro rural no titulado, Torres Bodet sometió a consideración del presidente la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual fue el primer esfuerzo nacional en la enseñanza a distancia y por correspondencia, que representó una acción trascendental de formación de docentes, que ejercían sólo con la educación primaria y su buena voluntad. Dicha modalidad resultó ser una alternativa viable de capacitación de los maestros rurales sin abandonar sus centros de trabajo, además de unificar la formación en lo referente a los planes y programas de estudio, métodos y doctrinas educativas encaminadas a promover una formación profesional abarcando conocimientos pedagógicos, económicos y sociales, de forma que se atendieran los desafíos de la educación de ese momento.

Un papel fundamental lo desempeñó el grupo de especialistas del Instituto al momento de redactar las lecciones y cuestionarios con los cuales se les dio seguimiento a distancia, así como para aprovechar los espacios de asesoría presencial para despejar dudas y encauzar los aprendizajes, aunado a ello los cursos por correspondencia, la formación presencial en los centros locales de consulta y los cursos orales complementarios, a través del trabajo colectivo, los programas de radio y las clases tradicionales enfocadas a propiciar el aprendizaje de los maestros. Todo lo anterior dirigido a formar al profesor ideal, a un profesional de la docencia que dominara los conocimientos científicos básicos de la escuela primaria.

Otras acciones para atender la problemática compleja de la educación de la década de los años cuarenta fueron la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la creación de la Comisión Revisora de Planes y Textos y del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), entre otras obras educativas. Torres Bodet, con el apoyo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

incondicional de Manuel Ávila Camacho, presentó iniciativas para resolver importantes obstáculos presupuestales, que aunque no fueron suficientes, se vieron incrementados de manera importante. El ideal de Ávila Camacho de lograr la unidad de la educación no se alcanzó debido, entre otras cuestiones, a que el Estado carecía de una doctrina de unidad nacional que coordinara la educación con el resto de las actividades.

No obstante, es con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública que se abordó el problema educativo con acciones aisladas, pues todavía no había una teoría explícita ni subyacente, tampoco un plan integral definido para desarrollar un programa educativo nacional, pero sí estaban presentes los elementos que darían pauta para desarrollar un sistema educativo más articulado entre todos sus niveles, y años más tarde, la integración del proyecto. Es posible sostener que a finales de la década de los cuarenta el sistema educativo había tomado cuerpo, aunque dio un giro en el contenido de la enseñanza influido por el ambiente de la Segunda Guerra Mundial, así como por los valores de libertad, democracia y justicia social en un ambiente motivado por la unidad nacional y la industrialización, un proceso donde la educación adquirió dimensiones importantes para generar identidad nacional bajo una lógica de administración central.

Director general de la UNESCO, 1948-1952

En su carácter de secretario de Educación Pública en la gestión de Ávila Camacho, Torres Bodet encabezó la delegación mexicana que participó en la Conferencia Constitutiva de la UNESCO, donde fue designado miembro de la comisión redactora del acta del nuevo organismo, con la que se identificó y asumió los principios establecidos en la Carta de San Francisco para defender los derechos humanos en un ambiente de paz y cordialidad e impulsar la solidaridad y el derecho de las naciones encaminadas al progreso. A partir de su experiencia diplomática, bien sabía que cada posición que asumía no tenía que ver con una postura personal, sino que adoptaba la de México y de manera indirecta la de los países de América Latina, por lo que tenía que ser coherente con su pensamiento y su actuar, hecho que contribuyó para que fuera elegido en noviembre de 1948 para conducir la joven institución de mayor trascendencia mundial en materia educativa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Al asumir la Dirección General, Torres Bodet era consciente de la responsabilidad y los grandes obstáculos que se interpondrían para alcanzar e impulsar los ideales de la UNESCO, en un contexto frágil y sometido a los intereses de las grandes potencias después de la Segunda Guerra Mundial, las cuales eran las primeras en levantar grandes murallas para no permitir la libre circulación de libros e investigadores entre las instituciones educativas de diferentes países, hecho que dificultaba también la transportación de los instrumentos de investigación por las altas cuotas arancelarias impuestas.

