



**Gilberto Guevara Niebla**

**CLÁSICOS DEL PENSAMIENTO  
PEDAGÓGICO MEXICANO  
(ANTOLOGÍA HISTÓRICA)**

**Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México  
Secretaría de Educación Pública**



CLÁSICOS DEL PENSAMIENTO  
PEDAGÓGICO MEXICANO  
(ANTOLOGÍA HISTÓRICA)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Secretario de Educación Pública**

Alonso Lujambio



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS  
HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

**Director General**

José Manuel Villalpando

**Consejo Técnico Consultivo**

Rafael Estrada Michel, María Teresa Franco,  
María del Refugio González, Josefina Mac Gregor,  
Álvaro Matute, Santiago Portilla, Ricardo Pozas Horcasitas,  
Salvador Rueda Smithers, Antonio Saborit, Enrique Semo,  
Fernando Serrano Migallón, Fernando Zertuche Muñoz.

CLÁSICOS DEL PENSAMIENTO  
PEDAGÓGICO MEXICANO  
(ANTOLOGÍA HISTÓRICA)

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS  
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

MÉXICO, 2011

**Portada:** Clase de dibujo. Foto de Manuel Macazaga, 14/10/1962. (Archivo Gráfico de *El Nacional*, Temático, 186-J).

**Dirección editorial:** Lourdes Martínez Ocampo

**Cuidado de la edición:** Ángeles Beltrán Nadal

**Corrección de pruebas:** Estrella Olvera Barragán

**Diagramación:** Adriana Pulido Solares, Gabriela Barrientos Simán

**Diseño de cubierta y maquetación:** Lourdes Martínez Ocampo

Primera edición, 2011

ISBN 978-607-7916-32-1

Derechos Reservados

© Instituto Nacional de Estudios Históricos

de las Revoluciones de México (INEHRM)

Francisco I. Madero núm. 1, San Ángel,

Deleg. Álvaro Obregón, México, 01000, D. F.

[www.inehrm.gob.mx](http://www.inehrm.gob.mx)

Impreso y hecho en México

## DEDICATORIA

A maestros y alumnos del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud al maestro Julio César Gómez, de la Universidad Pedagógica Nacional, y a Filiberto García Solís, de la Biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), que me brindaron una ayuda inestimable en la localización de materiales bibliográficos. Asimismo, quiero agradecer el apoyo generoso de Ivón del Toro y Dora Dalia Molina Díaz.





## ÍNDICE

PRÓLOGO	11
El código educativo de la Compañía de Jesús	23
Joseph Lancaster. La pedagogía lancasteriana	55
Antonio García Cubas. La enseñanza mutua en la práctica	73
Gabino Barreda. La pedagogía positivista	83
Norman Calkins. El método objetivo	91
Enrique Rébsamen. El maestro, clave de la enseñanza	95
Enrique Rébsamen. La enseñanza moderna y la antigua	99
Enrique Rébsamen. La pedagogía moderna	107
Federico Froebel. La escuela	121
Carlos A. Carrillo. Artículos pedagógicos	133
Manuel Flores. Tratado elemental de pedagogía	167
Luis E. Ruiz. ¿Qué es la pedagogía?	197
Abraham Castellanos. Pedagogía y método pedagógico	207
José Vasconcelos. De Robinson a Odiseo	219

John Dewey. La escuela y la sociedad	255
Moisés Sáenz. La escuela rural en México	267
Salvador M. Lima y Marcelino Rentería. La Escuela de la Acción	283
Gregorio Torres Quintero. Los textos y la Escuela de la Acción	319
Rafael Ramírez. Lo que debe ser la escuela socialista	327
Rafael Ramírez. Técnicas de la enseñanza	345
Francisco Larroyo. La ciencia de la educación	365
José Manuel Villalpando Nava. La pedagogía antropológica	383

## PRÓLOGO

El término *pedagogía* es polémico y, como otras ideas complejas, difícil de precisar. Con frecuencia se le ha definido en dos sentidos: como el *arte* de enseñar y de educar, y como la *teoría* del arte de enseñar y de educar (Reboul, O., 1989: 51).<sup>1</sup> Para los efectos de este volumen, la pedagogía se toma en el segundo, es decir, como disciplina o cuerpo de conceptos cuya intención es regular tanto la educación como la enseñanza. Con un criterio histórico, reuní en este volumen diversos textos teórico-académicos que aspiran a orientar la práctica educativa, en particular del nivel elemental. De manera intencional, no incluí documentos oficiales —gubernamentales— de política educativa.

Se trata de un esfuerzo por reseñar el desarrollo que la pedagogía ha tenido en México. No obstante, por razones editoriales, muchos trabajos de autores contemporáneos de gran talento y valía fueron omitidos de esta selección. Esta reconstrucción histórica no sigue una línea recta: a lo largo del tiempo ha habido permanencias, transformaciones, con-

---

<sup>1</sup> Reboul, O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, París.

flictos y desenlaces que hacen de la historia de la pedagogía un camino tortuoso. Los cambios pedagógicos se vinculan al devenir histórico del país y cada cuerpo de conceptos pedagógicos se relaciona con determinadas circunstancias.

Es verdad que hubo educación, en cuanto socialización, desde tiempos muy remotos. Se habla, por ejemplo, de la educación prehispánica y se mencionan el *calmécac*, el *tehpochcalli* y el *cuicacalli* como instituciones educativas del período tardío de los aztecas (Tanck de E. D., 2010).<sup>2</sup> “Ninguna cosa más me ha admirado, decía el conquistador José de Acosta, ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mexicanos” (Kobayashi, 2002, 1974:48).<sup>3</sup> Sin embargo, sería incorrecto hablar de pedagogía prehispánica, toda vez que la pedagogía es una disciplina moderna que nació en Europa con el Renacimiento y la Ilustración.

No presté atención tampoco a las formas de educación escolástica o religiosa típicas de la Colonia y, en cambio, opté por iniciar esta antología con las reglas educativas que utilizaron los jesuitas. ¿Por qué los jesuitas? Desde temprano, este orden hizo de la educación materia de sus tareas religiosas y se interesó en sistematizar sus formas de enseñar en un cuerpo de reglas. Por añadidura, los jesuitas adoptaron una perspectiva educativa renovadora que fue, de hecho, una conciliación entre el mundo feudal y el mundo moderno; de ahí el éxito que alcanzaron en la Nueva España. “El establecimiento de un colegio de la Compañía en una ciudad era un signo de prestigio

---

<sup>2</sup> Tanck de E. D. (2010), *La educación en México. Historia mínima*, El Colegio de México, México.

<sup>3</sup> Kobayashi, J. M. (2002, 1974), *La educación como Conquista*, El Colegio de México, México.

que los vecinos valoraban y que los enorgullecía” (Tanck de E. D., 2010:55).<sup>4</sup>

Los jesuitas crearon centros educativos de nivel elemental, intermedio (humanidades-latín) y superior. El objetivo nunca se modificó: se trataba de restaurar la doctrina católica y defenderla frente a sus adversarios —los protestantes y los idólatras—, pero en la Nueva España su actividad tuvo además un efecto cultural modernizante que estimuló el pensamiento libre y desarrolló un sentido de identidad nacional.

Cierto es que sus clases elementales eran rudimentarias: se reducían al catecismo y a enseñar a leer mediante la memorización del alfabeto, luego el deletreo y silabeo para, al final, leer palabras, párrafos, y así sucesivamente. Empero, como lo muestra el ensayo de Meneses, los dirigentes de la orden hicieron esfuerzos enormes para tener una formulación sistemática, moderna y adecuada de sus reglas educativas dirigidas a la educación media y superior. Estos esfuerzos se extendieron por muchos años y fueron objeto de escrupulosos análisis y debates. Por fin, en 1599, se publicó la edición definitiva de la *Ratio atque Institutio Studiorum*, que incluía disposiciones relacionadas con la administración de los establecimientos, con el plan de estudios, con el método y la disciplina. Los jesuitas llegaron a la Nueva España en 1572 y fueron expulsados del virreinato en 1767 por orden imperial.

La independencia de México (1821) prohió sentimientos de animadversión hacia las instituciones educativas (religiosas) de la Colonia, pero la inestabilidad política del país, que concluyó en la década de los sesenta del siglo XIX con el triunfo de la república, impidió que la joven nación se dotara de un nuevo sistema educativo. Eso significa que la

---

<sup>4</sup> Tanck de E. D., *op. cit.*, p. 55.

base educativa de la colonia sufrió un grave deterioro y hubo pocas novedades. Sin embargo, en medio de las convulsiones, un grupo de ciudadanos con sentimientos filantrópicos tomó la iniciativa (1819-1822) de crear algunas escuelas que funcionarían con el sistema de instrucción conocido como lancasteriano, que operaba con éxito en otros países (Estados Unidos, Gran Bretaña e India). Se trataba de un modelo de enseñanza innovador, barato, con el cual se podía instruir a grandes grupos de alumnos mediante monitores (alumnos avanzados), pero que se caracterizaba además por sus prácticas autoritarias y memoristas.

El sistema lancasteriano o de enseñanza mutua fue adoptado como sistema oficial por el gobierno en 1842 y, de hecho, se mantuvo en funciones hasta 1890, cuando se descartó por obsoleto y retardatario. Incluí en esta antología fragmentos de la obra clásica del británico Joseph Lancaster, *The British System of Education*, que presenta una parte de la reglamentación oficial de su sistema y, en seguida, un ameno relato que ofrece el historiador y escritor Antonio García Cubas sobre el modo peculiar como operaba dicho sistema en México. Del relato se infiere que el sistema mutuo tenía un carácter memorístico y marcadamente autoritario.

El ciclo de convulsiones políticas —golpes de estado militares, guerras civiles, invasiones, mutilación del territorio nacional, entre otros— se extendió hasta la caída del Imperio de Maximiliano y la restauración de la república liberal. Entre las primeras tareas que se propuso el líder liberal Benito Juárez, una vez que quedaron atrás las convulsiones sociales, fue reformar la educación nacional. Para enfrentar esa tarea, Juárez llamó a Gabino Barreda, filósofo positivis-

ta mexicano formado en Francia y, según se decía, discípulo directo de Augusto Comte.

El positivismo es una doctrina que sólo reconoce la verdad derivada de las ciencias y estipula que aquello que carece de fundamentos científicos —que no es resultado de la observación y la experimentación— debe ser rechazado como metafísica; por su parte, la conducta humana debe sujetarse en todos los casos a las leyes de las ciencias. Pero esta doctrina fue adaptada para su uso al contexto nacional. “El positivismo será una doctrina con pretensión universal, pero la forma en que ha sido interpretada y utilizada por los mexicanos, es mexicana” (Zea, L. 1968:27).<sup>5</sup>

Inspirado en esta doctrina, Barreda elaboró una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en 1867, con la cual se creó, entre otras instituciones, la Escuela Nacional Preparatoria. La escuela primaria ocupó un lugar secundario dentro de la reforma educativa liberal, sin embargo, Barreda no la perdió de vista y desarrolló un marco conceptual para su transformación, marco que, de forma parcial, aquí se reproduce.

El país volvió a disfrutar de condiciones de estabilidad interna y progreso material en el último tercio del siglo XIX. En este marco histórico, la educación volvió a ser objeto de gran atención por parte del Estado y por parte de la sociedad. En 1882, se realizó el Congreso Higiénico-Pedagógico, en el que se abordaron cuestiones como la higiene indispensable en los centros escolares, el mobiliario más apto para la enseñanza, las características de los útiles escolares, los métodos de enseñanza más adecuados, la iluminación de las

---

<sup>5</sup> Zea, L. (1968), *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, Fondo de Cultura Económica, México.

aulas, la importancia del ejercicio físico, además de la educación intelectual, entre otros asuntos.

Comenzó entonces un amplio movimiento pedagógico que tenía como eje la idea de centrar la educación en el niño y hacer del maestro un profesional adecuadamente calificado. En ese movimiento, desempeñaron un papel protagónico los pedagogos positivistas, pero surgieron también nuevos planteamientos inspirados en las corrientes modernas de la pedagogía (Froebel, Pestalozzi, Herbart, entre otros).

Un texto muy socorrido por los maestros de aquella época fue la obra de Norman Calkins, *Manual de enseñanza objetiva* (1886); se trata de una formulación práctica de la llamada enseñanza intuitiva, inspirada en Pestalozzi, con la cual se intentaba formar ciudadanos racionales y ajenos a toda orientación religiosa. La enseñanza intuitiva partía de la percepción de los objetos y ascendía desde lo simple a lo complejo, pero destacaba la necesidad de que la enseñanza fuera para el niño una actividad placentera.

Años más tarde, el gobierno de Porfirio Díaz —por medio de su ministro de instrucción, Joaquín Baranda— convocó a la realización de dos congresos nacionales de instrucción (el primero se realizó en 1889-1890 y el segundo, en 1890-1891), con los cuales se pretendió fundar una escuela mexicana sobre bases de uniformidad de contenidos y reglas: escuela laica, gratuita y obligatoria para todos. Entonces, el pensamiento pedagógico vivía un auge sin paralelo. Entre los autores más sobresalientes del período deben mencionarse Enrique Laubscher, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Ignacio Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Manuel Flores, Abraham Castellanos y Gregorio Torres Quintero.



Seleccioné los textos significativos de los autores más reconocidos. De Enrique Rébsamen —el más influyente de los pedagogos de la época—, elegí tres artículos que publicó en su revista *México Intelectual*; en el primero de esos escritos, Rébsamen destaca el papel (superior) del profesor frente al método; en el segundo, habla del cambio pedagógico que ocurría en México, y en el tercero, desarrolla los rasgos de lo que llama pedagogía moderna. Desde luego, incluí a Froebel, quien se convirtió en un autor fundamental para los maestros de fin de siglo y de este autor escogí el cuarto capítulo —sobre la escuela— de su obra fundamental *Educación del hombre* (1918, 1885).

Un autor insoslayable es Carlos A. Carrillo, quien alcanzó celebridad por sus artículos pedagógicos, reunidos más tarde por sus alumnos Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo en dos volúmenes. Hice una selección casi arbitraria —dada la riqueza de todos sus textos— de cinco de sus artículos.

Manuel Flores y Luis E. Ruiz son pedagogos académicos, formalistas, de orientación positivista ambos. Su trabajo destaca por su estilo claro y su rigor metodológico. Abraham Castellanos fue un intelectual de transición: vivió las postrimerías del régimen porfirista y los primeros años de la Revolución Mexicana. De inteligencia lúcida y obra fecunda, escribió uno de los relatos más interesantes de la reforma educativa que se promovió con los congresos nacionales de instrucción, *Reforma escolar Mexicana* (1907); sin embargo, en este volumen sólo se incluye una parte de su teorización sobre la disciplina pedagógica contenida en su *Tratado de metodología especial* (1904).

La gran transformación de México ocurrió con la Revolución Mexicana (1910-1917), un cataclismo que sacudió la política, la economía y la cultura del país. Un rasgo característico de este hecho histórico fue que las masas oprimidas, principalmente obreros, campesinos e indígenas, pasaron al primer plano de la política nacional y sus demandas tomaron una fuerza social hasta entonces desconocida. La educación fue, sin duda, uno de sus reclamos imperativos y los gobiernos revolucionarios se propusieron solventarlo.

Para atender la educación, el presidente Álvaro Obregón llamó en 1920 al abogado y filósofo José Vasconcelos, quien tomó en serio su papel e inició desde 1920 una auténtica cruzada civilizatoria que incluyó acciones espectaculares que habrían de adquirir con el tiempo el carácter de leyenda: la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el emprendimiento de una campaña nacional de alfabetización, la edición masiva de clásicos de la literatura universal, la construcción del edificio de la SEP, la promoción de las pinturas murales, la convocatoria a los intelectuales, entre otras, pero alcanzó celebridad principalmente por los esfuerzos que desplegó para fundar y apoyar escuelas rurales.

Asimismo, es memorable la creación de las llamadas misiones culturales —grupos de educadores y técnicos que se desplazaban para apoyar no sólo la educación sino el desarrollo material de las comunidades en el campo—. En este gigantesco despliegue de energías “la práctica se impuso sobre la teoría”. De entrada, no hubo una pedagogía oficial que orientara la acción de los docentes, pero muy pronto la acción educativa se fue encaminando hacia los planteamientos del pedagogo pragmático estadounidense John Dewey. Al parecer, esta orientación fue influida por los viajes —con

patrocinio oficial o sin él— que realizaron varios docentes a Estados Unidos (Eulalia Guzmán, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y otros).

El pragmatismo pedagógico se practicó durante la gestión de Vasconcelos y, de forma más explícita, en la administración siguiente, donde tuvo un papel influyente el maestro Moisés Sáenz, quien fue discípulo de Dewey en la Universidad de Columbia. Muchos años después de su gestión en la SEP, en 1935, José Vasconcelos publicó en España un volumen con el título, *De Robinson a Odiseo*, que constituyó una auténtica —aunque tardía— filípica contra John Dewey y el movimiento de la Escuela Nueva. El marco conceptual desde el cual lanza la crítica es el arielismo de Enrique Rodó, el catolicismo y su postura particularmente hispanófila.

Recogí en este volumen una sección amplia del libro de Vasconcelos, pero me vi obligado, a fin de complementar el cuadro, a presentar las ideas de John Dewey incluidas en su clásico libro *La escuela y la sociedad* (1929) que —según testimonio del mismo Sáenz— circuló ampliamente entre los maestros rurales en aquellos años.

Por añadidura, esta antología incorpora un texto del mismo Sáenz en el que describe la escuela rural, tal y como la vio funcionar en aquella época. Asimismo, consideré importante incluir un texto sobre la Escuela de la Acción, expresión con que se calificó la escuela que seguía los principios de Dewey, escrito por dos docentes, Salvador Lima y Marcelino Rentería, y publicado en la revista mensual *Educación* (1923), dirigida por el célebre maestro Lauro Aguirre. En seguida agrego un artículo del famoso y respetado educador Gregorio Torres Quintero, padre del método de lectura-escri-

tura fonético-onomatopéyico, en el cual discute la pertinencia del uso de libros de texto en la Escuela de la Acción.

Del gran maestro Rafael Ramírez y de su abundante obra, escogí dos textos que ilustran dos de sus facetas como pedagogo: uno de ellos, de carácter doctrinario, trata de la educación socialista (1935) y otro, de índole pretendidamente técnico-neutral, se refiere a las técnicas de enseñanza (1944). Esta variación temática en los trabajos de Rafael Ramírez tal vez ilustre indirectamente el cambio de orientación que sufrió la educación nacional después de 1940.

En el marco de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de Manuel Ávila Camacho adoptó una política de unidad nacional y se propuso aprovechar la coyuntura para industrializar y modernizar al país. En términos de educación, este giro se reflejó en el abandono de la redacción socialista del artículo tercero y la adopción de un texto constitucional de carácter formalmente democrático.

El eje de la acción educativa del Estado se trasladó del campo a la ciudad. La nueva política educativa exaltaba el nacionalismo y adoptaba, de facto, un neutralismo político-ideológico. Con ello, la reflexión pedagógica disminuyó, aunque poco más tarde emergerían pedagogos modernos cuya teorización del campo educativo tuvo un carácter académico y estuvo, por lo mismo, un tanto distante de las prácticas escolares. En este contexto se enmarca la obra destacada de Francisco Larroyo —el más notable de los pedagogos modernos— y su amigo y discípulo, el distinguido maestro José Manuel Villalpando Nava. De ambos autores incluí los textos que me parecen significativos. A fines del siglo xx y principios del XXI, la pedagogía vive un renacimiento en

México, pero se necesitaría otro volumen para revelar sus desarrollos.

Creo que esta mirada a las ideas pedagógicas del pasado puede tener un alto valor para ponderar las ideas pedagógicas del presente. “La historia, decía Braudel, no ha sido jamás un juego de erudición estéril, una suerte del arte por el arte, de erudición que se padecería ella misma. Ella es siempre una explicación del hombre y de lo social a partir de esta coordenada preciosa, sutil y compleja —el tiempo— que los historiadores solos no sabemos manejar y sin la cual ni las sociedades ni los individuos del pasado o del presente no pueden aprehender el calor de la vida”.<sup>6</sup>

Gilberto Guevara Niebla  
Mayo de 2011

---

<sup>6</sup> Braudel E. (1969), *Écrits sur L'Histoire*, Flammarion. París.



## EL CÓDIGO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS\*

Durante la Colonia, fue sobresaliente y meritoria la labor de educación realizada por la orden de los jesuitas. En esta tarea, la orden asoció la fe con la sabiduría. Su mensaje cultural fue una original mezcla de tradicionalismo (pensamiento medieval católico) y progresismo (ideas modernistas). Esta organización eclesiástica no tenía arraigo nacional y dependía jerárquicamente del Papa.

Para iniciar, ofrecemos al lector un fragmento del análisis que realizó el doctor Ernesto Meneses Morales en su obra *El código educativo de la Compañía de Jesús* (1988, UIA) sobre las reglas que aplicaba la orden en su labor educativa, las cuales se sintetizaron en la *Ratio atque Institutio Studiorum* publicada por vez primera en 1586 y en forma definitiva en 1599. “Las 467 reglas contenidas en la *Ratio*, se encuentran distribuidas en cua-

---

\* Fragmentos tomados de Meneses Morales Ernesto (1988), *El código educativo de la compañía de Jesús*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 11, 17, 23-40.

tro partes. La *primera*, relativa al gobierno del colegio, se destina al provincial y al rector, quienes son responsables de la dirección; también se indican en ellas las funciones del prefecto de estudios como encargado de tratar directamente con los alumnos, asistir a los exámenes y controlar el desenvolvimiento de los maestros. La *segunda* parte la constituyen reglas para los profesores en general: número de clases que han de darse por cada materia y curso, división de los estudiantes en grados, textos de lectura obligatoria y recomendada, etcétera. La *tercera* se dedica a los estudios elementales, con indicaciones sobre la distribución de premios y alicientes para estimular la emulación de los pequeños. La *cuarta* y última contiene normas para los estudios superiores, obligaciones contraídas por los estudiantes de la Compañía en relación con los externos y formación y dirección de las academias, como actividad complementaria de los estudios, en las que se podrían ampliar y profundizar temas superficialmente tratados en los cursos regulares" (Gonzalbo, A. P., 1990).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Gonzalbo, A. P. (1990), *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, El Colegio de México, México, pp. 135-136.



## LOS COMIENZOS

La actividad educativa de la Compañía de Jesús,<sup>8</sup> ajena a los primeros planes del fundador, como se lee en el primer esbozo de la orden: “ni estudios ni lecciones en la Compañía”,<sup>9</sup> se inició al permitir su fundador, san Ignacio de Loyola (1491-1556), aceptar estudiantes laicos en el Colegio de Gandía (1546). La orden empezó desde ese momento a dedicarse a la educación de los niños y jóvenes, como una de sus principales tareas, al grado de tener a su cargo en 1556, al morir san Ignacio, 35 colegios; en 1586, año de la publicación del Código educativo, 162 y, en 1620, 300, cuando los jesuitas sumaban ya diez mil en todo el mundo...

Un escritor caracteriza la política educativa ignaciana como una transacción entre la herencia de la Edad Media y el espíritu de la Era Moderna. En cierto sentido fue una transacción; pero más exacto sería decir que san Ignacio usó la educación como medio para alcanzar un objetivo: restaurar el espíritu católico. Algunos adversarios de la orden se escandalizan de un objetivo tan práctico. Sin embargo, la educación tiene de hecho objetivos como el Estado, la democracia, el orden social, etcétera. ¿Por qué no hacerla servir también a los valores religiosos que sustentan un modo de vida?

En las Constituciones de la orden dejó san Ignacio sus ideas sobre la educación. Empezó a redactarlas en 1547, y presentó, en 1550, un primer esbozo a una comisión de los primeros compañeros.<sup>10</sup> Después de sugerir algunos cam-

<sup>8</sup> Fundada el 27 de septiembre de 1540, por la Bula de Paulo III (1534-1549) *Regimini militantis Ecclesiae*.

<sup>9</sup> *Jesuitas. Anuario de la Compañía de Jesús*, 1980-1981, p. 7.

<sup>10</sup> Estos fueron: Pedro Favre, Diego Laínez, San Francisco Xavier; Simao Rodríguez; Alonso Salmerón, Nicolás Bobadilla, Claudio Layo; Pascasio Broet y Juan

bios y adiciones, fue aprobado. En 1552 estaba terminada esta revisión. Después san Ignacio dispuso que se promulgaran en toda las casas de la orden y se aplicaran, a modo de prueba, como se hizo hasta la muerte del fundador. La primera Congregación General de la orden las aprobó en 1557.<sup>11</sup>

Las Constituciones incluyen un Primero y General Examen, —declaración de lo que se exige de cada uno de los candidatos a la Compañía de Jesús— y se dividen en diez partes:

- I. Del admitir a probación.
- II. Del despedir a los admitidos
- III. Del conservar y aprovechar a los que quedan en probación.
- IV. Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos.
- V. De lo que toca al admitir o incorporar a la Compañía.
- VI. De lo que toca a los ya admitidos o incorporados en la Compañía cuando a sí mismos.
- VII. De lo que toca a los ya admitidos en el cuerpo de la Compañía para con los prójimos, repartiéndose en la viña del Señor.
- VIII. De lo que ayuda para unir a los repartidos con su cabeza y entre sí.
- IX. De lo que toca a la cabeza y gobierno que de ella descende.
- X. De cómo se conservará y aumentará todo este cuerpo en su buen ser.

---

Coduri. Para esas fechas Xavier estaba en la India y Rodríguez en Portugal.

<sup>11</sup> Las Constituciones son la expresión concreta de la vida del jesuita inspirada por los ejercicios espirituales, la genial obra de San Ignacio “para vencer a sí mismo y ordenar su vida sin determinarse por afección alguna que desordenada sea”.

La IV Parte es la sección más extensa de las Constituciones. De los 17 capítulos que la componen, ocho ofrecen una síntesis del concepto de san Ignacio sobre la educación de la juventud y la legislación respectiva, al tratar de los colegios y universidades de la Compañía.

La VII Parte dedica un capítulo, el 4º, al tema del modo como los colegios ayudan al prójimo.

En primer lugar, san Ignacio menciona dos tipos de escuelas para externos: colegios y universidades. Los primeros impartían clases de gramática, letras humanas y retórica (algo así como el bachillerato clásico). Algunas veces, cursos, también de artes (filosofía, ciencia y matemáticas) y aun de teología, si había suficiente demanda de estudiante. Los cursos en artes y teología estaban de ordinario reservados a las universidades. En la concepción de san Ignacio, la universidad incluía un colegio para la enseñanza del bachillerato clásico y, además, las facultades de arte (filosofía) y teología. Si la universidad contaba con leyes y medicina, estas facultades no eran administradas por la compañía, pues se consideraban alejadas del instituto. En la práctica, la orden abrió pocas universidades. De ordinario, ofrecía tres tipos de instituciones educativas: el gimnasio, dedicado a la enseñanza de lengua y literatura (escuela de enseñanza media para el bachillerato); el colegio, con cursos de artes (filosofía); y la universidad, que incluía teología y, a veces, otras facultades...

## LAS TRES EDICIONES DE LA *RATIO*.

### LA PRIMERA, DE 1586

Desde la fundación del Colegio de Messina, las instituciones educativas de la orden crecieron en forma sorprendente. Los colegios de Portugal: Evora, Lisboa y Coímbra aumentaron respectivamente de 300 estudiantes (1553) a 1,400 en 1585; de 500 en 1554 a 1,800 en 1586; Coímbra tenía 1,600 en 1582. El primer colegio de la orden en Francia, en Billom (1556), tenía 500 alumnos y llegó a 1,600 en 1563. En París, el colegio de Clermont contaba con 1,200 en 1581 y 1,500 cinco años después. El mismo fenómeno ocurrió en Alemania e Italia. El Colegio Romano, de 250 (1553), llegó a tener 1,500 en 1594.

En medio de ese florecimiento, Claudio Aquaviva (1581-1615) fue elegido quinto general de la orden y se apresuró a terminar la tarea incompleta de su predecesor. Durante la misma congregación general que lo eligió, nombró una comisión de doce jesuitas, con la tarea de organizar *un sistema de estudios*. No existen registros de las discusiones que culminaron en el nombramiento del comité. Únicamente quedan los nombres de los miembros del mismo: Alfonso Deza, Juan de Maldonado, José de Acosta, Francisco Ribera y Gil González Dávila, españoles; Francisco Adorno y Achille Gagliardi, italianos; Pedro de Fonseca y Sebastiao Morales, portugueses; Franz Coster, alemán; Nicolas Le Clerk, belga; y Benedetto Sardo, napolitano.

Los documentos de la época no registran las aportaciones del comité ni proporcionan ningún indicio de su reemplazo, tres años después, por otro de seis miembros, al cual se debe la *Ratio* de 1586. Los miembros de este segundo comité fue-

ron: Juan Azor y Gaspar González, españoles; James Tyrie, inglés; Peter Buys, holandés; Antonio Ghuse, flamenco; y Stefano Tucci, italiano. Todos tenían experiencia magisterial en distintas cátedras y algunos habían ocupado puestos importantes en la orden.

El comité empezó a sesionar en diciembre 8 de 1584 y concluyó su tarea en el verano del siguiente año. Su modo de proceder, indicado en el prefacio de la *Ratio*, consistió en dedicar tres horas diarias a consultas y el resto del tiempo al examen de la correspondencia y las distintas normas de las provincias, los estatutos de universidades célebres, la cuarta parte de las Constituciones y otros documentos relativos a los estudios, las costumbres locales y la disciplina. El resultado de sus trabajos se imprimió en una edición limitada a escasos ejemplares que, en la primavera de 1586, se envió a los provinciales de la orden, a quienes se advertía no ser la edición definitiva, sino haberse publicado sólo para facilitar a cada provincia la tarea de hacerla examinar por un comité de cinco miembros, discutirlo en las sesiones y en un período de cinco o seis meses, enviar críticas a Roma. Por tanto, la *editio princeps* de la *Ratio* no tenía fuerza obligatoria ni se aplicaría *ad experimentum* en los colegios. De las críticas enviadas a Roma por los comités de examinadores de las provincias se prepararía una edición revisada.

La obra se intitulaba *Ratio atque Institutio Studiorum*,<sup>12</sup> como los ensayos que la habían precedido. Después de una breve indicación del propósito del general, sigue una relación de cómo los miembros del comité romano cumplieron su tarea. La *Ratio* se divide en dos partes: la primera trata de las normas que deben guardarse en las opiniones especulativas

<sup>12</sup> *Tratado de la organización de los estudios de la Compañía de Jesús.*

de teología y la segunda se refiere a la organización e impartición de las clases en las facultades de teología, filosofía y humanidades. La primera parte suscitó una tormenta de críticas, especialmente en España, dentro y fuera de la orden. La segunda parte reunía bajo las tres ramas del conocimiento una serie de observaciones y discusiones que proporcionarían el material en bruto para su futura codificación.

El comité de 1584 se dedicó sólo a ordenar el material en diversas secciones y a rotularlas. Hacían falta mentes como la de Nadal o Ledesma que asimilaran toda la información y le dieran una organización completa. En cambio, los autores de esta edición tenían una preparación más doctrinal, en teología y filosofía, que práctica y no eran expertos en los estudios humanísticos. Con todo, parece evidente que se les escogió por esta misma razón, pues el contenido de la enseñanza preocupaba más en esos momentos a los superiores de la Compañía que las cuestiones metodológicas.

Afortunadamente, además de atender a los problemas de los estudios teológicos y filosóficos, el comité contribuyó con una introducción y diez capítulos sobre el estudio y la enseñanza de las humanidades. Aquéllos llevaban los siguientes títulos: 1) necesidad de separar: las escuelas de humanidades y las de teología y filosofía; 2) elección de los maestros de humanidades y cualidades que debían esperarse de ellos; 3) importancia de escoger la mejor gramática latina y cuál debería ser ésta; 4) tiempo de iniciar el estudio del griego; 5) ejercicios de clase que ayudarían para aprender el latín y el griego; 7) promoción de los estudiantes de una a otra clase; 8) libros de texto; 9) vacaciones; y 10) disciplina y piedad.

La lectura del texto no revela ningún avance en estos capítulos, si se los compara con los de Nadal y Ledesma, quienes fueron ordenados y concisos. Por otra parte, el documento de Ledesma distingue claramente entre el orden y el método; graduaba con cuidado las clases y esbozaba la organización de los estudios.

La edición de 1586 era, en cambio, discursiva e indefinida. Discutía con habilidad los distintos aspectos de las cuestiones, pero no determinaba nada; carecía de la precisión, orden y tono de autoridad que los prefectos de los estudios pedían reiteradamente; pasaba por alto los elementos esenciales en cualquier plan de estudios. Sin embargo, el contenido de la obra de 1586 presentó dos puntos originales y progresistas, a saber: la defensa de los maestros de humanidades y el lugar del griego en el plan de estudios. Mostró asimismo originalidad y progreso en muchas recomendaciones menores, algunas de las cuales quedaron más adelante incluidas en las ediciones de 1591 y 1599.

Para entender la necesidad de defender a los maestros de humanidades, es preciso recordar ciertos hechos de la historia de la educación.

El lugar preeminente de la filosofía y la teología hacia el fin de la Edad Media había conducido a una gradual negligencia y a un menosprecio del latín y del griego. El movimiento humanístico del Renacimiento buscaba, por el contrario, dar a las literaturas clásicas una posición más equilibrada. Pero la actitud de los renacentistas fue tan radical que su defensa de los clásicos se convirtió con frecuencia en invectiva contra la filosofía y la teología cristianas. El resultado fue que muchos eclesiásticos veían con suspicacia el estudio del latín y el griego. Los primeros jesuitas desafiaron estas sos-

pechas y críticas, subrayando la necesidad de una enseñanza humanística básica e insistieron además en que los clásicos no eran un instrumento completo de educación.

Por el tiempo de la fundación de los primeros colegios de la Compañía, al extenderse por toda Europa los efectos de la reforma protestante, la teología se convirtió de nuevo en un estudio absorbente. Se honraba a los maestros capaces de refutar las doctrinas de Lutero y defender la posición católica y se les concedían especiales privilegios, mientras se menospreciaba a los maestros de gramática.

Esta era la situación de la Europa posrenacentista, cuando los autores de la *Ratio* de 1586 escribieron su defensa de los maestros de clásicos en los colegios jesuitas. Esta comprendía los siguientes puntos: 1) los estudios humanísticos eran necesarios y útiles, pero estaban entonces amenazados por un eclipse, pues los probables maestros sabían por experiencia que su labor, en lugar de ser apreciada, sería desdeñada. Para remediar esta infortunada situación, los maestros de clásicos debían recibir honores y privilegios iguales a los de los profesores de teología o miembros de otra facultad; 2) la otra recomendación importante del comité de 1586 se refería a la posición revolucionaria del griego en el currículo. Los jesuitas fueron probablemente los primeros que añadieron el griego al latín en las clases de humanidades y retórica. Cabe la gloria al comité de 1586 de haber sugerido añadir el griego en las clases inferiores y mantener su unión con el latín a través del curso clásico. Si los jesuitas no fueron los autores de esta idea, a ellos se debía ponerla en práctica en gran escala durante largo tiempo. Las ediciones de la *Ratio* de 1591 y 1599 convirtieron la sugerencia de 1586 en ley que se retuvo en la edición revisada de 1832.



Los comentarios de las provincias a la *Ratio* de 1586 se encuentran en un volumen manuscrito intitulado: *Documenta de Ratione Studiorum* (1583-1613), citado por Farrell.<sup>13</sup> Las provincias representadas incluían a las de Roma, Nápoles, Milán, Venecia, Germania Superior, Renana, Austria, Francia, Portugal, Italia, Polonia, Lyon, Andalucía y Aragón. En los comités de cada provincia había hombres notables como Roberto Belarmino (1542-1621), doctor de la Iglesia, Francisco Suárez (1548-1617), Pedro Parra, Benedicto Pereira, Edmond Hay, Louis Richoeme, Achille Gagliardi y otros.

Los comentarios sobre el capítulo II recomendaban no eximir a ningún jesuita de enseñar las humanidades, a no ser a los enfermos, los ancianos y a los dotados de habilidad para trabajar en otra obra.

El período para enseñar las humanidades debía ser anterior al curso de filosofía y no durar más de tres años. Algunas provincias se opusieron a establecer la prueba del magisterio antes del estudio de la filosofía y sugirieron que fuera después cuando los estudiantes estuvieran más maduros. El asunto se dirimió en la edición revisada de 1591: el magisterio tendría lugar después de la filosofía.

El asunto de la elección de la gramática latina suscitó la sugerencia de señalar un texto común, la cual, en aquella época de escasez de libros de texto y de tendencia magisterial a dictar, parecía una norma prudente.

El estudio del griego despertó especiales comentarios. Su inclusión en las clases inferiores fue, como se ha dicho anteriormente, una de las contribuciones más valiosas de la pedagogía jesuítica, respaldada en 1586 por los miembros de los comités de las provincias. Sin olvidar los aspectos prác-

---

<sup>13</sup> *The Jesuit Code of Liberal Education*, p. 232.

ticos, se recomendaba también preparar los libros de texto convenientes, una gramática, diccionarios, libros de frases y aun una edición griega del catecismo!

La prelección, las repeticiones, las composiciones escritas y las lecciones de memoria (el “pensum”) ocuparon los siguientes comentarios que se ciñeron a las composiciones y las lecciones de memoria: la *Ratio* prescribió que se hicieran dos copias de las composiciones escritas, una para el maestro y otra para el alumno, con el propósito de facilitar la corrección pública de aquéllas, de suerte que mientras el maestro leía una composición, el alumno —su autor— pudiera anotar en su ejemplar, las enmiendas necesarias. Se sugería, además, pedir a los émulos<sup>14</sup> de cada uno de los estudiantes corregirlas o efectuarlo el profesor en privado. Respecto de las lecciones de memoria, la *Ratio* de 1586 era concisa y directa: debían recitarse las lecciones en la mañana y en la tarde, y los capitanes de las decurias debían recitarlas a su vez cuando el maestro se lo pidiese. Se recomendó también que el maestro oyera las lecciones ya de un alumno ya de otro.

Los comentarios sobre el capítulo VI de la *Ratio*: el tema relativo al modo de suscitar el interés de los estudiantes proponía siete ardides: ordenar los asientos de acuerdo al progreso de los estudiantes; usar ejemplos de habilidad grupal e individual; organizar concertaciones frecuentes; declamaciones semanales y mensuales; exhibición de recitaciones de varias clases o composiciones en verso; distribución pública de premios; y ejecuciones dramáticas. Sobre los cinco primeros ardides había casi unanimidad. Las opiniones diferían, en cambio, respecto de las declamaciones y las representacio-

---

<sup>14</sup> La educación contemporánea desaconseja el empleo de la emulación.

nes dramáticas. En efecto, se objetaba que los alumnos se cansarían de esta especie de espiritualidad formada y, por otra parte, se perdería mucho tiempo en preparar las representaciones dramáticas, con detrimento de los estudios en general.

Otros comentarios trataban de la promoción de los alumnos, tema manido en la pedagogía jesuítica, pues aparecía ya en los diversos planes formulados por Nadal y Ledesma. La legislación pedía una promoción cada tres meses en las clases inferiores de gramática y cada seis meses después. En las humanidades debería extenderse a dos años, pero podría tener lugar una vez al año. No había obligación de promover a todos los estudiantes. Sólo a los sobresalientes.

Los exámenes, el medio para efectuar la promoción, constaban de dos partes: la primera de composición escrita en latín y la segunda de una prueba oral sobre la sintaxis y el estilo de la composición escrita. Algunas provincias recomendaban suprimir el examen oral, que ponía en posición inferior a los alumnos tímidos.

Las provincias expresaron también su juicio sobre los temas de disciplina y piedad y reafirmaban puntos prescritos por San Ignacio para los primeros colegios: misa diaria, confesión y comunión mensuales, sermones, doctrina cristiana, observancia de las reglas, supervisores y correctores. Las críticas de las provincias se ciñeron a tres puntos: la confesión mensual, el castigo de los estudiantes y las congregaciones. Respecto al primer punto, se recomendó no restringir el número de confesores para los alumnos, sino darles suficiente libertad. El asunto del castigo despertó en los jesuitas de la provincia Renana una cuestión interesante: los padres de los alumnos pedían algunas veces que el colegio castigara

a los estudiantes por faltas cometidas en el hogar, con el peligro de no poder distinguir entre acusado y acusador. Se recomendó evitar castigar en clase a los alumnos por faltas en que hubieren incurrido en el hogar, a no ser rara vez y por razones poderosas.

El castigo de las faltas en la escuela suscitó otra pregunta. Si se usaba de castigo corporal, ¿debía administrarlo el maestro o un oficial que no fuera miembro de la Compañía? San Ignacio había prohibido enfáticamente a los maestros de la Compañía infligir el castigo corporal y había ordenado sustituirlo con una persona confiable como corrector. Algunas provincias, entre ellas las de Alemania, consiguieron dispensa de esta cláusula: aseguraron que los alumnos preferían ser castigados por sus maestros. El castigo solía consistir en seis golpes administrados por el maestro en la mano extendida del culpable. En otras partes se conservó al corrector.

La *Ratio* de 1586 recomendó también propagar en todos los colegios la Congregación de la Virgen María, según el modelo establecido en el Colegio Romano, donde el jesuita belga Juan Leunis, maestro de gramática, la había fundado.

Otro problema importante atendido por la *Ratio* de 1586 fue el de la enseñanza de la historia. En las Constituciones (IV Parte, Cap. 2º, A) las humanidades aparecían definidas como la disciplina, que fuera de la gramática, incluía la retórica, poética e historia. La *Ratio* de 1586 comentaba que, pues la gramática tenía su propio curso y la retórica el suyo, la poesía y la historia debían pertenecer a la clase de humanidades y a ella sola. Esta fue la división usada en los primeros colegios de Messina, Palermo y Roma. La clase de retórica se reservaba el cultivo del estilo oratorio.

Las dos provincias de Alemania protestaron contra esta interpretación: mayor razón había para asignar el estudio de la historia a la clase de retórica que a la de humanidades. Los historiadores Tito Livio (64 a. C-17 a. D) y Tácito (55-120 a. D.), lo mismo que Tucídides (465-395 a. C), debían leerse preferentemente en retórica. De hecho, dichas provincias sugerían iniciar, en el estudio de la historia como curso separado, a los estudiantes. Las provincias germanas estimaban que los argumentos de la comisión romana en favor de impartir la historia, exclusivamente en la clase de humanidades, carecían de peso: primero, no se encontraba indicación alguna en las Constituciones para confinar la historia a la clase de retórica; segundo, el comité bien sabía que en el mismo Colegio Romano la historia se enseñaba en la clase de retórica.

La provincia Renana fue más adelante que la de Alemania Superior: solicitó asignar una hora diaria de historia en la clase de humanidades y, además, preparar un comentario histórico que se usase como libro de texto en un breve curso de historia, el cual podría dividirse en épocas y éstas en siglos para exponer la crónica de los eventos profanos y sagrados. Dicho curso con su propio texto llenaría un evidente vacío y fortalecería grandemente el plan de estudios de los colegios de la Compañía.

La *Ratio* de 1591 respondió más adelante a la sugerencia de las provincias alemanas: no mencionó la historia en la clase de gramática, pero añadió al tiempo dedicado a ella en la clase de humanidades la tarea de leer, en la clase de retórica, los días de vacación, a los historiadores. Y todavía más: desarrolló, en un apéndice a las reglas del profesor de retórica, una lección modelo o prelección de la historia del quinto

curso. No aludió a la petición de un compendio de historia. El jesuita italiano Horacio Torsellini publicó, por su parte, en 1598 un epítome de historia, cuyo contenido cubre desde el origen del mundo hasta el año 1598. Esta obra se introdujo luego en las escuelas de los jesuitas como texto suplementario o como libro de referencia. En Alemania, probablemente llegó a ser un texto de clase, pues la Congregación provincial Renana colocó (1622) el epítome en el catálogo perpetuo de autores y lo recomendaba, tanto por su excelencia de estilo latino como por su clara y exacta presentación de los hechos.

El ideal humanista era el del orador. Los historiadores, por tanto, suscitaban menor consideración. Servían a los sumos, como Quintiliano lo habría dicho, para proporcionar material de argumentos, ilustraciones y comparaciones. Los planes de estudio posrenacentistas pretendían claramente el ideal humanista. Los colegios de los jesuitas hicieron del latín y del griego el meollo de su entrenamiento literario y enseñaron a sus discípulos el arte de la propia expresión, pero lo convirtieron en prueba de una mente cultivada. Otras disciplinas, aunque no fueron descuidadas, se subordinaron al griego y al latín. El principio que animaba el sistema jesuítico no tanto pretendía comunicar información de muchos campos del conocimiento, sino formar los hábitos intelectuales y la expresión literaria. Por tanto, la historia quedó como un instrumento de las literaturas clásicas y se estudió también en las obras de Tito Livio y Herodoto (484-420 a. C), César (104-44 a. C), Salustio (86-35 a. C), Jenofonte (427-355 a. C), Tácito y Tucídides. La *Ratio* no otorgó, pues, a la historia antigua o contemporánea la prerrogativa de una rama distinta o principal del plan de estudios.

Con todo, los jesuitas nunca descuidaron o menospreciaron la historia como ciencia separada. A la metodología, Antonio Possevino (1533-1611), Alexander Fichet, Franz Wagner y Franz Kropf hicieron importantes aportaciones. En 1632, Estrada publicó su notable obra *De Bello-Belgi-co* [De la guerra de Bélgica] y Denis Petau su *Rationarium Temporum* (1633). La obra de Estrada logró numerosas ediciones y se tradujo a todos los idiomas europeos, incluido el inglés. De mayor mérito fueron los 18 volúmenes de la *Historia de la Iglesia Galicana* de Longueval, Fontenai, Bru-moy y Berthier, y la monumental obra *Acta Santorum*, de los bolandistas.<sup>15</sup> La aplicación de la numismática a la solución de problemas históricos, obra de Jean Hardouin, fue una valiosa aportación.

La *Ratio* definitiva (1599) dio libertad al general y también a los provinciales para instituir cursos formales de historia y de otras materias en las escuelas de los jesuitas. De hecho, el libro de Joseph de Jouvancy *De Ratione discendi et docendi*, publicado en 1692<sup>16</sup> y aprobado por la Congregación XIV, dedica un capítulo entero a la discusión de la historia en el plan jesuítico de estudios.

Las críticas a la *Ratio* de 1586 indican claramente que los comités de las provincias cumplieron su deber de evaluar franca y cuidadosamente el primer esbozo de ésta. Aceptaron, en general, las primeras recomendaciones, pero manifestaron, en algunos puntos, diferencia completa de opiniones,

<sup>15</sup> Iniciada por Heribert de Roswyde en 1603, continuada por Jan van Bolland y Daniel van Papenbroek. Después de la restauración de la orden (1814), la obra de los bolandistas fue reemprendida por Charles de Smedt (1876).

<sup>16</sup> Véase la traducción de la obra de Jouvancy en Bertrán Quera (1984). *La pedagogía de los jesuitas en la "Ratio Studiorum"*, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, pp. 831-902.

según las costumbres locales o tradiciones nacionales. Con todo este conjunto de críticas, las provincias estimaron que se habían dado sólidos pasos para perfeccionar el código de estudios aplicable a todas las escuelas de la Compañía.

Además de los comentarios arriba referidos de los comités de las provincias a los distintos capítulos de la *Ratio*, se envió, con la edición de 1586, a las provincias un documento con las siguientes indicaciones: preparar modelos de prelección sobre las reglas de gramática y un catálogo de autores para cada una de las clases de humanidades; sugerir un método de conducir las discusiones diarias de clase; y para ello preparar una lista de temas; y revisar los cursos de estudio que debían señalarse al completar la filosofía y teología. Sugerir también un esbozo de ceremonia y método para los ejercicios de la renovación de estudios y la distribución de premios; así como el rito para conferir la licenciatura y las insignias del rector de las universidades; la matrícula, los oficios de canciller, de bedel, etcétera; prescribir las reglas comunes a todos los colegios, y las peculiares de cada facultad, especialmente las relativas a la disciplina.

## LA SEGUNDA VERSIÓN, DE 1591

Con todas las críticas y sugerencias de las distintas provincias de la orden, se preparó la versión de 1591, bastante distinta de la de 1586. La primera tenía 330 páginas de texto; la nueva contaba con 400. El arreglo interno de la obra era también diferente. En lugar de una serie de discusiones sobre ramas separadas del conocimiento, la nueva edición presentaba un sistema completo de estudios que incluía las reglas del provincial, del rector, del prefecto de estudios



superiores, de los profesores de las clases de gramática, humanidades y retórica, así como de otras disciplinas. Además, se añadían dos secciones: una sobre la prelección y otra sobre exenciones para ciertas provincias.

La edición de 1591 indicaba su propósito y autoridad en forma clara: debía aplicarse durante tres años y observar los resultados que se enviarían a Roma para su consideración. Sin embargo, la *Ratio* de 1591 no era definitiva e inmutable. La nueva *Ratio* ordenaba que el magisterio del joven jesuita no precediese al curso de filosofía, sino lo siguiera; incluía un concepto más amplio del principio y práctica de la emulación; contenía una descripción más detallada de los ejercicios en clase: repeticiones, concertaciones, declamaciones y prelecciones; regulaba que todo estudiante tuviese un émulo que lo corrigiese de sus errores y viceversa; prescribía dividir la clase en grupos de alumnos de diez, llamados decurias, que podrían competir entre sí; indicaba conceder honores y privilegios a los vencedores en los certámenes literarios y poner malas notas a los perezosos; ordenaba señalar en cada clase un capitán, a quien los demás podrían desafiar; indicaba celebrar competencias entre las clases inferiores y la inmediatamente superior, en las cuales participarían no todos los miembros de la clase inferior, sino sólo los mejores; y señalaba la forma de aprovechar el tiempo de clase, tanto en las clases inferiores como en las superiores.

La *Ratio* de 1591 trataba el asunto de la prelección con bastante amplitud, como puede verse en seguida. Mientras que el fin esencial de las clases de gramática era recordar simplemente al alumno el funcionamiento de las reglas gramaticales y estimular su naciente sensibilidad, la prelección en retórica abarcaba toda la complejidad de una explicación

literaria. Ante todo debía situarse el trozo de texto (argumento); después, con pocas palabras precisas y profundas, el profesor mencionaba las expresiones más notables o más difíciles (explanación). Entonces iniciaba el análisis propiamente técnico del trozo, según las reglas de la retórica, la poética o la gramática; añadía luego la ilustración histórica, geográfica o científica de los hechos (erudición) y, por último, hacía la apreciación general del trozo escogido, mediante un pertinente cotejo con los demás textos del mismo autor o con los grandes modelos ciceronianos (latinidad).

La obra de Jouvancy muestra con qué seriedad ejercían su oficio los profesores de retórica y los progresos que el método alcanzaría a lo largo del siglo XVIII. Los alumnos, por su parte, seguían con interés explicaciones tan interesantes. En las clases inferiores se celebraba los sábados una repetición de todas las prelecciones de la semana; en las clases superiores se la reemplazaba por una exhibición literaria, en la cual una brillante prelección, un discurso latino o griego o un poema clásico compuesto por un alumno producían la admiración de sus compañeros.

La prelección era la pieza principal en el sistema jesuítico, pues con ella el maestro no sólo mostraba a sus alumnos cómo interpretar esta o aquella regla o un pasaje de un autor, sino gradualmente les inculcaba hábitos y métodos correctos de estudio y, mediante una hábil sugerencia o alusión, impulsaba a los estudiantes a efectuar ulteriores investigaciones de ciertos tópicos, de suerte que se formasen un juicio independiente. La prelección nunca derivó en conferencia del maestro. La actividad del alumno era esencial para su éxito. Así, el maestro a menudo hacía una pausa en

su explicación para preguntar a uno o más miembros de la clase acerca de algún punto que explicaba.

La prelección de las clases de humanidades y retórica era distinta. Incluía aspectos importantes del texto, por ejemplo, dar el argumento o tema de una obra completa; mostrar la relación entre un pasaje y otro; repetir las frases difíciles de un pasaje, usando las mismas palabras del autor, ordenadas en forma más sencilla; resolver en sus partes una sentencia complicada; dar el sentido de las palabras difíciles, los sinónimos y homónimos, comentar brevemente ciertos puntos de la sintaxis o la propiedad de las palabras; indicar las figuras del lenguaje, etcétera.

La erudición no implicaba elaborar disquisiciones sobre la antigüedad griega y latina, sino ayudar a adquirir elementos necesarios para entender el texto. El profesor indicaba generalmente a los estudiantes las fuentes a las cuales acudir para efectuar una investigación ulterior, si ellos así lo deseaban.

A pesar de los progresos de la *Ratio* de 1591, recibió ésta las siguientes críticas: era demasiado voluminosa y detallista y contenía muchas repeticiones inútiles. Con todo, la versión de 1591 representaba un progreso notable respecto de la de 1586, no sólo por codificar las reglas en un sistema, sino por representar aportaciones sustanciales a éste. Otra ventaja consistía en que, comprobada ya en la práctica de las escuelas, contribuía en forma más eficaz al avance de las mismas. Finalmente, las críticas incorporadas a ella, por las provincias, eran en su mayoría de naturaleza práctica.

## LA VERSIÓN DEFINITIVA Y SU CONTENIDO (1599)

Cuando en 1599 se publicó la *Ratio* definitiva, puede decirse que humanamente no podía pedirse más respecto del código educativo de la orden. La historia de la elaboración de la *Ratio* cubre exactamente 50 años divididos en dos etapas: 1548-1586; 1586-1599. La primera, de 38 años, empleada en reunir el material pedagógico antiguo y nuevo, comprobarlo y adaptarlo. La segunda, de 13 años, se dedicó a escoger, revisar y codificar los materiales.

La forma de la *Ratio* de 1599 contrastaba con la versión de 1591. Aquélla es mucho más compacta: 208 páginas en vez de 400. Las reglas del provincial quedaron reducidas de 96 a 40; las del rector de 60 a 24, y el número total de ellas, de 837 a 467. Las repeticiones de la edición de 1591 se suprimieron, introduciendo unas reglas comunes a todos los maestros de humanidades. Sin embargo, fue un error el abreviar la forma. No era nocivo suprimir las repeticiones, pero había supresiones y condensaciones menos justificables. Por ejemplo, la de 1591 explicaba clara y racionalmente el propósito de muchas reglas; ofrecía una efectiva y unificadora idea del sistema de emulación y contenía ilustraciones y prácticas del método de la prelección. Estos puntos, entre otros, se omitieron o indebidamente se condensaron.

Una comparación de las ediciones de 1586, 1591 y 1599 muestra que a la segunda se le efectuaron cambios más sustanciales y radicales, tanto en el contenido como en la forma. De hecho, los cambios sustanciales de contenido se completaron en 1591. Por tanto, la edición de 1599 atendió más bien a la forma.

Aunque la *Ratio* de 1599 se consideró definitiva, sin embargo, las provincias siguieron enviando críticas sobre la misma, que afectaron poco los puntos sustanciales, uno de los cuales se refería al problema del griego en las escuelas de España. Con todo, la regla de la obligatoriedad del griego quedó en vigor, aunque se admitió que en España podría representar problemas.

La edición definitiva de 1599 fue inmediatamente promulgada y declarada obligatoria en las 245 escuelas jesuíticas de aquellos años.

El siguiente índice sistemático puede servir como cuadro para el análisis:

- A. Reglas del Provincial (1-40)
- B. Reglas del Rector (1-24)
- C. Reglas del Prefecto de estudios superiores (1-30)
- D. Reglas comunes a todos los profesores de las facultades superiores (1-20)
- E. Reglas especiales para profesores de las facultades superiores
  - Ea. Profesores de Sagrada Escritura (1-20)
  - Eb. Profesores de hebreo (1-15)
  - Ec. Profesores de teología dogmática (1-40)
  - Ed. Profesores de teología moral (1-10)
- F. Reglas para los profesores de filosofía
  - Fa. Reglas generales (1-8)
  - Fb. Cursos, textos, etcétera (1-20)
  - Fc. Filosofía moral (1-4)
  - Fd. Matemáticas (1-3)
- G. Reglas del Prefecto de estudios inferiores (1-50)
- H. Reglas para la composición de exámenes (1-10)

- J. Reglas que se refieren a colación de premios (1-13)
- K. Reglas comunes para los maestros de las clases inferiores (1-50)
- L. Reglas especiales para los maestros de las clases inferiores
  - La. Retórica (1-20)
  - Lb. Humanidades (1-10)
  - Lc. Gramática I (1-10)
  - Ld. Gramática II (1-10)
  - Le. Gramática III (1-9)
- M. Reglas para los estudiantes jesuitas (1-11)
- N. Reglas para los que repasan teología (1-14)
- O. Reglas para el bedel de la clase (1-7)
- P. Reglas para los estudiantes externos (1-15)
- Q. Reglas para las academias
  - Qa. Reglas generales (1-12)
  - Qb. Reglas del Prefecto (1-5)
  - Qc. Academia de teología y filosofía (1-11)
  - Qd. Prefecto de esta academia (1-14)
  - Qe. Academias de retórica y humanidades (1-7)
  - Qf. Academia de estudiantes de gramática (1-8)<sup>17</sup>

Un examen del contenido de las reglas citadas muestra cuatro elementos principales en la *Ratio Studiorum*: administración, plan de estudios, método y disciplina. La administración define la relación de los deberes de los funcionarios como el provincial, el rector y los prefectos de estudios; el plan de estudios esboza los cursos de teología, filosofía y humanidades, y los coloca en su propia graduación y suce-

---

<sup>17</sup> M. Bertrán Quera, *La pedagogía de los jesuitas en la "Ratio Studiorum"*, pp. 451-539.

sión; el método señala la forma de impartir las clases y ejercicios del aula; y la disciplina fija las normas de conducta de los estudiantes y los medios para guardar el buen orden.

## LA ADMINISTRACIÓN

La administración comprendía las normas (los análisis de puestos) de los principales funcionarios a cargo de la educación. El responsable de todos los estudios en cada provincia era el provincial, quien debía cuidar la múltiple labor educativa para que produjera los frutos apetecidos. Sus funciones (Reglas A, 1-40) consistían en: nombrar al prefecto de estudios o canciller y al de disciplina; proporcionar maestros preparados para las distintas facultades; supervisar los cursos de estudio en la provincia; regular los exámenes de los miembros de la orden; preparar maestros sobresalientes, especialmente de las humanidades; conceder a algunos maestros estudios especiales en teología y matemáticas; cuidar de que se asignara una cantidad para el mantenimiento y el incremento de la biblioteca en cada colegio; determinar los horarios de las clases y los períodos de vacaciones; concertar con el general de la orden los cambios necesarios en los estudios de la provincia, las vacaciones y otros asuntos escolares y asumir una responsabilidad especial en el aspecto moral y espiritual de la obra educativa jesuítica.

Los deberes del rector se resumían más brevemente: conceder la necesaria autoridad al prefecto de estudios; asistir a las funciones escolares públicas; proporcionar maestros sustitutos; fomentar las academias de lengua y las destinadas al entrenamiento de los nuevos maestros; supervisar las demostraciones públicas de los alumnos; entrevistarse con

los maestros; propagar la obra de la Congregación Mariana; y consultar y seguir las decisiones del provincial respecto de las vacaciones, grados y otros asuntos semejantes (B-1-24).

Tanto el provincial como el rector tenían cuatro consultores para discutir con ellos los asuntos de su cargo.

El rector era nombrado y removido por el general y, sin embargo, durante su gestión respondía al provincial. De modo semejante, el prefecto de estudios y el prefecto de disciplina recibían su nombramiento no del rector sino del provincial, aunque estaban bajo la jurisdicción de aquél en todo lo relativo a su oficio.

Los deberes del prefecto de estudios principal se referían a los cursos en las facultades de teología y filosofía: cuidar que los profesores observaran en los estudios las normas de la *Ratio*; regular las disputas en filosofía y teología; visitar las clases para informarse de los métodos usados por los profesores; supervisar los exámenes; y cuidar de que los estudiantes tuvieran los libros necesarios.

Al prefecto de estudios inferiores competía: revisar y aprobar los programas públicos presentados por los estudiantes de humanidades; cuidar que los maestros observaran cuidadosamente las reglas de la *Ratio*; visitar las clases cada 15 días; anunciar a los maestros las vacaciones; mantener con diligencia en la institución los cinco grados; examinar a los nuevos estudiantes y asignarles la clase adecuada para ellos; anunciar las fechas de los exámenes; presidir los certámenes anuales de composición; nombrar los jurados de exámenes para las pruebas escritas y orales; preparar las listas de textos y asegurarse de que los libreros las proporcionaran; y, finalmente, propagar la obra de las academias.



La *Ratio* resolvió el espinoso problema entre la continuidad de los estudios y las innovaciones necesarias, con el cargo del prefecto de estudios, cuyo nombramiento era por tiempo indefinido. En cambio, el cargo de rector duraba tres años, con posibilidad de una reelección inmediata. De esta guisa, se aseguraba al colegio la continuidad en sus actividades y, al mismo tiempo, se evitaban, con la infusión de sangre nueva, la rutina y el anquilosamiento. La historia de la Compañía de Jesús atestigua que, gracias a esta cuidadosa organización, hubo un innegable progreso académico, desde la fundación de la orden hasta su extinción en 1773.

## EL PLAN DE ESTUDIOS

Este abrazaba tres etapas: la teología, la filosofía y las humanidades. La teología escolástica estaba a cargo de dos profesores, quienes se distribuían durante cuatro años la *Summa Theologica* de santo Tomás de Aquino (1225-1274). Además, dos profesores de teología moral impartían cada uno una clase diaria o un solo profesor dedicaba a la materia dos horas al día. El objetivo del curso de moral era preparar a los estudiantes para administrar los sacramentos. La Sagrada Escritura se explicaba con una hora diaria durante dos años. Se alternaban el Antiguo y el Nuevo Testamento. Se incluía el estudio de la lengua hebrea con dos horas a la semana para la gramática y la lectura de uno de los libros del Antiguo Testamento.

A la filosofía se le dedicaban tres años. En el primero se estudiaban, con ocho horas de clase a la semana, lógica e introducción a la física; los predicamentos; la analogía y la relación; el primer y segundo libros de Aristóteles (384-322

a. C) *De interpretatione* [Sobre la interpretación]; las primeras nociones de la ciencia: sus divisiones, abstracciones, teorías y prácticas; los diversos métodos de proceder en física y matemáticas. El segundo año se dedicaba a la cosmología, física y psicología con dos horas diarias, y se estudiaban: los ocho libros de la *Física* de Aristóteles, los libros *De caelo* y el primer libro *De Generatione*; las matemáticas, con una hora diaria para los elementos de Euclides y algunos problemas más difíciles. El tercer año se dedicaba al estudio de la psicología, metafísica y filosofía moral, con dos profesores y dos horas diarias. Se veían el segundo libro *De Generatione*; *De anima* y la *Metaphysica*; en filosofía moral se comentaba la *Ethica* de Aristóteles.

El plan de estudios de humanidades comprendía la gramática latina inferior, dedicada al conocimiento de los rudimentos (analogía) y lo elemental de la sintaxis. Se preleían algunas cartas selectas de Cicerón (106-43 a. C) y los estudiantes aprendían también a escribir y leer la lengua griega e iniciaban el estudio de la gramática. En el curso de la gramática media, se estudiaba, aunque no en forma exhaustiva, la gramática latina (analogía, sintaxis y ortografía). Se avanzaba en el conocimiento del griego (analogía con las declinaciones, conjugaciones y los verbos irregulares); la prelección se limitaba a las cartas de Cicerón; algunos de los poemas de Ovidio (47-17 a. C); y, para el griego, probablemente el catecismo. La gramática suprema implicaba el conocimiento completo de la gramática latina, incluidas las excepciones e idiotismos, las figuras de lenguaje y la prosodia. En griego, las ocho partes del habla, esto es, todos los rudimentos con excepción de los dialectos y cuestiones más difíciles. Se leían las más importantes cartas de Cicerón; y en poe-

sía, selecciones de las elegías y epístolas de Ovidio. En el segundo semestre, los diálogos de Cicerón: De amicitia; De senectute; y en poesía, selecciones de Catulo (87-54 a. C), Tibulo (50-18 a. C); Propercio (47-15 a. C) y las églogas de Virgilio (70-19 a. C) y aun el quinto y séptimo libros de la Eneida de Virgilio. En griego, San Juan Crisóstomo (344-407 a. D), Esopo (s. VII-VI) y otros. Las humanidades tenían como objetivo sentar las bases de la elocuencia, después de terminadas las clases de gramática. Aquél se conseguía de tres maneras: por conocimiento de la lengua; alguna erudición; y un esbozo de los preceptos de la retórica. El dominio de la lengua consistía básicamente en adquirir propiedad de expresión y fluidez. En latín se estudiaba a Cicerón; los historiadores como César, Salustio, Tito Livio, Curcio (s. I) y otros; entre los poetas, a Virgilio, Horacio (65-8 a. C) y Catulo; en griego, la sintaxis, un claro conocimiento de los autores y alguna composición; se leían los prosistas: San Juan Crisóstomo, San Basilio (329-379 a. D) Platón (428-347 a. C). Plutarco (50-125 a. D) y los poetas: Homero (s. IX) y otros. En el segundo semestre se estudiaban los discursos de Cicerón; Pro lege Manilia; Pro Archia; y Pro Marcello. La retórica entrenaba en la elocuencia perfecta, que comprende dos grandes campos: la oratoria y la poética. No consideraba sólo lo práctico sino lo cultural. Para los preceptos de oratoria, se completaba a Cicerón con Aristóteles y Quintiliano (35-96 a. D). La erudición se obtenía de la historia y costumbres de las naciones y de la autoridad de los escritores. En griego se estudiaban autores como Demóstenes (384-322 a. C), Platón, Tucídides, Homero, Píndaro (518-438 a. C) y otros.

Las lenguas y literaturas clásicas eran indudablemente el meollo de los estudios de la orden. Con la excepción de la doctrina cristiana, gozaban de una atención preferente. Con todo, el plan de estudios parecía estrecho, característica en parte consciente y, en parte, consecuencia de aquella época, cuando las literaturas nacionales y la historia moderna estaban todavía en formación y la ciencia no alcanzaba su actual estatura. La estrechez consciente del plan de estudios se basaba en una convicción: la educación debía preservar y transmitir una herencia cultural, y partía de un principio pedagógico sano: recalcar unas cuantas ramas del conocimiento y tratar las demás como subordinadas y accesorias. Las matemáticas y la física, actualmente disciplinas básicas en la enseñanza media, quedaban asignadas al estadio filosófico o de las Artes, corona de los estudios humanísticos. Las disciplinas accesorias de éstos eran la arqueología, la geografía, la historia y las lenguas vernáculas.

El lugar dominante del latín —debían los estudiantes hablarlo fuera del tiempo de recreo— no excluía una esmerada atención a la lengua vernácula. El mero hecho de exigir cuidadosamente traducciones del latín y del griego obligaba a los estudiantes a conocer mejor su propia lengua. Por tanto, si bien a la lengua vernácula no se le asignó un tiempo especial en la *Ratio* de 1599, de hecho se la cultivaba solícitamente, al prescribir que los estudiantes tradujeran con elegancia a la propia lengua los autores latinos y griegos.

## EL MÉTODO

El método —el conjunto de técnicas para enseñar— es el elemento más original y cuidadosamente desarrollado. Se insistió

en él desde la fundación del Colegio de Messina, como puede verse por la frecuente mención del orden y sucesión de los cursos. El método proporcionó una sólida orientación a los maestros noveles y le imprimió al mismo tiempo a la enseñanza una benéfica unidad, sello inconfundible de la tradición educativa jesuítica en los clásicos y la filosofía. Con todo, aquélla estaba lejos de ser rígida. Dejaba un sobrado margen a la iniciativa del maestro, como aparece claramente en la diversidad de formas de practicar ciertos ejercicios. El método era más directivo que preceptivo y permitía a los maestros variar las técnicas y aun reemplazarlas con otras de su invención.

En las etapas de teología y filosofía se sugerían las formas de impartir la clase: dar conferencias; dictar en clase; conducir las disputas; señalar las repeticiones; y efectuar los exámenes. En las humanidades, se sugería la forma de efectuar la prelección, esta misma una consumada técnica; la asignación de tareas escritas; la recitación de memoria; la corrección de las tareas escritas; la conversación latina; las repeticiones; las concertaciones; y los exámenes.

## LA DISCIPLINA

La legislación de la *Ratio* respecto de la disciplina es breve, moderada y directa. Asienta un principio general: el buen orden depende de la observancia de las normas de la escuela. Por tanto, cada maestro debe procurar que sus alumnos guarden las reglas destinadas para ellos, obligación fundada en la necesidad de conocerlas y, para lograrlo, leerlas una vez al mes y colocarlas en el lugar visible de cada aula. El segundo principio identifica la emulación como el gran correctivo

tanto en la disciplina como en los estudios. Se recomienda asimismo al profesor esforzarse por conocer a sus alumnos, y al prefecto señalar a un maestro responsable de cada grupo.

La unidad anteriormente mencionada se apoyaba en un elemento básico: una declaración de objetivos: uno general de todo el sistema y otro especial de cada etapa de estudios elementales, intermedios y profesionales. El objetivo general era el desarrollo armónico de las capacidades humanas —memoria, sensibilidad, imaginación y entendimiento, en ese orden, paralelo al desarrollo del niño—, para preparar hombres educados y cristianos en este mundo. El objetivo particular era el propio de cada grupo de disciplinas humanísticas, filosóficas y teológicas.

El objetivo de las humanidades era unir el conocimiento con la elocuencia o el uso correcto de la razón, engarzada en una expresión culta. Cada año de las humanidades contribuía a este objetivo. El segundo elemento de unidad consistía en centrar los estudios en las disciplinas clásicas y subordinar los demás cursos a ellas. Finalmente, elemento ulterior de unidad y continuidad, era el conjunto de prácticas, arriba descritas, inspiradas en los mismos principios.

## JOSEPH LANCASTER

### LA PEDAGOGÍA LANCASTERIANA\*

Con la ayuda de monitores, decía Lancaster, un maestro puede enseñar a mil alumnos. Es probable que haya exagerado, pero lo que sí es cierto es que el sistema lancasteriano podía ofrecer instrucción simultáneamente a centenares de alumnos.

La figura de Joseph Lancaster (1779-1838) frecuentemente se ha opuesto a la de Andrew Bell (1753-1832). Este último puso en práctica, casi al mismo tiempo que Lancaster, el sistema de enseñanza a través de monitores, pero lo hizo en Madrás, India, a diferencia de Lancaster, quien realizó su obra fundamental en Inglaterra.

En las páginas siguientes, el lector encontrará numerosos fragmentos extraídos de la obra escrita más relevante

---

\* Lancaster, Joseph (1812), *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised by Joseph Lancaster: To Which Is Added, a Report of the Trustees of the Lancaster School, at Georgetown, Col. Georgetown*: Published by Joseph Milligan; and by William Cooper, Washington, pp. 3-14, 24, 49-52, 54-55, 57-59, 62-64, 66-71. (Los párrafos que aquí se ofrecen fueron traducidos por GGN).

de Joseph Lancaster con los cuales se busca ilustrar los elementos esenciales de su sistema de enseñanza. Como se sabe, el sistema lancasteriano o “sistema de enseñanza mutua” proliferó en México a lo largo del siglo XIX: la primera escuela fue fundada en 1819 y el sistema se abandonó en 1890.



## DE LOS SALONES, ESCRITORIOS Y ORDENAMIENTOS PREVIOS

La mejor forma del salón es un cuadrado largo o paralelogramo.

Todos los escritorios deben dar al frente de la escuela, de modo que el maestro tenga una buena visión de cada niño a la vez; los escritorios deben ser siempre *personales* y cada niño debe sentarse con su cara hacia el frente de la escuela.

Debe dejarse espacio entre cada escritorio para el paso de los niños, de modo que los escolares puedan moverse sin perturbar a otros. Es deseable que los escritorios y asientos sean estables y estén firmemente fijados en el piso. Los bordes de los escritorios y bancos deben ser redondeados de tal modo que los niños al correr o moverse rápidamente no se lastimen al chocar contra ellos.

Al frente de la escuela debe haber una plataforma elevada para el escritorio del maestro, como un sitio apto para visualizar el conjunto de la escuela. Deben dejarse pasillos al fondo y en ambos lados cuando el espacio lo permite. No puede esperarse que los niños confinados en un salón de clases pequeño permanezcan en orden, como tampoco puede esperarse que los soldados desarrollen sus ejercicios sin que haya un desfile.

Medios escritorios no deben ser colocados contra la pared, tampoco debe admitirse en el salón ningún escritorio doble. Los escritorios así colocados y contruidos sólo propician el ocio y el juego, dado que los alumnos están total o parcialmente fuera de la mirada del maestro.

No puede ser apropiado llenar un salón de madera cuando lo se quiere es un espacio para niños. Cuando los escri-

torios y bancos son de mayores dimensiones de lo que se necesita, en efecto, ocupan el espacio; en cambio, si tuvieran el tamaño adecuado, habría más escritorios y más alumnos.

Estas disposiciones no sólo conducen al orden sino que, además, facilitan que el maestro detecte a los transgresores.

Siempre que sea posible, el piso del salón debe ser construido en un plano inclinado. Al estar el maestro colocado en el extremo inferior del plano, la elevación del piso en el final más alejado del salón permitirá que los escritorios del fondo se encuentren a mayor altura, de modo que tanto los niños en la última fila como los de la primera estarán a la vista desde la plataforma.

La ventilación del salón es un tema que requiere tomar en cuenta las condiciones del lugar. Las aulas deben ser construidas (o si ya están construidas) de manera que cuenten con aberturas suficientes para que el aire circule libremente.

Los salones pueden ser calentados por tubería bajo el piso mediante una estufa cuyo fuego no desprenda chispas o cenizas. Este es el mejor modo. Cualquier lugar puede ser calefaccionado de esta manera sin que los niños se vean obligados a abandonar sus asientos para acercarse al fuego; sin embargo, esto sólo es aplicable en la planta baja.

#### ORDENAMIENTO DE LOS SOMBREROS CON CUERDAS O LIGAS, PARA PONERSE SOBRE LOS HOMBROS COMO UNA MOCHILA

Esto previene la pérdida de sombreros o errores y confusión para encontrarlos, lo que ocurre comúnmente cuando hay gran número de alumnos. Asimismo, ahorra percheros, colgadores o lugares donde los sombreros se colocan usual-

mente. Ahorra igualmente el movimiento de ir a poner el sombrero en el perchero y de nuevo recogerlo cuando la clase termina. Estas son grandes ventajas... sobre todo cuando se tienen ochocientos alumnos en una sola escuela. Se ahorran 1600 movimientos, mismos que son inevitables en una escuela tradicional, por la mañana y por la tarde... movimientos que, antes de que se concibiera esta idea, causaban muchos inconvenientes en la escuela, además de que había quejas diarias debido a que los niños perdían su sombrero, etcétera. Todas estas ventajas se ganan y se evitan inconvenientes con la regla de que cada niño cuelgue su sombrero sobre sus hombros, como un soldado cuelga su mochila; de esta manera el alumno carga su sombrero consigo y notará rápidamente su pérdida.

Al entrar a la escuela, los niños colgarán sus sombreros sobre sus hombros. Al salir de ella, se les ordena descolgar sus sombreros, cosa que todos harán al mismo tiempo después de recibir la orden.

Una máxima importante para los muebles, libros, etc., de la escuela al salir de ella es *Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar*. Sobre este tema, se hará una observación en el Apéndice.

La construcción y ordenamiento de los salones es de tanta importancia en sus minucias y detalles, que yo he pensado sería conveniente escribir un texto separado sobre esta materia, que sería muy útil a los comités escolares bajo el título “Sugerencias e indicaciones para la construcción de salones de clases, etc., ilustrado con láminas de cobre”.

## REGLA CON LA CUAL SE INTEGRAN LOS GRUPOS DE CLASE

Cualquier número de alumnos cuyo desempeño sea aproximadamente igual en lo que están aprendiendo deben ser colocados juntos. Si sólo cuatro o seis alumnos se encuentran, bajo examen, *aprendiendo la misma cosa*, como A, B, C, ab, suma, resta, etc., ellos deben integrarse en la misma clase, dado que su desempeño será casi doble por estar clasificados y estudiando en conjunto. Una clase puede consistir de cualquier número de alumnos, sin límite.

## DIFERENTE CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS DE CLASE

Hay dos categorías de muchachos en cada escuela: aquellos que *están* aprendiendo a leer o calcular, y aquellos que *han* aprendido. La primera categoría debe estudiar para adquirir el conocimiento de leer o aritmética. La segunda, practica lo que ellos han aprendido, para el mejoramiento de la mente y agilidad en la práctica.

## EL ORDEN DE CLASES PARA AQUELLOS NIÑOS QUE ESTÁN APRENDIENDO A LEER

- |       |  |
|-------|--|
| Clase | 1. A, B, C.                            |
|       | 2. Palabras o sílabas de dos letras    |
|       | 3. Palabras o sílabas de tres letras   |
|       | 4. Palabras o sílabas de cuatro letras |
|       | 5. Palabras o sílabas de cinco letras  |

6. Leer o deletrear lecciones de dos sílabas, y Testamento
7. Biblia.
8. Una selección de chicos que lean mejor desde la séptima clase.

Así, cada clase tiene su conjunto apropiado de lecciones. Su atención es simplemente dirigida a un objeto, y los muchachos en una clase no sufrirán al mezclarse o sentarse junto a chicos de otra clase.

Los niños que empiezan a aprender el alfabeto, como después se describirá, pueden aprender a *escribir* en la arena o en una pizarra.

Después de que un alumno ha aprendido más allá de la primera clase, en *cualquier clase* en la que pueda estar, él debe aprender a hacer su alfabeto escrito en la pizarra.

Después de haber aprendido el alfabeto escrito, en cualquier clase en que el alumno *pueda estar*, él debe escribir en la pizarra lo mismo que él deletrea o lee en sus clases de lectura o deletreo. Si en la clase de dos letras, él escribirá palabras de dos letras; si está en la clase de tres letras, escribirá palabras de tres letras, etcétera.

El lector percibirá que el estudio de lectura, deletreo y aritmética están asociados por medio de la escritura, y los métodos de enseñanza en *escritura* serán descritos bajo los subtítulos de deletreo y aritmética.

## GRADUACIÓN DE CLASES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Clases:

1. Escribir A, B, C.
2. Escribir el alfabeto o palabras de dos letras.
3. Palabras de tres letras.
4. Palabras de cuatro letras.
5. Palabras de cinco y seis letras.
6. Palabras de dos sílabas, etc.
7. y 8. Una serie particular de lecciones de deletreo (publicada por J. Lancaster).

El orden de enseñar al niño en la escuela debe ser: tener la primera clase junto al escritorio del maestro, y las otras clases en orden numérico después de esta primera. Por este medio, los niños más jóvenes (por lo general, son los más inquietos y traviosos) estarán más inmediatamente bajo la mirada del maestro, y esto operará como un control sobre ellos.

## GRADUACIÓN DE CLASES PARA APRENDER ARITMÉTICA

Clases:

1. Alumnos que están aprendiendo a hacer y combinar unidades, decenas, etc.
2. Suma.
3. Compuesto repetido.
4. Resta.
5. Compuesto repetido.
6. Multiplicación.
7. Compuesto repetido.

8. División.
9. Compuesto repetido.
10. Reducción.
11. Regla de tres.
12. Práctica

## EL MODO DE EXAMINAR A LOS ALUMNOS PARA ORDENARLOS EN CLASES, PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Al ingresar el alumno a la escuela, el maestro debe examinar su destreza para distinguir las letras del alfabeto impreso; si él no las sabe todas, hay que colocarlo en la primera clase.

Si el maestro detecta que el alumno conoce el alfabeto *perfectamente*, debe colocarlo en la segunda clase.

Si el escolar puede repetir perfectamente todas las lecciones pertenecientes a la segunda clase, él deberá ser ubicado en la tercera clase; si puede repetir bien todas las lecciones apropiadas a la tercera clase, él debe ser colocado en la cuarta; la misma regla deberá seguirse en las clases quinta, sexta y séptima.

La octava clase se formará con una selección de los mejores lectores de la séptima; a ellos se les permitirá el uso de libros para el mejoramiento de sus mentes, lo cual no está permitido a las demás clases.

En la admisión de cada alumno, el maestro debe escribir el nombre, dirección y cualquier otro dato particular relativo a él.

## DE LA ESCRITURA EN CLASES

Por el método usual de enseñar a escribir, el arte de la escritura es totalmente distinto de la lectura o el deletreo. En el nuevo plan, deletreo y escritura van unidos e igualmente conectados con lectura que, con escritura y aritmética, se auxilian una a la otra. Cuando un muchacho es clasificado para aprender a leer de acuerdo con el orden de clases de lectura, (véase antes) él es por consecuencia clasificado para aprender a escribir en la misma serie de tiempo (véase antes).

## FORMANDO LAS CLASES DE ARITMÉTICA EN UNA ESCUELA

En el nuevo plan, el primer gran cuidado del maestro debe ser eliminar totalmente la tabla de numeración, y la práctica de aprender numeración con ella, ya que el nuevo método es más eficaz para ello, como veremos más adelante.

Dondequiera que un alumno es admitido dentro de la escuela, y cuando nunca aprendió aritmética antes, él debe ser clasificado en la primera clase. Si él ha hecho algún progreso aparente, a menos que se demuestre mediante examen que ese progreso *es real, debe ser ubicado en la primera clase*. Al formar una nueva escuela será mejor para todos los alumnos empezar aritmética desde la primera clase.

Las clases marcan la graduación del aprendizaje; y una parte esencial del sistema de premios deberá ser esa recompensa que se otorga a un alumno que asciende de una clase a la siguiente superior.

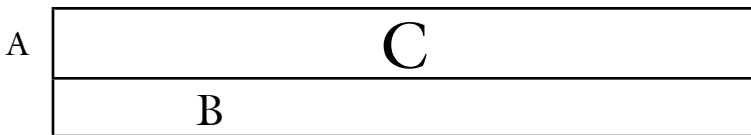


## MÉTODO DE ENSEÑAR EL ALFABETO

### PRIMERA CLASE

#### *Método auxiliar de enseñar el alfabeto escribiendo en arena*

Los alumnos de la primera clase, o más baja, son aquellos que no están familiarizados con el alfabeto. Esta clase puede consistir de diez, veinte, un centenar, o cualquier otro número de alumnos que no saben distinguir las letras a primera vista. Si sólo hay veinte que corresponden a esta descripción en la escuela, un monitor (alumno avanzado) puede gobernarlos y enseñarles: si el número es doble, se necesitarán dos maestros y así en proporción por cada veinte alumnos. El lector observará que en esta y otras clases, el monitor no tiene sino una tarea simple a realizar y los alumnos a aprender. Esta simplicidad del sistema define de una sola vez la competencia de la enseñanza de cada monitor. El verdadero nombre de la clase importa mucho... y ésta es llamada la clase A, B, C o primera clase. El método de enseñar es como sigue: una banca para que se sienten los niños fija al suelo, otra —un pie más alta— para que escriban. En el escritorio ante ellos son colocadas laminillas de madera de forma que la superficie del escritorio puede verse así:



La letra A muestra la superficie entera del escritorio que es soportada por dos o cuatro patas —como se usa en esos escritorios—. La parte B es un espacio libre donde los niños descansan

su brazo izquierdo mientras escriben o dibujan con su brazo derecho. La arena es colocada en el espacio C (para ello se colocan tablillas laterales que sirven como contenedores para la arena). La arena debe estar seca. Los niños dibujan en la arena con sus dedos. Todos ellos dibujan cuando el monitor les da la orden de que se haga. Un chico que sabe cómo dibujar y que distingue algunas letras es colocado al lado para que asista al alumno; particularmente, el alumno puede copiar la forma de las letras viendo al monitor dibujarlas. El desempeño aumenta porque un alumno copia del otro. Al enseñar al alumno a copiar el alfabeto, el monitor primero dibuja una letra en la arena antes de que el alumno que no conoce el alfabeto haga algo; al alumno se le solicita en seguida que trace de nuevo la misma letra que el monitor ha dibujado y así continúa ocupado hasta que, por fin, puede hacer la letra sin ayuda del monitor. Entonces, sólo entonces, puede proseguir a aprender otra letra. Sólo la primera clase escribe en arena.