A pesar de las buenas intenciones del acta constitutiva de la UNESCO aprobada por aclamación, desde el principio fue objeto de críticas de gente hostil a las Naciones Unidas, que dejaron sentir voces en contra e incluso provocaron discrepancias en torno a tres aspectos básicos:

I. Su idealismo. La heterogeneidad de los participantes propició que la toma de acuerdos fuera compleja, debido a las diferentes posturas ideológicas en pugna, especialmente la socialista y la democrático-liberal de los países capitalistas. Por otro lado, se consideró que los principios de la Carta de la UNESCO se establecían con base en concepciones burguesas e idealistas, relativas a las causas de las guerras con carácter no-partisano de la ciencia y de la cultura.
II. Su secularismo. Desde su concepción se proclamó que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, por ello, esa paz debía basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, por lo que se debía evitar la más discreta referencia a un Ser Supremo y a los valores espirituales, hecho que fue criticado por algunos miembros. Por otro lado, se puso de relieve que las tareas de la UNESCO en materia de intercambios culturales y de ayuda a los sistemas educativos de los países en desarrollo no podía apoyarse en ninguna doctrina religiosa ni en ninguno de los conflictivos sistemas de filosofía en vigor, lo que trajo como resultado el trabajar en el marco del humanismo científico, hecho que desató un acalorado debate de quienes pensaban que la organización asumía una actitud ateísta disfrazada de humanismo.
III. Su imprecisión. El texto elaborado por la Comisión preparatoria fue un compromiso deliberadamente vago, sin llegar a preci-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> sar las respuestas claras relativas al primer objetivo ni su carácter específico ni las funciones propias de la Organización. Incluso la finalidad de la UNESCO aparece como algo paradójico debido a que en la búsqueda de un acuerdo de pensamiento entre los hombres, respecto a la concepción del mundo, la cultura y el conocimiento eran diferentes e incluso opuestos. Por un lado, la política funcionalista e idealista, y por el otro, la pragmática, que se encontraron siempre alrededor de la actividad operativa, intelectual y ética de la organización.

En el complejo papel de la UNESCO no se pudo evitar el mezclar el idealismo y pragmatismo, que se unieron en la lucha por lograr un mundo de paz y de prosperidad, pero con una serie de controversias entre sus opositores que consideraron a la organización como una empresa errónea, la cual era criticada por no tomar medidas punitivas contra los países totalitarios, que se destacaron por sus discursos estériles que provocaron resentimientos al intentar resolver los problemas intelectuales más delicados por medio del voto mayoritario.

En este contexto, el principal reto era mantener la paz y sensibilizar a las potencias mundiales sobre la necesidad de elevar el nivel educativo de las grandes masas con un enfoque esencialmente humanista, con la esperanza de contribuir a resolver los grandes problemas sociales y educativos, como elementos básicos para promover cambios significativos en la vida de la población mundial. Torres Bodet estaba convencido de ello, pero la realidad era más amarga y cruel, por lo que en su discurso al asumir el cargo de director general, en Beirut, Líbano, el 19 de diciembre de 1948, insistió en la necesidad de dar cabida a todas las modalidades de pensamiento, siempre y cuando contribuyeran a la promoción de la paz.

> No vamos a pretender que los hombres de todas las latitudes se pongan de acuerdo sobre los presupuestos filosóficos de su conducta. Sería una ilusión por demás ingenua y una uniformidad que ni siquiera creemos deseable. Si ha podido hablarse de una filosofía de la UNESCO, no es ella ciertamente de un tipo así. Pero bastaría con que hubiese un consenso sobre cierto número de normas. Tales serían, por ejemplo, el respeto a la libertad, el repudio de la violencia, la preferencia incondicional de la paz en la justicia sobre la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> guerra para la hegemonía, la persuasión de que el hombre no es un medio, sino un fin; la repulsa absoluta a toda discriminación por razón de sexo, raza, lengua, clase social o religión; y otras convicciones análogas y de máxima generalidad.[13]

A pesar de las dificultades, y en su calidad de funcionario de más alto rango, Torres Bodet presentó un plan de acción que entre otras cosas consistía en dos aspectos básicos: reducir los proyectos y aumentar los medios para realizarlos, todo enfocado a servir al hombre en su calidad esencial de hombre, a fin de establecer un programa estructurado con una visión humanista en materia educativa, científica y cultural, que más allá de límites y fronteras, se desarrollase donde fuera necesario. En este sentido, continuamente se preguntaba: ¿cómo volver a edificarlos?, ¿por qué el hombre se olvidó de ser hombre?, ¿cómo fomentar la paz por efecto de la cultura y de una cultura fincada en el amor de la libertad?, ya que entre los intereses de las grandes potencias no estaba contemplada la ciencia, la educación y la cultura. Dicha situación provocaba dolorosas reflexiones en Torres Bodet, quien veía frustrados sus esfuerzos para pregonar a nivel mundial la libertad y el derecho a la educación y la cultura. No obstante, no declinó y vigiló de cerca el programa e hizo hincapié en cubrir tres objetivos generales.