Las letras son enseñadas en series; se ordenan en tres series conforme a su similitud de forma. Hay tres ejemplos simples que regulan la formación de todo el alfabeto. Primero, una línea con las letras I, H, T, L, E, F, I. Segundo, dependiendo de la formación de un ángulo: A, V, W, M, N, Z, K, Y, X... a, v, w, k, etcétera. Tercero, las letras que se forman con un círculo o curva como O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q, S... a, o, b, d, etcétera. Estas series son pronto adquiridas dada la similitud de forma. La gran dificultad al enseñar las letras ocurre con aquellas que tienen una forma exactamente igual y que sólo se distinguen por cambio de posición: p, q y b, d, ya que frecuentemente son confundidas una por la otra...

## UN LIBRO SIRVE MEJOR QUE 600 LIBROS

Debe recordarse que el modo usual de enseñar requiere que cada niño tenga un libro; sin embargo, cada niño sólo puede leer o deletrear una lección a la vez en ese libro. Pero las demás partes del libro deberán estar cubiertas y pueden ser rotas en pedazos. Mientras el muchacho está aprendiendo una lección en una parte del libro, las otras partes no se usan.

(...)

## AUSENTISMO

Es usual en muchas escuelas el pasar lista a cierta hora de la jornada que varía según la opinión de cada maestro. La lista de los alumnos tiene el nombre de cada muchacho que asiste a clase. Al pasar lista cada nombre es repetido, aunque tres cuartas partes o más de ellos estén presentes. Es necesario investigar de manera estricta sobre cada uno de los ausentes; sin embargo, el método arriba descrito de pasar lista es tan cansado y ruidoso que yo concebí otra forma más ágil. Se elabora una lista dando a cada nombre un número (por ejemplo: 1, Juan; 2, Pedro; 3, Jesús; 4, Pablo, y así sucesivamente). Se ponen en la pared los números dibujados y, en un momento dado, el maestro llama a “lista” y los alumnos, en debido orden y en silencio, se acercan a la pared y hacen una muesca bajo el número que les corresponde...

## MONITOR DE LOS AUSENTES

El monitor de los ausentes tiene a su cargo una lista completa de los alumnos de la escuela e identifica el nombre la dirección y el nombre de los padres. Elabora una lista con estos datos de todos los ausentes. Esta se entrega al maestro, quien dirige la investigación requerida sobre las causas de la ausencia. La investigación es efectuada por el monitor. Cuando se reporta a un truhán y es llevado a la escuela, sea por sus amigos o por un grupo de alumnos enviados a buscarlo, el monitor de ausentes le ata al cuello una lámina con la palabra *truhán* y el alumno es atado a un poste delante de toda la escuela...

## INSPECCIÓN

Un monitor es nombrado inspector general de lectura: él tiene una lista de cada clase de lectura de la escuela. Cuando un nuevo alumno ingresa a la escuela, otro monitor, cuya tarea es aplicar exámenes para medir el desempeño del nuevo alumno, dispone en qué clase debe colocársele. La primera tarea del monitor-inspector en lectura es asegurarse que el nombre de cada alumno ha sido incluido en la lista de alumnos. Es lógico. Si se hace alguna omisión en el registro del nombre de un alumno, el niño omitido puede, a pesar de haber hecho avances, permanecer estancado. También el monitor de cada clase guarda una lista de sus alumnos. Asimismo, es tarea de éste que el inspector no omita a ningún alumno. La inspección comienza cuando el inspector pide al monitor de la primera clase que seleccione seis alumnos de acuerdo con la lista. Él entonces compara los nombres con su propia lista y los examina, para ver si ellos pueden decir todas las letras y di-

bujarlas en la arena; si eso sucede, el inspector ordena que los niños sean promovidos a la segunda clase...

## EMULACIÓN Y PREMIOS

Al deletrear mediante la escritura en la pizarra, el desempeño de cada alumno es medido algunas veces por el monitor de su clase o por el monito-inspector, y en ocasiones por el maestro.

Escribir en arena es inspeccionado de la misma manera como en el nuevo método de enseñar aritmética. Cada alumno es sentado junto a otro que lo hace bien o mejor que él: su tarea es superarlo. Los niveles de dominio de la aritmética se identifican por números (1, 2, 3, 4, 5, etc.) que cuelgan de los botones de su chaleco. Si el chico que trae el número 7 es superado por el alumno que porta el número 8, se hará el cambio de números. El chico con el número 1 es el más avanzado. Junto al número que cuelga de sus botones se agrega un pequeño anuncio de piel que puede decir, según el caso, “Mérito”, “Mérito en Lectura”, “Mérito en Aritmética”, “Mérito en deletreo” o “Mérito en lectura”.

## BOLETOS COMO PREMIOS

Otro método para premiar a los alumnos que se lo merecen es la entrega de boletos de papel numerados: uno, dos, tres, etcétera. Se otorgan a los alumnos que destacan al escribir con la pluma, lo cual se hace unas cuatro veces a la semana, sólo por parte de la escuela, con el objetivo de acostumbrarlos un poco a usar la pluma.

## ORDEN DEL MÉRITO

En mi escuela he establecido la “Orden del Mérito”. Cada miembro de esta orden es distinguido con una medalla de plata suspendida de su cuello por una cadena plateada. La pérdida de la medalla por mala conducta será objeto de castigo.

## BOLETOS CON PRECIO

Otro método de gratificar al alumno que destaca es darle un cartón con un letrero que dice “Precio: valor dos centavos”, “Precio: valor tres centavos”, etcétera. Al niño que permanece en primer lugar en clase durante tres o cuatro días consecutivos, se le permite hacer válido en dinero el boleto que porta. Pero si decae en aprendizaje o exhibe mala conducta, pierde el boleto.

### Emulación entre clases

Es usual que haya emulación entre clases. En la escuela habrá un lugar especial para el grupo que alcanza la excelencia (es el más honorable lugar de la escuela). Cuando una clase inferior le gana a una superior, las clases cambian de lugares en el salón.

## DE OFENSAS Y QUEJAS

Las principales ofensas que cometen los jóvenes en la escuela surgen de la viveza de sus disposiciones activas. Pocos jóvenes incurren en falta por el solo hecho de hacerlo. Los jóvenes naturalmente buscan con avidez cualquier cosa placentera para ellos. Si alguna mala conducta ocurre, debe ser castigada

con severidad: vicio, profanación e inmoralidad son los principales temas. Estoy convencido que la corrección no siempre es indispensable, incluso en estos casos...

### PRINCIPALES FALTAS QUE OCURREN

Es muy impropio que los niños pasen el tiempo flojeando o hablando en la escuela... ellos no pueden hablar y aprender al mismo tiempo. En toda escuela hablar debe ser considerado como una gran ofensa; si se toman precauciones, ocurre rara vez.

### REGLA POR LA CUAL LOS MONITORES PRESENTAN QUEJAS

El monitor debe tener una mirada continua sobre cada uno de sus alumnos y saber cuándo uno de ellos está perdiendo el tiempo. Una vez que lo observa, el monitor presenta una acusación por mala conducta, ya sea por flojear o por hablar. Con objeto de no hacer ruido, silenciosamente le deja una tarjeta al alumno transgresor donde dice “Yo vi a este alumno platicar”, etcétera. El transgresor, una vez que acaba la clase, está obligado a pasar con el maestro (director)...

### INSTRUMENTOS Y MODOS DE CASTIGO

Cuando se repite la transgresión después de que ha fracasado la admonición (regañó), el culpable es castigado haciéndole portar una pieza de madera alrededor de su cuello con peso

de uno a dos kilos. Es una carga que impide que el delincuente mueva el cuello hacia uno u otro lado...

## ESPOSAS

Cuando la tabla en el cuello no funciona, se acostumbra a veces atar las piernas del ofensor con esposas de madera (una o más, conforme a la ofensa)...

## LA CANASTA

Ocasionalmente, los chicos transgresores son puestos en un saco o en una canasta que cuelga del techo de modo que están a la vista de todos...

## CONFINAMIENTO DESPUÉS DE CLASE

Pocos castigos son tan efectivos como el confinamiento después de horas de clase, pero tiene un inconveniente: que exige que alguien, un monitor o el mismo maestro, queden a su vez confinados vigilando al transgresor...



## ANTONIO GARCÍA CUBAS

### LA ENSEÑANZA MUTUA EN LA PRÁCTICA\*

El sistema lancasteriano se introdujo en México entre 1819 y 1822 y estuvo activo en el país hasta 1890. El espíritu que guió a sus fundadores fue filantrópico y pretendían con ello ofrecer educación a las clases menesterosas de México. Llamaron a la nueva organización Compañía Lancasteriana en honor del creador original del sistema, cuya idea clave era que los alumnos avanzados (monitores) enseñaran a los más atrasados, pero este tipo de enseñanza requería grandes espacios para poner en práctica su método.

Cuando se fundó la Compañía, sus miembros proyectaron una escuela para 1386 alumnos con un solo profesor. Los alumnos estarían ubicados en tres corredores que formaban una "T": 660 niños de primeras letras en el

---

\* Antonio García Cubas (1986), *El libro de mis recuerdos*, Editorial Porrúa, México, pp. 404-406.

más largo, 418 de estudios avanzados en otro corredor y 308 normalistas en el tercero (Estrada, D. T. 1992:53).<sup>18</sup> He aquí la descripción que ofrece Antonio García Cubas en su obra *El libro de mis recuerdos sobre el funcionamiento del sistema lancasteriano*.

---

<sup>18</sup> T. Estrada, D. (1992), “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842”, en *La educación en la historia de México, introducción y selección de Josefina Zoraida Vázquez*, El Colegio de México, México.

A las ocho de la mañana acudíamos los muchachos a la escuela y antes de entrar en la sala de clases, formábamos en un largo y estrecho corredor, en donde el que hacía el oficio de Inspector General, pasaba la revista de aseo, armado de aquella campanilla a cuyos toques eran ejecutados los diversos actos de la escuela. Todos presentábamos las manos extendidas y el inspector, al recorrer las filas, daba un fuerte campanillazo en la mano que observaba sucia, y tal era la sensación causada que obligaba al castigado alumno a levantar una pierna para apoyar en ella el miembro adolorido. Otras veces presentábamos los dedos en hacecillos verticales y a sus extremidades se aplicaba el golpe de campana si éstas aparecían con las uñas crecidas.

Terminada la inspección, nos dirigíamos en formación y al compás lento de la campanilla, a la sala, en la que nos distribuíamos, por clases, en las mesas. Eran éstas largas y estrechas, con sus bancas adheridas y simétricamente colocadas, una detrás de otra, dejando entre sus extremidades y las respectivas paredes de la sala, un espacio de una vara. Los instructores de clases que también se llamaban Monitores o Decuriones, hallábanse instalados en sus lugares, de pie, sobre el extremo derecho de sus respectivas bancas y al lado del telégrafo, el cual consistía en una planchuela de madera, sostenida en alto por un bastón fijo en la misma banca, apareciendo en dicha planchuela los caracteres que debían ser copiados por los niños; (...) [Las escuelas lancasterianas tenían nombres como] “Filantropía”, “Santa María”, “Santa Rosa”, “San Felipe de Jesús”, “Caridad” y “Beneficencia”.

Las prácticas que describo eran comunes a todas las escuelas lancasterianas. A la voz del inspector, los alumnos daban su frente a las mesas, quitábanse los sombreros, echá-

banlos a las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremos, en los siguientes términos:

*“¡Dios omnipotente! Dígnate echar una mirada de protección sobre este Establecimiento, derramando tu divina luz sobre todos nosotros, a fin de que aprovechándonos de la instrucción que vamos a recibir, seamos buenos hijos, buenos esposos y, por último, buenos ciudadanos. En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo”*. Y al decir esto, ejecutaban con la mano extendida el significativo acto del cristianismo, levantándose luego a la orden del inspector.

Practicábanse otros actos de la escuela, a toques de campana, mediante los cuales todos los niños simultáneamente pasaban la pierna derecha entre la banca y la mesa correspondiente; luego la izquierda, en seguida se sentaban y, por último, ponían sus manos, primero en las rodillas y luego en las mesas, las cuales ofrecían algunas diferencias. Las pertenecientes a la primera clase, o de los niños de menor edad, eran más bajas y no tenían, como las otras, sus cubiertas inclinadas, sino horizontales, formando estrechas y largas cajillas de uno a otro extremo, cubiertas de arena fina, la que se emparejaba con un instrumento, a guisa de las aplanaderas de albañil. Prevenidos los alumnos, el decurión o instructor de clase, que como se ha dicho, se hallaba de pie en el extremo de la banca, decía en voz alta, despacio y con un tonillo especial:

*Primera clase.*— Atención.— *A mayúscula*, y apuntaba en el telégrafo la mencionada letra, debiendo advertir que por las mañanas se hacía el ejercicio con las mayúsculas y por las tardes con las minúsculas.

Todos los niños de la clase marcaban la letra anunciada con un punzón o con el dedo en la arena, e inmediatamente después el instructor, por mandato del inspector, examinaba los trazos hechos por aquellos.

Un procedimiento análogo se empleaba en la siguiente clase. A las diferentes voces de mando, cuales eran: manos a las rodillas, manos sobre las mesas, presenten pizarras, los niños ejecutaban los actos que se ordenaban y escribían lo que les dictaba el instructor. Formaban las superiores clases los niños más adelantados, quienes ocupaban las últimas mesas, en las que escribían en papel, copiando bajo la dirección del instructor, las muestras de letra española de Don Torcuato Torio de la Riba, las que pegadas en cartones tenían los alumnos delante. Con tal objeto, las mesas se hallaban, como se ha dicho, ligeramente inclinadas, menos en la parte superior, en que estaban embutidos los tinteros de plomo, de forma cilíndrica, llenos continuamente de tinta de huizache y caparrosa, de la que había gran repuesto en un cántaro que en una alacena se guardaba.

Las clases de escritura en pizarra formaban cinco secciones, y los ejercicios que se practicaban eran de voces o palabras de una a cinco sílabas, según el orden de aquellas. Las de escritura en papel, constituían dos secciones, de las cuales formaban la primera los que se ejercitaban en los trazos de letra grande y mediana, y la segunda, los que se ocupaban en los de letra pequeña o cursiva. Las muestras de escritura fueron al principio, las de Palomares, en la época que se describe las de Don Torcuato Torio de la Riba y después las de Iturzaeta.

La mesa del maestro ocupaba una elevada plataforma en la cabecera principal de la sala y sobre la cubierta de esa

mesa, resguardada por una carpeta de bayeta verde, veíanse, además de algunos libros, hojas de papel, un gran manojito de plumas de ave, remojándose en una olleta de vidrio verde y hacia un lado el símbolo de autoridad escolar, la palmeta. Gran trabajo era para los maestros en aquella época en que no se conocían las plumas de acero la operación de tajar las de ave, para todos los alumnos que hacían sus ejercicios de escritura en papel.

Rayábase éste por medio de la pauta, la cual era una plancha de madera barnizada con renglonaduras señaladas por medio de cuerdas fuertemente adheridas y más o menos abiertas, según los diferentes tamaños de los caracteres que trazaban los alumnos; además, para el caído de las letras tenía aquélla otras líneas oblicuas, respecto de las primeras, con una inclinación de  $22 \frac{1}{2}$  grados y todas equidistantes. Sobre esa planchuela se ponía el papel en que había de hacerse la plana, y para hacer aparecer en él las líneas negras, se frotaba con un trozo cilíndrico de plomo.

A las clases de escritura seguían las de lectura, para las que los niños, separados por grupos en los pasillos, se formaban en semicírculos, en el centro de los cuales se colocaban los respectivos decuriones, quienes con un puntero señalaban las sílabas, palabras u oraciones, según la clase de cada grupo, y al terminar estos ejercicios seguían los de las cuatro reglas de la Aritmética, en pizarrón los principiantes y en pizarras los adelantados, quienes extendían sus conocimientos a los quebrados y regla de tres.

Los libros de texto para la lectura corrida de las dos últimas clases eran los más generalmente admitidos, *El Amigo de los Niños*, traducido por Escolquis; el *Libro Segundo* de la Academia; el *Simón de Mantua o el Mercader forastero*, el Ca-

*tecismo histórico del Abate Fleury*, las *Fábulas* de Samaniego o las de Iriarte.

Un cuarto de hora se dedicaba diariamente a la enseñanza de la Doctrina cristiana o sea del Catecismo del Padre Ripalda, del que los instructores de los semicírculos, según el respectivo adelanto de los alumnos, leían en alta voz la parte correspondiente del texto y la hacía repetir por los alumnos, hasta que la aprendían de memoria, o se les hacía aprender de la misma manera, dos preguntas o dos respuestas, o una página entera del catecismo, obligándoles a preguntarse y a responderse mutuamente.

El maestro se rodeaba de los alumnos más aprovechados y los instruía suficientemente preparándolos para el cargo de decuriones, vigilaba a los instructores e inspectores en ejercicio y aplicaba a los alumnos los castigos merecidos por las faltas de que eran acusados por aquellos, sin perjuicio del correctivo que directamente propinaba al muchacho que era cogido por él en alguna infracción reglamentaria.

En tal escuela de numerosos alumnos y esencialmente democrática, no escaseaban los castigos extraordinarios, y si el muchacho era malcriado y de mal carácter, entonces era de ver la lucha abierta sostenida por él y el maestro, la que todos los alumnos presenciaban azorados. Mientras el preceptor se esforzaba por sacar a tirones al muchacho de su asiento, éste se resistía extendiendo una pierna como tranca sobre el suelo y aferrándose a la banca y a la mesa con las manos, hasta que al fin iba poco a poco cediendo a la fuerza, prosiguiendo la escena por los pasillos con menos resistencia, hasta que ya en la plataforma del maestro, la presencia sólo de la disciplina arrancaba al muchacho desaforados gritos que ponían en conmoción toda la escuela. A cada disciplinazo acrecían los

chillidos, que se convertían en sollozos al terminar la azotaina. El castigado con paso tardo, la cabeza baja y el brazo derecho sobre los ojos, regresaba a su asiento lanzando al maestro sordas amenazas y refunfuñando: *ahora lo verás con mi papá*; y cuidado, que éste era un feroz militar de los lanceros de Torrejón. En otras escuelas la palmeta sustituía a la disciplina.

Los castigos ordinarios consistían en arrodillar a los alumnos y ponerlos en cruz obligándolos, a veces, según la entidad de sus faltas, a hincarse sobre el borde de una regla y a sostener en las manos piedras pesadas; en la manifestación pública de sus faltas, hincándolos igualmente y poniéndoles al pecho, pendiente del cuello, una planchuela de madera en la que se leían, según los casos, frases como estas: *por modorro, por pleitista, por desaseado*, etc., y a veces al desaplicado se le ponían las orejas de burro, hechas de cartón o de trapo armado, y con tan risible adorno en la cabeza se le sacaba a una ventana que diera a la calle; en su detención en la escuela y encierro en el calabozo, y en otros castigos que se hallaban prescritos en los reglamentos de las escuelas lancasterianas, los que poco a poco fueron cayendo en desuso, como el de la corma, que consistía en sujetar en un pie, o en los dos, planchas pesadas de madera para hacer andar al niño con excesivo trabajo; el taragallo, que era otra plancha pesada de madera que sustentaban los niños sobre los hombros, y que al menor movimiento se deslizaba sobre el cuello, causando molestia suma; el saco era el castigo marcado para las faltas graves, y consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela; el de la caravana, era aplicado a varios niños que juntos habían cometido la misma falta, y para tal efecto se les ponía



un yugo de madera, del que tiraban todos los de la escuela, y por último el cepo, que se aplicaba a los que cometían algún robo o lastimaban a sus compañeros y a los que portaban armas con que pudieran causar algún daño.

En la escuela del Padre Zapata, ninguna necesidad, ni aun la de tomar agua, permitía a dos niños salir de la sala simultáneamente, y con ese fin, existía la seña, que tal era el nombre de un trozo pequeño de madera que por medio de una correa pendía de un clavo en la pared. Siempre que un niño, por algún motivo, tenía precisión de salir de la sala, le bastaba descolgar la seña, acercarse a la mesa del preceptor, y presentarle en alto el palo aquel. Esta costumbre no era observada en las escuelas de la Compañía.

Terminadas las labores de la escuela, con los ejercicios de aritmética, poco antes de las cinco de la tarde, se oía la voz del instructor general que ordenaba a los decuriones recoger pizarras y pizarrines, y a los niños la atención para que, arrodillados, escuchasen la siguiente oración con que se daba gracias al Todopoderoso.

*“Gran Dios, te damos infinitas gracias por habernos asistido en nuestros trabajos y te suplicamos que te dignes continuar dispensándonos este beneficio, en el nombre del Padre”, etc.*

Las escuelas lancasterianas suprimieron estas preces en sus prácticas escolares, así como la enseñanza de la doctrina cristiana, en el año de 1861.

Al terminar la oración, el instructor general hacía sonar varias veces la campanilla, a cuyos toques sucesivos los niños se ponían en pie, tomaban sus sombreros, se cubrían, ponían las manos en las costuras del pantalón, abandonaban sus lugares a medida que se les nombraba y se colocaban, en fila, contra la pared cercana a la plataforma del maestro para

escuchar las penas impuestas por las faltas cometidas, y así formados salían de la escuela, por el orden de las ocho clases, con su decuriones a la cabeza.

Apenas abandonaba la turba de muchachos la puerta de la escuela, precipitábase como un alud en la calle, formando gran algazara, como la que, en iguales circunstancias, aún se observa.

## GABINO BARREDA

### LA PEDAGOGÍA POSITIVISTA\*

El triunfo de la república trajo consigo una nueva ley y una nueva política educativa. El nuevo anhelo fue reconstruir la cultura nacional sobre fundamentos liberales y la clave para lograrlo era la educación. El presidente Benito Juárez convocó a un mexicano formado en Francia bajo la tutela directa, se decía, de Augusto Comte, Gabino Barreda, para encabezar la nueva empresa educativa. A Barreda se le atribuye la autoría de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, con la cual se estableció la Escuela Nacional Preparatoria, institución que llegó a adquirir el papel de corazón del nuevo sistema educativo. Se le atribuye, además, la difusión en México de la filosofía positivista que habría de enmarcar el esfuerzo educativo de entonces y que, más tarde, serviría de coartada legitimadora a las fuerzas conservadoras del régimen porfirista.

---

\* Barreda, Gabino (1978), "Algunas ideas respecto de instrucción primaria" (Segunda parte), en *La educación positivista en México*, Editorial Porrúa, México, pp. 240-254.

Educador competente y brillante, Barreda fue un exitoso director de la Escuela Nacional Preparatoria y supo aplicar su creatividad en todos los ámbitos de la educación. En las siguientes páginas, se ofrece una reflexión aguda y, como puede observarse, doctrinariamente coherente de Barreda sobre la instrucción primaria.

## EL MÉTODO POSITIVISTA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

### EL MÉTODO QUE DEBERÁ ADOPTARSE

Cuando se ha logrado resolver, aunque sea de un modo empírico, la cuestión preliminar relativa a la obligación legal de impartir la instrucción primaria, se cree generalmente que ya no se ha menester otra cosa sino abrir escuelas y mandar a ellas a los niños, sin cuidarse de los métodos que en ella hayan de seguirse para la enseñanza. Pocos, muy pocos, son los que comprenden, o siquiera sospechan, que el método en la instrucción primaria, no menos que en la secundaria, es la más importante consideración para el buen éxito.

Casi todos creen que lo indispensable es que los niños se instruyan, importando muy poco, a su juicio, la manera de lograrlo (...) Por este motivo, al habernos reunido con el objeto de procurar, por cuantos medios estén a nuestro alcance, la ilustración del pueblo, y muy especialmente la de la generación que hoy se levanta, y que mañana formará la sociedad que nos ha de suceder, nos hemos impuesto como principal tarea, la de propagar los métodos de enseñanza que creemos no sólo preferibles, sino indispensables para nuestro fin, el cual no es otro sino el de formar una sociedad de hombres y no de maniqués; de personas capaces de ver las cosas como son y no como se las han querido otros mostrar...

Las creencias antiguas desaparecen rápida y progresivamente; pero ellas al desaparecer no son reemplazadas por ningunas otras, o bien las que las sustituyen, no teniendo por base ni la experiencia ni la observación de los hechos, sino

tan sólo las fantasías, más o menos bien intencionadas de sus autores, se desvanecen más fácilmente que las primeras a la menor contrariedad en la práctica, por lo mismo que carecen de una base objetiva capaz de garantizar la evidencia de sus principios.

Unas veces esa falta de fe en las nuevas creencias, se muestra con franqueza en nuestras palabras y en nuestros escritos, no menos que en nuestras acciones, las cuales revelan una marcada tendencia al retroceso, para buscar en los principios mismos que se habían abandonado, un refugio contra el escepticismo absoluto, al que cada nueva decepción tiende fatalmente a conducirnos.

Otras veces esa misma falta de fe en nuestros llamados principios se echa de ver en las medidas violentas a que apelamos para sostenerlos, medidas con las cuales dejamos ver en el fondo de nuestra alma, en la que en vez de convicción hay capricho, en lugar de entusiasmo, tiranía y pueril vanidad ofendida por la contradicción.

Si se quiere subir hasta la fuente de ese sistema que tan funesto ha sido a la humanidad y que se condensa en la conocida máxima: cree o te mato, no es difícil llegar a ver que ella es una emanación directa de la manera en que hemos adquirido nuestras creencias, es decir, del método de nuestra educación. Si ella está basada en la fe indiscutible y no en la convicción, el único medio a que podemos recurrir para obligar a los demás a ser de nuestra opinión, será el de la fuerza, el de la amenaza y el del castigo...

Si se examina lo que hasta hace poco se tenía hecho en materia de instrucción, tanto secundaria como primaria, pero muy especialmente primaria, se verá que todo consiste en la acumulación de principios y de concepciones abstractas, que

se presentan a los niños, ora bajo la forma de definiciones, ora bajo la de axiomas, ora bajo la de reglas que los educandos deben depositar en su mente exactamente formuladas y, por así decirlo, digeridas ya. Este papel de parásitos asignado así a la inmensa mayoría de las inteligencias, y que no exige, por su parte, otro esfuerzo, que el de la simple absorción de materiales ya elaborados, no sólo estimula la pereza, sino que debilita y atrofia los órganos de nuestras más importantes facultades, no dejando en actividad sino la memoria. A fuerza de no almacenar otra cosa que las abstracciones y las concepciones generales emanadas de inteligencias ajenas, se acaba por creer que nada hay que hacer y que no nos queda sino aprender lo que otros han hecho ya; se cae, en fin, en la manía de buscar siempre autoridades y no pruebas, textos y no hechos.

En lugar de cultivar y robustecer todas nuestras facultades, sólo se ejercita la memoria durante la educación primaria, y todo aquello que no puede aprenderse así, o se abandona o se enseña de un modo puramente mecánico, sin ningún esfuerzo verdaderamente intelectual. Mucho más tarde, cuando esas inteligencias han de dirigirse por sí mismas en asuntos prácticos, en los cuales han de usar sus propias concepciones generales, para sacar de ellas los preceptos que deben normar su conducta, se encuentran con dificultades insuperables y buscan para todo el arrimo de una autoridad cualquiera, aunque sea la menos digna...

El estudio de ciertos ramos (ciencias) es muy importante para la educación, precisamente porque ellos requieren indispensablemente ciertos procedimientos lógicos que caracterizan un método (...). Ciertos estudios exigen y desarrollan por necesidad el método objetivo (...) el cultivo de la astrono-

mía y de la física, de la química y de la geología, de la botánica y de la zoología son elementos de educación, estas ciencias inspiran una repugnancia instintiva hacia la teología...

Ni el terror ni la inquisición renacerán ya. No por las objeciones que se les han hecho por los filósofos o por los moralistas, sino porque el punto de vista ha cambiado, porque el método para resolver las cuestiones es diferente, porque la observación y la experimentación han sustituido a la autoridad, porque la ciencia se ha sobrepuesto a la ontología.

Es, pues, a cambiar, sistematizar y apresurar el punto de vista, a darles a nuestras concepciones otro principio y otro objeto, a donde deben dirigirse todos nuestros esfuerzos. ¿Quién no comprende entonces por qué clamamos para que él se inicie desde los primeros pasos de la educación?...

En el arte de la educación, como en cualquier otro, dos puntos son los que deben fijarse previamente: 1º el fin que uno se propone, y 2º el plan que debe adoptarse para seguirlo. Trataremos someramente ambos puntos, porque no es ni remotamente nuestro ánimo escribir un curso de pedagogía sino sólo dar los principios de nuestro modo de ver...

Comenzando, pues, por el objeto de la educación en general y de la primaria en particular, es evidente, según lo que se ha indicado ya, o no se ha pensado en él o se ha equivocado enteramente. La educación, según puede colegirse hasta del nombre mismo con que frecuentemente se le designa, es y debe ser un verdadero cultivo (...). Ahora bien, el cultivo, para tomar la expresión que más cuadra a nuestro objeto, el cultivo puede emprenderse con uno de dos fines: o con el de desarrollar al individuo con todas sus propiedades y atributos, o con el de procurar el mayor desenvolvimiento de unas facultades a expensas de otras...



¿A cuál, pues, de estas dos clases de cultivo pertenece o debe pertenecer la educación de la niñez? (...) La respuesta a esta pregunta exige distinguir entre cultivo moral, intelectual y físico.

El cultivo moral pertenece a la segunda especie porque nos proponemos aquí que predominen ciertas facultades sobre otras. Nuestra formación moral se compone de dos clases de inclinaciones; unas, reconocidas como buenas y provechosas para todos; otras, calificadas como malas o nocivas (...) No sucede lo mismo con el cultivo intelectual, pues aquí ninguna facultad es nociva (...) preciso es reconocer que somos más ricos en pasiones que en inteligencia, y que si en aquellas hay mucho que refrenar, en ésta la pobreza de nuestro caudal nos obliga a tener necesidad continua de todo él.

Observar, analizar, generalizar, denominar o nombrar, describir, definir, clasificar y, por último, inducir y deducir son incesantes e indispensables ocupaciones de nuestra vida práctica o especulativa. Sin inducción o deducción, es decir, sin inferencia, basada en antecedentes, no hay previsión y, sin previsión, ni el más trivial asunto puede conducirse.

Se comprende fácilmente que el éxito de cualquier negocio depende de la exactitud de nuestra previsión, y ésta, a su vez, de las inferencias, ora inductivas, ora deductivas en que se funda. Pero la inducción, y aun la deducción, no son posibles sin el conjunto de las otras operaciones mentales: luego su cultivo es igualmente obligatorio para todos los hombres que quieran merecer el nombre de libres, y conducirse por sí con conocimiento de causa...

No es preciso formar un pueblo de sabios ni de filósofos; pero sí es necesario tratar de formar una generación de hombres lógicos, prácticos, que conozcan el enlace natural

de los hechos, ya entre sí, ya en sus relaciones con nuestra organización (...) En la educación objetiva y práctica es, pues, donde únicamente está el remedio y la verdadera regeneración de nuestra especie, por el ejercicio completo que ella exige y proporciona a todas nuestras facultades.

El método común (tradicional) de enseñanza, que no es otro, según hemos indicado, que el deductivo, no es útil sino en casos excepcionales, ni es aplicable sino con inteligencias más avanzadas y no con los que comienzan a dar los primeros pasos en la vía de la instrucción. En esta época, más que reglamentar, se necesita robustecer, y para esto la forma espontánea de nuestra actividad es la más eficaz; querer reglamentar antes de tiempo es un medio seguro de impedir el desarrollo (...) Por la presentación de los objetos materiales debe comenzar toda lección, si se quiere que ella sea interesante para el niño y, por lo mismo, fructuosa; al objeto concreto, tomado como punto de partida, se debe volver después de cada síntesis abstracta; en suma: al método franca y completamente objetivo es al que debe recurrirse.

## NORMAN CALKINS EL MÉTODO OBJETIVO\*

En aquellos años, se aceptaba que el método objetivo, o las lecciones de objetos (o cosas), se usara en la escuela primaria y la pedagogía positivista, en secundaria o preparatoria. No se advertía contradicción alguna entre ambos. Uno de los autores más utilizados fue Norman Calkins (1924,) quien se decía discípulo de Comenius y Pestalozzi. “Debe comenzarse la educación —decía Calkins— por la inspección ocular. Los conocimientos positivos sólo se obtienen por medio de esta inspección. Lo que se ve, se graba más prontamente en la memoria que una descripción o enumeración repetida cien veces”, decía Juan A. Comenius. Por su parte, Juan Enrique Pestalozzi afirmaba a fines del siglo XVIII: “La observación es la base absoluta de todo conocimiento. El primer objetivo de la

---

\* Calkins, N. (1886), *Manual de enseñanza objetiva*, Herrero Hermanos Sucesores, México, pp. 7-8.

educación debe ser, pues, enseñar al niño a observar concienzudamente; el segundo, enseñarle a expresar exactamente los resultados de su observación". Pero las ideas de ambos pensadores evolucionaron tras largos años de experiencia. Veamos en seguida los principios que dan fundamento a las lecciones sobre los objetos.

El primer paso para prepararse en la educación de los niños debe ser investigar la naturaleza del espíritu, su condición en la niñez, sus medios naturales del desarrollo y los procedimientos más adecuados para obtener una conveniente disciplina de sus facultades. Comprendido bien esto, será fácil adaptar a ellos la instrucción. Como introducción a este paso debemos sentar unos cuantos hechos importantes que servirán de base a la enseñanza.

1º Nuestros conocimientos del mundo material los adquirimos por medio de los sentidos. Los *objetos* y variados fenómenos del mundo externo, son los *sujetos* sobre los cuales se ejercitan primeramente nuestras facultades.

2º La *percepción* es el primer acto de la inteligencia. La educación primaria comienza naturalmente con el estudio de las facultades perceptivas. Este cultivo consiste principalmente en proporcionar ocasiones y estímulos para su desarrollo, y en fijar las percepciones en la inteligencia por medio de las *representaciones* que suministre el lenguaje.

3º Los conocimientos en la inteligencia empiezan desde que se perciben las diferencias y semejanzas en los objetos. Los conocimientos van aumentando proporcionalmente con la creciente aptitud para distinguir semejanzas y diferencias, y la capacidad de clasificar y asociar objetos, experimentos y hechos que se parecen entre sí.

4º Todas las facultades se desarrollan y fortalecen por ejercicios adecuados: pueden debilitarse, ya por el exceso de trabajo, ya por aplicarla a materias que no se hallan en su legítima esfera.

5º Algunas de las facultades mentales son tan activas y casi tan vigorosas en el niño como en el hombre. Entre ellas se hallan la sensación, la percepción, la observación, la com-

paración, la simple memoria y la imaginación. Otras facultades del espíritu no adquieren su completo desarrollo, sino cuando el niño ha llegado al período de su madurez. Entre éstas se hallan: la razón, la memoria filosófica y la generalización.

6° El incentivo más natural y saludable para la atención y adquisición de conocimientos es, en los niños, la asociación del placer con la instrucción. La curiosidad y el deseo de saber y el amor a lo maravilloso son los grandes móviles de la tierna juventud, y su satisfacción va siempre acompañada de vivísimos placeres. Los niños tienen un deseo natural de saber, así como de estar ocupados: el buen éxito les causa gran satisfacción. El tener que valerse de sí mismos es también un agente poderoso para el cultivo de las facultades.

7° La instrucción debe causar placer al niño, y cuando esto no sucede, es porque hay un defecto capital, ya en el modo de presentar, ya en la elección de la materia que se trata de enseñar.

8° El hábito de la atención es la base fundamental de la educación. Los hábitos se adquieren por medio de repeticiones del mismo acto. El gran secreto para fijar la atención de los niños consiste en *despertar su curiosidad y satisfacer su amor por la actividad*: en mezclar con la instrucción asociaciones placenteras y jamás sobrecargar sus facultades, obligándolos a tenerlas largo tiempo ocupadas en el mismo asunto.

9° La marcha natural de la educación es de lo simple a lo complejo: de lo conocido a lo semejante desconocido; de los hechos a las causas —esto es, cosas antes que nombres, ideas antes que palabras y principios antes que reglas—.

## ENRIQUE RÉBSAMEN

### EL MAESTRO, CLAVE DE LA ENSEÑANZA\*

Enrique Rébsamen desarrolló el *modo simultáneo* de enseñanza, que consistía en clasificar a los alumnos de una escuela en grupos homogéneos (por edad) y vino a sustituir al *modo mutuo*, o lancasteriano, que incorporaba a los niños según sus conocimientos en grupos a los que les enseñaba un monitor (o alumno) de un grado superior. El nuevo modo de enseñanza revalorizaba el papel del maestro como agente educador. Para Rébsamen, el factor más importante de la enseñanza no era el método sino la personalidad del maestro. El maestro es el centro del proceso de enseñanza. Esta idea, aunque simple, es el fundamento ideológico del llamado movimiento normalista. Veamos lo que él dice.

---

\* “El factor individual del método didáctico (el espíritu o tono de la enseñanza)”, en *México intelectual*, enero-junio de 1903.

“Se ha discutido mucho acerca del verdadero valor de los métodos. Algunos pedagogos, y entre ellos el mismo Pestalozzi, les atribuyen una importancia exagerada. Este último ha llegado a pretender que se deben enseñar formas de enseñanza que “hagan del maestro, cuando menos en la enseñanza elemental, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados a la naturaleza de su procedimientos y no a la habilidad de quien lo practique”... Renegamos de esta paradoja de Pestalozzi, que ensalza indebidamente el método y denigra la personalidad del maestro. Creemos, con Compayré, que los métodos son *instrumentos* que, por perfectos que sean, sólo tienen valor por la habilidad de las manos que los usa. Un verdadero artista creará una obra magna, aun con malas herramientas, y un verdadero *maestro* obtendrá buenos resultados aun con métodos deficientes, mientras que nada conseguirá el que no es maestro, aunque tuviera a su disposición los mejores métodos.

El mismo Pestalozzi ha probado con su ejemplo lo absurdo de su opinión arriba citada, pues los magníficos resultados que tuvo no se debieron a sus métodos, que eran muy imperfectos en su mayor parte, sino a su abnegación, a su entusiasmo y a su actividad. Otro ejemplo nos ofrece Jacotot, el inventor del método analítico de lectura. Mientras que otros nada consiguieron con este método y lo abandonaron pronto, él realizó maravillas, pero fue debido más bien a sus relevantes dotes para la enseñanza y no a su método... La verdad es que el método didáctico es esencialmente *individual*.

Del mismo modo que cada escritor tiene su estilo propio, el verdadero maestro tiene su método propio. El factor más importante en la enseñanza es la *personalidad del maestro*; su



carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le inspiran los niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio... Aunque dos maestros observen religiosamente todo lo que sobre método prescribe la pedagogía, los resultados serán muy distintos: si uno es entusiasta y activo, el otro indiferente y apático; el uno franco, el otro hipócrita; el uno cariñoso y cortés, el otro áspero y grosero... Pero el que es maestro en su profesión, sabrá presentar aun las cuestiones más áridas de un modo atractivo y animado, que cause indeleble impresión en el corazón y en la inteligencia de los niños, porque su método es la expresión espontánea de una inteligencia clara y reflexiva, de una sensibilidad moral noble y generosa, de una voluntad firme e inquebrantable, en una palabra, de una verdadera individualidad pedagógica”.



## ENRIQUE RÉBSAMEN

### LA ENSEÑANZA MODERNA Y LA ANTIGUA\*

Enrique Rébsamen es el pedagogo más sobresaliente en la historia de México. Su obra no sólo consistió en encabezar el movimiento dirigido a fundar una escuela mexicana (Congresos Pedagógicos de 1889-1890 y 1890-1891) y crear las escuelas normales modernas de México sino, además, promovió en el país las ideas más avanzadas en el campo de la pedagogía. El ensayo que aquí presentamos es ilustrativo porque, en él, Rébsamen se ocupa de hacer una distinción clara entre la enseñanza antigua (meramente instructiva) y la moderna (instructiva y educativa). Indirectamente, Rébsamen nos informa de las principales ideas que orientaron la obra educativa nacional de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, de ahí su relevancia.

---

\* Rébsamen E. (2001), “La enseñanza moderna y la antigua”, en *Obras completas de Enrique Rébsamen*, tomo 1, Ángel J. Hermida Ruiz (comp.), Secretaría de Educación y Cultura, Jalapa, Veracruz, pp. 1-5.

He aquí el principio fundamental de la enseñanza moderna, proclamado por primera vez por Pestalozzi, preconizado por todos los pedagogos, y formulado nuevamente por Herbert Spencer: *La enseñanza debe conformarse en su orden y método, a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre.*

En este principio estriba la llamada enseñanza intuitiva u objetiva (*Anschauungsunterricht*), realizada por Pestalozzi, y cuya importancia expresa el mismo maestro con las siguientes palabras: La *anschauung* (observación e intuición) *es el fundamento absoluto de todo saber.*

La enseñanza intuitiva u objetiva, conforme a la evolución mental en el hombre, trata ante todo de despertar en los niños *percepciones* (lo que se suele designar como *ideas claras de las cosas*), basándose en la verdad psicológica, proclamada por Locke, hace dos siglos, que *no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos.* Al efecto se deben presentar al niño *los objetos mismos*, y debe dársele oportunidad de adquirir un gran número de percepciones táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. En aquellos casos en que no pueda presentarse la cosa misma, deben los niños *tener a la vista una estampa, un grabado o un dibujo* que la sustituya. Y cuando no se disponga de ninguno de estos dos medios debe el maestro procurar despertar en la mente del niño una idea clara de la cosa, valiéndose de descripciones, comparaciones, historietas, etcétera, según el caso.

De todos modos, debe darse, siempre que sea posible, *primero la cosa y después el nombre.* Y cuando las circunstancias requieran el camino contrario, debe el maestro cuidar muchísimo de *asociar* a la *palabra* que enseñe al alumno, la *cosa* correspondiente. Lo que importa conocer son las *cosas* más que sus *símbolos*. Y aunque dijera Platón: “El conocimien-

to de las palabras conduce al conocimiento de las cosas”, esto es verdad tan sólo para el que ya adquirió gran caudal de conocimiento verbales, para el *sabio* que medita sobre los complicados problemas de la filosofía del lenguaje, pero no para el *niño* que apenas pisa los umbrales de la vida y que, siguiendo el precepto del filósofo griego, pronto se hallaría completamente desorientado en el mundo real, convirtiéndose en presa fácil para los que especulan con la ignorancia. Para la enseñanza del niño debemos, bien al contrario, tener presente la máxima de Bacon: “Las palabras no nos dicen lo que son las cosas. Al conocimiento verdadero nos conducen tan sólo la observación y la experiencia”.

De la *percepción* se pasará más tarde a la *abstracción*. Pero este paso es difícil y requiere forzosamente que ya exista en la mente del niño un buen número de ideas claras acerca de las cosas que nos rodean, y que ya se haya ejercitado además su *juicio* y *raciocinio*. Esto es, precisamente, lo que caracteriza la enseñanza moderna: ella es eminentemente *educativa* —antepone la educación a la instrucción— no pretende hacer “los niños perfectos en ninguna de las ciencias, sino se contenta con abrir y disponer su mente de tal modo que se les haga capaces de aprender una cualquiera, cuando a ello se dediquen” (Locke). “El principio vital de la enseñanza”, dice Wyse, “es enseñar al discípulo a que aprenda por sí mismo”.

Al efecto, la enseñanza moderna trata de desenvolver, por medio de ejercicios convenientes y continuos, las facultades intelectuales *todas* del niño: la atención, la observación y la percepción, la memoria, la imaginación, el juicio y el raciocinio, la abstracción y la concepción, sin *establecer preferencias entre ellas*. Es un gran error en que han incurrido algunos maestros, el creer que la enseñanza intuitiva tenga tan sólo el

objeto de cultivar las facultades perceptivas. Muy juiciosa es, a este respecto, la observación que hace Wickersham:

“Lo que sirva de materia en una lección objetiva, aparte, de lo perceptible por los sentidos, puede presentar algo que la memoria retenga, que excite la imaginación, que dé origen a una serie de raciocinios, o produzca una de esas ideas racionales que, consciente o inconscientemente, regulan el pensamiento humano”.

De los *conceptos*, por último, pasa la enseñanza moderna a la *definición* de los mismos. Se ha pretendido que la enseñanza moderna rechaza las definiciones. No es verdad. Basta consultar cualquier obra moderna y concienzuda de Metodología general, para convencerse de lo contrario. Lo que sí es radicalmente distinto, es el papel que asigna *una y otra enseñanza* a la definición. Para la enseñanza antigua, es la piedra angular que sostiene todo el pesado edificio de la instrucción; para la moderna, es la airosa cúpula en que termina el templo del saber. En la enseñanza antigua, la definición va *al principio* y constituye un conjunto de palabras impresas en el texto y que se incorporan a la memoria, pero cuyo sentido nunca pudo penetrar la mente del niño. En la enseñanza moderna, la definición va al final, no se encuentra en el texto, ni la da el maestro, sino los alumnos han de formularla como producto de su espontáneo trabajo intelectual.

La *escuela antigua*, la enseñanza *rutinaria*, que ha dominado durante muchos siglos y ha mantenido a la humanidad sumergida en la más espantosa ignorancia, y por ende en la miseria y el crimen, procede en todo y por todo en sentido contrario de la moderna. Ella ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos *verbales*, y ha proclamado la *falsa ciencia de las palabras*, de la que fue hija la *filosofía escolástica*.

La enseñanza antigua no ha sabido nunca cultivar más que una sola de las facultades intelectuales, la *memoria*, y lo que hacía retener a los niños eran *meras palabras*, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su sentido. En la enseñanza antigua se podrá hablar acaso de *instrucción* (y por cierto muy mal dada), pero no de *educación*, puesto que era incapaz para darla. Esto no nos extraña, pues ¿cómo podrá educarse si lejos de favorecer el desenvolvimiento espontáneo del niño, se le contraría a cada paso, se ignoran sus leyes y no se conforma a la enseñanza, por consiguiente, a la marcha natural?

Esto es lo que ha hecho y hace aún en muchos países la enseñanza antigua. En vez de principiar con *percepciones objetivas*, enseña *definiciones*; en vez de ir *de lo indefinido a lo definido*, en vez de proceder *de lo simple a lo compuesto*, *de lo concreto a lo abstracto*, *de lo empírico a lo racional*, empieza con *generalizaciones y abstracciones*, sin haberse ocupado nunca de acumular en la mente del niño el número suficiente de *casos particulares y concretos*, sin los cuales es imposible llegar al concepto.

“No debe darse la fórmula científica, hasta que los conceptos hayan alcanzado toda su percepción”, dice Spencer. Pero la enseñanza rutinaria hace todo lo contrario a este precepto, dirigiendo las siguientes preguntas: ¿Qué es ciencia? ¿Qué es arte? ¿Qué es ley? ¿Qué es corolario? No a los *sabios y filósofos* que ya dominaron una o varias ciencias o artes, sino *a niños de seis u ocho años*.

El pobre niño aún no sabe sumar  $15 + 28$ , pero ya le metieron en la cabeza unas cincuenta o sesenta definiciones

acerca de *cantidad, números enteros, quebrados, mixtos, polidígitos, abstractos, concretos, homogéneos, complejos, etcétera.*

¡Y lo mismo en Física! Nunca le han hecho observar a un niño la manera en que cae una piedra o pelota, o las burbujas que salen del agua si se introduce en ella un pedazo de yeso o de ladrillo (...) Pero, en cambio, le piden definiciones sobre la impenetrabilidad y la porosidad que las recita a maravilla —sin entender ni jota—.

Y lo mismo en Geometría, en Geografía, en Historia —¡Si es que tales materias se enseñan!— Que por lo general la escuela antigua se conforma con enseñar mal a leer, escribir y contar, y —eso sí— mascar la Analogía hasta con parvulitos. ¡Parece increíble que hombres inteligentes e ilustrados, que los hay entre los partidarios de la enseñanza antigua, no comprendan el grave perjuicio que causan a los niños obligándolos en su edad más tierna a estudios tan abstractos como la Gramática!

No quiero extenderme más. Me he limitado a la educación *intelectual*, y aún aquí no he hablado del papel radicalmente distinto que desempeñan en una u otra enseñanza el *maestros y el libro de texto*. Y ¡qué diría de la Educación Física y de la Ética y Estética! ¡Y de la disciplina escolar moderna y la del *ancien régime*!

*Tempora mutantur!* La enseñanza antigua se va —para siempre—. La conciencia humana despierta por fin de su letargo. No era posible ya, a fines del siglo XIX, que nos ocupásemos en la *crianza científica de caballos de carreras y de bueyes de engorda*, y que la *crianza y educación de nuestros hijos* fuese para nosotros asunto indiferente. ¡No! el espíritu del siglo se rebela contra tan desnaturalizadas costumbres; y poco a poco va ganando en importancia esta pregunta,



que debería ser la *primera* en toda sociedad culta: ¿Cómo hemos de educar a nuestros hijos?

Mucho, muchísimo depende en este asunto de la *casa paterna*; pero quizá más aún de la *escuela* y del *maestro*. La enseñanza que recibe el niño en la escuela tiene en la mayoría de los casos una influencia decisiva sobre su porvenir. ¡Tenedlo presente, maestros, y formad hombres del presente y no del pasado! Abdicad la rutina en vuestra enseñanza e introducid los principios imodernos! Sólo así formaremos una generación, intelectual, moral y físicamente vigorosa y robusta.



## ENRIQUE RÉBSAMEN

### LA PEDAGOGÍA MODERNA\*

El ensayo que presentamos en las páginas siguientes es, probablemente, el escrito de Enrique Rébsamen mejor logrado sobre el tema de la pedagogía moderna. La educación, nos dice, es una actividad compleja, y exige para su buen desempeño claridad y precisión en cuanto a los instrumentos, el contexto y los fines que se persiguen. La educación no se reduce a urbanidad, ni es mera instrucción. En la historia hay diversas definiciones de la educación, pero, a pesar de su diversidad, se puede encontrar un núcleo común que puede resumirse así: *desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible*

---

\* Rébsamen, E. (2001), “La pedagogía moderna”, en *Obras completas de Enrique Rébsamen*, tomo I, Ángel J. Hermida Ruiz (comp.), Secretaría de Educación y Cultura, Jalapa, Veracruz, pp. 15-23.

*de perfección*. Pero si preguntamos en seguida ¿cuáles facultades debemos desarrollar?, ¿según qué principios?, ¿cuál es el destino del hombre?, inmediatamente estallan las discrepancias entre las distintas escuelas pedagógicas (la escolástica, la positivista, la utilitaria y demás). Gran parte del retraso educativo se explica por el propio retraso de la antropología pedagógica y el limitado conocimiento que tenemos del desarrollo infantil.

La pedagogía es la ciencia y el arte de la educación.

¿Qué es la educación? Las contestaciones que nos darán, tanto los hombres del arte, como los que no lo conocen ni lo profesan, son muy distintas.

Entre los últimos, que forman la gran mayoría, son muchísimos los que creen sinónimas las palabras *educación* y *urbanidad*. Indudablemente, los buenos modales forman parte de la educación, pero una parte tan pequeña e insignificante, en comparación con la obra grandiosa toda, que no se comprende cómo haya podido usurpar el nombre del todo.

Otros muchos toman la educación en el sentido de *instrucción*, y la hacen consistir únicamente en la adquisición de conocimientos, más o menos útiles.

“Quiero dar a mi hijo una buena educación”, equivale a decir quiero que sepa mucho, para que esto le dé de comer más tarde, o bien, para que *brille* en la sociedad. Esta segunda acepción de la palabra educación tiene muchos más partidarios de lo que a primera vista parece.

“¡Cosa extraña!, dice monseñor Dupanloup, la *instrucción sola* ha tomado, desde hace medio siglo, entre un gran pueblo, el nombre y lugar de la educación!”

Este pensamiento del obispo de Orleans, que encierra la más pura verdad, es susceptible de amplificación. Dígase: “*toda la humanidad civilizada*”, en vez de *Francia*; póngase: “durante muchos siglos”, y no habrá alterado en nada la verdad de los hechos.

La educación exige, como cualquiera otra de las complicadas actividades humanas, desde luego, *además de los instrumentos necesarios para su ejecución, una conciencia clara de lo que se va a hacer y de las condiciones que influyen en el éxito*. Esta condición general para toda clase de actividad, es quizá

más necesaria aún para la actividad educadora en lo particular, porque ésta es una de las más complicadas y más difíciles, y porque trae consigo más grave responsabilidad que ninguna otra. Para satisfacer esta necesidad no bastan pues, tradiciones, no imitación de ejemplos ajenos, ni máximas o reglas aisladas tomadas tan sólo de la experiencia. Lo que se necesita es un conjunto sistemático de conceptos seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen en el desarrollo de la misma. Este conjunto sistemático que lo denominaremos con Stoy, pedagogía filosófica, que se ha formado sobre todo en el presente siglo, ha influido, y está influyendo poderosamente, en la opinión pública, despertando poco a poco lo que podríamos llamar la *conciencia pedagógica*, que obliga a los padres de familia, a los maestros, y en general a todas las personas que desean merecer el atributo de ilustradas, a ocuparse más de lo que acostumbraban en asuntos de educación. Merced a este cambio favorable, que es ya notable en algunos países, desaparecerán, en un tiempo no lejano, las ideas groseras y vulgares que la mayoría tiene aún sobre esta materia tan interesante. Pero mucho antes de que la Pedagogía llegara a ser una ciencia, se ocuparon los sabios de todos los pueblos cultos con asuntos de educación, y en este sentido bien puede decirse que la pedagogía es tan antigua como lo es la cultura humana. Veamos algunas definiciones de la educación dadas por los grandes pensadores de diferentes tiempos.

Para Platón, “La educación tiene por fin dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles”. La idea de la *belleza*, que no la volvemos a encontrar en ninguna definición moderna, es la expresión característica del genio nacional griego. Por lo demás, aunque la división

establecida entre cuerpo y alma quebrante en algo la unidad de la naturaleza humana, hay que confesar que la definición del filósofo griego abarca, a lo menos respecto al individuo, la materia en toda su extensión.

No puede decirse lo mismo de la de Bacon: “La educación no es en el fondo más que un hábito contraído desde un principio”, porque en efecto no comprende más que *una sola* faz de la cuestión.

La definición de Stuart Mill: “La educación comprende todo lo que nosotros hacemos y todo lo que otros hacen para acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza”, es idéntica en el fondo a la de Kant: “Desarrollar a cada individuo en toda la perfección de que es susceptible, tal es el fin de la educación”. La única diferencia entre los dos es que el primero, conforme con las tendencias de la moderna escuela inglesa, pondera la *actividad propia del niño*, confesando así su parentesco espiritual con Rousseau; mientras que el segundo, consecuente con las tradiciones de la escuela alemana, que aún no pudo emanciparse por completo de influencias metafísicas y religiosas, parece esperarlo todo *tan sólo de la actividad del educador*. Esta última idea se expresa aún con más fuerza en las definiciones de Schwarz, Denzel, Graser, Beneke, Palmer y otros pedagogos alemanes.

A pesar de pequeñas discrepancias, hay en todas esas definiciones ideas comunes. Todas convienen en la existencia de ciertas facultades en el hombre, facultades que se encuentran en germen en el niño y que hay que cultivar y que desarrollar. Pero tan luego como preguntamos: *¿Cuáles son las facultades que han de educarse? ¿Según qué principios se han de cultivar? ¿Cuál es el destino del hombre?...* empiezan los sistemas filosóficos y las escuelas pedagógicas, y el *eude-*

*monismo* de los *filantropinistas*, el *naturalismo* de Rousseau, el *moralismo* de Kant y de Herbart, el *humanismo* y otras teorías filosóficas se disputan nuestra preferencia. ¿Cuándo se conformaría un positivista con la definición del obispo Dupanloup: “el fin de la educación es preparar la vida eterna elevando la presente”. ¿Y qué dirá un *cristiano fervoroso* de cualquiera secta, de la teoría de Herbert Spencer de la “completa preparación del hombre para la vida toda”?

Dejemos las disputas filosóficas y fijémonos en lo que hay de *común* en todas las definiciones sobre la educación. Basta que cada educador trate de *desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección*. Por lo demás, que cada educador imprima a su actividad la dirección que su criterio y su conciencia le sugieran. Cuando el niño llegue a ser hombre y se encuentre con todas sus facultades bien educadas, ya sabrá escoger el camino que mejor le convenga. Lo que importa es que se cultiven sus facultades todas de una manera racional.

Pero no hay más que un modo de desarrollar las facultades del niño: ajustándonos del todo a las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden su desenvolvimiento. Esto es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer a los *educadores empíricos*, llámense *padres, madres, o maestros*, que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, lo están contrariando y entorpeciendo a cada momento, *porque ignoran* las leyes fisiológicas y no pueden ajustarse a ellas, por consiguiente.

Tenemos, pues, que la base indispensable para ejercer con éxito la actividad educadora es el estudio de la *naturaleza humana* bajo todas sus facetas. Denominamos a esta ciencia



fundamental Antropología pedagógica (de *ántrpos*, hombre, y *lógos*, tratado o discurso). El estudio antropológico comprende la Anatomía que nos da a conocer la estructura del cuerpo humano, los diversos tejidos que lo constituyen (Histología), los órganos que lo componen, su forma y posición etc.; la Fisiología, que trata de las funciones de los órganos y nos enseña las leyes a que obedecen; la aplicación de la anterior, la Higiene, que nos suministra reglas de conducta en orden a la conservación de la salud: y la Psicología, que estudia los fenómenos psíquicos, los cuales comprenden los tres órdenes de *conocimientos, sentimientos y voliciones*.

Por supuesto, para formar la Antropología, hubo necesidad, y la hay aún, de recurrir a muchas otras *ciencias auxiliares*, entre las cuales recordaré tan sólo la Anatomía comparada, la Biología general, la Psicología comparada, la Etnografía, la Historia, la Filología, etcétera.

El atributo “pedagógico” que acompaña a nuestra ciencia fundamental revela desde luego que ésta es algo distinta de lo que generalmente se entiende bajo la denominación de *estudios antropológicos*. Pero es éste el momento de confesar que la Antropología pedagógica se halla aún en mantillas, que apenas principia a formarse hoy, y que lo que estudiamos bajo esta denominación, en las facultades de Filosofía y en las escuelas normales es Antropología simplemente.

Voy a explicarme. Lo que estudiamos en los tratados de Anatomía y Fisiología, es *el hombre formado ya*; pero el sujeto de la educación, lo es el *niño*, quiere decir, el *hombre en vías de formación*, y ya está dicho todo. Lo mismo sucede con la Psicología. Sólo en estos últimos tiempos la Psicología experimental procura explorar el terreno antes desconocido de la vida psíquica del recién nacido, y cuidadosamente obser-

va todas las manifestaciones de su lento desenvolvimiento, dando lugar, de esta manera, a la formación de la llamada Psicología infantil, que es para los educadores de mucho más interés que la disciplina filosófica que se designa con el mismo nombre de Psicología simplemente, y que estudia los fenómenos psíquicos tal como se presentan en el hombre adulto.

Se ve que está todavía en pañales la ciencia que en primer lugar debe guiar al educador; sin embargo, no es de despreciarse el material que ya se ha juntado, y en posesión de estos conocimientos, podemos ya emprender la misión educadora, con algunas probabilidades de éxito. No hay que olvidar, además, que *se nace educador*, como se nace artista, quiero decir, que en el verdadero educador existe algo como una *intuición*, como una especie de *inteligencia inconsciente*, que le ilumina en los momentos más difíciles y le hace encontrar, como por vías de inspiración, lo adecuado y lo bueno. Suena un poco metafísico lo que acabo de manifestar, pero quien ha estudiado íntimamente la vida de Pestalozzi, así como la de Froebel, no podrá negar que el verdadero pedagogo tiene su *genio protector* a semejanza del “demonio” de Sócrates.

Tengamos, pues, confianza en nosotros mismos, y emprendamos la marcha. La Pedagogía propiamente dicha suele dividirse en estas tres ramas:

1. Pedagogía general o filosófica
2. Pedagogía histórica
3. Pedagogía práctica o aplicada

La *Pedagogía filosófica* trata de las ciencias pedagógicas, en general, y de sus relaciones con otras, tales como la Antropología, la Ética, la Política, la Jurisprudencia, la Medicina, etcétera; establece un conjunto sistemático de conceptos y principios, y se divide en cuatro ramas, de las que es la primera la Teología pedagógica, que trata del objeto final de la educación. Es éste el capítulo en que reina menos conformidad entre los pedagogos, pues todos ellos tratan de perseguir, además del fin general —perfeccionamiento de todas las facultades del niño— otros fines particulares que están en consonancia con las creencias filosóficas o religiosas de cada uno. Aquí entra, pues, la lucha entre los *sistemas*, a la cual se hizo ya alusión. Algunos pedagogos opinan que no es objeto de la Pedagogía establecer a este respecto un *principio*; que “para ello no tiene ni el derecho ni los medios, que simplemente tiene que aceptar el principio que le dan, y únicamente tiene que decir cuál es el sistema ético o creencia que profesa, si la evangélica-cristiana, si la católica de la Edad Media, si la pagana del mundo antiguo, o la pagana moderna”. (Palmer). Hasta ahora, sin embargo, está en minoría esta opinión.

Los *medios* de la educación pueden reducirse a tres. El primero se ha determinado por los pedagogos franceses *soins physiques* y comprende todos los cuidados que los padres dispensan a sus hijos para criados, alimentados, vestidos, etcétera; pero comprende aún más, pues se trata no sólo de fomentar el desarrollo espontáneo del ser físico del niño, sino a la vez de dirigir este desarrollo, haciendo que llegue a la mayor perfección; se trata, en una palabra, de una verdadera *educación física*. La rama de la Pedagogía filosófica que se refiere a ella, se denomina Dietética pedagógica.

El segundo medio educativo es la *enseñanza*, que consiste en educar las facultades intelectuales, dar al niño conocimientos y ponerlo en aptitud para adquirir otros por sí mismo. La rama de la Pedagogía que trata de la enseñanza se llama Didáctica y se ocupa principalmente de la *materia* de la enseñanza (programa de estudios) y *la forma* de la misma (sistemas y métodos). El tercer medio educativo ha sido denominado *disciplina* por unos, *dirección* o *gobierno* por otros, y consiste en la educación *ética y estética* en primer lugar, cuyo objeto es influir sobre los sentimientos y la voluntad y formar el *carácter* del educando. La rama de la Pedagogía que trata de esta faz de la actividad educadora se llama Hodegética.

*La Pedagogía histórica* nos da a conocer ante todo el estado actual de la educación universal, y está por consiguiente íntimamente ligada con la Estadística pedagógica. Pero como el presente no es más que el producto o resultado del pasado, la Pedagogía histórica tiene el objeto principal de darnos a conocer los estados de siglos pasados y de presentarnos de esta manera el *génesis* de la Pedagogía. Comprende la historia de la Dietética pedagógica, de la Didáctica, la Hodegética y la Pedagogía práctica.

A nadie se escapa el gran valor de la Pedagogía histórica, y sin embargo, hay que confesar que es, entre todas las ramas de la Pedagogía, la más descuidada entre las naciones hispanoamericanas. Sólo así se explica que algunos pedagogistas de los citados países hayan propuesto últimamente v. gr. en materias de Metodología, procedimientos de su invención que creían inmejorables, sin saber que esos mismos procedimientos habían sido imaginados en otros países en siglos

pasados y desechados por completo, porque otros nuevos habían merecido la preferencia general.

*La Pedagogía práctica* es esencialmente un *arte* y hace la *aplicación* de los principios establecidos por la Pedagogía filosófica e histórica a las diversas instituciones que ejercen la actividad educadora. Se divide, por consiguiente, en Pedagogía de la casa paterna, Pedagogía de los jardines de los niños (llamada también Pedagogía froebeliana), Pedagogía de la escuela primaria y secundaria, Pedagogía de los Asilos de ciegos, sordo-mudos, idiotas, etcétera.

He delineado a grandes rasgos el concepto y división de la Pedagogía moderna.<sup>19</sup> El terreno es vastísimo, y bien puede llenar este estudio la vida entera de un hombre. Sin embargo, es muy reducido el número de personas que se dedican al estudio de la pedagogía como *especialistas*, quiere

<sup>19</sup> Para mayor claridad repito la división de la Pedagogía moderna.

- I. Pedagogía general o filosófica
  - a. Teleología pedagógica
  - b. Dietética pedagógica
  - c. Didáctica
  - d. Hodegética
- II. Pedagogía histórica
  - a. Historia de la Dietética pedagógica
  - b. Historia de la Didáctica
  - c. Historia de la Hodegética
  - d. Historia de la Pedagogía práctica
- III. Pedagogía práctica o aplicada
  - a. Pedagogía de la casa paterna
  - b. Pedagogía froebeliana
  - c. Pedagogía especial de la escuela primaria
  - d. Pedagogía de la escuela secundaria, etcétera
  - e. Pedagogía de los asilos:
    1. Orfanatorios
    2. Escuelas de ciegos
    3. Escuela de sordo-mudos
    4. Asilos de idiotas
    5. Escuelas de corrección

decir, que vean en él el objeto principal de su vida, y la única manera de subsistencia. ¿Será porque este estudio no compensa los afanes y desvelos, con creces, en bienes materiales, en gloria y consideración social como lo efectúa el de otras ciencias y artes?

La gran mayoría de los *educadores, padres y maestros* de todas clases y categorías *no son pedagogos* en el sentido estricto de la palabra, ni sería justo ni posible exigirselo dada la extensión de esa ciencia. Entre los profesores de instrucción, los que generalmente poseen mayores conocimientos en pedagogía son los maestros de enseñanza primaria, pues hacen estudios especiales sobre la materia en las escuelas normales, aunque, como es natural, esos estudios tienen que limitarse a la esfera de la pedagogía aplicada a la escuela primaria. Entre los profesores de instrucción secundaria, aún en los países donde el profesorado ha llegado a ser una verdadera *carrera*, como v. gr. en Alemania y Francia, es casi universal la ignorancia en materias pedagógicas, porque raras veces las estudian de una manera ordenada en las cátedras establecidas en las facultades de filosofía, pues se contentan con hojear, para preparar el examen profesional, un tratado cualquiera. ¿Y los profesores en especialidades, los que se dedican a dar clases particulares de música, esgrima o idiomas, o a enseñar derecho romano en una facultad de jurisprudencia, o patología interna, en una escuela de medicina?...

¡El puro *nirvana!*... y sin embargo, todos ellos necesitan, para desempeñar bien su cometido, de la Pedagogía, aunque sea de una parte limitada de la misma, del *arte de enseñar*. ¿De dónde vienen esas quejas que se oyen en todas las universidades?: “El profesor X es un gran sabio, pero nadie le entiende”; “¡Lástima del genio de Z! ¡No sabe enseñar!”...

¿de dónde?... ¿y los padres y madres?... ¿Hay otros asuntos de igual interés para ellos, como el que se relaciona con la educación de sus hijos? Sin embargo, sería tristísimo el cuadro que sobre este tema tendría que pintar a mis lectores.

No cabe duda, es asunto de vital interés para la humanidad toda el que se divulguen los conocimientos pedagógicos. Quiero contribuir a esta obra con mi pequeño grano de arena, aunque limitándome por ahora a la Pedagogía aplicada a la escuela primaria.





## FEDERICO FROEBEL

### LA ESCUELA\*

Las ideas del pedagogo alemán Federico Froebel (1782-1855), discípulo de Pestalozzi, fueron introducidas en México a fines del siglo XIX y sirvieron de fundamento para la creación del Jardín de Niños (equivalente a la actual educación preescolar). Para este autor, la pedagogía se basaba en el principio básico de estimular el desarrollo natural del niño mediante la actividad y el juego. “En toda buena educación, decía, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser aseguradas al niño, al discípulo”. Para ello, Froebel elaboró materiales específicos a los que llamó “dones”; atribuía un papel decisivo a las madres en la educación del infante. “La infancia, decía, es el primer paso que da el ser humano para conocer

---

\* Froebel, Federico (1918), *La educación del hombre*, capítulo IV, traducida del alemán por J. Abelardo Núñez, D. Appleton and Company, Chicago-New York-London, pp. 82-90. Por razones editoriales, hemos omitido las notas de W. N. Hailmann que aparecen en el original.

el mundo exterior, por eso reclama cuidados extremos". Entre las educadoras mexicanas seguidoras de Froebel que alcanzaron renombre se recuerda a Estefanía Castañeda, Bertha Vob Glumer, Rosaura Zapata Cano y a Josefina Castañeda del Pozo.

En las páginas que siguen, se recoge la descripción de la escuela que hace Froebel en su obra clásica *La educación del hombre*.

La escuela tiene por objeto dar a conocer al joven la esencia, el interior de las cosas, y la relación que tienen entre sí, con el hombre y con el alumno, a fin de mostrarle el principio vivificador de todas las cosas y su relación con Dios. El fin de la enseñanza está en referir a Dios la unidad y las diversas condiciones de todas las cosas, para que el hombre pueda obrar en la vida según las leyes de Dios. El camino para llegar a esto, es la enseñanza o la instrucción.

La escuela, la enseñanza, presenta al alumno una especie de similitud entre el mundo exterior y él mismo, aparecido en este mundo, y sin embargo le muestra el mundo como cosa que le es perfectamente opuesta, extraña y en completo contraste con él. Más adelante, la escuela le hará distinguir las relaciones individuales de las cosas entre ellas, y le demostrará la comunidad intelectual de las mismas. El alumno será llevado, por el conocimiento de las cosas, a comprender su valor intelectual. De esta suerte llega el niño a penetrar el interior de las cosas por medio de su aspecto exterior, acto que corresponde con el de su salida de la casa paterna para ingresar en la escuela. No damos a esta enseñanza el dictado de escuela por la sola razón de que disponga al niño a apropiarse una cantidad mayor o menor de cosas exteriormente variadas, sino porque esta enseñanza es el soplo intelectual que anima todas las cosas a los ojos del hombre.

Que todos aquellos a quienes incumben la conducta, la dirección y el establecimiento de las escuelas, reflexionen bien sobre esta verdad, y hagan prácticamente de la misma todo el caso que merece.

La escuela debe tener una noción real de sí propia, un exacto conocimiento del mundo exterior y del niño; debe poseer el conocimiento del ser de uno y otro, a fin de operar

la unión entre ambos; debe poder ofrecerse como árbitro entre ambos, dar a cada uno de ellos el lenguaje, el modo de expresión y la inteligencia recíproca. La acción de la escuela es capital, y su resultado, mayor. He ahí por qué quien profesa este arte superior, es apellidado *maestro*, y cómo enseña al joven la manera de hallar la unidad que reina en todas las cosas, se le apellida *maestro de escuela*.

La aspiración hacia ese conocimiento del interior de las cosas, la fe, la confianza que deposita el alumno en el maestro que debe suministrarle ese conocimiento, forma desde luego un lazo invisible, más dichoso, entre ellos. El presentimiento, la fe, la esperanza que en otro tiempo unían al niño a su maestro, eran el poderoso medio de que los antiguos maestros de escuela se servían para responder a las exigencias de la vida interior del niño. Obtenían así de sus alumnos mucho más de lo que obtienen hoy sus sucesores, los cuales, haciendo aprender a sus discípulos buena cantidad de cosas, olvidan mostrárselas en su unidad intelectual e intensa.

No se nos arguya que, si la escuela tiene realmente un fin tan elevado y tan noble, si su importancia consiste sobre todo en ser la imagen de lo intelectual y de lo interior de las cosas, no se nos arguya, repetimos, que su aspecto exterior lo revela poco, ostensiblemente, ya cuando el sastre, convertido en maestro de escuela, se sienta sobre la mesa como sobre un trono, mientras sus alumnos, en torno suyo, recitan o cantan el alfabeto, ya cuando el leñador, retirado en el seno de su ahumada choza, explica lecciones a los niños. ¿Qué importa la simplicidad o la vulgaridad del escenario? ¿No hay, por ventura, en esta sombría cabaña del leñador, en esta modesta vivienda del sastre, un soplo que la anima y la vivifica? ¡Ah sí! ¿Pues cómo explicarse de otro modo

que al ciego le sea dado indicar el camino al paralítico, y al cojo restituir al doliente el uso de sus piernas? Ese soplo es el presentimiento, la fe, la esperanza del niño que aguarda del maestro de escuela el medio de unir íntimamente lo que exteriormente está separado, el medio de infundir la vida a cosas que parecen privadas de ella, el medio, en fin, de dar a todo lo que existe una determinación verdadera.

Por vago u oscuro que sea ese presentimiento, sólo por medio del mismo puede eficazmente influir el maestro de escuela sobre el espíritu del alumno; ese presentimiento es el soplo de aire vivificador que cambia en alimentos sustancias para la mente y el corazón del alumno, las piedras mismas que su maestro le dé como alimento, y este soplo vivificador anima hasta los muros sombríos y ahumados del local de la escuela, y hace que ésta sea estimada por el alumno.

El espíritu de la escuela, el soplo que la anima no viene de fuera. Por materialmente ventiladas que estén las escuelas, no lo están verdaderamente sino mientras reina en ellas la vida intelectual, el soplo real de la vida. Los locales espaciosos y ventilados son ciertamente preciosos a los ojos del maestro y de los alumnos; pero estas condiciones no bastan; conviene, como acabamos de decir, que las clases estén intelectualmente vivificadas y aireadas.

Esas disposiciones del niño para con el maestro predisponen a la ejecución de obras capitales, en la escuela tal como acabamos de delinearlas; porque el niño entra en ella, persuadido de que va a aprender allí cosas que no podrá aprender en otro sitio, y de que allí recibirá los alimentos que excitarán y satisfarán más y más en él el hambre y la sed intelectuales.

La fe en su institutor, hace que el alumno halle en el lenguaje y en la enseñanza de éste el sentido intelectual, que no siempre es fácil encontrar; la facultad digestiva de la inteligencia del niño, bien ejercida y desarrollada, le llevarán asimismo a hallar un elemento nutritivo hasta en los trozos de madera o en las aristas de paja presentadas a su observación.

Así, pues, si a los ojos de este niño animado por la fe y la confianza, el sastre, el leñador o el tejedor desaparecen para no ser sino el maestro de escuela, ¿qué prestigio no ejercerán sobre él el pedagogo de la aldea y los de las ciudades?

Interróguese un buen alumno y pregúntese qué sentimiento experimentaba al entrar en la escuela: sin duda confesará que se le antojaba penetrar en un mundo intelectual, superior a aquel en que poco antes vivía. Si tal no fuera, ¿cómo nos explicaríamos que a veces un niño recientemente ingresado en la escuela, pudiese consagrar más de un cuarto de hora diario, durante una semana entera, a meditar sin fatiga ni pena sobre el profundo sentido de un texto de sermón oído en el oficio del domingo? ¿Y cómo acontecería que uno de esos cánticos que hablan tan alto a la imaginación del alumno, cantado diariamente por él en la escuela, reapareciese más tarde a su memoria en medio de las pruebas y de las tempestades de la vida, y se ofreciese al niño como una tabla de salvación en el naufragio?

No se nos replique con la malicia o la maldad del alumno, que precisamente a causa de la acción, de la potencia intelectual y superior de la escuela, del fin al que ella aspira, y a causa del alimento que ella prodiga, se siente el niño más libre de espíritu y de cuerpo. El buen alumno no es ni obstinado, ni perezoso, sino dispuesto y activo. He ahí por qué, confiando en sus alegres disposiciones, suele proceder sin

sospechar las enojosas consecuencias que puede tener, para los objetos exteriores, la libertad que concede a los arranques de su alma.

No es cierto que la potencia humana que obra interiormente, animando y uniendo todas las cosas (potencia intensiva), se acreciente con los años y con la formación del hombre; esta fuerza decrece, mientras que se acrece la potencia que se extiende afuera y crea la variedad de las formas (potencia extensiva).

Por desgracia, el sentimiento y la noción que el hombre tiene de esta última fuerza, destruye en él fácil y frecuentemente el conocimiento de la primera. Resulta de ahí una especie de confusión entre esas dos fuerzas en el ser y sus manifestaciones, que conduce a grandes errores en la escuela, así como en la dirección dada al niño, y arrebatada a la vida su verdadero principio.

La fuerza interna que obra en el niño, produce tan poca cosa, por la misma razón de que confiamos demasiado poco en ella; por el mero hecho de no usar esta fuerza, se la deprime o se la reduce a la nada. A veces también, tratamos como baladí esa fuerza interior surgida en el niño; obramos con ella como obraríamos con el imán que colocásemos o suspendiésemos sin hacerle llevar ni sostener nada, o de cuyas propiedades nos sirviéramos para juegos insignificantes. En ambos casos, la fuerza de este imán se amenguaría o se perdería; o si más tarde reapareciese, sería para quedar sin efecto: así también el niño en el cual se abandone la potencia interior, no se nos aparecerá sino como un enfermo moral, desde el momento en que queramos hacer soportar algún peso a su inteligencia.

Para juzgar bien la importancia de esta potencia vivificadora en el niño, no olvidemos la frase de un famoso alemán: “Hay mayor distancia de un niño de pecho a un niño que habla, que de un alumno a un Newton”.

Si la distancia que debe salvarse entre el grado del niño y el del alumno, es aún mayor, se deduce de ahí que la fuerza de este último debe ser también relativamente mayor. Más adelante, la atención que consagramos a la extensión, a la diversidad, al conocimiento del hombre que crea, formula y produce (su extensividad), debilita y disipa poco a poco la impresión que sentimos desde luego observando la unidad, la animación interna (intensividad) de la potencia humana.

La escuela está, pues, constituida, no lo olvidemos jamás, por este espíritu vivificador que establece la unión entre las cosas individuales, y anima la individualidad no menos que la totalidad. La separación o el desmembramiento de las cosas individuales en sí mismas, es opuesta a la escuela bien entendida.

Por causa de ser esta verdad tan frecuentemente olvidada o desconocida, tenemos hoy día tantos profesores y tan escasos maestros de escuela, tantas disposiciones para la instrucción y tan escasa disposición para la escuela.

Por no explicarse nadie claramente lo que es el soplo vivificador que anima la escuela, nadie se inclina ni a conocer ni a apreciar al maestro de escuela, tan digno de estimación, a pesar de la simplicidad de sus atribuciones, y cuyo tipo primitivo y verdadero se ve desaparecer de día en día.

Aquí hallamos de nuevo la confirmación de lo que tantas veces observamos en la vida, es decir, que el más noble y más precioso bien está perdido para el hombre cuando él ignora



lo que posee. La aspiración, la esperanza y la fe del niño le dan ciertamente a comprender el valor de la escuela; pero la conciencia que de ella tiene el niño, su penetración y su espontaneidad son susceptibles de manifestarse entera y completamente; porque está destinado a obrar y manifestarse siempre con conciencia, libertad y espontaneidad.

Más adelante se verá lo que debe ser la escuela con relación a la enseñanza, y cómo aquella debe instruir al alumno acerca del objeto mismo; cualquier otra enseñanza sería estéril, y carecería de toda acción sobre el espíritu y sobre el corazón del niño.

Creemos que lo que precede responde suficientemente a las cuestiones: ¿Conviene las escuelas? ¿Por qué conviene las escuelas? ¿Qué conviene que las escuelas sean?

Por medio de la escuela llegaremos a ser hombres pensadores, conscientes y razonables, obrando con inteligencia, manifestando por el empleo de nuestra fuerza interior, don de Dios, la acción divina que en nosotros reside; no olvidaremos que todo lo que es terrestre tiene también derechos incuestionables; creceremos en sabiduría y en razón por las cosas humanas y divinas, ante los hombres y ante Dios; nos acordaremos de que debemos siempre vivir en unión con Aquel que es nuestro Padre, de que nosotros y todas las cosas terrestres somos un templo de Dios viviente, y de que debemos llegar a ser perfectos como nuestro Padre que está en los Cielos. A tal objeto debe conducirnos la escuela; tal es su razón de ser.

¿Qué enseñará la escuela? ¿En qué se instruirá el niño? Estas cuestiones deben ser resueltas aquí bajo el simple punto de vista de los conocimientos que exige el niño, llegado a este grado, conocimientos exigidos por todas las manifesta-

ciones mismas del hombre en tanto que muchacho. Veamos en qué consisten estos conocimientos.

El niño, llegado a joven, muestra ostensiblemente la viva convicción de llevar en sí un ser intelectual que le es propio, y revela el vago presentimiento de que posee el origen y las condiciones de ese ser procedente y dependiente de un ser mucho más elevado, del cual proceden y dependen todas las cosas. Toda la vida del joven revela el sentimiento que aquél posee de ese soplo vivificador, que anima todas las cosas y las envuelve invisiblemente, a la manera que el agua rodea al pescado, y el aire rodea al hombre y a todo lo creado. El joven alumno se nos aparece como presintiendo su ser espiritual, como presintiendo a Dios y el ser de todas las cosas; se nos aparece con el deseo de profundizar y explicarse más y más estos presentimientos. Llega al mundo exterior, que le es opuesto, con el deseo y la fe de que un espíritu intelectual parecido a aquel que él siente en sí, tiene dominio también sobre el mundo exterior. Quiere que este mundo exterior esté convencido de ello como lo está él mismo, y siente al deseo, sin cesar renaciente, de conocer, para apropiárselo, al espíritu que lo vivifica todo. El mundo exterior aparece al joven bajo un doble punto de vista: desde luego, como producido y ordenado por la potencia del hombre, por la voluntad del hombre y con arreglo a un modelo humano; después, como producido y ordenado por la omnipotencia que opera en la naturaleza.

Entre el mundo exterior formulado por un cuerpo, y el mundo intelectual, —el mundo interior, el del alma— aparece la palabra que, después de haber parecido al niño como constituyendo una sola cosa con esos dos mundos, se ha separado de ellos más tarde, para quedar siendo el lazo que los une.

Así el alma, la naturaleza y la palabra que enlaza la una con la otra, son los polos de la vida del joven, como fueron, según el testimonio de los libros sagrados, los polos del género humano en el primer grado de su madurez. Considerándolos de esta suerte, la enseñanza de la escuela conducirá desde luego al niño al conocimiento de sí propio en todas sus condiciones, y después al conocimiento exterior que proviene del espíritu de Dios y no subsiste sino merced a este mismo espíritu. Gracias a la enseñanza de la escuela, el niño aprenderá a vivir de una manera armónica con ese conocimiento triple, aunque uno en sí mismo, que debe llevarle del deseo a la voluntad decidida de cumplir su vocación, y guiarle así hacia toda la perfección compatible con su vida terrestre.



## CARLOS A. CARRILLO

### ARTÍCULOS PEDAGÓGICOS\*

Carlos A. Carrillo (1855-1893) es uno de los espíritus más libres en la historia del pensamiento pedagógico de México. En sus artículos sometió a una crítica franca y honesta a todas las expresiones educativas que él juzgaba obsoletas, mediocres o equívocas, sin reparar nunca en las consecuencias de sus palabras. Su interés era el interés supremo de los alumnos o, si se quiere, el interés mayor de la nación. Hombre creyente, su pensamiento pedagógico, sin embargo sigue de cerca la pauta marcada por el positivismo.

---

\* Carrillo, Carlos A. (1907), *Artículos pedagógicos*, dos tomos, coleccionados y clasificados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, Herrero Hermanos Sucesores, México, pp. 3-7, 39-42, 322-337.

Maestro brillante, sobresalió además como escritor prolífico. Fundó publicaciones periódicas —*El instructor* y *La reforma de la escuela elemental*— y dejó a la posteridad numerosos artículos pedagógicos que fueron agrupados en dos tomos por sus alumnos Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo. Murió, lamentablemente, muy joven.

## LA APATÍA DE LOS PADRES SU TRADUCCIÓN EN CASTELLANO CLARO

Hay muchos padres que se niegan a inscribir a sus hijos en los registros de las escuelas elementales, y no pocos que, después de inscribirlos, no cuidan de enviados a ellas con puntualidad. Estos son los hechos, ¿de qué causa dimanar? De que los padres ven y palpan que es poco lo que adelantan sus hijos cuando los envían; de que notan, porque no pueden cerrar sus ojos a la luz, que cuando dejan las aulas después de haber recibido la instrucción que en ellas se les imparte, de poco les sirve ésta para las ocupaciones en que tienen necesidad de ejercitarse, porque entre el hombre que se ha educado en una escuela en los primeros años de su vida y aquel otro que nunca ha pisado los umbrales de una, no existe, cuando entran a la vida práctica, la inmensa diferencia que debía existir, y que todos tenían derecho de esperar.