1. contribuir a la cooperación intelectual internacional favoreciendo los contactos y encuentros entre especialistas, así como la difusión de la documentación;
2. promover y favorecer el progreso de las disciplinas y técnicas del espíritu, con vistas a permitir a todos los hombres, sea cual fuere el grupo a que pertenezcan, participar en el progreso del espíritu y en el mejoramiento de las condiciones de existencia;
3. desarrollar la comprensión internacional.[14]

---

[13] Jaime Torres Bodet, "Aceptemos nuestro deber", *Discursos 1941-1964*, p. 148. Discurso pronunciado al asumir el cargo de Director General de la UNESCO, Beirut, Líbano, 19 de diciembre de 1948.

[14] Jaime Torres Bodet, "Alocución pronunciada por el Sr. Torres Bodet, Director General de la UNESCO", en la Asociación de la prensa Anglo-Americana, en París, 10 de mayo de 1950. No publicado, archivo personal, p. 5.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Brindó principal atención a la educación de los adultos, con una visión clara de su significado y trascendencia, pues estaba convencido de que su valor no radica sólo en la liberación y la superación del iletrado, sino que va más allá del individuo, que trasciende lo individual para ubicarse en el ámbito de la comunidad humana. Enfatizó que para consolidar la paz mundial no son necesarios los ejércitos, por lo que alzó su voz desde la UNESCO para promover la cooperación mundial por la cultura, la cual, vista desde perspectivas diferentes, hace posible establecer relaciones cordiales entre las naciones y los hombres, para apreciar nuevos valores de la conducta e impregnarle un nuevo significado al trabajo y la esperanza. En este sentido, el descuido de la cultura, la ciencia y la educación generó la no comprensión entre los hombres y las naciones, pues es a través de la educación que se resaltan los valores y con la ayuda de la ciencia se construye una forma diferente de la historia humana, por lo que reiteradamente hizo un llamado a doblar esfuerzos para respetar la libertad y repudiar la violencia.

La acción de Torres Bodet también estivo dirigida a luchar contra los prejuicios y las discriminaciones, la protección de las obras literarias, la multiplicación de bibliotecas, la definición de un programa de publicaciones de la organización, así como el impulso a la creación de centros regionales, entre los que destaca el Crefal en México, el cual, con el apoyo de las autoridades mexicanas, se logró establecer en un lugar *ex profeso* para la formación de profesionales de la enseñanza para jóvenes y adultos.

Fue en los países menos desarrollados donde la UNESCO generó mayores aspiraciones y expectativas, no obstante, fueron los intereses de los más poderosos los que prevalecieron y generaron un panorama burocrático con un limitado presupuesto, que se destinó a emprender acciones no coordinadas ni prioritarias que obstaculizaban el alcanzar el cometido de la nueva organización, hecho que provocó que Torres Bodet se sintiese solo y angustiado ante la misión de humanizarla y simplificarla, para lo cual puso en juego todas sus capacidades para convencer acerca de que lo emprendido valía la pena, pero los múltiples llamados del director general y los oídos sordos de las naciones fueron el motivo para presentar su renuncia a tan noble tarea en 1952, sin embargo, no fue en vano, pues ante tan drástica decisión de Torres Bodet, las naciones miembro respondieron con un aumento paulatino de sus aportaciones para tal causa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Segundo periodo como secretario de Educación Pública, 1958-1964

No menos fecunda fue su segunda gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública, durante el sexenio del Lic. Adolfo López Mateos (1958-1964), la cual se puede considerar más rica en sus aportaciones y en la que emprendió acciones trascendentales en el ámbito educativo nacional. Al tomar por segunda vez la responsabilidad de la educación nacional, en el panorama político había una débil oposición, pues el dominio del Partido Revolucionario Institucional era casi absoluto, tanto en el ámbito federal como estatal y municipal en todo el país, pues tenía capacidad para controlar los poderes de la nación. Con tal respaldo, el presidente López Mateos, en la ceremonia de toma protesta, anunció que la educación sería su prioridad, por lo que el proyecto educativo debía adecuarse a las necesidades de desarrollo económico del país que demandaba, entre otras cosas, a técnicos y obreros calificados, pero también se insistía en el valor de la educación como el camino ideal para alcanzar mayor integración nacional en un panorama educativo desolador, por lo que el reto era ampliar más las oportunidades educativas y elevar la calidad de la enseñanza.