Hay escuelas atestadas de alumnos confiados al cuidado de un solo maestro que, aunque se multiplique y se haga trizas, no los puede atender; un padre manda a ellas a su hijo, no adelanta éste, o adelanta con una lentitud que desespera, porque es literalmente imposible que un solo hombre baste para dar la instrucción a cien y más discípulos, imposible que conserve el orden en la turbulenta multitud que le rodea, e imposible que sin orden logre ningún progreso serio; y el padre, que nota aquella nulidad o lentitud en los progresos, retira a su hijo de la escuela, o le envía con irregularidad, los días que buenamente le parece. Y se alza clamor unánime de reprobación que condena a aquel padre, y se pronuncian enfáticamente las palabras apatía y abandono para dar la explicación de su conducta. Apatía y abandono;

tradúzcase: pésima organización de las escuelas públicas en las que se confían ochenta, y cien, y ciento veinte, y ciento ochenta niños a un solo maestro.

Envía otro padre a su hijo a recibir la instrucción elemental. Y echa de ver que no progresa, y se desalienta, y su desaliento se traduce en la práctica por la irregularidad con que el niño comienza desde aquel instante a frecuentar las clases. ¿Y de qué dependen los escasos progresos de aquel niño? Dependen de que la escuela es una mezcla heterogénea de alumnos de todas las edades y todos los grados de conocimientos; de que es una amalgama monstruosa en que figuran desde niños de cuatro años hasta jóvenes de veintiuno, desde principiantes que están apenas conociendo las letras, hasta adultos a quienes ya reclaman a gritos el campo y el taller, y a todos se dan en común las mismas explicaciones y las mismas clases, porque no hay más que un solo maestro, y ese maestro, que está rodeado todo el día por todos los alumnos, ni sabe en qué ocupados, ni puede establecer ocho o diez clases como sería preciso. Y si un padre tiene el buen sentido de pensar que es imposible que esas explicaciones y esas clases les sirvan a todos, o más bien, de convencerse de esta verdad por los resultados prácticos que palpa, y en vista de ello, dedica a su hijo a trabajos de mayor provecho, se le echa en cara la apatía y abandono con que ve la educación de aquél. Apatía y abandono; tradúzcase: pésima organización de las escuelas públicas, en que se reciben alumnos antes de la edad escolar, en que se les tolera cuando han pasado de ella, en que no se les clasifica según su edad y sus conocimientos, en que no hay el número de maestros necesarios, en que, no habiéndolo, se da entrada a *todos* los alumnos durante todo el día.



Hay más allá otra escuela que, poco a poco, van dejando desierta los alumnos que antes la poblaban. Indagad la causa de ese abandono, preguntad a los padres de familia, y ellos os dirán que, después de tres y cuatro años de asistencia a las aulas, sus hijos no sabían leer, ni escribir, ni contar, y han creído que, entre enviarlos a perder su tiempo congregados bajo la presidencia del maestro, y dedicarlos a los trabajos de los campos, debían optar por lo segundo. La causa del atraso os lo explicaréis muy fácilmente si os tomáis la molestia de visitar la escuela, y veis que faltan en ella mesas para que escriban los alumnos y hasta bancas para que se sienten; que no hay pizarrones, ni mapas ni pizarras ni cuadernos ni plumas puede ser. Y, sin embargo, no faltará quien sin meterse en indagaciones de tal naturaleza, acuse a los padres por su proceder de apatía y abandono. *Apatía y abandono*; tradúzcase otra vez: *pésima organización de las escuelas públicas*, que carecen del mobiliario necesario y de los útiles precisos.

En otra escuela es el hastío quien va ahuyentando a los niños que concurren a ella, porque si hay una verdad cierta, por más que de muchos sea desconocida, es que cuando los alumnos no acuden con gusto a recibir sus clases, cuando ningún atractivo los convida y los retiene en ellas, tras un intervalo de lucha más o menos largo, su repugnancia acaba por sobreponerse al empeño con que sus padres los estrechan a asistir con puntualidad diariamente a la escuela, porque éstos, cansados de encontrar siempre la misma tenaz y sorda resistencia por parte de sus hijos, ceden o aflojan en su celo. ¿Y quién siembra el hastío en el ánimo del niño? Los métodos erróneos que se emplean para su educación. Poner en manos del niño, cuando cuenta apenas ocho o nueve

años de edad, un texto árido como el *Epítome de gramática* de Herranz o el *Compendio de Geografía* de García Cubas, compelerle a aprender de memoria todas sus lecciones, sin explicarle siquiera su contenido previamente, para aminorar un tanto las espinosas dificultades de un trabajo tan poco en armonía con su edad y sus inclinaciones, es método muy común en las escuelas. ¿Qué tiene de extraño que todo el ser del niño se rebele con violencia inaudita contra el suplicio a que se le quiere someter? ¿Qué tiene de extraño que cobre aversión a los estudios, y mire con desvío la escuela, en que se comprimen con mano de hierro todas sus tendencias, y se sofoca el libre y espontáneo desarrollo de sus facultades? ¿Qué hay de sorprendente en que espíe todas las ocasiones, y aproveche con júbilo todas las coyunturas de sacudir momentáneamente el yugo que detesta, desertando con el más leve pretexto de la escuela? No es, pues, la apatía y el abandono de los padres, no, la causa que determina tan frecuentes ausencias; y cuando oigáis decir *apatía y abandono*, traducid: *pésimos métodos empleados en las escuelas públicas*, que se oponen al desenvolvimiento natural y armónico de las múltiples actividades con que ha dotado Dios al niño.

Y cuando ha salido el niño de ésta y de aquélla y de la otra escuela, después de haber pasado en ella seis u ocho largos años, después de haber asistido día con día a sus clases con religiosa puntualidad —caso que también ocurre, aunque excepcionalmente—; cuando su familia va a tocar el fruto de sus sacrificios que se ha impuesto para proporcionarle educación, privándose del salario corto que con su trabajo él hubiera podido ganar, y comprándole libros, y gastando lo que no tenía para mantenerle decentemente vestido, a fin de que sus condiscípulos no se desdeñaran de alternar con

él; cuando sus padres se preparan para recoger la cosecha de lo que han sembrado a costa de afanes y sudores, ¿sabéis la amarga decepción que les aguarda? Lo que ha aprendido el niño carece casi de toda utilidad para la práctica. Tiene que arar la tierra y, sabe decir: yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos, vosotros amáis y aquellos aman. Tiene que hacer zapatos y sabe decir: la, artículo determinado, del género femenino y número singular; casa, nombre sustantivo, común a todas las casas, del género femenino y número singular; es, tercera persona de singular del presente de indicativo del verbo ser, de la segunda conjugación por terminar en er, etc., etc. Necesita aplicarse con tesón al trabajo manual, y sabe tener indolentemente un libro entre sus manos, mientras su pensamiento divaga con amplia libertad atraído por puerilidades; necesita discurrir con precisión y sensatez, y en lo que está muy ducho es en aprender interminables listas de palabras. Necesita entender los libros para gustar y sacar provecho de la lectura y sabe mascullar las palabras que contienen sin entender ninguna. Va a entrar a la vida política, va a ser miembro de un pueblo libre en el que tiene que ejercer derechos y que cumplir obligaciones, e ignora esas obligaciones y no tiene noción de esos derechos. Debía arder en su pecho el fuego de un acendrado y santo patriotismo, que a la escuela tocaba encender y mantener vivo a favor de la enseñanza de la historia patria, y lo que se ha guardado en su memoria es el interminable y estéril catálogo de todos los gobernantes que México ha tenido. Debía, en fin, salir el niño impregnado de amor al trabajo, de amor al orden, de amor a la economía, de amor a la familia, de amor a su ciudad natal, de amor a su patria, de amor a todos los hombres, que son sus semejantes, de amor a todo lo bueno,

santo y bello; y, en vez de eso, sale con la cabeza llena de las respuestas que formuló en su *Compendio de moral* Zamacois o Contreras, las que repiten sus labios automáticamente con una monótona cadencia que revela infaliblemente que aquellas fórmulas son obscuro enigma para su pobre inteligencia.

Pero renuncio ya a la larga y penosa, aunque necesaria y patriótica y laudable tarea de ir pasando lista a los incontables vicios de nuestros sistemas escolares. Básteme decir, una vez por todas, que siempre o casi siempre lo que se achaca a simple indolencia y abandono por parte de los padres, reconoce otra causa más remota, que una mirada escrutadora puede descubrir, y esa causa lejana, por dura que pueda sernos esta confesión, hay que llamarla con su propio nombre, hay que no ocultárnosla a nosotros mismos, y es: *la pésima organización, los pésimos métodos, el pésimo régimen, los pésimos textos, el pésimo sistema, en suma, de nuestras escuelas*. Esta es la verdad lisa, la verdad desnuda; yo no quiero paliarla, no quiero quitarle su amargura, porque esta amargura es útil, es medicinal, es salvadora: la primera condición para poner remedio en algún mal, es conocerlo en toda su amplitud, sentirlo con viveza. (*Marzo 16 de 1886*).

## ¡MALDITOS LIBROS!

Vengo de un examen, y vengo con la tristeza en el espíritu, con la desolación hasta el borde del alma; vengo escapado, huido a arrojar mi desesperación sobre el papel. Media hora me ha bastado; media hora de asistir a un lúcido, a un brillantísimo espectáculo, en que niñas de ocho años escribían cantidades largas de una vara, en que las lenguas y las gargantas elaboraban los *tres por cuatros* y los *cinco por ochos* en

interminables cuentas de multiplicar y dividir con la misma pericia, la misma regularidad, la misma prontitud, la misma perfección que una prensa mecánica va agarrando pliegos y pliegos de papel, y los va aventando vestidos de letras por el lado opuesto. Los metros, los gramos, los meridianos, los cuadrantes, Fernel, la academia de ciencias, el termómetro centígrado, la densidad, el peso en el vacío; todo ha desfilado ante mis ojos en el espacio de unos cuantos minutos, todo repetido exactamente, admirablemente, demasiado admirablemente por desgracia. El contenido de los libros se había vertido, sin que se derramara ni una sola palabra, en los oídos de las niñas, se había almacenado en su memoria, sin que se evaporara ni una gota; y allí estaban delante de nosotros esas niñas, ostentando su memoria henchida, repleta, colmada de palabras, de puros sonidos, que a cada pregunta brotaban de sus labios, como brotan las notas de un organillo, cuando se da vuelta al manubrio.

No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir *alma, inteligencia, corazón y vida*, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño, no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí propio, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido.

¡Cómo me he acordado en este examen de las palabras tan exactas y fecundas del escritor americano Wickersham que encierran un sistema de educación completo!

“El espíritu, dice, no es un simple recipiente que tiene que llenarse como un cajón para medir semillas; es un poder que aspira a desarrollarse. No es una tabla rasa, una página en blanco, en la que uno puede escribir; sino una actividad innata que tiende a su fin, una fuerza que modifica todo lo que se pone en contacto con ella”.

“El horticultor deposita la semilla en buen terreno, rodea a las plantas de todos los elementos que favorecen su crecimiento (un grado conveniente de calor, de luz y de humedad) las protege contra la intemperie, y espera la cosecha”.

“Él sabe bien que el germen de vida que dios ha encerrado en la simiente, sólo aguarda una ocasión propicia para manifestarse”.

Ahora bien, ¿qué tiene de común el sistema *educativo* que propone Wickersham, que es el único que conviene a la naturaleza, ya no digo del alma, sino de todo ser viviente, con el sistema de repleción y hacinamiento que trata al alma, ese poder altísimo y divino, como un foso en que se amontonan tierra y piedras, hasta que está cegado; como un pellejo de vino, que se llena hasta que está repleto?

El estómago toma los alimentos, y los convierte en sangre que va a regenerar los órganos del cuerpo; la prensa mecánica se apodera del pliego de papel en blanco, y lo devuelve al impresor cubierto ya de letras; la máquina bruta coge el algodón en rama, y lo entrega ya despepitado; hasta el molino transforma en harina el grano que se le confía; y sólo el alma, *esa fuerza que modifica todo lo que se pone en contacto con ella*, como dice Wickersham, sólo el alma, que es lo más

divino, lo único divino que hay sobre la tierra, ha de ser menos que el estómago, menos que la máquina, menos que la piedra de molino, porque así lo quieren los maestros. Sólo ella ha de tener el privilegio de recibir palabras y frases y definiciones y divisiones y clasificaciones, y libros y más libros, para presentarlos cuando se le pidan de la misma manera que los recibió, sin que falte ni una frase ni una palabra ni una coma; sin que haya trabajado y elaborado aquellos materiales que se le entregaron. ¡Y a eso se llama educar a los niños! ¡Y ése es el sistema de educación que prevalece, no en una escuela, no en una ciudad, no en un estado, sino en todo México! ¡Y así se forman en millares de escuelas, centenares de millares de niños! ¡Exámenes, exámenes! Con razón os detesto, porque me traéis a la memoria el estado tristísimo de nuestra instrucción, porque venís a llamar con fuerza a la puerta de mi alma, para decirme: mira cómo se rebaja la naturaleza espiritual del niño; y me lo mostráis, para llenarme de indignación con ese cuadro. Con razón he huido de vosotros, en busca de alguien con quien desahogarme.

Y te he encontrado a ti, papel. A ti, que eres mi amigo, mi confidente, a ti en cuyo seno vierto mis secretos, porque no me contradices como me contradicen otros: ni me replicas; ni me sostienes que lo que hacen los maestros es bien hecho; ni pretendes que llenar de palabras la memoria es desarrollar las facultades; ni llamas a lo malo bueno y a lo negro blanco. No; tú no haces eso, sino que vas recogiendo las palabras que salen de mis labios, y las vas guardando cuidadosamente, para repetir las a todos los que encuentres. Por eso te amo tanto.

Tú volarás mañana, y entrarás en la escuela, y penetrarás en el hogar; tú reproducirás allí, como eco fiel, las palabras que te voy diciendo; tú serás mi activo, mi eficaz, mi dó-

cil auxiliar; tú te acercarás a los maestros y hablarás a los padres, y los persuadirás de que no es a fuerza de libros como se enseña al niño; de que no son memorias, sino inteligencias lo que debe educarse, inteligencias que tienen sed de movimiento y vida, y que se agostan y mueren por falta de actividad y de ejercicio. ¡Oh! ¡Si comprendieran, si se penetraran de esta tristísima verdad: que la escuela, que debía de ser un suelo rico en que el espíritu creciera lozano y vigoroso no le da alimento, y lo mata de inanición y lo aniquila! ¡Si quisieran creer que los libros con sus definiciones, y sus reglas, y sus divisiones, que ellos riegan a manos llenas en los entendimientos, son la sal que los esteriliza y les arrebatara la fecundidad que puso Dios en ellos!

Bien sé yo que los libros son útiles; bien sé que encierran tesoros de verdades; que son la herencia que nos han legado las generaciones que pasaron; pero sé también que los libros que se usan en la escuela, y como se usan en la escuela, no edifican, sino que destruyen; no dan la vida, sino que dan la muerte; y los detesto por eso, y los maldigo; sí, los maldigo, porque se abusa de ellos, porque son el instrumento con que se aherroja la actividad del ser humano, se encadena su vuelo, se despedaza su organismo.

¡Papel! ¡Papel! Tú que eres mi voz, mi eco, mi aliento; tú que eres mi brazo, mi instrumento, mi poder, mi todo, vuela y proclama y grita una y mil veces a los maestros que la gran reforma, la primera reforma, la más necesaria, la más urgente de todas las reformas, es prescindir de los libros, arrinconarlos, sepultarlos en el olvido y en el polvo, y reemplazar su enseñanza árida y muerta, con la enseñanza eficaz, viva y fecunda de la palabra, que derrama la actividad, y promueve la vida, y engendra el movimiento. ¡Oh papel!



¡Quién te diera alma y corazón y vida, para que llenaras tu altísima misión! ¡Quién pudiera, en vez de letra inanimada y yerta, depositar en ti palabras de fuego y acentos de pasión, de esa pasión que lleva la persuasión a lo íntimo del alma! ¡Quién pudiera arrancar de cada palabra, de cada letra que en ti escribo, ráfagas de luz que iluminaran los espíritus! ¡Quién te infundiera entrañas que palpitaran de ternura, de compasión y amor al niño, de indignación contra sus opresores y verdugos, de las que brotara un grito, pero uno de esos gritos que tienen la omnipotencia del amor, para decir a los que educan: “Maestros, maestros, en nombre de la vida, del alma y de la inteligencia, no uséis los libros como los usáis; no rebajéis, en vez de enaltecer; no humilléis al espíritu, que es soplo celestial, chispa divina, convirtiéndole en vaso de materia inerte”.— (Diciembre 16 de 1885).

## DE LA ENSEÑANZA EDUCACIÓN

El fin de la escuela no es enseñar, sino educar al niño. Esta es la verdad más capital. El principio más fecundo, la generalización más amplia, la síntesis más breve de toda la pedagogía contemporánea. Esto no es una exageración retórica (pueden estar persuadidos de ello mis lectores), sino una verdad rigurosísima. Pero entendámonos, no llamo educación aquí a la finura y cortesanía de las maneras, ni aplico tampoco este nombre a la educación del corazón, que si es importantísima, no es toda la que el hombre debe recibir. ¿A qué educación me refiero entonces? ¿En qué acepción tomo esta palabra? Esto es lo que intento declarar por medio de algunos ejemplos.

Está una niña de doce años bordando una esquina de pañuelo. Acerquémonos, para verla mejor. Está a punto de concluir su labor, y no revela mayor destreza en ella: trabaja con lentitud, y su obra dista mucho de salirle perfecta. Cuando la niña haya acabado de bordar la esquina, ¿cuál es el resultado que con su trabajo habrá conseguido? Desde luego, tiene un pañuelo más que podrá destinar a su uso personal, o con que podrá obsequiar a alguna amiga. Este es el resultado inmediato y aparente. Pero, además, ha conseguido otro, que, si no se ve tan de bulto, no es por eso menos importante ni menos real. Y tan cierto es esto que, si suponemos que por un accidente el fuego devora el pañuelo que acaba de concluir, no podrá decirse con verdad que ella ha perdido en vano su tiempo y su trabajo. No, que el trabajo tiene un poder transformador y misterioso, que perfecciona todo cuando se pone en contacto con él: la mano de la niña ha experimentado ese contacto, y ha adquirido una habilidad, una destreza, una agilidad que no tenía: el trabajo ha estampado sobre ella su sello indeleble. La mano primitiva, inhábil, torpe, ha desaparecido, y ha sido sustituida por una nueva, que es un instrumento más adecuado para aquel género de labores. En otros términos, la mano se ha educado, porque este poder transformador es el que anteriormente he designado con el nombre de *educación*. Quizás la mudanza no es muy sensible desde luego; pero no por esto podemos dudar de su existencia: suponed el trabajo prolongado por espacio de tres, de cuatro meses, de un año, de dos, de más tal vez; suponed que la niña borda, no un pañuelo, sino diez, veinte, cien, y entonces, os dejará asombrados el cambio inexplicable que se ha obrado en el instrumento de trabajo. Esta es la obra de la educación. Suponed,

no a una niña que borda, sino a un herrero que comienza a hacer clavos, a una cigarrera que tuerce cigarrillos por la vez primera, a un estudiante que toma las primeras lecciones de violín; dejad correr el tiempo, dejad que la *educación* acabe su obra, y comparad el trabajo de cualquiera de ellos en las dos fechas extremas, comparad la mano tosca, torpe, inhábil, pesada, desmañada de los días primeros, con la mano ágil diestra, hábil, rápida, dócil a las menores órdenes de la voluntad. Ese cambio maravilloso es el fruto de la educación.

Tomo otro ejemplo. Considerad un niño que está estudiando de memoria una lección. Tiene nueve años, son sus primeros ensayos, y repite una, dos y cien veces unos breves renglones para lograr grabarlos en su memoria indócil. Por fin, ya lo logró; salió triunfante de su empeño. Mañana recitará delante de sus condiscípulos la fábula que con tenaz trabajo consiguió aprender, la recordará durante una semana, un mes, un año, tal vez durante todo el curso de su vida. Pero, ¿es éste todo el fruto que ha obtenido de su ímprobo trabajo? ¡Oh! no; tras de él hay otro de más alto valor, aunque por lo pronto no se deje ver tan claramente. Aquella asidua y pertinaz repetición de los renglones de la fábula no ha pasado sin dejar una huella duradera en la memoria, sin plegarla, sin domar su rebeldía nativa; y ya otra vez que se exija de ella un trabajo semejante, se la encontrará más sumisa y más pronta para ejecutarlo. Y si persiste el niño en el trabajo, si en vez de una o dos fábulas, aprende diez, veinte o cincuenta, pasados varios años aquella memoria que mostraba la dureza de un bronce sobre el cual había que pasar y repasar el buril constantemente para lograr abrir un surco, se habrá trocado en blanda y dócil cera que guarda la huella de la impresión más leve que recibe. El niño que antes en un

día no podía retener sino diez líneas con laborioso esfuerzo, hoy es capaz de aprender la Eneida entera, bastándole dos o tres lecturas para retener larga serie de estrofas. Esa transformación es obra exclusiva de la educación.

El mismo poder mágico que ella deja sentir en la memoria, lo extiende a la inteligencia, como a todas las facultades de espíritu. Ved si no. Ahí tenéis un joven que, con la pluma en una mano y la mejilla descansando en la otra, parece absorbido en honda meditación, con la vista clavada en el papel que tiene por delante. ¿Qué le preocupa de ese modo? Acercaos, y lo descubriréis. Un problema sencillísimo de álgebra es lo que leéis en aquella hoja de papel, cuyo resto está en blanco. ¡Sencillísimo, sí! Y sin embargo, lleva ya dos horas de tenaz batalla, sin que su entendimiento logre descubrir la solución que busca con afán. ¿Os sentís tentados de indicársela? ¿Se entreabren vuestros labios ya, para articular la palabra que le ahorrará más ruda y penosa fatiga? Guardaos bien de ello, deteneos; no convertáis al niño en un estúpido con vuestros mimos de tonta compasión. Dejadle que luche y que batalle, que la lucha es salud, robustez, y fuerza para el espíritu, como para el cuerpo. Vencido o victorioso, de cada lucha de esas se alza el espíritu como nuevo y potentísimo vigor.

Gastar dos o tres horas en hallar la solución de un problema algebraico, puede parecer dolorosa pérdida de tiempo a quien sólo mira la superficie de las cosas; pero observadores de vista más perspicaz, que descubren el fruto ulterior del estudio que no es otro sino la educación mental, de ninguna manera juzgarán que resultado de tan gran valía, se compra demasiado caro con el sacrificio de unas cuantas horas.

En la serie de ejemplos que mi pluma ha hecho desfilar delante del lector, ha podido él observar que cualquier ejer-

cicio, así el físico como el intelectual, produce dos distintos resultados: el uno, inmediato, aparente y en muchos casos exterior al agente; el otro menos visible, que no se descubre sino a la larga, y que siempre radica en el sujeto mismo que ejecutó el trabajo. ¿En qué consiste este último? En el *perfeccionamiento* de la potencia misma puesta en ejercicio, del instrumento de trabajo; mano, memoria, entendimiento, voluntad. Todo es lo mismo para el caso, todo se desarrolla con elasticidad maravillosa cuando se ejercita.

A este desarrollo, no de una, sino de todas las fuerzas que Dios puso en el hombre en estado embrionario, a esta transformación de la simiente en árbol, es a lo que he llamado *educación*. La educación, tomada en este amplio y elevadísimo sentido es el objeto, el grande, noble y verdadero objeto de la escuela; como es asimismo el blanco de la humanidad en su evolución triunfal hacia el progreso, porque como ha dicho un pensador insigne, educación y civilización son términos sinónimos.— (Octubre 1 de 1886).

## LA NATURALEZA. LA MADRE. EL MAESTRO

Casi todo lo que nos rodea está compuesto de diversas partes. Sobre la mesa en que escribo estas líneas tengo un libro: tiene sus hojas, su lomo, su pasta, sus letras; la mesa tiene sus pies, su tabla, su cajón; la vela que me alumbraba, su estearina, su pábilo, su llama; y hasta yo tengo mis manos, y mis brazos, y mis ojos, que van siguiendo este renglón, y mis labios que van murmurando las palabras que mi mano traza.

Si yo quiero dar a conocer, o enseñar a imitar a un niño uno de estos objetos compuestos, puedo seguir dos caminos; o, hablando sin metáfora, emplear dos *métodos* distin-

tos. Voy a explicar cuáles son, pero por medio de ejemplos, que es el lenguaje más claro de los conocidos, que así entienden de el rudo como el sabio. ¿Y en dónde buscaré mis ejemplos? En la escuela, en las materias que en ella se cursan.

Estoy, pues, en un salón de escuela, rodeado de alumnos a quienes me propongo enseñar el dibujo. Pero, ¿qué clase de dibujo, me diréis, porque hay tantas especies?— Tenéis razón: el que entre nosotros se suele llamar impropiaamente *dibujo natural*; es decir, quiero lleguen a poder dibujar estas tres láminas que en mi alcoba, digo mal, en el salón de escuela tengo, una es un indio vendedor de fruta, un leñador la otra, y la tercera, por fin, un ermitaño. Para salirme con mi empeño, puedo, repito, proceder de dos modos distintos, tan distintos que es precisamente opuesto uno a otro. Puedo, desde luego, y éste es el primer modo, dar a cada alumno (o a cada grupo de alumnos para que las láminas me alcancen) una de ellas, para que sin ejercicio preparatorio de ninguna clase, trate de sacar de ella una copia; él se dará sus mañas para hacerlo. A fuerza de tiempo y de trabajo logrará sacarla regular; y entonces, para corregir los defectos que tenga en el rostro, en los brazos, en los pies, en las manos, le ejercitaré en hacer pies y manos y brazos y rostros separadamente. Esto, por supuesto, no será asunto de un día, ni de una semana, ni de un mes: yo indico el método que puede seguirse en cinco renglones que escribo en tres minutos; para ponerlo en planta se empleará el tiempo que fuere necesario.

Puedo proceder de una manera totalmente inversa; y si soy un maestro de dibujo; sobre todo, si soy un maestro viejo amamantado con las doctrinas de la antigua escuela, y curtido en la práctica de la enseñanza, seguramente que me

decidiré por este otro para enseñar a dibujar, y raciocinaré de esta manera: “Locura fuera pretender que niños que comienzan apenas a manejar el lápiz, copiaran estas muestras tan complicadas y complejas, que tienen rostros, y manos, y cuerpo, y pies, y brazos; es preciso en la enseñanza proceder con tiento y paso a paso: que se ejerciten en dibujar rostros aislados, después manos, en seguida brazos; y así que ya estén diestros en dibujar todos los retazos del humano cuerpo y hayan vencido una por una las dificultades, les enseñaremos a unir estos retazos copiando el cuerpo entero”.

Pero reflexionando que también un rostro es cosa muy difícil y complicada para la mano de un pobre principiante, pues consta de ojos, y nariz, y boca, y quién sabe cuántas cosas más, principio la tarea por lo más simple, que es ponerlos a hacer ojos y bocas y narices separadamente.

Y diré de paso que yo no sé por qué los maestros de dibujo se detienen aquí; y cómo no paran mientes en que también un ojo tiene cejas, y pestañas, y párpados, y lagrimares; y cómo no sujetan a sus alumnos durante algunos meses o semanas siquiera, a hacer lagrimares y pestañas, como ejercicio preliminar para el dibujo de ojos.

Pasemos a otro ejemplo. Es el primer día de escuela, y van a comenzar a aprender la escritura varios niños. El maestro escribe en las pizarras, en el pizarrón o en los cuadernos, que esto para el caso importa poco, la frase siguiente para que la copien:

### **El pájaro vuela.**

Esta es la primera lección práctica de escritura. En los días siguientes los niños copian otras frases distintas; y así que

hayan adquirido cierta habilidad en escribir, pasan a ejercitarse en formar cada letra aislada, para corregir los defectos que hubieren contraído. Este maestro emplea el *método analítico*, entre nosotros poco usado.

Otro maestro, por el contrario, discurre de este modo: No es posible que un niño copie de buenas a primeras esta frase en que entran tantas y tan diversas letras; primero es que aprenda a formar cada una de ellas; y ni aun éste siquiera es el primer paso que se debe dar. Toda letra consta de gruesos y finales; que haga ante todo el niño gruesos o *palotes*, después finales, más tarde unirá estos elementos copiando letras sencillas como la i, n y u, siguiendo con las más difíciles, y al fin hará palabras y frases enteras. Y pasa de la teoría a la práctica, llevando a los niños paso a paso por el camino que de antemano se trazó. Este maestro sigue el *método sintético*.

Otro tercer ejemplo, y será el último. Elegiré la lectura para él. La primera lección de lectura que puede darse a un niño es, por mucho que esto sorprenda a algunos de los que me leen, ponerles a leer una frase entera, por ejemplo:

### **El pato nada en la laguna.**

Se enseña al niño a leer esta frase escrita en su primer libro de lectura o en el pizarrón, hasta que la distinga de cualquiera otra que en el mismo pizarrón se escriba, o en el libro se halle. Una vez conseguido, se le enseña a conocer cada una de las palabras que la forman:

**pato, laguna, nada, el, en la,**



también hasta que las reconozca en cualquiera parte que las vea. Así que ya está familiarizado con cada palabra, se le dan a conocer todas las sílabas que entran en su formación:

**da, to, na, gu, pa, la, en, el,**

hasta que sepa distinguir las en cualquiera palabra en que se encuentren. Y por último, descomponiendo las sílabas en letras, se les enseña el sonido que tiene cada letra.

**a, e, u, o, l, n, t, d, p, g**

Quien enseña de este modo hace uso del *método analítico*.

Quien, por el contrario, enseña primero las vocales:

**a, e, i, o, u,**

luego las consonantes:

**b, m, p, r, t,**

después las sílabas:

<b>ba</b>	<b>ma</b>	<b>pa</b>	<b>ta</b>
<b>be</b>	<b>me</b>	<b>pe</b>	<b>te</b>
<b>bi</b>	<b>mi</b>	<b>pi</b>	<b>ti</b>
<b>bo</b>	<b>mo</b>	<b>po</b>	<b>to</b>
<b>bu</b>	<b>mu</b>	<b>pu</b>	<b>tu</b>

y por fin las palabras:

<b>pato</b>	<b>temo</b>	<b>tubo</b>
<b>pipa</b>	<b>tapa</b>	<b>tomo</b>
<b>mapa</b>	<b>bato</b>	<b>topo</b>

que con las anteriores sílabas que pueden formar, emplea el *método sintético*.

De manera que el *método sintético* empieza por enseñar las partes, y acaba por el todo: va del ojo al cuerpo en el dibujo, del *palote* a la palabra en la escritura, de la letra a la frase en la lectura: mientras que el *analítico* hace las cosas al revés precisamente que su hermano; principia por el todo, y termina en las partes, va del cuerpo al ojo, de la palabra al grueso o al final, del vocablo a la letra.

Creo que mis lectores tienen bastante con lo dicho para conocer a primera vista a los dos métodos siempre que se les presenten por delante. Son dos fisonomías radicalmente distintas, que con una vez que se vean, no pueden confundirse nunca: son lo que el blanco y el negro en el reino de los colores, o lo que el subir y el bajar en el mundo de los movimientos.

Ahora pregunto: ¿cuál de estos dos métodos es el bueno? Pero no, no quiero hacer esa pregunta ni menos responderla. Haré otras tres a que daré respuesta, y con esas respuestas los lectores podrán contestar a la primera. Lo que pregunto es, pues: ¿Cómo enseña la naturaleza? ¿Cómo enseña la madre? ¿Cómo enseña el maestro?

¡La naturaleza! Si es verdad que detrás de ella existe la mano invisible de Aquél que con poder supremo la arrancó a la nada; si es verdad que ella tiene para los ojos del

espíritu la diáfana transparencia de un cristal, a cuyo través contemplan absortos una sabiduría que todo lo hace bien, yo quiero preguntarle el plan que sigue para educar al hombre, porque ese plan es infalible, porque es obra divina.

¡La madre! Si también es verdad que es Dios quien puso en el materno corazón el instinto admirable que la guía para educar a su hijo, yo quiero penetrar en el santuario del hogar doméstico, para iniciarme en los secretos de esa educación, porque también obedece a un plan divino.

Y si luego, al entrar en el recinto de la escuela, encuentro un método distinto; si el maestro ha adoptado para la educación de sus alumnos un plan diverso del que sigue la naturaleza y al que ajusta la madre sus lecciones, creo que tengo derecho para condenarlo. No es el plan natural, no es el plan materno, no es, en una palabra, el plan divino, luego es malo.

Hay una cosa que enseña la naturaleza, puede decirse, sin auxilio del hombre: a hacer uso de los sentidos y los miembros. Y ni en el dominio de las sensaciones ni en el de los movimientos, encuentro que proceda de una manera parcial y fraccionaria con arreglo al método sintético.

Desde que el niño abre sus ojos a la luz, contempla todas las formas y colores. Si la naturaleza procediera sintéticamente, no le presentaría en los primeros días sino líneas rectas de la misma especie, verticales todas u horizontales, por ejemplo; después le mostraría otras rectas de distinta especie; más tarde, le enseñaría las curvas, y eso no a un mismo tiempo todas, sino poniendo a su vista sucesivamente sus múltiples especies. Hasta después que conociera las diversas líneas separadamente, no las mezclaría, dándole a conocer en tal período todos los objetos naturales y artificiales, en

que aparecen combinadas de mil maneras caprichosamente. En suma, la naturaleza sería una especie de maestra de dibujo, que seguiría el mismo orden que éstos han adoptado en su enseñanza.

Si esta suposición parece absurda, si en algunas personas provoca la sonrisa con que se acogen los ensueños de una imaginación calenturienta, es porque en realidad ese orden es tan imposible, tan absurdo para el hombre, dada su organización actual, que ni siquiera se acierta a comprender o a concebir; pero esto mismo es prueba brillantísima de que no es la síntesis la vía por la que la naturaleza lleva al hombre para conseguir su educación.

Lejos de eso, desde el primer instante arroja al niño en medio de la más inextricable confusión de formas; le presenta en el infinito número de objetos que ella ha criado, o que la industria humana ha producido, todas las líneas, todas las magnitudes, todas las combinaciones, en la confusión y variedad más sorprendente, más indescriptible, más desorientadora. Lo sumerge de golpe en la contemplación del *universo*, de ese *todo*, que es tan *todo*, por decirlo así, que abarca a los demás en su magnífica unidad, y deja que su mirada atónita y cegada se acostumbre primero a ese océano de luz deslumbradora, y lo descomponga después, y lo *analice*: separando sus diversas partes. Lo *analice*, ésta es la palabra exacta que indica el método seguido.

Si de las sensaciones pasamos a los movimientos, encontramos el mismo orden. Si la naturaleza siguiera el método sintético, los niños no aprenderían a mover simultáneamente sus diversos miembros, ni aun siquiera ejecutarían desde luego con uno mismo los distintos movimientos de que es susceptible, sino que al principio, pongo por caso, estarían

reducidos a mover las manos; menos todavía, a mover un solo dedo de la mano; todavía mucho menos, a moverlo en un solo sentido, encogiéndolo y extendiéndolo, verbigracia, alternativamente. Así iría el movimiento dilatando su esfera de acción, arrastrándose lenta, trabajosa, cansada, fastidiosamente, del dedo a la mano, de la mano al brazo, del brazo a todo el cuerpo. La edad de la niñez presentaría el inverosímil cuadro de una prolongada clase de gimnasia dividida en diversos períodos, en cada uno de los cuales se ejecutaría un movimiento particular con cada miembro. Sólo quien haya visto dar una lección de gimnasia de salón, en que los niños durante tres minutos doblan y levantan la cabeza alternativamente, durante otros tres extienden y encogen los brazos, y así prosiguen ejercitando todo el cuerpo, sólo él, repito, puede formarse idea de lo que sería el *método sintético* para enseñar el movimiento.

El mismo camino que sigue la naturaleza es el que toma la madre para educar a su hijo. Veamos, si no, cómo le enseña a hablar. Si se hubiera encomendado a la sabiduría de algún filósofo la formación del plan que debía seguirse para comunicar al niño los primeros conocimientos de su idioma, tal vez hubiera discurrido así: Con un corto número de sonidos, unos veintisiete, poco más o menos, se forma una multitud de sílabas diversas; de estas sílabas, combinadas de varias maneras, se compone, a su vez, un número de palabras todavía más crecido: lo más fácil es, pues, enseñar al niño los sonidos primero, seguir con las sílabas, y reservar las palabras para lo último.

No sé si será acertada mi suposición; pero ello es que el método seguido en la lectura, que es fruto de la reflexión y del estudio, es precisamente el que he descrito.

Pero la madre, guiada por su instinto admirable, obra más sabiamente: en vez de comenzar por enseñar al pequeño los sonidos que son las partes elementales en que se descompone la palabra, empieza por la palabra entera o por la frase. Y dejando caer hoy una palabra, y mañana otra, y luego otra distinta, en los oídos de la tierna criatura que tiene en sus brazos, y repitiéndolas con paciencia incansable siempre que se presenta a la vista el objeto que designan, y hablando con su hijo o delante de él con las personas que viven a su lado, logra abrir los labios del pequeño mudo. Este graba en su memoria las palabras que oye; las imita después a fuerza de ensayos y trabajo; y distingue más tarde los sonidos semejantes de que están compuestas, de manera que cuando lo ha logrado, puede repetir ya con facilidad, e inmediatamente que la oye, una palabra nueva que se componga de sonidos que le sean conocidos. ¿Qué método es éste con el que tan admirables resultados obtiene la madre? El *método analítico*, puesto que empieza por el todo, y acaba por las partes.

¿Cree alguna madre que sería posible enseñar a hablar a un niño, valiéndose del *método sintético*? ¿Cree que daría algún resultado enseñarle, cuando está en la cuna, los sonidos vocales y consonantes, luego las sílabas, y luego las palabras? Pienso que ninguna se atreverá a responder afirmativamente. Por consiguiente, ninguna cree en la bondad del método analítico en el caso a que me vengo refiriendo.

¿Emplea el maestro en la escuela procedimientos análogos a los que siguen la madre y la naturaleza? Recorramos algunas de las asignaturas cursadas en aquella. En la lectura comienza por enseñar las letras; en la escritura, los gruesos y finales; en la gramática, las palabras; en la música, las notas.

Evidentemente esto es precisamente lo contrario del análisis, que exigiría dar principio en la primera y segunda asignaturas por las palabras completas; en la tercera, por oraciones o frases cuyo contexto ofreciera cabal sentido; y en la cuarta, por cantos de melodías agradables y fáciles.

La escuela no sigue, pues, el mismo rumbo que la madre y la naturaleza. Esto es lo único que quería probar, y aquí debo poner punto a mi artículo.— (Junio 10 de 1886).

## EL MÉTODO OBJETIVO

El *método objetivo*, el *sistema objetivo*, la *enseñanza objetiva*, son palabras que traen continuamente en los labios cuantos hablan de los nuevos métodos de enseñanza que hoy tratan de introducirse en las escuelas, relegando al olvido los antiguos.

Creería cualquiera que una palabra tan usada, tan vulgar, hasta tan de moda en nuestros días, que corre de boca en boca sin tropiezo, tiene para todos los que la oyen y emplean, un significado muy conocido, muy riguroso, muy preciso; como cuando se ve circular de mano en mano una moneda, que todos aceptan sin oponer dificultad, debe suponerse con razón que es de uso tan vulgar en el país, que hasta los niños saben su valor.

Pues nada de eso, sin embargo, sucede en nuestro caso; y si a cuantos ponderan las ventajas del método objetivo, y lo alzan a las nubes, les vais preguntando uno por uno: ¿En qué consiste ese método objetivo, que tanto encomiáis? Veréis cómo no aciertan a responder una palabra a tal pregunta, cómo se quedan perplejos e indecisos; y cuando al cabo obtengáis una respuesta, cogida al vuelo y forjada para salir de apuros, veréis que cada cual se forma de él idea distinta; o, si

he de decir la verdad, ¿y por qué razón no he de decirla?, que ninguno de ellos tiene idea exacta de él, ni mucho menos.

Y cuenta que al escribir voy teniendo mucho cuidado con mi pluma, para que no se deslice; y en vez de una copia exacta de lo que he visto, vaya a dibujar un cuadro fantástico, un capricho. Muy de veras me parece que no hay exageración en lo que digo, al menos tratándose del estado de Veracruz, y hablando de él de una manera general. Citaré algunas pruebas.

No hace mucho tiempo visitaba yo la escuela de Jico, en que mi excelente amigo, el señor Mora, había intentado plantear los métodos seguidos en la Escuela Modelo de Orizaba. Conocedor de las ventajas de una buena táctica escolar, había acostumbrado a sus alumnos a ejecutar con precisión y regularidad militar los movimientos que les ordenaba: *Saquen pizarras.— Una.— Dos.—* mandaba con robusta voz: y todos los brazos y todas las manos se levantaban como movidas por un solo resorte, todos ejecutaban el mismo movimiento con regularidad sorprendente, todos tomaban y presentaban las pizarras, obedeciendo las voces de mando, con una uniformidad, una precisión y una prontitud que a todos llamaba la atención. “En esto, decía más tarde calurosamente una persona muy sensata, en esto precisamente consiste el método objetivo”. Y se refería a la ejecución de la maniobra escolar, de que habíamos sido testigos. Es decir, que confundía la táctica con el método, que es como confundir en medicina las palabras *síntoma* y *diagnóstico*, o en jurisprudencia un *alegato* con un *embargo*, o en agricultura una *almáciga* con un *barbecho*. Y lo repito, era persona de mucha sensatez.

¿Cómo se enseña a leer según el método objetivo, me han preguntado en varias ocasiones? Es claro que quien esto pre-



gunta no tiene ni noción de lo que es método objetivo. Comprendo lo que es enseñar los *primeros rudimentos* de la lectura empleando el procedimiento fonético o el fonomímico; combinando la lectura con la escritura; empleando el método analítico, que comienza por las palabras para dar después a conocer las letras, o siguiendo el método sintético, que es el usual entre nosotros, en el que se enseñan primero las letras, después las sílabas y las palabras vienen al final. Todo esto lo entiendo, porque significa algo. Pero, en verdad, aprender a *leer según el método objetivo*, no sé lo que pueda significar.

Y no son maestros adocenados de alguna remontada ranchería ni personas vulgares quienes así se expresan: nada de eso. Tengo sobre mi mesa en este instante un tomo de *La enseñanza objetiva*, periódico que se redacta en México; está abierto delante de mí en la página 101 (tomo II, núm. 26, año 1880); y leo en él, como título de una obra que traduce: *Método para enseñar a leer según el sistema objetivo*, por James Pyle Wickersham.

Y quien así se expresa es un periódico que ha prestado verdaderos servicios a la instrucción pública, dando a luz obras de mérito real.

Pero ya no voy a extenderme tanto en cada ejemplo, porque me urge, y urgirá a mis lectores, que llegue ya a lo substancial; y me parece oír como un murmullo que me pregunta: ¿En qué consiste, pues, ese método objetivo, sobre cuyo significado no hay acuerdo? ¿Por qué el articulista no lo dice? Voy a ensayar explicar lo que entiendo por él; pero antes permítaseme acabar de probar la tesis que sostengo, *que cada cual entiende el método objetivo a su modo*, como me decía un entendido inspector de instrucción pública, y para

ello hacinaré, aunque sea en tropel, unos cuantos ejemplos sobre los ya aducidos.

*¿Cómo se enseña a multiplicar denominadores según este método? Este método exige que los alumnos hagan gimnasia. Para aprender gramática, según él, es preciso que los alumnos aprendan de memoria trozos escogidos de prosa y de poesía. Cuando en una escuela se plantea este método, los alumnos que concurren a ella deben distribuirse en tres grupos o clases. ¿Tiene alguna semejanza el sistema de enseñanza mutua con el objetivo? Se necesitan muchos aparatos para poder introducir este sistema en nuestras escuelas: es muy costoso. ¿Cuántos años debe durar la enseñanza elemental, según este sistema?* Todas estas frases las he oído de labios de personas que no pueden calificarse de vulgares, y aún dedicadas al magisterio muchas de ellas, y todas revelan la más deplorable y espantosa confusión de ideas. No; es preciso decirlo en voz alta para que todos lo oigan, el método (que no sistema, porque método y sistema son cosas distintas), el método objetivo no tiene nada que ver con la gimnasia, ni con el aprendizaje de trozos de memoria; ni requiere que las clases sean muchas o pocas; ni tiene, en suma, conexión con ninguna de esas cosas con que se le quiere mezclar y confundir.

Una vez que ya he demostrado que reina el más completo desacuerdo sobre el significado de las palabras *método objetivo*, y que aún para muchos es ésta una denominación enigmática y hasta sin sentido, cumple llegar al punto principal de este artículo, y examinar en qué consiste este método tan encomiado en nuestros días.

Recurriré a algunos ejemplos para explicar lo que entiendo por él. Supongamos que trato de enseñar a un niño lo que es la línea recta. Si para lograrlo me valgo de una defi-

nición que le doy oralmente, o le hago aprender de memoria en un libro, seguramente que no hago uso del método objetivo; mas, si por el contrario, tomando un pliego de papel que está sobre mi mesa, y pasando el dedo por uno de sus bordes le digo: “mira, este borde es una línea recta”. Y añado: “el borde del pizarrón es recto; el filo de la hoja de la puerta es recto; el borde de la mesa sobre que escribes es recto también”, y conforme le voy poniendo estos ejemplos, le voy mostrando los objetos, y pasando mi mano sobre cada uno de ellos que le voy nombrando, entonces, sin género de duda, me valgo del método objetivo.

Paso a otro ejemplo. Quiero enseñar a un niño que tres y cuatro sumandos dan siete. Hay para esto dos medios: el primero, ponerle por delante la antiquísima tabla de multiplicar, y hacerle repetir hasta que enronquezca: *tres y cuatro, siete; tres y cuatro, siete*. Este procedimiento podrá ser muy divertido para el niño; inmejorable para que aprenda pronto y bien: será cuanto se quiera, pero no objetivo. Ahora, si en vez de este excelente método que tiene cuando menos el mérito de la antigüedad, tomo tres nueces en una mano y cuatro en la otra, y le pregunto al rapaz que me está mirando embobado coger las nueces: “dime, chicuelo, tres nueces que tengo en la mano izquierda y cuatro que tengo en la derecha, ¿cuántas nueces son?”; y le ordeno que se acerque y le dejo contar las nueces diciendo: *una, dos, tres... cuatro... son siete nueces*; si repito la experiencia, ya no con nueces sino con avellanas, plumas y lápices; con niños que se levantan formando dos grupos, uno de tres y otro de cuatro niños; con dedos que se alzan en una y en otra mano; o, en fin, con cualesquiera objetos que se me antoje, pero siempre de manera que el niño los vea y los palpe y los cuente, y se cerciore

por sí mismo, y no porque yo se lo diga o lo vea escrito en algún libro, que siempre que se juntan tres cosas con otras cuatro, resultan siete, entonces sí he recurrido al método objetivo para enseñar esta verdad.

Abandonemos la aritmética para pasar al lenguaje. Si mis alumnos han encontrado en su libro de lectura la voz *mandíbula*; y al ver la palabra tan rara quitan los ojos del libro y viéndome me preguntan: “Señor, ¿y qué cosa es eso?”, yo puedo satisfacer su curiosidad de dos maneras muy diferentes. Puedo muy bien echar mano de un voluminoso diccionario, como el que acabo de coger en este instante para dictarle a mi escribiente, y responderles doctoralmente con la definición del diccionario: “Mandíbula se llama a cada uno de los huesos en cuyo borde libre están implantados los dientes y que con éstos contribuyen a la masticación, trituración, etc., de los alimentos. Las mandíbulas son dos: una superior y la otra inferior; la primera, llamada también *sincraniana* es inmóvil, y está unida al cráneo; la segunda, que lleva el nombre de *diacraniana*, es móvil, y se halla unida al cráneo por medio de una articulación floja y ligamentosa”. Este método no tiene más que un pequeñísimo inconveniente, y es que mis alumnos se quedarán en ayunas de cuanto les digo; pero salvo este leve defecto, convengo en que es muy sabio, muy científico y muy completo. Sin alarde de ciencia puedo recurrir para dar la explicación que de mí solicitan a otro medio más fácil, más vulgar, más sencillo, que consiste en llamar al alumno que ha preguntado, y cogiéndole su mano y poniéndola sobre la quijada inferior, preguntarle a mi vez: “¿No sientes aquí esta cosa dura? Pues es un hueso, y ese hueso se llama mandíbula”. Y subiendo un poco más arriba la misma mano, hasta que toque la quijada superior,

le añadiré: “este otro hueso que tienes aquí también se llama mandíbula, de manera que tú tienes dos mandíbulas”. Pues bien, este sencillo procedimiento, cuyo secreto puso Dios en el corazón materno, porque en él puso todo lo que los hijos necesitan, pertenece al método objetivo.

Para explicar brevemente en lo que consiste éste, no he empleado una definición, sino que me he valido de sencillos ejemplos. ¿Por qué he procedido de este modo? Porque son para el lector más claros, para mí más fáciles, para la comprensión del método, suficientes; y porque no he querido ser infiel a este tan bello método, precisamente cuando trataba de explicar lo que es, prefiriendo para mi explicación otro distinto. Mis tres ejemplos bastan al lector atento para obtener *inductivamente*, si quiere, la definición; y en todo caso, como más de una vez insistiré sobre este punto, quizás otro día busque yo también esa definición con mis lectores.— (Diciembre 16 de 1885).



## MANUEL FLORES

### TRATADO ELEMENTAL DE PEDAGOGÍA\*

El último cuarto de siglo puede calificarse como la era dorada de la pedagogía mexicana porque en ese lapso floreció la creatividad y el debate pedagógico. Este esplendor no sería concebible sin el papel directivo del Estado, el marco de paz social que se vivió y la estimulante labor que realizaron al frente del Ministerio de Instrucción hombres como Joaquín Baranda y Justo Sierra. La educación atrajo el interés de la clase política de aquel tiempo; se formaron masas críticas de talentos pedagógicos y al mismo tiempo se publicaron numerosos libros y revistas de tema educativo. Entre los autores de esos años sobresalió Manuel Flores, autor del *Tratado elemental de pedagogía*. Médico de formación, Flores se inclinó años después por la pedagogía y la práctica docente. Fue

---

\* Flores, Manuel (1986, 1900), *Tratado elemental de pedagogía*, edición facsimilar, introducción de Héctor Díaz Zermeno, Biblioteca Pedagógica, UNAM, México, pp. 5-23, 79-83 del facsímile.

maestro de la Escuela Normal de Profesores y director de la Escuela Nacional Preparatoria (1901-1911). Positivista devoto, llegó a ser diputado federal y dejó el país en 1911 con la destitución de Porfirio Díaz.



## INTRODUCCIÓN

### LA PEDAGOGÍA, SU DEFINICIÓN Y SUS DIVISIONES

Por pedagogía se entiende el arte de enseñar. Las muchas discusiones que se han entablado respecto a esta definición, pierden su razón de ser desde el momento en que se deja de incluir en la definición lo que ella no está llamada a contener y en que se defina claramente lo que deba de entenderse por enseñanza.

En efecto, las divergencias que en los autores se notan, en cuanto al concepto que de la pedagogía se forman, versan principalmente sobre los fines a que la enseñanza, ó como otros la llaman, la educación, deba encaminarse; pero todos convienen en que la pedagogía es el arte de la enseñanza ó de la educación. En nuestro concepto, el fin que la enseñanza se proponga, no influye nada en la definición. Sea cual fuere la enseñanza y sean cuales fueren sus fines, estará siempre sujeta á preceptos, y el conjunto de dichos preceptos encaminados a practicarla eficazmente, constituye un arte, y ese arte es la pedagogía. Nadie incluiría en la definición de ninguna de las artes el uso ó aplicación de los productos elaborados según sus reglas; no hay, en consecuencia, razón para incluir en la definición de pedagogía, ni la clase de enseñanza que con ella se va a impartir, ni los usos á que ella está destinada; cualesquiera que ellos sean, las reglas para enseñar permanecerán siempre las mismas. La pedagogía no es, pues, otra cosa, que el arte de enseñar. No es a ella a quien toca decidir cuál es la mejor enseñanza. Si los tratados de pedagogía incluyen esta cuestión, de hecho la resuelven con los elementos de otras ciencias ó de otras artes.Cuál deba ser la enseñanza que se imparta, es una cuestión social

y moral; pero no pedagógica. Las necesidades del hombre decidirán la elección de los ramos de enseñanza, y una vez hecha la elección, la pedagogía dará las reglas para inculcarlos.

Pero lo que sí importa es explicar claramente lo que deba entenderse por enseñanza. Enseñar una cosa es hacerla comprender, ó poner al que la aprenda en aptitud de practicarla.

En todo acto de enseñanza hay dos hechos simultáneos, cuya reunión la constituye. Por una parte se graba un conocimiento, y por otra se adquiere una aptitud. La enseñanza consta, pues, de un elemento instructivo y de un elemento educativo.

Enseñar es, pues, a la vez instruir y educar.

El arte de la enseñanza, ó sea la pedagogía, debe constar de dos partes principales: la educación y la instrucción. La primera tendrá por objeto dar las reglas para dotar de aptitudes, y la segunda, consignar los preceptos para inculcar los conocimientos

La pedagogía se divide, además, en teórica y práctica.

La primera estudia en abstracto los preceptos de la enseñanza; deduciéndolos tan sólo de las leyes que rigen al funcionamiento de las facultades.

La segunda, poniéndose en las condiciones de la realidad, trata de adaptar dichos preceptos a las condiciones actuales y efectivas de la enseñanza. Se divide en metodología y organización y disciplina escolares. La primera se ocupa de los preceptos en relación con cada una de las materias de la enseñanza; la segunda los estudia en relación con las exigencias de la escuela.

Este libro, concebido con sujeción al programa del primer año de pedagogía de nuestra escuela normal, no comprende la organización y disciplina de las escuelas.

## TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

### I. DEFINICIÓN Y CARACTERES

En dos circunstancias es usado entre nosotros el término educación ó sus equivalentes: ó bien significando desarrollo ó perfeccionamiento de tal ó cual facultad física (vista educada, oído educado) ó moral (fina educación en el sentido de buenos sentimientos ó de urbanidad), ó bien significando instrucción, acopio de conocimientos (educación que se da en tal ó cual plantel, que se ha recibido de tal o cual persona, etc.): en apariencia, el sentido vulgar de la palabra es vario, pero en el fondo hay cierta unidad de significación, que si bien no es comprendida por el vulgo, es sin embargo real. Comparando lo que puedan tener de común los casos diversos en que el término es usado y admitido por todos, encontramos que tanto en el caso en que el término es usado con referencia a uno cualquiera de los sentidos, como en la significación de urbanidad, en ambas circunstancias se expresa un solo hecho: el perfeccionamiento de una ó varias facultades físicas ó morales. En efecto, tener educada la vista equivale a ver mejor, a percibir con más claridad las semejanzas ó diferencias entre los fenómenos visibles, y esto implica un perfeccionamiento en la facultad correspondiente; tener urbanidad implica también el desarrollo de ciertos sentimientos, que son los que han de impulsar á ciertos actos, y este desarrollo es un perfeccionamiento, por cuanto a que son los sentimientos nobles los que tienden al bien de los demás, los que la práctica de la urbanidad exige. En estas dos clases de casos el fondo de la significación del término se ve con toda claridad. No sucede exactamente lo mismo en materia intelectual. La vulgar significación de la palabra,

cuando en este caso se usa, es no tanto la de desarrollo o perfeccionamiento, cuanto la de acumulación de conocimientos, la cual no supone necesariamente el desarrollo ni aun de la memoria, sino simplemente la conservación en ella de tales ó cuales recuerdos. Si tratamos de investigar la razón de esta variedad de significaciones, podremos atribuirle a una de dos cosas: bien a que no haya punto de comparación entre las facultades físicas y morales, por una parte, y las intelectuales por otra, en lo que respecta á su desarrollo y perfeccionamiento; bien á que, aunque lo haya, no es aparente, y por consiguiente, no está al alcance de la generalidad de las gentes. En su oportunidad demostraremos extensamente que los hechos de desarrollo intelectual están caracterizados por algo más que la acumulación simple y sencilla en la memoria de las nociones que se adquieren, y que la semejanza es completa entre los caracteres fundamentales del desarrollo en unas y en otras; por ahora sólo mencionamos las causas en cuya virtud, entre las facultades dichas, aparecen grandes diferencias, en cuanto a los caracteres y particularidades de su progreso.

Una idea preconcebida y una falsa apariencia se combinan para producir en la mente la ilusión de esas diferencias. La idea preconcebida es la creencia vulgar de que la aptitud intelectual es innata y constituye un don que ha sido hecho a cada uno, y que no podrá ser aumentado ni perfeccionado sino por el Creador. Si una persona manifiesta más talento que otra, esto depende de que así ha sido creada y no de su educación, modo de vida u otra circunstancia cualquiera del orden natural. Tan arraigada está esta creencia, que no bastan para quebrantarla los numerosos ejemplos de inteligencias originariamente pobres, que mediante el estudio ó

las circunstancias han alcanzado un poder de que no se las hubiera creído capaces. En estos casos se supone que dichas aptitudes ya existían al estado latente, y que sólo por esa razón pudieron hacerse manifiestas en un momento dado. Sin negar que ya al nacer la organización toda lleva el sello de su futuro modo de ser; sin desconocer tampoco que esa predisposición original es un factor importantísimo que en combinación con el conjunto de las circunstancias exteriores tiende a producir en cada ser el tipo físico intelectual y moral que lo caracteriza, es, sin embargo, un hecho que las circunstancias exteriores influyen mucho para modificar ese tipo, y aun a veces, si las circunstancias son favorables, lo trasforman por completo. Pero si bien esa transformación es real, en cambio es limitada y habitualmente enmascarada por un hecho que, por ser más aparente, solicita hacia él la atención, é impide el estudio atento del otro. El hecho aparente es la adquisición de conocimientos, que por ser de fácil observación y de carácter experimental, reporta toda la gloria de nuestro poder intelectual, con detrimento de la educación, propiamente dicha, de las facultades intelectuales; pero en realidad, durante la adquisición de conocimientos, hay ó puede haber ejercicio de las demás facultades intelectuales, y este ejercicio es seguido de su desarrollo, el cual se hace aparente, no por el solo hecho de la acumulación de las nociones, sino también, y á un grado alto, por una aptitud mayor para los actos que de dichas facultades emanan. Así, por ejemplo, el estudio de la física produce en nosotros, no sólo el resultado de acumular en nuestra memoria las explicaciones reales ó ficticias de los fenómenos físicos y de sus relaciones, sino que también nos dota de aptitud mayor para la explicación de los hechos nuevos, para la investigación de

sus relaciones y para la formación de hipótesis. Como este hecho es general y se produce más ó menos marcadamente en todos los casos, tendremos que admitir dos cosas: primera, que hay, en realidad, semejanza de desarrollo entre las facultades físicas, intelectuales y morales; y segunda, que este desarrollo tiene lugar para las facultades intelectuales en los casos y en la forma en que hoy se practica la educación, por más que deliberadamente no se trate de lograr ese resultado. En consecuencia: que los hechos, en apariencia diversos, á que se aplica el término educación, tienen una cualidad análoga y constante, y por consiguiente, que esa cualidad constante en todos los casos, debe constituir la definición del término.

En virtud de estas razones, definiremos: Educación es el desarrollo de las facultades, provocado artificial y deliberadamente.

La segunda cláusula es necesaria, puesto que nadie aplica el término, sino en aquellos casos en que el desarrollo se ha realizado bajo la influencia de medios puestos ex profeso en práctica para lograrlo. Así es que nadie dice de un perro que tiene el olfato educado, sino desarrollado, en atención á que el grado de perfección de éste no ha sido el resultado de actos deliberados, encaminados á realizar ese perfeccionamiento. Si ahora sustituimos el sustantivo “desarrollo”, que genuinamente significa aumento, y que tiene el inconveniente de no indicar su naturaleza, por “perfeccionamiento”, que es el género de desarrollo que implicamos cuando hablamos de educación, tendremos establecida la definición:

“La educación es el perfeccionamiento de las facultades, realizado artificial y deliberadamente”.

Puesto que tal es la educación, ella no podrá lograrse sino valiéndose de tales ó cuales medios que se reconozcan

eficaces para lograr el resultado. El conjunto de reglas encaminadas a plantear dichos medios, constituye el arte de la educación. Debemos prevenir desde luego un error muy generalizado en nuestra época, y que consiste en confundir una con otra las características respectivas de las artes y de las ciencias.

Impulsados los pensadores por un justo sentimiento de admiración por la ciencia, en virtud de los progresos que a ella debemos, tienen una tendencia acentuada a considerarla como superior al arte en categoría, y de aquí que a las artes elevadas, las que no tienen un carácter señaladamente mecánico, se les dé generalmente el nombre de ciencias, creyendo ennoblecerlas. Tal sucede con la medicina, la educación y la política, que son consideradas como ciencias, no siendo en realidad sino artes. Sólo la preocupación puede disculpar una confusión que es fácil hacer desaparecer. En efecto, si comparamos las ciencias con las artes, tomando ejemplos que no admitan duda, como la geometría y la carpintería, encontraremos que en tanto que la primera no tiene más objeto que la investigación de las propiedades de las figuras, es decir, que no tiene otro fin que la adquisición de ciertos conocimientos, la segunda los supone ya adquiridos, y se vale de ellos para la consecución de un fin de utilidad inmediata. Las leyes que demuestra la ciencia pueden muy bien quedar, y quedan de hecho, en muchos casos sin aplicación alguna, en tanto que los preceptos del arte son siempre formulados con la idea de realizar un fin determinado y práctico. El objeto de la ciencia es “saber”, el del arte “hacer”. La ciencia es un conjunto de leyes que expresan en forma indicativa las coexistencias, sucesiones y semejanzas observadas u observables en los fenómenos; el arte es un conjunto de preceptos

que expresan en forma imperativa o en formas equivalentes lo que debe hacerse para lograr tal o cual resultado.

Como todos nuestros actos se reducen en último análisis a modificaciones que imprimimos a lo que nos rodea ó a nosotros mismos; como dichas modificaciones no pueden tener lugar sino en virtud de las propiedades mismas de lo que se trata de modificar, y como el conocimiento de dichas propiedades corresponde directamente a la ciencia; el arte tiene que tomar por base á la ciencia y esta última es indispensable para el primero. Como por otra parte durante nuestras investigaciones nunca permanecemos enteramente pasivos sino que necesitamos ejecutar actos que faciliten ó hagan posible la adquisición de los conocimientos, resulta que el desarrollo de toda ciencia exige a su vez el conocimiento y acertada práctica del arte en alguna de sus formas; de aquí que si bien el arte tiene por base a la ciencia, esta última tiene en el primero un auxiliar poderoso. Por esta razón no es dable encontrar una ciencia en cuyo desarrollo deje de echarse mano de algunas reglas de arte, y que no sea tampoco fácil encontrar un arte en cuya exposición falte la expresión de alguna ley científica. Esta circunstancia es la base de la confusión que estudiamos, y de ella se vale la preocupación ya mencionada para lograr ennoblecer las artes. A pesar de esto, la distinción fundamental entre ciencia y arte subsiste, y no podrían borrarla nunca ni el hecho de que el arte esté fundado en la ciencia, ni la circunstancia de que esta última tenga en el primero un poderoso auxiliar. Se ve pues que, en el fondo, el arte no es otra cosa que una ciencia; que en uno como en la otra los hechos son los mismos, y que sólo hay de diferente el objeto que cada cual se propone y la forma en que cada uno expresa sus conceptos. Ahora bien, ¿estas di-



ferencias bastan para justificar la distinción? Evidentemente sí. La primera, la relativa al objeto que cada una se propone, es importantísima, por cuanto a que el arte tiende de una manera inmediata y directa a nuestro bienestar, en tanto que la ciencia hace abstracción de él y no contribuye a nuestro mejoramiento sino indirectamente y siempre por intermedio del arte. Imagínese qué sería de la humanidad si no poseyera una sola regla de arte, y se verá que así pudiera estar dotada de toda clase de conocimientos científicos, no por eso dejaría de yacer en la más completa desgracia y de carecer de toda clase de elementos de conservación y progreso, toda vez que cada uno de estos últimos no es ni puede ser aplicado sino previa su transformación en una regla de arte, y esto, aun tratándose de los hechos más sencillos y elementales. Imagínese por el contrario á la humanidad en posesión de todas las reglas del arte, y así pudiera ignorar hasta los rudimentos de las ciencias más elementales, el grado de su progreso sería incalculable, porque sería la verdadera perfección. Y no se diga que esta última suposición es inadmisibile, porque si bien es cierto que toda regla de arte entraña uno ó varios principios científicos, no es indispensable que el que la practique los conozca, y basta que siga el consejo que el precepto expresa para que pueda lograrse plenamente el resultado. Hay más: ni siquiera es indispensable la constitución previa de la ciencia para la fundación del arte.

Los preceptos del arte pueden tener y tienen de hecho en infinidad de casos un carácter empírico; para muchos de ellos está aún oculta la ley científica que los justifique, lo que no obsta para que surtan plenamente sus efectos en la práctica: si hoy necesitamos de la ciencia como ayuda del arte, esto depende de que el arte no ha llegado a su perfección; pero

en nuestra suposición la ciencia sería inútil. Como hechos de observación que justifican este modo de ver, citaremos los siguientes: en el desarrollo histórico nace primero el arte que la ciencia; los ignorantes, los niños y los animales, en virtud de sus instintos, practican artes cuyos fundamentos científicos desconocen por completo.

La cuestión de forma no es menos importante en razón de la gran diferencia que separa á la ley del precepto: por ejemplo, de la definición de eclipse, deducir la regla para trazarla.

Estas últimas consideraciones deciden de una vez la cuestión de jerarquía y demuestran que si se mide, como debe ser, la utilidad del arte y de la ciencia por los servicios que están llamados á prestar á la humanidad, no siendo la ciencia más que un auxiliar del arte, éste debe ser considerado superior á la primera sin que esta última deje de merecer el alto grado de consideración en que es tenida. El papel de la ciencia es el de facilitar la adquisición de las reglas del arte, que son los motores directos del progreso humano. La importancia de esta atribución de la ciencia crece en proporción de las dificultades y complicación de los hechos sobre los que el arte ha de versar; por esta razón se ve a la ciencia tomando un lugar tanto mayor en los tratados y en el desempeño de las artes, cuanto estas últimas son más elevadas. Por esta razón en medicina, educación y política, es imposible un tratado que no abarque simultáneamente las leyes de la ciencia y las reglas del arte, lo cual depende de que, no estando formuladas todas las reglas, es indispensable dar a conocer los hechos de donde éstas pueden deducirse en un caso dado; además, como la conversión de una ley en precepto es tanto más difícil cuanto más complicado es el fenómeno fundamental, se hace indispensable acompañar

el precepto de la ley ó leyes de donde se ha formado para hacer patente su racionalidad, inspirar convicción y suscitar nuevos preceptos en caso necesario. Por último, como en general y particularmente en las artes elevadas, cada precepto pone a contribución varias leyes de diferentes ciencias, esta complicación exige la enunciación de las leyes elementales, de cuyo conjunto emana el precepto en cuestión. No nos hubiéramos detenido en esta aclaración de hechos, especialmente en los de jerarquía del arte y de la ciencia, si no creyéramos que la estimación mayor en que esta última es tenida, contribuye a mantener una tendencia a los estudios científicos y de carácter meramente teórico, tendencia que, a poco que se generalice y acentúe, no puede menos de ser nociva.

De estas consideraciones resulta, que puesto que la educación se propone desarrollar facultades, es decir, se propone un fin diferente de la adquisición pura y simple de un conocimiento, la educación es un arte y no una ciencia. Bajo la forma de preceptos ó reglas de conducta, debe indicar los medios conducentes á perfeccionar las facultades, así como las circunstancias en que deben emplearse.

Dichos preceptos deben reconocer por base las propiedades del ser a quien se educa, especialmente bajo el punto de vista de la acción que sobre él pueden ejercer los medios empleados.

La ciencia madre del arte de la educación es, pues, la ciencia de la vida, puesto que son seres vivos a quienes se educa y son sus acciones superiores ó inferiores las que se trata de modificar.

Esta observación hace comprender la complicación y dificultades de este arte, dimanadas de la complicación y naturaleza especial de los fenómenos de que se ocupa; y en

combinación con lo expresado más arriba, hace comprender la imperiosa necesidad de un conocimiento, a la vez extenso y sólido, de los fenómenos de la vida en todas sus manifestaciones ó por lo menos en lo que tengan de fundamental.

En efecto, si tratándose de las artes inferiores, de aquellas cuyo objeto es la modificación de los fenómenos más sencillos y fáciles de conocer, como las artes mecánicas, pueden bastar las nociones empíricas que la observación diaria nos da respecto a los fenómenos simples que presentan los seres inanimados y a sus propiedades, nociones que por su incoherencia no merecen el calificativo de científicas; tratándose de las artes elevadas, dichas nociones no podrían nunca bastar por su incoordinación, y un estudio racional y concienzudo de los fenómenos se hace indispensable.

Además, a medida que un arte es más elevado, sus preceptos se alejan de la forma concreta para tomar una más y más abstracta. De aquí resulta que, siendo cada vez menos posible dar una regla para cada caso particular, que es el ideal de la perfección del arte en razón de que hace casi mecánica su aplicación, hay necesidad de dotar a cada uno de elementos que le permitan adaptar el precepto abstracto a las circunstancias de cada caso. Estos elementos no son otra cosa que el conocimiento científico de los fenómenos de cuya modificación se trata. Mediante ellos, si una circunstancia imprevista se presenta, por medio del raciocinio, basado en el conocimiento que se tenga de dicha circunstancia, así como de la influencia que sobre ella puedan tener los medios que hayan de emplearse, puede adaptarse el precepto general al caso nuevo.

En materia de educación no se puede prescindir de llenar esta condición, menos aún que en las demás artes, excepto

la política. El ser que por la educación se trata de modificar, el hombre, es de una complicación tal, presenta su conocimiento tantas dificultades, que es ilusión esperar buenos resultados de un género de intervención cualquiera que no tenga por base el estudio extenso y profundo de los fenómenos del organismo y especialmente de los más elevados que por su dificultad y complicación lo exigen con más imperio.

Un tratado de educación, para ser completo, debe constar, según el raciocinio anterior, de dos partes: la primera, puramente científica, estudiará las funciones del organismo en todo lo que pueda relacionarse con su educación, y la segunda, puramente artística, debe establecer los preceptos que dimanen de las leyes que rigen á dichos órganos y funciones, encaminados á lograr su perfeccionamiento.

No es indispensable que la primera parte preceda en conjunto á la segunda; basta sólo con que en cada caso el establecimiento de la ley sea anterior al del precepto. Pero antes de emprender el estudio en esa forma, y puesto que la educación es un arte, es indispensable caracterizar el fin que dicho arte se propone, así como también los medios con que puede lograrlo.

## II. EL FIN Y LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

En materia de educación, como en todas las artes, podemos estudiar dos clases de fines: los unos próximos, que en nuestro caso la definición que hemos dado caracteriza suficientemente y condensa en una sola fórmula, y los otros remotos, que vamos á tratar de caracterizar.

Para esto tomaremos primero algún ejemplo: La agricultura es el arte de cultivar los campos. Su fin próximo es

ése; pero si ahora tratamos de investigar el “para qué” de ese cultivo, encontraremos que por su medio tratamos de producir ó de mejorar en cantidad ó calidad tales ó cuales seres del reino vegetal; a su vez este deseo reconoce por causa la necesidad de satisfacer por medio de dichos seres tales ó cuales necesidades de nuestra organización ó de mejorar nuestras condiciones de vida.

Vemos que en este caso el arte se propone un fin inmediato, pero siempre con la mira de otros más y más mediatos que se resuelven definitivamente en éste: contribuir a nuestra conservación y progreso.

Si emprendemos un análisis semejante al anterior con las demás artes, encontraremos que, cualesquiera que sean sus fines inmediatos, su fin último es el mismo, sin más diferencia que ésta: en unas el fin último es conservador, y en otras es progresista.

La importancia comparada de las diversas artes se mide por el grado de cooperación a este fin. De un modo general puede decirse que la importancia de un arte se mide por la cantidad y calidad de necesidades que está llamado a satisfacer. En tal virtud, las artes que tienden a nuestra conservación son más importantes que las que tienden a nuestro progreso, y la importancia de cada una de las comprendidas en cada división se mide de la misma manera.

Este principio no es absoluto; en abstracto subsiste siempre, pero las circunstancias pueden alterar y aun invertir sus términos. Así es que cuando las necesidades más imperiosas encuentran fácil satisfacción, las menos imperiosas toman una importancia superior y la conservan durante el tiempo que las circunstancias permanecen idénticas. Las bellas artes y las bellas letras tienen importancia gracias a que las nece-

sidades inferiores encuentran su satisfacción con facilidad; pero la llegarían a perder, como de hecho la pierden, aun cuando sólo sea temporal y parcialmente como sucede en las grandes miserias, epidemias u otras plagas que de tiempo en tiempo aquejan a las sociedades, si las necesidades inferiores tomaran la preponderancia que tuvieron para los hombres y sociedades primitivas...

Nuestros actos, para ser convenientemente ejecutados, necesitan condiciones exteriores y condiciones interiores. Estas últimas no son otras que nuestras diversas facultades. La utilidad que de ellas saquemos será proporcional, en igualdad de circunstancias, al grado de su desarrollo. En tal virtud, si hay un medio artificial de aumentar el grado de este último, si hay ó puede haber un arte encaminado a mejorar el funcionamiento de nuestras facultades, este arte tendrá una importancia inmensa por razón de que contribuirá poderosamente a que todas las demás artes sean mejor ejercidas, y por consiguiente á que nuestras necesidades sean satisfechas. Este raciocinio toma una fuerza extraordinaria cuando se reflexiona en que si bien es cierto que las circunstancias exteriores son condiciones indispensables de la inmensa mayoría de nuestros actos, en cambio nuestras facultades, dándoles formas y disposiciones que naturalmente no tienen, acrecientan mucho su utilidad, al grado de convertir en útiles algunos fenómenos que sin la intervención del hombre le hubieran continuado siendo nocivos. Ejemplo claro de esto son las aplicaciones de la electricidad. Sin la intervención de las facultades humanas la electricidad no hubiera nunca pasado de fenómeno útil en alguna de sus manifestaciones (auroras boreales), pero no susceptible de perfeccionamiento (alumbrado eléctrico); en otras, inútil,

como las corrientes circulares terrestres, ya por el hombre utilizadas por la invención de la brújula, y en otras manifestaciones nocivas (rayo) (...). Dado, pues, que el hombre no puede crear para el mundo exterior ni un átomo de sustancia ni un rudimento de ley que no exista ya en la naturaleza, y que lo único que le es dable es sólo modificar la forma y la combinación de los hechos para adaptarlos a los fines que se propone realizar; y dado, por último, que su aptitud para introducir esas modificaciones sólo depende del grado de desarrollo de sus facultades, es ya evidente que todo lo que tienda a procurar ese desarrollo, tiende a facilitar la práctica de las combinaciones ya inventadas y a hacer posible el descubrimiento de otras nuevas. Procurando el desarrollo de la inteligencia, se tiende a dotar al hombre de aptitud mayor para practicar, perfeccionar é inventar; procurando el desarrollo físico se tiende a facilitarle y hacerle posible la realización de lo ya pensado, y procurando el desarrollo moral se tiende a dotarlo de sentimientos poderosos que lo estimulen á la actividad y que lo impulsen a armonizar el propio bien con el bien de los demás...

Es innegable que se puede tener talento y moralidad sin haber concurrido a las escuelas; pero esto demuestra que no sólo en ellas se puede adquirir el desarrollo de las facultades, y así es la verdad. El constante ejercicio a que la necesidad nos obliga, tanto en lo físico como en lo intelectual y moral, es por sí solo suficiente para llevar nuestras facultades a un grado de desarrollo á veces muy considerable; pero si se reflexiona en que esta forma de ejercicio está sujeta en gran parte a la casualidad, en que no siempre encuentra nuestra actividad alimento bastante ni variado, ni menos aún proporcionado a las necesidades de cada facultad, se comprende



cuánto tiempo y trabajo se pierde cuando el desarrollo se deja a cargo exclusivamente de las contingencias de la vida.

Si por medio de artificios convenientes se da al ejercicio de nuestras facultades una forma metódica; si deliberadamente se eligen las ocupaciones en armonía con las necesidades de cada individuo; si se agrupan y disponen en la forma que la experiencia haya demostrado ser la mejor, ya se comprende qué economía de tiempo y de trabajo resultará de ello y cómo aumentarán los resultados de tales medios.

Como la vida del hombre es muy limitada, es forzoso limitar lo más posible el tiempo de preparación que le es indispensable para poder entrar en la plena posesión de todas sus facultades y servirse definitivamente de ellas, y esto no podrá lograrse sino sistematizando los ejercicios encaminados a producir el desarrollo en la forma que la práctica ha demostrado ser la más adecuada. A esto tiende la educación y por eso es tan importante.

Por lo que toca a la objeción relativa a que el genio no es un resultado de la educación, sino una facultad innata, tiene también su parte de verdad, pero tampoco justifica la abstención educacional. En efecto, todo conspira a demostrar que el tipo físico, intelectual y moral del hombre, es un producto de dos factores; el primero, ciertas particularidades heredadas de nuestros antepasados, y el segundo, las modificaciones que el medio físico y social que nos rodea imprime a nuestro ser. En un momento dado, el tipo humano, individual y social, es la resultante de estas dos influencias. Si mutuamente se favorecen, la resultante será igual a su suma, y si son antagonistas, la resultante será igual a su diferencia y se inclinará del lado de la más poderosa.

En un individuo cualquiera, la tendencia a la perfección de ciertas facultades puede ser nativa; pero ella no podría bastar por sí sola si las circunstancias exteriores, físicas y sociales, no la favorecieran. Así, por ejemplo, cualquiera que sea la aptitud de que un individuo está dotado para tocar el piano, mal podrá desarrollarla y manifestarla si no tiene piano en que ejecutar, lo cual no obsta para que a pesar de tenerlo y de estudiar, no llegue a ser una notabilidad sin cierto grado de aptitud nativa para ello.

De estos dos casos, el segundo es sin embargo el que da mayores probabilidades de éxito: teniendo piano y estudiando en él puede adquirirse cierta habilidad aun cuando la aptitud original sea insignificante; teniendo aptitud y faltando el piano no se llegará nunca a ejecutar; y el máximo de la perfección se logrará en igualdad de circunstancias, cuando se reúnan ambos requisitos. Decimos en igualdad de circunstancias, porque otras muchas, además de las enunciadas, son indispensables para lograr el resultado. Nos bastará citar la siguiente: la afición. Sin ella no habrá aplicación, y por consiguiente, aun cuando existan los otros dos factores, el resultado será menor de lo que debiera. Todos los días deploramos la falta de afición de que muchas personas adolecen hacia tales ó cuales actividades en las que dan pruebas de aptitud, y en las que no sobresalen por la falta de aplicación.

Cierta tranquilidad de espíritu, tiempo disponible, emulación y otros incontables elementos físicos, intelectuales y morales, y entre ellos el estado de la sociedad en que se vive y las relaciones que existen entre ella y el individuo, son factores que cooperan a la manifestación del genio; las circunstancias en que éste puede aparecer, son excepcionales por la dificultad de que todos los elementos necesarios concurren

en la forma y cantidad conveniente para producirlo. De aquí resulta que es casi imposible al que educa hacer genios, en razón de que no dispone para lograrlo más que de una pequeña parte de los elementos indispensables al efecto.

Pero por más que las aptitudes innatas sean un elemento poderoso para el logro de dichos resultados, es un hecho que las circunstancias exteriores se pueden artificialmente disponer en forma apropiada para favorecer las disposiciones nativas y hasta para hacer aparecer nuevas, si bien no en los grados supremos, y la Educación, que procede de esa suerte, coopera y hace posible la aparición de aptitudes que sin ella hubieran quedado siempre latentes.

Resumiendo: La educación, arte que tiende al desarrollo de nuestras facultades, favorece indirecta pero eficazmente el correcto desempeño de nuestros actos, y por consiguiente, hace posible la satisfacción de nuestras necesidades tanto físicas como intelectuales y morales. Es, pues, la base de todas las demás artes, y se coloca por su importancia en primera línea.

### III. CUÁLES SON LAS FACULTADES QUE DEBEN EDUCARSE

Si la Educación tiende al desarrollo de las facultades, fuerza es saber cuáles de ellas deben ser educadas.

Para decidir este punto es necesario decidir primero cuántas y cuáles son las facultades de que el hombre está dotado, definir de entre ellas las que por su utilidad merezcan la preferencia, las que son indiferentes para no ocuparse de ellas, y las nocivas, para procurar su degradación ó la neutralización de su influencia.

El examen más superficial demuestra en el hombre tres clases de facultades: las unas físicas, las otras intelectuales y las otras morales. Pertenecen al primer grupo las diversas funciones corporales, como la nutrición, locomoción; al segundo, la memoria, el raciocinio, etc.; al tercero los sentimientos y la voluntad.

Si buscamos ahora cuáles, consideradas en conjunto, deben ser educadas, ó de un modo más general, cuáles contribuyen a la ejecución de nuestros actos, encontraremos que el más insignificante de estos últimos exige el concurso de los tres órdenes de nuestras facultades. Haciendo a un lado los actos involuntarios, que no son de nuestro resorte por lo pronto, veremos que los movimientos son indispensables para la inmensa mayoría de nuestras acciones, las que no podrían ser ejecutadas sin ellos. Para comer, beber, escribir, hablar, etc., etc., se necesita poner en movimiento ciertas partes del cuerpo, y por eso está constituido el acto. Supongamos inmóvil la lengua ó la laringe, y el habla será imposible aun cuando existan las demás condiciones que la palabra exige. Bien conocidos son los inconvenientes que trae la parálisis de alguna parte del sistema motor; un solo dedo torpe en sus movimientos entorpece y dificulta los de toda la mano, é imposibilita para muchos actos. Por el contrario, el vigor y la destreza motrices, dan a quien los posee grandes ventajas personales que puede aprovechar para la satisfacción fácil y abundante de sus necesidades. Las facultades motrices son, pues, de gran importancia, y no puede ni debe prescindirse de su educación.

Pero cualquiera que sea la destreza motriz, sus resultados serán nulos si la inteligencia no manda movimientos adecuados, y si los sentidos no vigilan su ejecución.

Como la acertada elección de los movimientos exige el concurso a veces de unas, y a veces de otras de las facultades intelectuales, y en la gran mayoría de los casos exige algo a todas ellas, resultan ya relacionadas las facultades físicas motrices con las facultades intelectuales.

Supongamos ahora un individuo en plena posesión de unas y otras; si no tiene un estímulo, un impulso que le obligue a ejecutar tal ó cual acto, aun cuando el acto pudiera ser ejecutado, no se ejecutará realmente. La observación de nosotros mismos y de los demás, demuestra que los más insignificantes de nuestros actos son siempre provocados por un estímulo interior ó exterior, pero de origen emocional. Un deseo más ó menos vivo los precede y determina en todos los casos.

Los sentimientos que nos determinan a obrar de tal ó cual manera son, pues, la causa primordial de nuestros actos. Esto relaciona íntimamente a este último orden de facultades con los dos primeros.

En el estudio de cada clase de facultades determinaremos con precisión las que sean necesarias, y el grado de esa necesidad, para deducir de allí las útiles, las indiferentes y las nocivas si las hubiere.

Pero por lo pronto queda establecido que deben ser facultades de los tres órdenes enunciados las que deben educarse; y este ligero bosquejo de sus relaciones recíprocas habrá hecho patente que una educación que no comprenda facultades de las tres clases, es una educación incompleta.

## EDUCACIÓN INTELECTUAL

### DIFERENCIA ENTRE EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN

Al emprender esta segunda parte de nuestro trabajo, tenemos la ventaja de poder contar con la aprobación casi unánime de la opinión pública. En la primera parte hicimos ver que el descuido que se hacía notar en el cultivo de las facultades físicas, reconocía por causa principal el alto grado de estimación de que tan justamente es objeto nuestra inteligencia. La importancia que unánimemente le acordamos, es fruto de la observación que nos muestra que todos nuestros progresos materiales ó morales son consecuencia de nuestras conquistas científicas. Y esos progresos son tan grandes, y esas conquistas tan importantes, que por grande que sea nuestra convicción, de que la organización física es su base y la organización moral la garantía de su utilidad, no podemos menos de extasiarnos en una admiración preponderante y hasta exclusiva por ellas. Pero por injusto que sea el olvido en que solemos dejar a las facultades físicas y morales, no es menos justa la alta idea que hoy generalmente domina respecto a la magnitud de los servicios que a nuestra inteligencia debemos. La necesidad de la educación intelectual es en nuestros tiempos tan reconocida, que abunda quien crea que ella es la única base de la felicidad privada y pública.