López Mateos, conocedor de la trayectoria y desempeño años atrás de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública y director general de la UNESCO, consideró que la experiencia y la visión política y educativa más amplia del secretario de Educación Pública podrían ayudarlo a diseñar una estrategia para continuar con el proyecto educativo nacionalista, en aras de impulsar el crecimiento económico del país y, a la vez, justicia social, en un contexto de mayor complejidad. Para ello le solicitó a Torres Bodet un memorando en términos generales de lo que se podría hacer en materia de educación pública, al que respondió con un programa muy ambicioso en el que se requería incrementar el presupuesto, hecho que consideró que sería desechado; no obstante, fue llamado a la oficina presidencial para dar más detalles del proyecto al cual López Mateos se refirió:

> –"Encuentro excelente el programa", me dijo, después de los comentarios que hicimos a diversos párrafos de ese texto.– "Pero la persona adecuada para ponerlo en práctica –agregó, señalándome con el índice– es, a mi juicio,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

usted": Traté en vano de disuadirlo. Sugerí varios nombres de mexicanos que lo harían, sin duda, menos mal que yo. Invoqué mi fatiga y el estado de mi salud. No lo persuadieron mis argumentos. Hizo alusión a mis deberes. ¿No había yo adquirido, en la UNESCO, una experiencia que tenía la obligación de entregar a México?– ...Era tan efusivo el tono de sus palabras, y emanaba de su persona una convicción tan sincera y tan entusiasta, que no me sentí con valor para insistir en mi negativa.[15]

Torres Bodet era consciente de las nuevas circunstancias que prevalecían en el país ante la creciente explosión demográfica de la población, un notable crecimiento industrial y la consolidación del sistema político priísta, entre otros aspectos, que demandaban al gobierno de López Mateos tomar medidas emergentes en materia educativa, no obstante, asumió el reto de orientar los recursos gubernamentales a desarrollar el primer esfuerzo nacional de planeación educativa en México y la edición de los libros de texto gratuitos, como dos objetivos fundamentales que permitirían ampliar las posibilidades educativas de la población en el nivel primario, que impactaría en particular a la población marginada que enfrentaba mayores obstáculos para participar en el desarrollo del país, pues la demanda era de un mayor número de técnicos, obreros calificados, empleados y profesionistas.

El ejercicio de planeación a largo plazo demandó organizar una estrategia global para encauzar la problemática del sistema educativo nacional, en especial de la educación primaria, no por restar importancia a los demás niveles, sino porque en cada nivel era necesario considerar su propia problemática por separado. Para ello creo una comisión especial para preparar un proyecto mejor conocido como "Plan de Once Años", que en su etapa de preparación incluyó la realización de un diagnóstico cuantitativo de la estimación de la demanda y sus proyecciones a futuro con criterios estadísticos complejos, ello para traducir las cifras en necesidades concretas de los medios urbano y rural.

Los resultados dieron la pauta para determinar los recursos humanos y materiales e infraestructura necesarios para atender a la población infantil, lo que demandó poner atención en el fomento de la enseñanza Normal ante la necesidad urgente de mayor número de maestros y de profesionalizar al

[15] Jaime Torres Bodet, "La tierra prometida", *Memorias*, p. 358.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

magisterio activo; la construcción periódica de escuelas a nivel nacional y la renovación radical de los métodos pedagógicos, entre otras cosas, para aprovechar los medios radiofónicos y televisivos disponibles, todo enfocado a mejorar la calidad de la enseñanza.

El Plan de los Once Años no alcanzó a cubrir la totalidad de la demanda, pues entre otras cosas no previó lo concerniente a la fecundidad, tampoco logró amortiguar las diferencias entre lo urbano y lo rural. No obstante, fue el primer intento serio de planificación educativa por medio de la cual se fijaron objetivos precisos de la educación deseada, encaminada a abatir el rezago y la deserción escolar de la educación primaria. Es importante destacar que el plan atendió más a los aspectos cuantitativos que cualitativos, y el concepto de calidad no estuvo presente; esto no quiere decir que Torres Bodet no pugnara por ella, aunque no consiguiera su objetivo por las condiciones propias del Sistema Educativo Nacional.