Pero si en este punto capital, la opinión marcha por una buena vía, no sucede lo mismo respecto a la elección de los medios para desarrollar las facultades que nos ocupan. Si se pregunta a la mayoría de las gentes cuál es el medio más eficaz de desarrollar la inteligencia, contestará á una voz: *el libro*.

En la estimación pública, el libro es a los demás métodos educacionales, lo que es la inteligencia a las facultades

físicas y morales. El vigoroso impulso que la instrucción ha recibido desde el inmortal descubrimiento de Gutenberg; la extraordinaria difusión de que son susceptibles, mediante él, todos los conocimientos; la feliz circunstancia de poner al alcance de casi todos, los más elevados y difíciles teoremas de la ciencia; los innumerables progresos que desde él hasta nosotros se han venido sin cesar sucediendo sin interrupción, lo mismo en materia industrial que en materia literaria, científica y moral, han ofuscado el brillo de los demás métodos educativos, dado la preferencia a uno comparativamente secundario, y convertido en único un recurso que, no siendo más que de simplificación, es inútil sin los demás. Toda educación, por medio del libro, presupone la educación por otros medios; en tal virtud, no puede suplirlos ni tampoco bastar por sí sola.

En toda operación intelectual hay dos hechos que, aunque simultáneos, son sin embargo bien diferentes. Es el primero, el ejercicio de los órganos que la efectúan, y el segundo la acumulación de una ó varias nociones resultantes de la operación fundamental.

De estos hechos dimanar dos consecuencias diferentes: del primero, el desarrollo de los órganos empleados en virtud del ejercicio practicado; y del segundo, la adquisición de un conocimiento nuevo ó la consolidación de otro ya adquirido. Esta segunda consecuencia es la más palpable de las dos; en tal virtud tiene, en concepto de la gran mayoría de las gentes, la preponderancia y se atribuyen á ella exclusivamente los resultados de ambas. La primera es de difícil observación; sólo se hace patente por medio del raciocinio, y en tal virtud, es puesta en segundo término; hasta llega a olvidarse que existe y á desconocerse por completo su importancia.

Todos los días vemos lamentar á multitud de personas el tiempo que perdieron en la adquisición de nociones que han olvidado y el trabajo empleado en adquirirlas, sin sospechar siquiera el perfeccionamiento que sus facultades experimentaron y que subsiste aun cuando la memoria no guarde nada de los hechos mismos. Suponer que el trabajo empleado en adquirir una noción se pierde en cuanto la noción se olvida, es tanto como suponer que los beneficios de la gimnástica han cesado, porque no se puede ya ejecutar una plancha ó un molinete. Acumulación de conocimientos que aplicar en un momento dado y desarrollo de aptitudes nuevas ó perfeccionamiento de las ya existentes para utilizarlas como medios de adquisición ó de aplicación en los casos no acumulados, tales son los resultados coincidentes pero diferentes de todo ejercicio intelectual. Al primero se le llama instrucción, al segundo educación. El papel de la primera es casi exclusivamente conservador, el de la segunda es eminentemente progresista. La primera es un capital que sólo la segunda puede acrecentar y utilizar.

Un ejemplo hará patente esta verdad. Tomemos la enseñanza de las matemáticas. Supongamos que a una persona se le enseñan y aprende concienzudamente de memoria cincuenta ó cien problemas de aritmética. En un momento dado se le presenta uno nuevo; ¿de qué le servirá para su solución el recuerdo de los otros cien? Si no hay punto de comparación, claro es que de nada. Pero supongamos que hay semejanza entre el problema actual y alguno de los otros.

Mientras esa semejanza no llegue a la igualdad, habrá necesidad de comparar uno con otro los dos casos análogos y de apreciar el grado y naturaleza de dicha semejanza; habrá que modificar los raciocinios y procedimientos, y para



todo esto se exigen otras facultades que la memoria y a las que ésta no puede suplir. Supongamos todavía, que no son tales ó cuales problemas los que se han enseñado, sino la regla general para resolverlos todos. Pues aun así, ese conocimiento es inútil por sí solo para lograr la resolución de cualquiera de ellos; apelamos a la experiencia de todo el mundo á este respecto y a la opinión de los matemáticos, que unánimemente convienen en que no hay regla que baste para tanto, y en que sólo el hábito de resolver por sí mismo los problemas da la facilidad que se busca. Ahora bien, ese “hábito” es educativo y no instructivo, puesto que los problemas cuya resolución se ha emprendido por vía de ejercicio, pueden olvidarse por completo, sin que por eso se pierda la aptitud a que se aspiraba. Las ciencias más complicadas, como la biología y la sociología, son más elocuentes a este respecto.

Cualesquiera que sean las nociones acumuladas, ni la investigación de nuevas, ni la aplicación de las antiguas puede hacerse sin que otras muchas facultades, a más de la memoria, entren en juego; y en tal virtud, la simple instrucción no podría nunca bastar. Las necesidades científicas, tanto como las de la práctica, no pueden ser satisfechas si a una instrucción suficiente no va unida una educación conveniente. Como por regla general, al adquirir esa instrucción se ejercitan algo las otras facultades, los inconvenientes de la simple erudición son menos perceptibles de lo que debieran; pero el hecho que tratamos de patentizar subsiste sin embargo.

Ahora bien: la enseñanza que dan los libros es siempre abstracta, analítica y subjetiva, en tanto que los problemas prácticos son siempre concretos, sintéticos y objetivos. La aplicación de esos conocimientos á la satisfacción de esas necesidades, exige un funcionamiento diferente, si no en

sus elementos fundamentales, por lo menos en su modo de combinación; y como las formas de desarrollo no se suplen jamás unas a otras, sino que solamente se facilitan, se ve bien claro que la simple acumulación de conocimientos no podría nunca bastar para la práctica.

Y este principio que es evidente para la enseñanza primaria, lo es igualmente para la superior. Tan imposible es enseñar la aritmética por los solos sextos, como la lógica; y si previamente no ha habido un ejercicio de las facultades aferentes á ese aprendizaje, y ese ejercicio no ha sido concreto, sintético y objetivo, los preceptos generales de la una como de la otra quedan vacíos de sentido é incapaces de ser aplicados.

La preferencia que se da a la instrucción sobre la educación, es pues injustificada; si fuera dable escoger entre una y otra, sería preferible decidirse por la segunda, porque ella es la base de la primera, en tanto que ésta no tiene influencia sobre aquella. El hecho de que tanto el hombre como la humanidad en su origen, son enteramente ignorantes, y sólo están dotados de órganos más ó menos desarrollados, bastándoles estos últimos para la adquisición con el tiempo de los conocimientos más variados, demuestra que nuestra preferencia no es tan aventurada como parece.

La posesión simultánea de un caudal considerable de conocimientos y de un desarrollo de facultades igualmente grande, es, en materia de enseñanza, el verdadero fin a que debe aspirarse. La instrucción suministrará los datos indispensables y la educación los utilizará convenientemente. La enseñanza general, tanto como la especial, adolecían no ha mucho, entre nosotros, del defecto de ser casi exclusivamente instructivas.

A la Escuela Nacional Preparatoria debemos el que cada día se tienda con más fuerza hacia la educación, sin perjuicio de una variada y sólida instrucción.

Esta segunda parte contendrá, pues, dos puntos importantes:

Primero.— La Educación intelectual propiamente dicha, ó sea el estudio de las facultades, así como del grado, modo y forma en que deben educarse; y

Segundo.— La Instrucción, ó sea los conocimientos necesarios, así como el orden y forma en que deben inculcarse.



## LUIS E. RUIZ

### ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA\*

Médico de profesión, Luis E. Ruiz (1853-1914) fue uno de los pilares del movimiento educativo positivista del régimen de Porfirio Díaz. Participó activamente en la vida pública de su época mostrando siempre fidelidad a sus creencias filosóficas. Intervino en la creación de la Escuela Nacional de Profesores de la Ciudad de México (1885) y fue actor destacado en los dos congresos nacionales de instrucción (1889-1891) que sentaron las bases de lo que habría de ser la escuela primaria de México. En su momento, promovió la adopción de la doctrina Froebel en los jardines de niños. Su talento pedagógico fue ampliamente reconocido. Fue Director General de Instrucción Primaria y hacia 1900 escribió su obra *Tratado elemental de pedagogía*, de la cual presentamos un fragmento ilustrativo.

---

\* Luis E. Ruiz (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, introducción de Héctor Díaz Zermeno, Biblioteca Pedagógica, UNAM, México, pp. 5-14 del facsímil.

1.— Todos los conocimientos, por sus caracteres fundamentales, están distribuidos en dos grandes grupos: conocimientos *científicos* y conocimientos *artísticos*. Los primeros en su armonioso conjunto constituyen la *ciencia*, y los segundos en su estrecho enlace forman el *arte*. La ciencia es la gran reveladora de la naturaleza, y el arte el poderoso consejero del hombre en la satisfacción de necesidades, mediante las cosas y los fenómenos. Aquélla enseña la verdad como *medio*, y éste la suministra como *fin*. El arte tiende á conseguir inmediata y directamente nuestra felicidad, en tanto que la ciencia aspira al mismo objeto sólo mediatamente y por intermedio del arte. El arte, pues, nos interesa más, porque sólo con la aplicación de sus reglas se realiza efectivamente la ventura individual y colectiva; pero la ciencia nos interesa á su vez, en supremo grado, porque es la condición del progreso real de las artes elevadas, y por lo mismo la ineludible condición de todo perfeccionamiento.

2.— Tanto las necesidades intelectuales como las exigencias físicas han hecho subdividir la ciencia en diversas partes, que por extensión han recibido también el nombre de *ciencias*. Así, la serie enlazada de nociones que dan á conocer el *número*, la *extensión* y el *movimiento* ha recibido el nombre de *Matemática*. La descripción y conjunto de conocimientos relativos á los *minerales*, *vegetales* y *animales* se denomina *Historia Natural*; la adquisición de todos los que se refieren al *peso*, *calor*, *sonido*, *propiedades luminosas* y *eléctricas* de los *cuerpos* se llama *Física*; de la misma manera otras ramas de la ciencia dan á conocer, con más ó menos exactitud y extensión, las demás porciones de la naturaleza entera.

3.— El poder irresistible de nuestras necesidades y la clara noción de los elementos que nos rodean, han producido de consuno una serie de recursos que, puestos en práctica por el hombre, satisfacen total ó parcialmente todas las necesidades humanas. Esta serie ordenada de recursos forma el arte; pero el *objeto* que nos proponemos y los medios que para ello empleamos, han hecho que se divida y subdivida, dándole á cada porción el mismo nombre de arte, llamándolo *oficio* si es elemental y en su mayor parte mecánico, y designándolo con el nombre de *arte liberal* ó arte elevado si es complejo en su ejecución, y variado en los conocimientos que exige para poder ser practicado.

Mas esta división de las artes, aunque fácil y extendida, no es acaso la más propia para nuestro objeto. Otra denominación de los conocimientos que se refieren á la ciencia y los que aluden al arte es la que llama á los primeros *teóricos* y á los segundos *prácticos*; dando á entender que los primeros dan el *saber*, en tanto que los segundos dotan de *poder*. Pero en los prácticos están comprendidas desde las artes más elementales hasta las más elevadas; y por tanto, es preciso tener un elemento de naturaleza teórica, susceptible de servir para hacer una división efectiva, que es la siguiente: artes *empíricas* y artes *científicas*. Las primeras son aquellas que pueden ejercerse con sólo la adquisición de las reglas y el ejercicio correspondiente, sin otro elemento alguno, lo cual es posible y aun en muchos casos fácil, porque las reglas son al par que sencillas poco numerosas, puesto que la mayoría de los casos son homogéneos ó discrepan poco unos de otros; en este caso están la carpintería, la albañilería, la herrería, etc., etc. No acontece lo mismo en las artes elevadas, que con toda justicia llevan el nombre de *científicas*, puesto que su correcta

ejecución sólo es dable cuando al conocimiento perfecto de la regla se une la noción exacta de las verdades científicas en que reposan dichas reglas, y sin esta segunda condición, no sólo es defectuosa la práctica del arte, sino que con frecuencia es contraproducente. Tal se observa en el arte de la política, en el arte de enseñar, la higiene, etc., etc., que no pueden ejercerse con acierto, sino mediante el conocimiento de las ciencias del medio en que vive el hombre y de la ciencia de la vida, puesto que el primer arte se propone realizar el orden y el progreso sociales, el segundo el perfeccionamiento humano y el tercero el mantenimiento de la salud, que á no dudar es el primero de los bienes.

El arte nos conducirá seguramente al deseado puerto siempre que alumbre nuestro camino la antorcha de la ciencia; porque es indudable que sólo el saber organizado, ó sean la ciencia y el método que ella proporciona, pueden ahorrar tiempo y trabajo, y ser á la vez los únicos eficaces mentores del hombre en sus investigaciones y en las aplicaciones que hace.

4.— La *pedagogía es el arte científico de enseñar*. Esta sencilla fórmula, tan cierta en el fondo, como correcta en la forma, está destinada á manifestar, con la mayor exactitud que es dable, el objeto y la importancia del asunto de este libro. Bastará un sencillo análisis de esta definición para comprender el alcance y la importancia del referido asunto. Se dice que la *Pedagogía es arte*, porque está constituida por un conjunto de *reglas* (ó proposiciones) que indican lo que debe hacerse para alcanzar su objeto, esto es, preceptúan el modo de enseñar. Se califica este arte de científico para señalar su verdadero carácter, y al mismo tiempo advertir que los



conocimientos pedagógicos son en realidad dobles, constituidos tanto por las reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base á dichas reglas. El que sólo conociera éstas podría practicarlas en todos los casos para que han sido formuladas y nada más; pero desde el momento que se le presentaran nuevos casos, sería incapaz de resolverlos acertadamente. El que posee reglas y nada más que reglas, tiene por fuerza que ser esencialmente rutinario. Por lo tanto, quien además de las reglas conoce la ley ó las leyes que rigen los fenómenos de que se trata, estará en aptitud de dar cumplida solución no sólo á los casos previstos ya, sino también á los que por primera vez se le presenten; por todo esto se ve que la *Pedagogía* no sólo es arte, sino arte científico.

5.— ¿Pero qué ciencia ó ciencias sirven de base á tan valioso arte? Podría contestarse que todas ellas, porque tratándose de enseñar al hombre en todas sus edades y en todas sus condiciones, claro es que no hay asunto ni más complejo ni más importante y que exija por lo mismo para tratarlo el mayor número de recursos teóricos. La ciencia pues en toda su ilimitada extensión forma los incommovibles cimientos en donde se levanta grandioso y en toda su majestad el arte de la enseñanza. Mas si esto es así, no es menos cierto que de todas las ciencias que posee la humanidad, dos principalmente sirven de inmediato apoyo á tan benéfico arte: éstas son la *Fisiología* y la *Psicología*, aquélla mostrando el cuerpo y ésta iluminando el espíritu.

¿Qué cosa es *enseñar*? Flores ha dicho: “enseñar una cosa es hacerla comprender, ó poner al que la aprende en apti-

tud de practicarla”.<sup>20</sup> Es decir, que una persona está enseñada siempre que adquiere un conocimiento y la aptitud adecuada para utilizarlo en la práctica. Esto es, la persona enseñada debe tener en su memoria un conocimiento, debe estar en este sentido *instruida*, pero al mismo tiempo las facultades de ejecución aferentes al asunto de que se trate, deben haberse perfeccionado, para que dicha persona llegue á estar en este sentido *educada*. Luego la palabra enseñar quedará clara y exactamente definida con expresar lo que significan *educación é instrucción*, puesto que enseñar es educar é instruir al mismo tiempo. Se dice que una facultad está educada, cuando se ha perfeccionado, esto es, siempre que se adapte exactamente al fin para que se emplea, y por eso con tanta exactitud ha dicho Flores: “La educación es el perfeccionamiento de las facultades, realizado artificial y deliberadamente”.<sup>21</sup>

Se dice que una persona es instruida, siempre que pueda evocar los recuerdos de sus múltiples impresiones pasadas con oportunidad y exactitud; luego la instrucción es la acumulación de conocimientos. De todo lo expuesto puede concluirse que la *pedagogía* está constituida por un conjunto de reglas, fundadas principalmente en la Fisiología y la Psicología, cuyo objeto es perfeccionar artificial y deliberadamente las facultades humanas é inculcar conocimientos evocables á voluntad. Todo lo cual en términos lógicos puede expresarse así: *Pedagogía es el arte científico de enseñar*. Basta penetrarse bien del significado de esta definición, para comprender con toda claridad la grande importancia de este arte.

---

<sup>20</sup> Flores, *Tratado elemental de Pedagogía*, 2<sup>a</sup> ed., 1897.

<sup>21</sup> Flores, *loc. cit.*

Sabido es que se califica de importante todo aquello que satisface nuestras necesidades, y como éstas son muchas y de diverso grado, de ahí que las cosas para nosotros sean de mayor ó menor importancia según la cantidad y calidad de las necesidades que están destinadas á satisfacer. Todas las necesidades humanas se han distribuido en dos grupos: necesidades de conservación y necesidades de progreso; siendo las primeras las que una vez satisfechas, hacen posible la continuación de la vida, y las segundas las que cumplidas alcanzan la comodidad de la existencia. Pero como para realizar cada una de las artes es preciso ejecutar actos que se han de efectuar con órganos corporales bajo la influencia de excitantes espirituales, es claro que mientras más perfectos sean los órganos encargados de ejecutarlos y esté en mejores condiciones el motor intelectual, la satisfacción será más cumplida y por ende lo serán la felicidad personal y la ventura social. Pues bien, si hay un arte que se propone perfeccionar las facultades, así como dotar de los conocimientos relativos al medio en que deben verificarse los actos, es notorio que ese arte es el más importante y que es el único plenamente general, porque las acciones, cualesquiera que sean, dependen principalmente de las condiciones del agente. Y como este arte existe y es el de la enseñanza, estamos lógicamente autorizados para decir que este arte, ó sea la *pedagogía*, es el asunto de *mayor importancia*.

6.— Definida la pedagogía y caracterizada con la mayor claridad posible su indiscutible importancia, falta sólo señalar bien su objeto propio, así como hacer las divisiones de su estudio en consonancia con las necesidades efectivas de la Escuela.

Todas las artes, cualquiera que sea su categoría, aspiran á realizar dos fines: uno inmediato y que siendo su asunto propio, por él debe ser definido; y otro mediato, de carácter general, cuyo fin, en unión con los de las demás artes, tiene por objeto supremo la completa satisfacción de todas las necesidades humanas, individuales y colectivas. Así, la agricultura tiene por fin inmediato producir buenos frutos, y por fin mediato, que dichos frutos satisfagan nuestras necesidades de alimentación. La carpintería se propone como fin inmediato hacer artefactos de madera, y como fin mediato, que ellos satisfagan algunas de nuestras necesidades. Pues bien, á semejanza de lo que en estas artes pasa, acontece que la *pedagogía* tiene por fin inmediato y propio formular reglas para la enseñanza, siendo su fin mediato que los enseñados alcancen mejor la felicidad.

7.— Según la definición dada de la *pedagogía*, con claridad se percibe que está naturalmente dividida en dos partes: una que aspira á fundar lo relativo á la *educación* y otra lo que se refiere á la *instrucción*. Pero tanto la primera como la segunda se subdividen á su vez en dos partes distintas, aunque íntimamente unidas y recíprocamente dependientes; esto es, una parte teórica, esencialmente científica, y la otra práctica, preceptiva. La primera destinada á establecer los *principios* científicos, relativos al hombre en todas sus edades, así como las leyes que se refieren al medio que nos rodea y á los recursos de que nos hemos de valer al perfeccionar al ser humano. La segunda, consagrada á formular los *preceptos* que deben practicarse para realizar el fin de la *pedagogía*. La parte científica como inagotable manantial apaga nuestra sed de saber; pero lo mismo que la sed no aspira sólo á ser

satisfecha, sino que como sensación traduce una suprema necesidad del organismo, de la cual es sólo el centinela avanzado, de igual manera en el organismo social y respecto á la enseñanza, el deseo que tiene nuestro espíritu de adquirir conocimientos, no es sólo para apagar el ansia de saber, sino para que lo sabido transforme á la humanidad, perfeccionando á cada una de sus individualidades. Pero debe tenerse muy presente, al tratarse de la *pedagogía*, que la ciencia en general y la *fisiología* y *psicología* en particular sólo deben suministrar principios fundamentales, y en tal forma que se puedan utilizar para constituir las reglas de la enseñanza; pues no se debe perder de vista que el objeto que se propone realizar la *pedagogía*, es esencialmente práctico, y que si se recurre á la ciencia, es sólo para que ella dé los datos indispensables á fin de que la práctica sea lo mejor posible.

Mas las dos partes de la *pedagogía* no han de ser estudiadas como secciones independientes, sino al contrario, asociadas, pues de esta manera limitaremos á sólo lo indispensable las consideraciones teóricas, y al mismo tiempo serán ellas de tal modo formuladas, que inmediatamente puedan ser aprovechadas en fines prácticos.

Por último, y antes de proceder á la división y distribución efectiva de todos los asuntos de este libro, debo hacer dos observaciones indispensables: es la primera, que una vez en posesión de los principios fundamentales de la ciencia, y teniendo en forma descriptiva la fisiología y la psicología, deben poseerse en supremo grado la *lógica* y la *moral*; aquélla para que en todos los casos asegure la verdad, y ésta para que en todas las circunstancias garantice la bondad, pues sólo de esta manera se llegará á ejercer magistralmente la *pedagogía*; y la segunda, que la *pedagogía* no es sólo el patri-

monio de los que están dedicados á *enseñar*, sino que llega á ser el viático indispensable para los jefes de familia, pues si en alguna parte debe educarse convenientemente é instruirse de un modo adecuado, es en el santuario del hogar. En efecto, nadie como los padres de familia deben poseer y practicar el arte de educar, puesto que de un modo incansante han de cultivar á los seres que más tierno afecto inspiran, esto es, á sus propios hijos.

8.— Planteado ya el problema que intento resolver en este libro, réstame sólo formular la división efectiva, que, en consonancia con las necesidades de la escuela, haré del magno asunto que voy á desarrollar en seguida. Consideraré dividida la *pedagogía* en parte teórica y en parte práctica; la primera, desde un punto de vista abstracto, formulará los preceptos de la enseñanza, deduciéndolos en preferencia de las leyes que rigen el funcionamiento de todas las facultades; la segunda, desde un punto de vista concreto, se propone adaptar dichos preceptos á las condiciones reales de la enseñanza. Subdividiéndose esta segunda parte en metodología y en organización y disciplina escolares, aquélla formulará preceptos en relación con cada una de las asignaturas de la enseñanza, y ésta los establecerá en relación con las exigencias de la escuela. Todo esto será coronado por el estudio sucinto de la evolución escolar en el tiempo y en el espacio, y muy especialmente en lo que se refiere á nuestra patria.

## ABRAHAM CASTELLANOS

### PEDAGOGÍA Y MÉTODO PEDAGÓGICO\*

Abraham Castellanos (1871-1918) fue uno de los pedagogos más eminentes en la transición siglo del siglo xix al siglo xx. Alumno de Rébsamen, fundó la Escuela Normal de Profesores de Oaxaca en 1891. Sufrió prisión bajo la dictadura huertista (1914) y dejó a la posteridad una obra fecunda que incluye libros de lectura para niños, un bosquejo de biografía de Enrique Rébsamen, un texto sobre metodología y su obra más célebre, *Reforma escolar mexicana* (1907). En las páginas siguientes, ofrecemos un texto sobre pedagogía que, como el lector podrá comprobar, se distingue por su rigor y riqueza de fuentes.

\* Abraham Castellanos (1904), *Tratado de metodología Especial*, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, pp. 11-21.

## BASES DE LA PEDAGOGÍA

Los principios fundamentales de la educación moderna descansan totalmente en la psicología. La psicología estudia los diferentes estados de nuestra alma en sus distintas manifestaciones, y después de aplicar un análisis riguroso, sistematiza los principios de la pedagogía general. La psicología parte de los hechos positivos establecidos por la experimentación, y considera la fuerza anímica en sus primeras manifestaciones como un resultado de la energía *externa* aplicada y la *interna* del organismo, es decir, aprovecha las inquisiciones de las fuerzas físico-biológicas.

En este concepto, la *percepción* como impresión consciente, es el resultado de las relaciones del mundo externo con los centros nerviosos, y como impresión indefinida, el resultado de la energía interna con el mismo centro.

La comparación siguiente del filósofo Büchener expresa con toda claridad la coexistencia de estas relaciones. “Así como la planta, dice el autor citado, tiene sus raíces en la tierra, así están las raíces de nuestro saber, de nuestros pensamientos y nuestros sentimientos, en el mundo objetivo, formando la idea, por decirlo así, su corona de flores; arrancados de ese suelo, languidecemos y morimos semejantes a la planta que se arranca de su país natal”.

La consideración no es nueva. Ya el gran Aristóteles la había referido á la inteligencia. *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* (Nada existe en el intelecto que no haya pasado previamente por los sentidos).



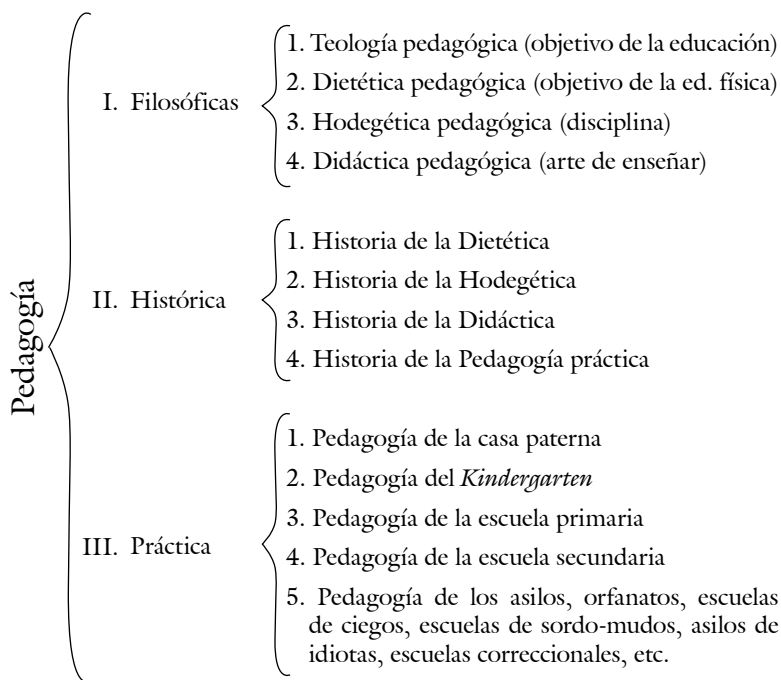
## PEDAGOGÍA GENERAL

La pedagogía general se ocupa de las resoluciones de este problema: “Conocida la causa, el origen del entretenimiento, del sentimiento y la voluntad, ¿cuáles son los medios para el desarrollo de estas diversas actividades?”

La pedagogía general, entra entonces en una serie de consideraciones antropológicas, históricas, filosóficas y empíricas antes de llegar a ninguna conclusión.

La antropología clasifica al párvulo, al niño, al joven y al adulto estudiándolo en su raza y en el medio en que se desarrolla; en las consideraciones históricas estudia el desenvolvimiento progresivo de los modos de enseñanza como instrucción y como educación, y en las filosóficas, se refiere a los programas en sus múltiples especies en que han aparecido: principios de la didáctica pedagógica, teorías disciplinarias, concepto general del método y sus aplicaciones en el estudio de la pedagogía empírica ó aplicada.

Estas ó semejantes consideraciones sugirieron la idea a Volkmar Stoy, discípulo de Herbart, para establecer una división en la pedagogía general en: filosófica, histórica y práctica, que fue de gran utilidad.



Dada la extensión de la materia, en ningún instituto donde se gradúen los profesores de primera enseñanza, sería posible dar cursos completos de cada una de las ramas de la pedagogía. En este sentido, nuestros programas, como todos los de los países más civilizados, están constituidos por capítulos de fragmentos que condensan un cuerpo de doctrina solamente. Esto ha dado origen á la creencia de muchos pedagogos que es suficiente la preparación didáctica, y que la práctica enseñará naturalmente el camino que tiene que seguirse; pero otros educacionistas, considerando que la preparación de los maestros es insuficiente, convienen en el establecimiento dentro de los antiguos programas, uno

especial de metodología aplicada, que sustituya en lo posible la *práctica cotidiana* durante el tiempo que duren los cursos de metodología general. Fueron los alemanes los primeros en fijarse en esta reforma estableciendo el curso llamado *Methodik* definido por “la ciencia especial de la enseñanza”.

El curso de métodos fue establecido en las escuelas de Bélgica y en la Suiza francesa (cantón de Vaud) en tanto que en la mayoría de las escuelas normales, se sustituye por el estudio general de la Pedagogía.

En Alemania, el propagador de este importante ramo de la enseñanza fue el maestro Kehr, cuyas doctrinas desgraciadamente no han llegado hasta nosotros. Esto nos obliga á hacer un esfuerzo previo, antes de entrar en materia en algunos ramos de la instrucción primaria elemental, sobre el concepto del método pedagógico, sin el cual ningún maestro debería pisar los dinteles de la escuela.

## MÉTODO PEDAGÓGICO

### OPINIONES

Probablemente en ningún capítulo de la pedagogía general existe tal divergencia de opiniones como en el que trata del *método pedagógico*, y por lo cual consideramos de nuestro deber juzgar el asunto fuera de los prejuicios que hasta el presente nos invaden, aplicando el procedimiento de Platón: *dividir el concepto*.

Conspicuas autoridades en la materia, con frecuencia marchan por caminos tan diferentes en la forma, que parece imposible ponerlas de acuerdo, aunque en el fondo la mayor parte convienen, puesto que se apoyan en la modalidad de la

mente, es decir, en el camino lógico de la investigación de la verdad.

Los errores que se cometen á este respecto, son errores de origen en los que se han incurrido con la mejor buena fe, ajustando los términos como *signos de las ideas*, ideas que varían sin que varíen los signos. Veamos la prueba, antes de deducir la conclusión.

El pedagogo suizo M. Daguet distingue *nueve métodos*, el *educativo, racional, práctico, progresivo, sintético, analítico, intensivo, inventivo é intuitivo*.

Otro pedagogo suizo R. Horner dice: “Tómese la palabra método en diversas acepciones, habiendo quienes la aplican á todo sistema, forma ó procedimiento usado en la enseñanza; pero nosotros creemos con Mr. Charboneau que están más en lo exacto quienes, tomándola en más limitado sentido, designan con ella únicamente *el orden que debe seguirse y los medios que deben emplearse para aprender ó enseñar alguna ciencia*”.

Horner después de una ligera inquisición distingue cuatro métodos fundamentales.

- A.— El *demostrativo expositivo*, denominado más sencillamente *expositivo, dogmático, ó acroamático*;
- B.— El *demostrativo-interrogativo*, llamado también *catequístico* ó de *repetición*.
- C.— El *inventivo-expositivo*, poco empleado.
- D.— El *inventivo-interrogativo*, llamado más generalmente *socrático*.

Gabriel Compayré admite exclusivamente la inducción y la deducción. Dice: “Tanto el profesor que *comunica* la verdad

como el sabio que la *descubre*, sólo disponen de estos dos métodos: ó bien el maestro toma los hechos como punto de partida, y hace que los observen y experimenten los alumnos, los clasifica según sus relaciones, y conduce al niño *a la ley que los rige*: esta es la aplicación pedagógica del *método inductivo*. O bien se apoya sobre verdades generales y definiciones que explica y hace comprender, y, por deducción, pasa de estos principios de estas reglas, á las aplicaciones, á los casos particulares que de ellas se derivan naturalmente: este es entonces, el *método deductivo*<sup>22</sup>.

Alcántara y García, opina de un modo semejante cuando afirma: “*La inducción y la deducción* son, pues, los caminos que pueden seguirse en la indagación ó en la comunicación sistemática, *metódica*, de los conocimientos científicos”. Conviene el autor citado que los términos *analítico y sintético*<sup>22</sup> son sinónimos de inducción y deducción y acaba por afirmar, que el único método es el analítico-sintético.

Los metodologistas citados, lo mismo que todos los demás, aplican la palabra *método* á “los medios que deben emplearse para *aprender ó enseñar* alguna ciencia” y en nuestro concepto, de aquí se origina precisamente el error, puesto que las clasificaciones que los autores aceptan son más menos con las mismas sutilezas que en último resultado se refieren á estos *medios*, y por lo mismo concluyen con Compayré afirmando que tanto el profesor que comunica la verdad como el sabio que la descubre solamente disponen de dos caminos.

---

<sup>22</sup> Las marchas de la enseñanza en la aplicación de las lecciones revisten frecuentemente el carácter de verdaderos procedimientos. Así puede decirse procedimiento analítico, sintético, etcétera.

## MODALIDADES DE LA MENTE

El sabio que descubre la verdad, de inducción en inducción liga los eslabones de sus principios perseguidos, en virtud de los múltiples conocimientos que posee de la ciencia. El intelecto armónicamente disciplinado, tiene por fuentes de inspiración el campo material en que trabaja, sin tener más mentor que la naturaleza y su fuerza psíquica.

No es posible, por lo mismo, comparar al sabio, que ha gastado la mayor parte de su vida en la investigación de la verdad, con el hombre medianamente culto cuya mente tiene apenas ligeras nociones del saber. Pero es justo convenir porque sería anticientífico lo contrario, que el sabio, en el plan genético de sus conocimientos, ha seguido el camino lógico de la *inducción* y la *deducción*, porque estos dos conceptos encierran una *modalidad del espíritu*.

Del mismo modo el profesor en su humilde esfera de acción, va adquiriendo progresivamente la verdad por *inducciones* y *deducciones*, y la suma de todos sus conocimientos le hacen olvidar *los modos de adquirir* al remontarse cada vez más á las concepciones abstractas.

De una manera semejante, el saber de los niños se va desarrollando con la observación y la comparación, sin apartarse de la ley de la mente, es decir, que la *marcha* en el desarrollo de la potencia intelectual es progresiva y sujeta á inducciones y deducciones, en relación con el número de conocimientos; pero esto, no nos autoriza á afirmar que si existe una *ley general en el desarrollo del espíritu*, que es idéntica en cuanto á su naturaleza en el niño, en el hombre culto y en el sabio, y que esta ley nos sirve para *comunicar* conocimientos. Lógicamente, nunca podrán ser equivalentes los

términos *modos de adquirir* (inducción y deducción) y *modos de transmitir*, para generar esta inducción y esta deducción. Stuart Mill reconoce la equivocación de términos y claramente lo manifiesta cuando dice en su sistema de Lógica: “El solo objeto de la lógica es el gobierno de nuestros propios pensamientos. La comunicación de estos pensamientos pertenece á otro arte; á la retórica como la entendían los antiguos, ó al más lato aún, al arte de la educación”.

Eliminamos, por lo mismo, el concepto fundamental de donde parten las apreciaciones de Daguet, Horner, Compayré y Alcántara García, etc. Unos son los modos de adquirir y otros los modos de transmitir.

## MÉTODO ALEMÁN

La pedagogía alemana, desde que existe como ciencia de investigación, ha interpretado la palabra *método* (del griego *meta*, hacia, en, y *hodos*, camino) de la manera siguiente:

Si la enseñanza tiene por objeto *inmediato*, no la comunicación de conocimientos sino el *desarrollo de facultades*, el maestro con su arte se dirige al *sujeto* exclusivamente; y el método general aplicado según este criterio se llamó *subjetivo* ó *educativo*.

Si la enseñanza tiene por objeto *inmediato la comunicación de conocimientos*, siguiendo la costumbre de la Edad Media, el maestro con su arte se dirige al *objeto* (el niño) y emplea entonces el *método objetivo*, sinónimo de *instructivo*, en contraposición con el subjetivo ó educativo. Es decir, que este segundo modo de considerar el método, nos vendría á dar la explicación de lo expresado ya por Quintiliano: “El Método

es el camino más corto que el profesor escoge para suministrar la instrucción de sus alumnos”.

No puede haber en realidad un método *subjetivo* ni un método *objetivo puro* atendiendo ora al desarrollo de las facultades, ora á la comunicación del saber. Es más propio decir con Pestalozzi *un fin educativo ó formal y un fin instructivo de la enseñanza*, dejando el término *método* en la didáctica pedagógica para unir el *fin educativo* y el *fin instructivo*, dándole la preferencia al educativo, puesto que en último análisis estos *fines* son el último concepto de la enseñanza. Ya el célebre metodólogo alemán Kehr había asentado en general este criterio cuando dijo: “El método es la *manera de unir* el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma”, es decir, *el arte de mezclar el fin educativo y el fin instructivo*.

Aceptando en tesis general esta manera de *unir* el fin educativo y el fin instructivo, veamos en concreto cuáles son los elementos necesarios para que esta unión se verifique.

En la fórmula kehriana, están comprendidas tres cosas: 1<sup>a</sup> el maestro; 2<sup>a</sup> las facultades del niño y 3<sup>a</sup> la materia de enseñanza.

El elemento *maestro*, dispone de dos formas para suministrar los conocimientos, forma expositiva y forma *socrática* (caso particular) y necesita *trazarse un camino* para ir con paso seguro, y á esto responden las marchas de la enseñanza (caso general).

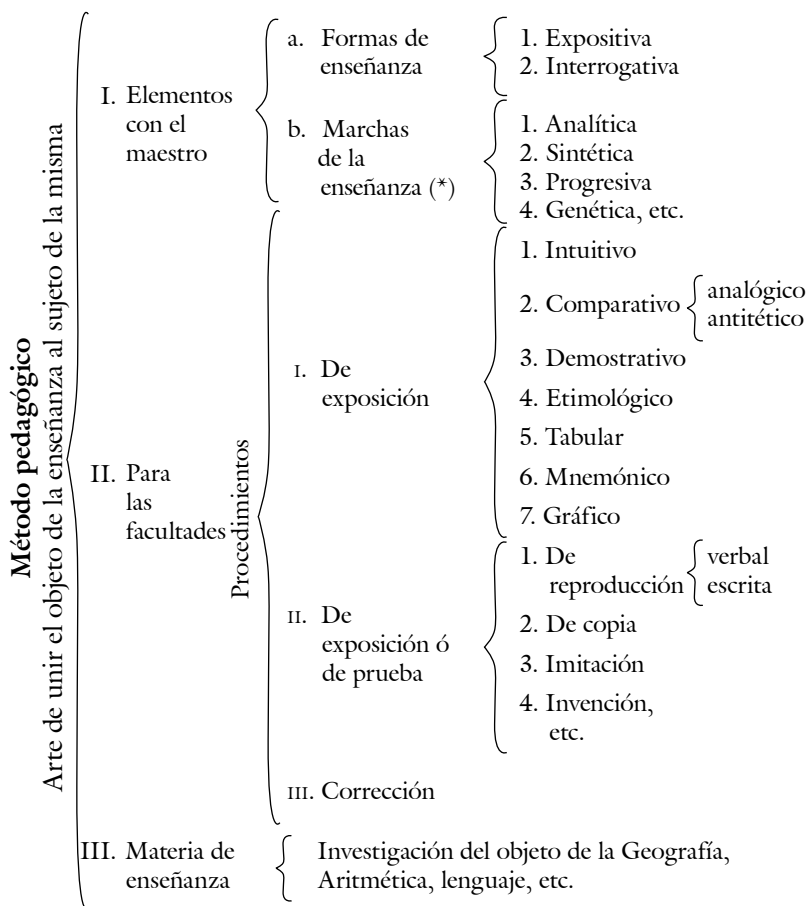
El elemento *psíquico*, pide que se conozcan las facultades del niño para no embotarlas como sucedía con la enseñanza antigua, y una vez conocidas, buscar los *procedimientos* más adecuados para provocar el desarrollo de la mente.



El elemento *materia de enseñanza*, reclama la cuidadosa selección, averiguando *cuál es el objeto de cada materia* para acomodarla al sujeto.

En resumen: el método pedagógico, en su sentido más lato, como debe entenderse es el arte de unir el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma, y en su sentido más estrecho y particular, para cada materia y para cada lección. Así se hablará de método de historia, de Geografía, Aritmética etcétera.

Con una sinopsis es más claro el concepto.



\* Las marchas de la enseñanza en la aplicación de las lecciones revisten frecuentemente el carácter de verdaderos procedimientos. Así, puede decirse procedimiento analítico, sintético, etcétera.

Apartándonos de la base lógica de la que comúnmente parten los tratadistas, y que por lo visto es sofística, los maestros verán que redujimos la terminología pedagógica á su justa significación, desechando el criterio de todos los pedagogistas.

## JOSÉ VASCONCELOS DE ROBINSON A ODISEO\*

Figura sobresaliente de la cultura nacional, José Vasconcelos encabezó la empresa educativa más destacada de la Revolución Mexicana. Fundador de la Secretaría de Educación Pública (1921), lanzó desde ahí una cruzada civilizadora que sacudió al país entero. Entre sus múltiples acciones como líder educativo, se hicieron célebres su campaña de alfabetización, la publicación masiva de los clásicos de la literatura universal, la promoción de las maravillosas pinturas murales y la construcción del hermoso edificio de la SEP. Abogado de profesión y filósofo de vocación, Vasconcelos se distinguió además como un gran y polémico escritor; entre sus obras destacan, por su belleza, sus cuatro volúmenes de *Memorias*. Nunca practicó la docencia, pero desde su atalaya filosófica

---

\* José Vasconcelos (1958), “De Robinson a Odiseo”, en *Obras completas*, vol. 2, pp. 1496-1720.

pudo escribir uno de los libros más críticos del movimiento de la Nueva Escuela y, en particular, de la pedagogía pragmática de John Dewey. Me refiero a *De Robinson a Odiseo*, del cual ofrecemos algunos fragmentos.

## PRELIMINAR

Sin vocación alguna pedagógica, sin práctica del magisterio, publico este libro únicamente para explicar cómo procedió un filósofo cuando el destino le llevó a la tarea de educar a un pueblo.