Los críticos al Plan de Once Años consideraron que se creó un tipo de educación laxa, uniforme, que excluía particularidades del medio rural y que no respondía adecuadamente a la realidad de las distintas regiones del país. Torres Bodet era consciente de que el Plan tenía errores, pero también aceptó que el llevarlo a la práctica fue un acierto que impactó la vida nacional y traspasó las fronteras para ser causa de análisis de organismos internacionales que voltearon a ver lo que hacía México en materia educativa.

> Más que por los maestros, el esfuerzo constructivo del régimen fue apreciado por los técnicos extranjeros. La exposición trienal de arquitectura, efectuada en Milán en 1960, otorgó un *Gran Premio* al Capfce en reconocimiento del aula-casa prefabricada. Y, mediante el convenio firmado en 1963, la UNESCO decidió crear en México un Centro Regional de Construcciones Escolares para la América Latina, conforme a las intenciones que expuse –en Bogotá– durante la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación.[16]

Si bien el reconocimiento internacional era un aliciente para el gobierno mexicano, Torres Bodet no se dejó deslumbrar, pues sabía que enfrentaba un grave problema de infraestructura, rezago y de formación de maestros que no necesariamente se resolvía con dinero, pues detrás de ello había otras deficiencias que era necesario identificar con mayor claridad.

[16] *Ibidem*, p. 375.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Acción complementaria al Plan fue la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, cuyo objetivo principal fue el editar y distribuir de manera gratuita los libros escolares para todos los niños de educación primaria, para coadyuvar a evitar el alto índice de deserción escolar. Con esta acción, el Estado se propuso dos objetivos principales: por un lado, extender la enseñanza primaria a todos los sectores sociales más desfavorecidos y proporcionarles los medios indispensables para su aprendizaje, normas y valores, así como garantizar una base cultural uniforme para los niños mexicanos, a partir de hacer efectiva la gratuidad y la obligatoriedad educativa.

Ante tal decisión, Torres Bodet enfrentó uno de los más serios conflictos en oposición a los libros, especialmente con los sectores más conservadores, tales como la Iglesia, los editorialistas, la Unión Nacional de Padres de Familia y el Partido Acción Nacional, quienes veían afectados sus intereses y señalaban una serie de irregularidades no de contenido, sino en torno al carácter laico, el perfil obligatorio y único, al argumentar que los libros de texto eran producto de una ley no debatida y aprobada en el Congreso. Por otra parte, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) acusó al gobierno y a Torres Bodet de su tendencia totalitarista y de una oculta fobia anticatólica, pues consideraban que a toda costa el secretario de Educación pretendía desde 1944 imponer una verdad oficial a través de los libros de texto unitarios.

Ante tal ataque, Torres Bodet, que era un conciliador por excelencia, recurrió a su defensa con argumentos legales, pero no logró tranquilizar pronto las protestas de los inconformes que se generalizaron a nivel nacional, lo que desgastó la autoridad del funcionario ante la sociedad. A pesar del conflicto, los primeros textos se editaron con base en los planes de estudio de 1957, los cuales no tenían correspondencia pedagógica con los reformados de 1960, pero ante el clima tenso que se vivía, la Comisión decidió imprimirlos con esta deficiencia para no agregar otro motivo de objeción a los libros de texto, hasta que los ánimos se calmaran.

Para disminuir el conflicto que tomó dimensiones inesperadas que pusieron en peligro la estabilidad nacional, la Iglesia publicó una carta pastoral que refirió al problema educativo en la que señaló la obligación de los padres de familia para educar a sus hijos religiosamente en la casa, la Iglesia e inclusive en la escuela. El mensaje destacó que era posible conciliar los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

derechos de la familia, los eclesiásticos y los del Estado, tomando como base la experiencia de algunos países; ante ello, las reacciones se dieron, pero el debate disminuyó paulatinamente, al grado de que

> Al finalizar el sexenio, la Comisión había logrado editar y distribuir más de 112 millones de ejemplares de libros de texto y cuadernos de trabajo. Con esta medida, el Estado cumplía cabalmente con el precepto de gratuidad establecido en el Artículo 3º constitucional pero, al mismo tiempo, mantenía su hegemonía en el ámbito educativo.[17]

Torres Bodet pensaba que de nada serviría un plan a largo plazo y la dotación de libros a los niños si no se atendían los problemas curriculares, por lo que le encomendó al Consejo Nacional Técnico de la Educación su reforma con base en la normatividad para orientar las directrices del proyecto de nación y el estímulo armónico del individuo y de la sociedad, para ello, el secretario de Educación alertó al Consejo sobre el peligro de centralizar los planes y programas en el ámbito urbano y dejar de lado el área rural; advirtió también sobre el riesgo de caer en la tentación de aplicar los métodos de enseñanza de adultos a los niños, pues consideró que

> los planes y los programas generales no deben medirse en función de las personalidades excepcionalmente dotadas, a las que el maestro ha de saber fomentar; pero tampoco deben medirse en función de quién sabe qué torpe, indeciso y oscuro párvulo que nos resistiremos siempre a admitir como ejemplo y modelo de los niños de nuestro pueblo.[18]

Por lo que insistió en la necesidad de rescatar la inteligencia, la imaginación, la creatividad del niño y no subestimar sus capacidades y aptitudes, a pesar de las grandes dificultades que la escuela vivía para impulsar su desarrollo integral.

---

[17] Cecilia Greaves Laine, "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, p. 217.

[18] Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, *Teoría y aplicación de la Reforma Educativa*, p. 15.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Torres Bodet inauguró una etapa educativa donde la calidad de la enseñanza se convertiría en una preocupación constante a la par de los problemas de cobertura con el propósito de impulsar una educación más digna y coherente con las necesidades del país, más libre y generosa con el desarrollo del individuo, por lo que habría que eliminar lo superfluo del contenido, enfatizar en el pensamiento pedagógico desde el punto de vista social y cultural, atender a los requerimientos planteados por la vida contemporánea y preparar al alumno para una adecuada inserción comunitaria. En este sentido era preciso ordenar los temas y su interdependencia, acentuar los puntos esenciales y relacionarlos entre sí estrechamente, a fin de aumentar en intensidad los efectos educativos de la enseñanza para dar a la escuela un sentido activo de utilidad práctica e impulsar el desarrollo intelectual y moral de los alumnos, además de comprender sus responsabilidades cívicas ante la vida.

Dichos planteamientos coincidían con la sustitución de los ideales del humanismo por teorías pedagógicas en boga de la época, especialmente las aportaciones europeas de Montessori, Freinet y el método global de la enseñanza de la lectura y la escritura de Ovide Decroly, que el Conalte retomó y recomendó para una programación escolar por medio de centros de interés, fundamentados en las peculiaridades del desarrollo, la percepción infantil enfocada a investigar y descubrir las partes del todo, el juego como medio esencial para propiciar el aprendizaje natural del niño, a partir de rutinas escolares que requieren una gran motivación y el ensamblaje de diferentes disciplinas. Asimismo, prevalecían las ideas estadounidenses de John Dewey, las aportaciones de Benjamín Bloom y de Jean Piaget sobre el desarrollo del niño; el conductismo y la psicotécnica pedagógica ocuparon espacios preferentes para medir el nivel de inteligencia, el desarrollo, la personalidad, los aprendizajes y las relaciones educativas.

Ante esta riqueza y diversidad teórica pedagógica, el Sistema Educativo Nacional admitió como núcleo fundamental el planteamiento de objetivos conductuales, pero en la práctica docente los contenidos se desarrollaron en la mayoría de los casos en contradicción, debido a que los objetivos y las metas delineadas de manera formal a partir de la planeación educativa no coincidían con lo estipulado en los planes y programas de estudio. Es por ello que los programas de la administración no se llevaron a cabo por materias, sino por grupos de interés vitales y ligados entre

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sí, de tal forma que equilibraran la teoría con la práctica y cuidaran de no abusar de la exposición de contenidos y atender la ejercitación de reglas y fórmulas útiles y fáciles de aprender y de retener para elevar el nivel de la enseñanza, pues Torres Bodet estaba convencido de que, desde la escuela, el educando debía adquirir una noción firme y austera del mundo en que vivía para edificar su futuro y no incurrir en el analfabetismo funcional.

En este contexto, Torres Bodet encargó al Conalte el hacer un ejercicio de imaginación y de creación de sistemas abiertos y coordinados que brindaran nuevas posibilidades educativas y de capacitación elemental, rural y urbana para jóvenes a corto plazo, con programas de cursos elementales, sencillos, prácticos y terminales, vistos desde planos diferentes para contrarrestar la deserción escolar y aprovechar los aprendizajes para la vida laboral y cotidiana. Para ello era preciso analizar tres circunstancias: la necesidad de modernizar la agricultura, impulsar el crecimiento de la industria y mejorar los servicios de la administración y comercio, lo que demandó la participación activa de todos los sectores y de manera especial del productivo, los cuales implementaron acciones para montar los primeros 10 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, con la ayuda de varios gobernantes y donaciones de diferentes instancias tanto gubernamentales como de la iniciativa privada. Torres Bodet, el 16 de abril de 1963, en el discurso de apertura, destacó:

> Tal sistema responde al propósito de satisfacer gradualmente una necesidad social que, entre otras, obedece a cuatro razones fundamentales. Aludiré, primero, al crecimiento de la población que termina, con cada ejercicio lectivo, el sexto año de la primaria. Esa población –que era, en 1958, de 231 mil egresados– pasó de 339 mil en 1962. Señalaré, en seguida, el límite todavía exiguo de nuestras posibilidades de inscripción en los establecimientos gratuitos a nivel medio. Por lo que atañe al primer grado de los que administra la Secretaría de Educación Pública, esas posibilidades fueron: 52 mil 795 en 1959; 60 mil 529 en 1960; 66 mil 640 en 1961; 80 mil 711 en 1962 y son, actualmente, 96 mil 946. Me referiré, también, a la urgencia de incorporar a la vida económica del país a millares de adolescentes que –por haber concluido su primera enseñanza y no estar en aptitud de iniciar estudios más elevados– reclaman, para su participación en las tareas colectivas, un mínimo de preparación técnica. Y, finalmente, pero no por cierto en último término, mencionaré el compromiso de ofrecer a los campesinos y obreros

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que lo deseen una experiencia educativa capaz de dar mayor rendimiento al trabajo que realizan en los surcos y en los talleres.[19]

La estructura didáctica para operar dichos centros se organizó en unidades completas con una secuencia técnica de acuerdo con las aportaciones científicas de la industria, en las que se definieron rutas específicas de conocimientos, habilidades y actividades a profundizar por especialidad, sin abordar otras disciplinas.

Éstas y otras acciones se desarrollaron a favor de la educación mexicana en la década de los sesenta, las cuales fueron ensombrecidas por las huelgas magisteriales que pusieron en entredicho el mito fundante de la continuidad de la Revolución mexicana, que empezó a ser cuestionada por algunos sectores de izquierda. La represión del movimiento obrero y magisterial, la cerrazón del gobierno a cualquier manifestación disidente, unida al contexto internacional en el que se desarrollaba la Revolución cubana, la discrepancia chino-soviética, la Guerra de Vietnam, entre otros acontecimientos, pusieron en duda el carácter revolucionario y popular del régimen político de este periodo.

Sin duda, a la educación nacional se le imprimió un nuevo sello, pero también se presentaron algunos aspectos contradictorios, tales como el querer profesionalizar el magisterio y no haber establecido como prerrequisito el bachillerato para ingresar a la Normal, pues aunque se pretendió dar vuelta atrás años más tarde, las condiciones no fueron favorables. Con respecto a la homologación de planes de estudio de los profesores y la educación rural con los de la educación primaria urbana, ello ocasionó que poco a poco los normalistas rurales se fueran alejando de la esencia de su función, asimismo, con la intención de nivelar a los maestros empíricos con los titulados, se originó una improvisación de maestros en las áreas rurales.

Si bien la política educativa del sexenio de López Mateos fue prioritaria, no menos importante fue la asignación de recursos para atender la transformación y renovación museográfica, en la cual Torres Bodet ejerció un papel protagónico por su convicción de que el aprendizaje va más allá

[19] Jaime Torres Bodet, "Capacitación para el trabajo", *Discursos 1941-1964*. Discurso pronunciado durante el acto en que el presidente López Mateos inauguró los primeros Centros de Capacitación para el Trabajo, de acuerdo con el plan aprobado el 16 de abril de 1963, México, 1 de agosto de 1963, p. 687.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de las aulas y el entorno cultural coadyuva a formar el carácter y la integración del ciudadano, para ello, la música, el teatro, las artes y la cultura son fundamentales para afianzar los valores nacionales.

En este sentido, consideró que los museos cumplen con tres funciones complementarias: la primera es puramente estética, que invita al espectador a un diálogo silencioso y enriquecedor con lo que admira; asimismo, la didáctica y lo social permiten relacionar las manifestaciones de cada civilización con el medio físico, el ambiente étnico y el momento histórico que la sitúan, para ello los mapas, maquetas y escenas son puntos de referencia y de orientación social. Por tanto, el museo es una extensión de las aulas, los cuales están íntimamente vinculados con los programas de estudio y fomentan la investigación histórica, artística, sociológica y antropológica del patrimonio nacional.

Desde esta perspectiva y la experiencia adquirida en la UNESCO a favor de la paz entre los pueblos, por medio de la educación, la ciencia y la cultura, es que México debía de invertir a la par de las acciones educativas en proyectos relacionados con la conservación del patrimonio, la construcción y renovación de centros y sitios históricos, con el objetivo de elevar el nivel cultural de los mexicanos y dar a conocer a nivel internacional el acervo arqueológico y etnográfico de la nación. Al respecto, Torres Bodet se entusiasmó con la edificación del Conservatorio Nacional de Música, el Museo Nacional de Antropología e Historia, el Museo de Arte Moderno y la organización y adaptación de los museos de Arte Virreinal y de Pintura Colonial, entre otras acciones.

Torres Bodet, el hombre polifacético y multicultural, no dejó nada al azar o la improvisación, por lo que es justo hacer un paréntesis para volver atrás e identificar a las figuras sobresalientes educativas y culturales, con la finalidad de rescatar su experiencia y proyectarla a futuro, porque quien desconoce su historia, está condenado a volver a vivirla. Don Jaime, el defensor de los derechos humanos, también flaqueó ante el dolor de los demás y del propio, pues en la búsqueda de la perfección tomó la última decisión de su vida, el acudir al encuentro de la muerte, pero su obra aún continúa de pie, pues las instituciones que en un momento inició continúan creciendo y transformándose de acuerdo con las nuevas demandas de la época actual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bibliografía

Greaves Laine, Cecilia, "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agosto, 2001, pp. 205-221.

Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), *Teoría y aplicación de la Reforma Educativa*, México, SEP (Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, núm. 4), 1963.

Poniatowska, Elena, "Las enseñanzas de Torres Bodet", *La Jornada*, México, 6 de mayo de 2002, disponible en: <http://www.lainsignia.org/2002/mayo/cul_018.htm>, p. 3, consultado el 7 de mayo de 2002.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946.

Torres Bodet, Jaime, "Alocución pronunciada por el Sr. Torres Bodet, director general de la UNESCO", en la Asociación de la prensa Anglo-Americana, en París, 10 de mayo de 1950. No publicado, archivo personal, p. 5.

_____, "Años contra el tiempo", "Tiempo de arena" y "La tierra prometida", *Memorias*, t. 1, 2a. ed., México, Porrúa, 1981.

_____, "Aceptemos nuestro deber", "Capacitación para el trabajo", *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, 1965.

_____, *Textos sobre educación*, México, Cien de México, 2005.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Miradas históricas de la educación y de la pedagogía
se terminó de imprimir en marzo de 2011,
en los talleres de
Publidisa Mexicana S.A. de C.V.

Se tiraron 1 200 ejemplares impresos en
papel bond o ahuesado de 90 grs. para interiores
y papel couche de 300 grs. para la portada.
Para su composición se utilizaron los tipos
Adobe Garamond Pro y GillSans MT.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CLARA ISABEL CARPY NAVARRO es doctora en Pedagogía por la UNAM. Es profesora e investigadora de Tiempo Completo titular "A" en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta colección corresponde a un interés por difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Este Programa, con carácter interinstitucional, se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Profesionales de Aragón (FES-Aragón) y la Facultad de Estudios Profesionales de Acatlán (FES-Acatlán), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la Maestría y el Doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que pretendemos incluir en la colección.

Miradas históricas de la educación y de la pedagogía, es el resultado colectivo de diversos trabajos de investigación realizados por alumnos y docentes del Posgrado en Pedagogía sobre el desarrollo del acontecer educativo y las reflexiones que sobre éste se han generado, desde una perspectiva histórica.

ISBN 849969002-5

ISBN 607022131-6