Según lo exigía el momento, la obra del educador, más bien que escrita, quedó plasmada en instituciones, hoy destruidas o prostituidas, y en edificios que no han podido ser derribados, aunque se hayan vuelto albergue de traiciones al espíritu nacional y de miseria de cuerpos y almas. Pero no es lo que sigue jeremiada que clama venganza, ni tampoco historia de un bello esfuerzo, perla caída en estercolero. Lo que he buscado es definir un plan que sería aplicado a no importa cuál país del continente hispánico. Dedico estas páginas a los maestros patriotas, incapaces de vender su alma al demonio de la dominación materialista extranjera, decididos también a librar la batalla contra los Herodes locales, instrumentos del imperialismo internacional. Y ante toda conciencia noble denuncié parte de los errores y las maniobras que se han estado encubriendo con la bandera generosa del liberalismo desde los comienzos de nuestra independencia. Y a cada uno pido alianza para la lucha contra las tinieblas y la traición.

El título del libro indica ya el propósito de superar el empirismo miope de los últimos tiempos y la posibilidad de reemplazarlo con un sistema que merecerá el nombre de clásico si logra dotarse de hondura, fuerza, unidad y totalidad. Es esto lo que he querido expresar con el título *De Robinson a Odiseo*. Simbolizo en Robinson el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico que caracteriza la era

anglosajona del mundo. Época eficaz, pero desprovista de genio, no alcanzó la cohesión del romano y hoy declina sin gloria, en tanto que el latino rejuvenece y se decide a no caer con el derrumbe de quienes temporalmente nos dominaron.

Apenas se explica en el día que el tipo Robinson 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. Y sólo una pasajera pesadilla de naufragos explica que en este nuevo mundo, latinizado desde que Cortés comenzó a civilizarlo, pudiesen tomarse en serio los ensayos y los atisbos del pobre Robinson, caído en isla y nacido en isla, sin concepto alguno cabal de la extensión de los continentes y el contenido de las culturas.

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. Y nos instalamos en la novedad y aceptamos su reto, pero a fin de trabajarla con toda la sabiduría que atesora la mente. No basta con el *pioneer* inductivo que fabrica utensilios. Hace falta el totalismo clásico en esta hora de reconstrucciones y de universalidad. Robinsonismo, empirismo, filosofía de la ruta, es menester complementarla con la teoría de los fines, la metafísica del bienaventurado desinterés y la conquista de lo absoluto.

## GENERALIDADES SOBRE EDUCACIÓN

A partir de Rousseau, los educadores se preocupan de quitar a la enseñanza el carácter de regla impuesta a la conciencia desde el exterior. Y se complacen imaginando que el

niño en libertad, a semejanza del hombre natural hipotético, desenvolverá los más recónditos tesoros de su particular idiosincrasia. De paso, acusan a la escuela de no hacer otra cosa que sofocar el ímpetu de la semilla maravillosa de crecimiento. Se asienta de esta manera la *escuela nueva* en el mito del niño que emerge puro del plasma virginal de la especie. El niño inocente y el criminal irresponsable, la sociedad verdugo; no cristianos sinceros, como Tolstoi, escapan a la tesis vagamente generosa pero inexacta. El creyente que hubo en Tolstoi se hubiese sorprendido si descubre que, al glosar en su literatura las doctrinas naturalistas de su época, se ponía en contradicción con la tesis cristiana del pecado original. Según esta profunda visión cósmica, cada hombre nace con el estigma de su caída y, por lo tanto, ha menester cada quien del correctivo y de la redención. El supuesto del niño prodigio deformado por los sistemas educativos gana, por lo mismo, adeptos entre todos los que se proponen destruir el punto de vista religioso de la cultura, sin que hasta ahora —que yo sepa— haya sido confrontada la tesis seudonaturalista con las conclusiones de la ciencia de nuestro tiempo, y no obstante el supuesto apego a la ciencia de los continuadores del roussoísmo.

Y eso que, desde hace tiempo, la ciencia es oficialmente evolucionista, y el evolucionismo, en la penúltima de sus versiones, nos dice por boca de Jung que el niño no es otra cosa que desarrollo de un embrión, y éste consiste de una porción organizada del plasma general de la especie. En el núcleo de esta porción de plasma hay un subconsciente, donde perviven latentes todas las experiencias de los antepasados remotos: la astucia del mono y también la ferocidad del tigre, los resplandores del instinto y las corrupciones del bru-

to; en suma, toda la zoología como sedimento de nuestra impura y confusa humanidad. Esto dice la ciencia en oposición clamorosa de las vaguedades y los sentimentalismos de la pedagogía derivada de Rousseau. La ciencia experimental contradice la tesis de la perfección original, implícita en la pedagogía moderna, desde Rousseau, que la improvisara, hasta Dewey, que no profundiza, pero sí dogmatiza. Conviene tener presente este divorcio radical de la pedagogía *nueva*, derivada del roussoísmo, y la ciencia positiva, que desde un principio nos asimila a la bestia, y ya con Freud nos había declarado *impuros*, con más variadas formas de impureza que las derivadas de la maldición de la Escritura.

Considerando en seguida el problema de la educación ya no conforme al criterio de la última versión de laboratorio —la duración de estas versiones suele abarcar una sola mañana de la ciencia—, sino de acuerdo con un criterio general de cultura y de experiencia humana a través de los tiempos, descubrimos que el *desarrollo natural*, propio de la naturaleza, se convierte en una negación de la tarea humana y de sus posibilidades de superación desde el momento en que opera en el hombre o en las cosas acondicionadas por el hombre para su aprovechamiento. Desde el jardín, que abandonado a sí mismo torna a ser un hierbal, hasta la conciencia del hombre, que falto de la luz del saber ajeno cae en la bestialidad, no hay un solo caso en que la cultura no represente un esfuerzo de reorientación de lo natural y de intervención en su desarrollo. 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.



Lo natural se puede concebir como subsistente sin nosotros, pero sólo como hipótesis; en realidad, todo lo que conocemos es la liga irrompible de nuestra actuación sobre el mundo. Y lo importante de tal cosa es la relación en que se coloca con respecto a los fines esenciales de nuestra propia naturaleza. En rigor, no conocemos lo natural, sino su *apariciencia humanizada desde los orígenes de nuestro conocimiento*. Para nosotros no existe lo natural, sino lo humano, y por eso no es lo mismo lo natural para el perro o la planta que lo natural para el hombre. Por eso, digámoslo de paso, resultan absurdas ciertas pedagogías a lo Spencer derivadas de un naturalismo de regla animal, cuando debieran buscarse, más bien, leyes de humanismo, puesto que se trata de hombres. Propiamente ni siquiera existe para nosotros lo natural, porque vivimos en lo humano y sólo tenemos comprensión para lo humano. En vano investigaremos lo que piensa la célula o lo que siente el mineral; nos conformamos con prestarles una sensibilidad de analogía humana. Juzgamos la naturaleza conforme a normas que emergen de nuestra sensibilidad, y bien pudieran no condicionarla, pero condicionan el complejo provisional sujeto-objeto. Y mientras más humanas son y menos naturales, más adecuadamente preparan la superación del dualismo sujeto-objeto, en la unidad de una conciencia liberada y profunda. Tal unitaria conciencia rebasa el simple humanismo y lo coloca en la posición subalterna en que lo humano dejó a lo simplemente natural. No entraremos en el desarrollo de esta tesis, que me ocupa en otros libros; pero sí es menester tomarla en cuenta para juzgar los temas educativos que examinaremos.

Comprobando la afirmación de que lo natural se torna humano desde que lo toca el ímpetu del hombre, obser-

vamos al cultivador. Una paciente intervención, prolongada durante siglos, le ha permitido hacer de una gramínea ordinaria el trigo que nos alimenta. En el antiguo Egipto, entre toda la verdura del campo, logró el hortelano el prodigio de la lechuga. Si en un orden como el botánico, tan distante del maestro, la intención del hombre produce resultados tan notables ¿acaso no resultaría monstruoso que el desarrollo humano se privase de tan valioso concurso? Según se estudia la naturaleza, nos convencemos de que el libre desarrollo conduce a desviaciones y degradaciones y no a novedades plausibles, acaso porque la naturaleza no es libre, sino subordinada al espíritu. En general, no se da producto precioso sin selección atinada, así como no hay alegría sin disciplina ni triunfo sin dolorosa superación.

En agricultura la doctrina de Rousseau diría: “No escardes el campo, no elijas semilla, no deformes el desarrollo”. Precisamente la deformación suele ser en el cultivo la condición misma de la calidad. Una rosa de jardín es una rosa silvestre deformada; pero, desde el punto de vista humano, mejorada. No es, pues, malo el cultivo. Puede ser mala una regla, pero es peor no tener ninguna.

Y no es sino reglamentación *ad absurdum* decirle al maestro: “Reniega de toda disciplina, crúzate de brazos y observa al niño; anota sus reflejos, venera sus caprichos”. Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales, el niño acaba pegando al maestro. Y éste se lo merece. Recientemente, según la prensa, ocurrió así en cierto colegio privado de Inglaterra: los maestros, un matrimonio *experimentalista*, observan y amonestan; los chicos retozan, se insubordinan. Uno de los mayores pega al profesor; soporta éste la injuria y pide al ofensor que se avergüence de su conducta; el jo-

venzuelo ensoberbecido, vuelve a faltarle; la escuela no pudo seguir adelante; le hizo falta un maestro. La acción de una *pareja* tuvo que haber resultado también nefasta; la escuela no está hecha para la exhibición de ternuras o disputas matrimoniales; en ella el maestro, hombre o mujer, tiene que funcionar asexuado, como sacerdote de la sabiduría. Vemos, de todas maneras, en casos semejantes, el contraefecto de “la letra con sangre entra” de nuestros mayores. Entre ambos resultados la vía media del Buda sigue siendo la regla de oro de la práctica. Ninguno de los extremos merece rehabilitación. Rousseau está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y su *Emilio*, aunque no para resucitar excesos que, fatalmente, originaron la reacción perniciosa del naturalismo.

El criterio del cultivador. ¿Se ha pensado ya en lo que podría darnos para base de una educación nueva? Comencemos por no llamarla nueva: llamémosla eficaz. Nuevo nada quiere decir en materia de calidad; nuevo fue el siglo VIII para quienes lo vivieron; nuevo es cada momento del mundo para quien lo ve asomar. Y la conciencia ilustrada juzga por encima del tiempo; ni vieja ni nueva; permanente y total; presente siempre. Pues también es falaz el supuesto de que se brega por el futuro. Detrás de nosotros vienen generaciones celosas del derecho, de su novedad, y lo mismo que las anteriores y que la nuestra disputarán su momento de ilusoria invención. ¡Y nos barrerán para hacer más completo su engaño!

Señoreando, pues, nuestro presente, examinemos hasta qué punto la labor del maestro ha de ser parecida a la del hortelano. Hay en cada niño un germen precioso y único, que debe ser cuidado con precaución exquisita. Quien siembra,

labra primero su tierra, y la riega, y cuida de que el germen quede intacto. El alma del niño es semilla que requiere trato de unción. Pero tanto el maestro como el hortelano tendrán que utilizar los recursos de la ciencia, de su experiencia. El terreno ha sido previamente acondicionado; en seguida, tan pronto como aparece el tallo, hay que defenderlo de las alimañas, escardarlo de hierbas. No se le abandona para ver cómo sale la planta por sí sola, porque una larga experiencia, nunca contradicha, demuestra que abandonado a sí mismo el ejemplar degenera. Si cesa la intervención del hombre, la planta vuelve a lo suyo. Pero ¿cuál es eso suyo? ¿Adónde podría regresar el niño abandonado a sus impulsos natos? 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. Si se le priva de la adaptación al medio superbiológico, propiamente humano por lo mismo que está lleno de prejuicios y de luces, no encontrará sitio alguno de acomodo y se convertirá en el monstruo, ni salvaje ni fiera, que nos pinta Kipling en su fantasía de Mowgli en *The Jungle Book*.

Por eso el maestro, a semejanza del hortelano, interviene con serena energía. En realidad, así ocurre en todos los órdenes. La sanidad se impone en escuelas y hogares al primer amago de epidemia. Y cada maestro deforma la fantasía del alumno cuando le enseña las pruebas matemáticas de que es la Tierra la que gira alrededor del Sol, pues le contradice su experiencia milagrosa de los ocasos y las alboradas. Sin embargo, tanto el médico sanitario como el profesor de matemáticas proceden en nombre de la ciencia, y la ciencia es el mito moderno que nadie discute. Su rito, la asepsia, es

otro convencionalismo inatacable. Cada era posee sus prejuicios, junto con ciertas verdades parciales. Así, la ideología de cada época se impone al niño, pese a su libre desarrollo y aun cuando estamos convencidos de su temporalidad. Y es que, en rigor, no hay deformación sino enderezamiento y orientación indispensables. En cierto sentido, cada pedagogía es una coacción, lo mismo que cada ciencia, pues no es libre nuestra naturaleza, sino condicionada a la ley de la totalidad que nos circunda. Y por lo mismo, ni el más nuevo de los educadores prescinde de los supuestos de una teoría que necesariamente se hará sentir en el desarrollo particular del alumno.

Con el mismo derecho con que hoy se protege al niño de las enfermedades contagiosas, en todas las épocas el educador también ha creído necesario apartar a la infancia de las doctrinas que juzga nocivas y fortalecerla con otras que considera ventajosas. Y, en rigor, lo que siempre ha originado disputas es el tipo de enseñanza moral que ha de prevalecer en la educación. Ni la escuela más libre llegaría al despropósito de pretender que sea el niño, por sí sólo, quien deba descubrir el bien y el mal. En todo caso, la escuela tiene una moral que aspira a imponer, y eso basta para que sea ficticia la imparcialidad del educador y falso el supuesto del respeto de la conciencia infantil. Con más o menos franqueza, cada uno de los que dirigen escuelas procura ganar para su partido las reservas de poderío contenidas en las jóvenes generaciones. Pregonan su neutralidad las escuelas que no hablan al niño de Dios; pero, en cambio, lo ponen de pie frente a la bandera nacional, o lo doblegan los que están más allá de la patria, frente a la momia de Lenin. Lo cierto es que no prescindimos de nuestra ideología cuando educamos, ni

convendría al niño que pudiésemos prescindir de toda metafísica, puesto que toda su vida va a desarrollarse en sociedad, dentro del conflicto de las ideologías y los métodos. Y no cabe duda que el ideal fuera, antes que la escuela más *imparcial*, la escuela *más próxima a la verdad más alta que conoce el hombre*. De todas maneras, y volviendo al punto que por ahora nos interesa, es forzoso concluir que, inevitablemente, la escuela *conforma* el desarrollo del niño, y vale más que así se reconozca y no que nos engañemos con neutralidades fingidas o ingenuas. De lo contrario, caeremos en un fariseísmo que no por llamarse nuevo resulta menos parecido al fariseísmo tradicional.

Retorne, pues, nuestro buen maestro, y hasta donde se lo permita el programa que le impone su escuela, a la consideración del ejemplo sano del cultivador. Cuide primero de que en su grano el germen esté intacto y procure no malograrlo. En cada hombre hay esta semilla irremplazable que cada doctrina ha de ganar por persuasión, nunca por coacción. Lo que falta es fortalecer al germen; para esto se abona la tierra, se dan luz y calor. Por eso el maestro adiestra, tonifica el alma, para que a la hora en que le canten todos los credos sepa elegir la más noble y hermosa canción. Obsérvese de cerca al cultivador; todo es limpio en agricultura, así como todo es turbio en la zootecnia. El ejemplo de la botánica purifica y aclara tanto como embrolla y contamina la zoología.

Con la botánica escapamos del reino de lo sucio para entrar en lo limpio. Permítasenos el paréntesis. El sentido del asco está poco explorado por los fisiólogos; reflejo defensivo de las vísceras contra toda posibilidad de intoxicación, parecería que no va más allá de una función eliminante. Con todo, aplicando al juicio algo del criterio selectivo e instin-

tivamente aristocrático que se deriva del asco, podríamos imaginar una jerarquía trinitaria que abarca las cosas como sigue: lo sucio, lo limpio y lo radiante. O más bien, para acomodarnos al orden natural, lo limpio, lo sucio y lo radiante. Limpios son los minerales; crecen por cristalización, depurando en el crecimiento la regularidad de su estructura el contenido de su substancia. En la planta, la estructuración se hace compleja, se resuelve en lo orgánico. Por el interior de la planta circulan jugos y savias; se engendra el elemento viscoso, que suele dar esencias de aromas. Pero nace el animal, y peor si es de nuestra especie y aparecen las glándulas con su séquito de secreciones repugnantes. Nuestra materia de desecho es ponzoña y vivimos rodeados de un aura mefítica. Existe así, según la percepción penetrante del asco, una suerte de maldición más remota que la de Adán y que acompaña a la célula zoológica desde el momento en que se aparta del polipario; desde que, arrancada al coral sólido, hurga entre las aguas en busca de alimento. Pues toda nutrición va acompañada de deyección, y no puede haber perfecciones, ni siquiera asco, en lo que se nutre para sobrevivir. En el hombre el mecanismo secretivo deyectivo llega al oprobio, y en ello está nuestro pecado original y el no poder amarnos tal como somos. El alma, encerrada en estos vasos impuros, se pasa una existencia amando lo que deberíamos ser y en repugnancia de cómo estamos. En su afán de escapar, el alma crea la imagen, sustituto mejorado de la realidad; merced a ella pensamos, y en la imagen unimos de adoración nuestra realidad, la redimimos amándola. Y así, por construcción imaginaria, que es una manera de construcción divina, salimos de nuestra zoología y nos recreamos en espiritualidad ajena al asco. Vivimos entonces

por instantes sin la avidez del corpúsculo, necesitado de materias que le den sustento, y poseídos de energía radiante. El ser se basta a sí mismo; ya no refleja la luz exterior, como lo hace el diamante, sino que ilumina. Y se apagaría en seguida la conciencia abandonada a sí misma, pero lentamente descubre el arte de abrir las ventanas por donde entra el raudal de la energía infinita. Poder espiritual; con él construimos el andamiaje de la cultura; el mundo de ilusión que precisamos tal y como el pez necesita el agua y el ave el viento. Y este poder de crear ilusión, de construir valores inmateriales, es lo que nos singulariza en el cosmos. Gracias a él superamos al mineral, que no sabe sino elevar al cubo su esencia. Nosotros trasmutamos nuestra esencia. El poder radiante nos la vuelve imagen. Así nos superamos. Y si en el orden fisiológico no podemos escapar a la ley de lo sucio, al proceso de la secreción y la deyección, en cambio por el lado del alma vivimos el orden nuevo de lo radiante, más allá de la luz que arde, la luz que nos consume.

El educador ha de tener en cuenta, entonces, que, tras de ciertos cuidados como de planta y tomando en cuenta las precauciones a que obliga su naturaleza animal, el niño ha de ser manejado como una porción de la substancia radiante del espíritu. Por lo tanto, como una posibilidad de maravillosas e inesperadas fulguraciones. He aquí una versión sumaria y provisional de la metafísica que ha de guiarnos.

Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica.

Por carecer de fondo ideológico de una concepción cabal del mundo, la pedagogía contemporánea, suspendida del hilo de la experiencia particular, desgeneralizada, va de aquí para allá en tanteos y análisis de pequeños resultados.



La única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico. Mal puede lograr esto quien se apoya en Rousseau. Por razón natural, sus secuaces han ido cayendo en el particularismo y la confusión. Los métodos pedagógicos que se esbozan en el presente libro tienen, por lo menos, el mérito de que responden a un concepto organizado del papel del hombre en el mundo.

*Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía.*<sup>23</sup> Y a esta definición no escapan los llamados pedagogos nuevos, puesto que ya implica una tesis, por cierto inexacta, suponer que el niño es plasma inocente o tabla rasa en que por sí mismo ha de escribir cada quien su propia definición.

## EXAMEN DE ALGUNAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS EL PELIGRO DEWEY

*All learning by doing*, exclama Dewey, creyendo que así realiza su ideal, la acomodación del niño a su ambiente, lo que por sí solas sin escuelas ni proclamas realizan todas las especies zoológicas que sobreviven. Pero cualquiera sabe que más allá del *agere* está el *inteligere*, o sea, el animal racional, que desde Aristóteles quedó catalogado aparte de la familia irracional.

No sé por qué, Dewey me trae a la memoria las ventajas de las reglas y reglamentos de comunidades y colegios, que al darnos ya prescritas las obligaciones diarias, los por menores de la conducta corporal, nos ahorran el esfuerzo

---

<sup>23</sup> Las cursivas son mías (GGN).

de pensar en menesteres comunes, triviales, y nos reservan de esta suerte la atención para los problemas superiores del pensamiento. Y es porque, Dewey, a lo que parece, quisiera aniquilarnos la atención de lo grande para ponernos a *inventar* cada día la manera de anudar la corbata, la forma de asear la alcoba.

De todas maneras, la atención personal del detalle, la afición de resolver pequeños casos usuales, produce el tipo medio que tan felizmente captó Sinclair Lewis en su *Babbitt*, y naturalmente, me rebelo ante la idea de que todo un continente de cultura fina, de disposición ágil conforme al espíritu, como es el nuestro, llegase a adoptar el babbittismo pedagógico, ya que no el psicológico, pues mala y todo nuestra savia, no va su decaimiento por los caminos de la vulgaridad en la conciencia. En los mismos Estados Unidos, todas las personas inteligentes se oponen al tipo medio que cual mala vegetación está produciendo el maquinismo. Y es en autores yanquis donde aprendemos a compadecer al individuo, acostumbrado desde niño al uso exclusivamente pragmático de sus energías, ocupadas las manos, pero luego, a la hora del ocio, inepto para usar su voluntad. No sabe estarse sentado a la sombra del árbol, disfrutando las bendiciones de la soledad. Perdido el don del juego, tampoco acierta a meditar. Quebrantado por la educación, desintegrado interiormente por la misma técnica que le ocupa las horas, representa el modelo contrario de lo que debe producir la escuela. Lo contrario de un discípulo de Sócrates, aquel educador supremo que dos mil años antes del aficionado Rousseau ya practicaba un método que no respeta el icono del alma natural incontaminada de cada sujeto, sino que pule y aviva la pequeñita chispa de luz que en cada uno de noso-

tros habita. Así, 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 todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación.

Al contrario, la excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuye la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confusionismo de Dewey, hoy tan en boga en las naciones iberoamericanas y coloniales, sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía.

En un pueblo pragmático, vasto hormiguero de experiencias, encaminadas todas a la utilización del ambiente, la escuela Dewey es término de un desarrollo lógico y no por eso menos nefasto. De sus consecuencias, sin embargo, sabrá librarse a su tiempo aquella nación llena de vitalidad. Pero la importación del sistema Dewey entre nosotros es un caso aberrante, de consecuencias más graves que el reparto de opio y alcohol practicado con otros coloniales.

Con el pretexto de que busca despertar la curiosidad del alumno en relación con el mundo que lo rodea, el sistema Dewey gasta la atención de la clase en el detalle. Y la iniciativa que pretende desarrollar la malogra, empleándola en adaptarse al ambiente maquinizado, que es su fin último. En cambio, la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad, entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares hu-

manos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el *record*, lo mismo en el trabajo que en la diversión y en el goce. De esta suerte, la iniciativa libre y responsable se resuelve en soluciones aparentemente fragmentarias, pero que, todas, concurren al engrandecimiento del Moloch de la industria. O sea, la libertad al servicio de la esclavitud; la iniciativa subordinada al crecimiento de una organización que endiosa al objeto acumulado en proporciones que abrumen. Dentro de esta doctrina puede cambiar el sistema sin que se modifique la finalidad. Un mismo trust puede apartarse del servicio capitalista y convertirse en instrumento de la economía de un estado soviético. De todas maneras, subsiste el propósito capital de semejantes doctrinas: acumulación del provecho y subordinación de la calidad a la cantidad. Calibán victorioso, lo mismo en Wall Street que en Moscú. Así se explica la aceptación reverente de que Dewey disfruta entre los educadores de la Rusia bolchevista y en las escuelas de nuestras pobres factorías iberoamericanas, impacientes de imitar al poderoso según la materia, justamente porque han perdido la confianza y la fe de sus hados.

De tanto mirar el objeto se acaba por buscar en el objeto la ley de la conducta. De allí el materialismo histórico marxista. O bien la otra variante pragmática, el instinto social de Dewey, que puede producir una escuela adaptada, pero no una escuela libre y libertadora. Sin embargo, el ideal debe ser una escuela que, en vez de apéndice social, logre manifestarse como conductora de la sociedad. La sumisión cabal de la doctrina pragmática al medio que le da vida engendra, al contrario, este curioso tipo de rebelde que suele ser el

maestro *nuevo*, insurgido contra todos los preceptos generales de la sabiduría, pero sumiso al mito social; rebelde ante una tradición ya abstracta, pero diestro para adaptarse al ambiente, olvidado de que maestro y adelantado suelen ser sinónimos y de que no basta adaptarse, porque el deber de la conciencia es superarse.

Al prurito de desentenderse de las experiencias antiguas se acompaña en la mayor parte de los educadores llamados nuevos cierto infantilismo de la actitud, que acaso sea consecuencia de la inicial denegación del pasado, pero que los coloca en posición desfavorable. En efecto, hace ya más de dos siglos que Rousseau dijo: “No se conoce a los niños y se les enseña lo que apenas podrían conocer los hombres”, pero los continuadores de Rousseau siguen experimentando como si fuese de ayer la frase. Se siguen queriendo escuelas en que el maestro ensaya sobre el niño, conejo de Indias del laboratorio pedagógico. Y hay razón de preguntarse: ¿hasta cuándo va a estar la infancia a merced de estos anotadores, registradores de minucias? Y pensamos que es ya tiempo de que aparezca el maestro no experimentador, sino experimentado, capaz de llevar adelante un plan preciso, aunque con la flexibilidad y la inspiración propias del que domina su tarea y crece al cumplirla.

“Tratad de enseñar a un niño lo que es útil para él en cuanto niño”, aconseja Dewey, a la vez que sostiene la tesis de la instrucción *como objeto de necesidad*. Pero si ha de sujetarse la instrucción nada más que a la necesidad, la escuela se convertirá en reducción, casi caricatura, de la vida real. Hasta ahora, la escuela de artes y oficios ha sido una reducción y una imitación del taller; por eso fracasa. En la escuela ordinaria ha puesto la humanidad refinamientos y tesoros

que a menudo rebasan, mejoran la mezquindad del ambiente; por ejemplo, una buena urbanidad en medio de poblaciones de maneras rudas, suburbios abandonados o campiñas incultas. Conocido es el efecto de una maestra de modales finos, de costumbres pulcras, en una región descuidada y áspera. Y ¿se puede decir que esta maestra, con su ejemplo, está adaptando al niño a su ambiente? Indudablemente que lo que hace es fijar un modelo que, de ser imitado y lograr propagarse, dará el resultado de crear un ambiente nuevo. No es, por lo mismo, la necesidad el interés fundamental de la educación; la mueve asimismo el don individual de sobreponerse al ambiente y a la necesidad.

Enseñarnos a vencer la realidad en todos los órdenes es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad. Y no cabe duda que cotejando la escuela dogmática, cuyos defectos todos reconocemos, pero que somete el alma a preceptos, y la escuela seudolibre del pensador americano, que erige en disciplina suprema *la realidad de la acción social*, resulta opresora la primera, pero la segunda resulta vil.<sup>24</sup>  
(...)

## LA CABEZA LATINA

La mayor parte de las acusaciones que se formulan contra los métodos escolares usuales se funda en los daños que, se asegura, causan al alumno extraordinario. Pero el alumno verdaderamente extraordinario casi no necesita maestro, y la enseñanza, con razón, se organiza en beneficio del promedio del alumnado. Y la mayoría necesita que le den hecho casi todo el saber. De otra manera no llegaría a enterarse,

---

<sup>24</sup> *Op. cit.*, pp. 1396-1510.

dato que tiene poco tiempo que dedicarle y urgencia de emplearse en algunas de las especialidades que aseguran el sustento. Hallar caminos por cuenta propia no sólo es privilegio de la aptitud, también de la especialidad. Y si no voy a dedicarme a la Historia, me rehusaré a que me ponga a investigar puntos nuevos, pues sólo necesito que uno que sabe más me recomiende el mejor resumen. Esto mismo ocurre en cada una de las ramas de la ciencia que no vamos a dominar como especialistas. La escuela nos da, de esta suerte, una selección informativa adecuada referida a cierta doctrina general, a cierta filosofía que la escuela debe profesar expresamente, más bien que simular imposibles neutralidades.

Ensayar cada una de las experiencias típicas de cada ciencia; calcular en física el peso del agua que desaloja un cuerpo, obtener una sal en química, medir una corriente eléctrica, asomarse a la preparación botánica de un microscopio, observar un reflejo en psicología; cada una de estas experiencias nos revela el método peculiar de cada ciencia, y cada experiencia debe ser recorrida personalmente por cada alumno; pero ya se comprende que en tan vasto escenario de experimentación no es posible que el alumno “ejercite su iniciativa”. Este ejercicio le vendrá bien a cada cual a la hora en que se encierra en lo suyo. No debe convertirse en método general. Bien sé que en los Estados Unidos aun la Universidad está regida por este concepto de que no deben darse normas, sino colocarse al alumno *en condiciones de que por sí solo se haga su enseñanza y su método*. Aparte lo que hay de convencional en tal sistema, debe decirse que si por acaso obtiene éxito en la Universidad, donde la esencialización se acentúa con la necesidad de profundizar, en la escuela pri-

maria no puede ocurrir lo propio, a menos que se limite extremadamente la extensión del programa.

Además, nos encontramos en este caso frente a una cuestión temperamental. El método de la improvisación ocasional se acomoda mejor al temperamento empírico de los anglosajones; tradicionalmente, su filosofía es inductiva, y su ciencia es acumulativa más bien que generalizante. El hombre latino, en cambio, más avanzado en desarrollo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva, y su ciencia un sistema que ha de abarcar el menor de los detalles o derrumbarse.

A mí no me cabe duda que es para nosotros, en la América española, un singular privilegio, la herencia de este segundo tipo de mente. Pero aunque mañana se demostrase que es mejor el temperamento inductivo, no nos lo vamos a crear por gusto, y siempre será mejor que nos cultivemos dentro de la ley de nuestro desarrollo natural. En consecuencia, el método particularista que viene implícito en toda esta pedagogía inspirada por Dewey tiene que producir los frutos calamitosos de toda *misalliance*, de toda adaptación. Equivale a ponerle graduación de miope a los ojos del niño presbita, de mirada que abarca los vastos espacios de la generalización. En la misma doctrina de los que así proceden, por *traducción impremeditada*, está el precepto de que la escuela ha de ser una experiencia viva, y esto obliga a *contar con la idiosincrasia del personal*. En todos los órdenes, imponerle a una raza patrones que no le acomodan es condenarla a la inferioridad en el resultado, cuando no a un fracaso agravado con el ridículo. La noción de sistema, que es inseparable de la cabeza latina y de toda verdadera cultura, exige que nos precavamos contra ciertos modos de iniciativa perso-



nal que no son sino primitivismo. Si cada uno se atuviese a lo que su iniciativa le ha mostrado, la experiencia de la especie quedaría reducida a la de Juan y Pedro. De allí proceden, en efecto, las culturas de Juan y Pedro, o sea, una especie de protestantismo de la sabiduría que rebaja enormemente el contenido general de la cultura.<sup>25</sup>

## PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA

Quien se construye habitación en la sociedad civilizada no procede como Robinsón, que primero acumula directamente los materiales y en seguida los ensambla y edifica de la mejor manera posible. El que construye dentro de la civilización, sin derecho de improvisar, hace preceder su esfuerzo de lenta y laboriosa instrucción. Antes de conquistar el derecho de edificar una morada tendrá que pasar por todas las pruebas del maestro de obras. De igual suerte, la educación escolar, a menos que se propusiese preparar *pioneers* —y ya no hay en el mundo sitio donde emplearlos—, deberá combatir en el alumno la tendencia primitiva de la improvisación, acostumbrándole a no proceder sin tomar en cuenta los antecedentes eficaces de la acción propuesta. Y la única manera de evitar las improvisaciones indoctas y los ensayos, que a la larga ocasionan derroche del esfuerzo colectivo, es equipar a las nuevas generaciones con vasta información acerca de los progresos adquiridos del hombre. Y únicamente una educación instructiva puede cumplir esta parte indispensable de la enseñanza.

En educación, como en cualquier otra actividad, es preciso tomar en cuenta la índole de la época en que se vive, y no

---

<sup>25</sup> *Op. cit.*, pp. 1515-1517.

es ésta la del establecimiento del hombre en el planeta, sino, muy al contrario, la primera ocasión en que la vida humana se funda en experiencias milenarias tan remotas como las de los vedas y los egipcios. Tan viejo y reconstruido es el ambiente, querámoslo o no, que ni el mismo Robinsón se substraerá a él ni intenta substraerse. Al contrario, en su desierto aguza el ingenio para aprovechar las ventajas que le da su procedencia europea. Y por eso su suerte en la soledad es muy distinta de lo que hubiera sido la de un polinesio. Aunque sea en grado de colonial —un colonial de la cultura latina, puesto que era inglés—, Robinsón poseía caudales de instrucción decisiva para su aventura. ¿Por qué entonces al niño de escuela se le ha de colocar en el supuesto de un comienzo virgen, y, por lo mismo, en condiciones inferiores a las del Robinsón mismo? ¿Por qué no se vio que el aprender haciendo supone haber visto hacer? Lo que en realidad ocurre es que el sistema de Dewey aparece envuelto en el aluvión del progreso yanqui que a tantos alucinara. Hoy que ese aluvión se detiene y vacila en la confusión de sus propios fondos de arena, resultaría imperdonable aceptar a ciegas lo que ya no cuenta en su favor ni siquiera el argumento del éxito. Algo profundamente equivocado tiene que ocultarse en una civilización que se derrumba con más rapidez que la que empleara en levantarse. A la hora de las responsabilidades, acaso nadie cargue mayor culpa que la educación instrumentalista y la filosofía pragmática que negaron los valores absolutos y predicaron la adaptación al instinto. El mundo entero reclama hoy otras normas, y nosotros en la América española, contaminados de la moral maquinista, sin siquiera haberle aprovechado los frutos, necesitamos proceder a una desinfección y aseo de la conciencia. Y sólo después de

esta previa limpieza del campo ideal nos será posible tornar a la siembra del grano en el surco y en el alma.

En general, nuestra escuela logró defenderse, y, por ejemplo, en México ya indicamos nuestra solución prudente. Colocados entre el método de Herbart, que enseña obligando a comprender, y el método pragmático, que busca hacer, aunque mayormente no se comprenda, decimos: “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. O sea, eduquemos, según Herbart, la inteligencia que ha creado la cultura y si se quiere, según la práctica que aconseja Dewey, adiestraremos el instinto que inventa la técnica.

Veámoslo ilustrado así como un ejemplo. En la enseñanza de la Historia es no sólo conveniente, sino inevitable, que el maestro presente un esquema o resumen de la multitud de los hechos de cada período. Por arbitraria y tendenciosa que resulte tal género de lección, siempre será menester darla. Y la mayoría de los hombres tendrá que conformarse para toda su vida con ciertos cuadros genéricos del acontecer, así sepamos que en su formación ha intervenido el prejuicio. Más aún, sólo a base de ciertos esquemas provisionales puede el alumno, por despejado que sea, iniciar su propia investigación. De suerte que aun para llegar a formular puntos de vista personales será inevitable que nos enteremos de los modos de ver ya formulados. Y esto no es *agere*; es *inteligere*. El joven que de verdad se pusiese a investigar por su cuenta

no sabría ni elegir los autores, y llegaría a lo sumo a darnos alguna mediana monografía de tal o cual suceso patriótico, sin ninguna capacidad de juzgarlo dentro del marco general de la Historia.

Ya se comprende que el panorama general encomendado al maestro no ha de tener carácter axiomático y fijo, pues ni los teoremas geométricos se dan en el día con validez absoluta. Eso no obstante, cada versión supone autoridad válida y valiosa. Tanto más lo será si la escuela, a fuer de verdadera afiliada al intelectualismo, somete a discusión los esquemas de hechos y épocas. Contra lo que piensa Dewey, la escuela que escucha se convierte en tal instante en escuela activísima, porque *pensar* es verbo, es decir, *acción*, y a menudo más intensa y vivaz que la acción de la mano. Para pensar y para imaginar, funciones superiores al simple hacer, resulta indispensable estar sentado. Y la escuela sin bancos, en que cada cual estuviere de pie, fatalmente deriva hacia el campo de maniobras y al cuartel o hacia el taller o las labores agrícolas, es decir, a todo lo contrario de la escuela, que para pensar y estudiar problemas requiere *bancos* y aun *mesa-bancos*. Conviene, pues, dar el esquema, que cada cual llenará con datos nuevos o con imágenes caprichosas. La mayoría de los alumnos no tendrá ocasión de formarse idea propia, no será especialista en Historia, y conviene, por lo mismo, darle un resumen aproximado, honesto y cabal, y no dejarla entregada al particularismo y a la anécdota.

El método que resuelve problemas, aplicado a la literatura, producirá alumnos familiarizados con una docena de autores medianos y de carácter nacional; pero el alumno tiene derecho a exigir a la escuela una especie de clave que le oriente en el mundo confuso de la producción literaria

universal. Una escuela que da esta clave ya no será fiel al método del *Find for yourself*. Y, aun en física y en química, lo que el promedio necesita es una información sobre el método eficaz en cada rama del saber, y también la última versión acerca del significado de esa ciencia en relación con el saber general. Y, a menos de caer en un enciclopedismo más superficial que el literario, nos abstendremos de presumir que nuestra experiencia del laboratorio va encaminada a descubrir. Apenas si aprenderemos cómo han descubierto otros y no será posible exigir más mientras no nos convirtamos en especialistas.

Fácilmente se advierte que hay cierto infantilismo en la suposición pedagógica de que hallará el alumno por sí mismo la verdad objetiva, cuando lo cierto es que no podemos dar un paso en firme si no nos instruimos primero, si no nos enteramos de lo que ya han hallado los demás. Por otra parte, la experiencia de la vida nos va a obligar constantemente a resolver casos particulares; con sólo que la escuela nos anticipe algún ejemplo, su misión está cumplida; en cambio, muy rara vez la vida nos obliga a pensar en términos de conjunto. Después de corto período en las aulas, la mayoría no vuelve a tener ocasión de reflexionar en el sentido general de las cosas; por eso la escuela debe transmitir una ideología. La dura práctica siempre acabará por adaptarnos a las miserias materiales del ambiente; pero sólo la escuela, si posee aulas en que se *piense sentado*, nos dará el desarrollo de la imaginación y del gusto necesario para ser algo más que el instrumento del rodaje social.

Despertar en nosotros la porción mejor de la conciencia a fin de salvarla es, al fin y al cabo, el objeto esencial de la educación. Rescatar en el grano el germen; apresurar su de-

sarrollo y mejorarlo, y para ello transformar el ambiente; he aquí formulados, en términos de cultivo, los problemas de cultura implícitos en el conflicto que ha solido dividir el criterio de los educadores: conflicto del impulso que viene de adentro y necesita ser respetado, y del proceso que opera desde fuera y trata de influir, y acaso mejorar, el desarrollo interno. La conciliación de este juego de las fuerzas educativas la encontrará el maestro en una modalidad que para el hombre es equivalente de aquella que señalábamos como eficaz para resolver el conflicto de la rebeldía del niño y la autoridad del guía. Con el amor del maestro hacia el niño, dijimos, se transforma en orden armonioso el encuentro de la experiencia con el anhelo. Con libertad se decide en el hombre el difícil equilibrio de lo que se extrae de adentro y lo que se toma de fuera, para, en seguida, integrar una conducta o construir un destino.

Tener siempre presente el propósito esencial educativo, que es *ayudar a construirmos el destino*, será también el medio más eficaz de librarnos de los métodos particularistas, que, lejos de contribuir a integrarnos la personalidad, nos la dispersan. Por miedo a los excesos de la generalización se cae en el otro extremo riesgoso de la pluralidad caótica del conocimiento. Se nos dan experiencias numerosas para ejercitar cada una de nuestras disposiciones, pero se olvida constantemente poner en juego el don más esencial de nuestra naturaleza: *la facultad unitiva*, que nos da *existencia*. Sin embargo, sin ella seríamos otro haz disperso de fenómenos que sólo ligan secuencias, como la reacción química o el devenir físico.

No saber concebir, organizar un sistema, es para la mente lo mismo que sería para un vertebrado el desuso y quebrantamiento de su columna ósea, eje del agregado de

células que constituyen su cuerpo. Así, la mente no es más que agregado de imágenes (células espirituales), caos de reflejos y juicios parciales, si carece de una configuración que también es convicción y principio normativo, plan general de pensamiento encaminado a un propósito trascendente.

Despejar y configurar este propósito, y aun, a veces, crearlo es el fin íntimo de toda educación. Por eso, esencialmente la pedagogía tiene un carácter estructurativo. Por medio de la información, en algunos casos, y por acción externa incorpora la conciencia en el plan de la humanidad y le traza cierto plan exterior forzoso de desarrollo. Lo que la acción exterior hace con el vertebrado, afinándole los órganos de mayor empleo, atrofiándole los inútiles, la educación lo consuma en el ser de esencia incorpórea que es cada alma.

En la incorporación del alma a su ambiente inmaterial, el educador liga lo disperso según orden vital, que es como decir, en este caso, un orden espiritual, puesto que se trata de la conciencia o ser de espíritu. Nuestra estructura invisible trae asimismo consigo un germen de indeterminación y de responsabilidad; el educador situará este ímpetu en un mundo de calidad, es decir, de valores, a la vez que adiestra el cuerpo y la mente en el manejo de la cantidad.

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, en lugar de abandonarse a las tendencias fisiológicas que la llevan al pluralismo y a la dispersión. Colaborará entonces el pedagogo en la construcción de esa osamenta del carácter que es indispensable para encarnar un destino. Estimular los impulsos nobles de la voluntad y despejar sendas que conducen a la acción egregia. Tal función del maestro

se ve en el caso tan conocido de Rodríguez, el institutor que despierta en Bolívar al héroe. Se ve el mismo efecto cada vez que una doctrina descubre el camino de la virtud y la salvación al más humilde de los hombres. El maestro cabal, sin embargo, no sólo despierta heroísmos, sino que los encarna y los cumple.

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 artista añadida a la labor del sabio, misión estructuradora y casi creadora.

Siempre, en todo caso, la educación será un medio y no fin, como no es fin la cultura. El único fin evidente es aprehender el destino sobrehumano que se contiene en cada educando y desentrañar de nuestro barro el ángel.

De la educación no se puede decir que sea constructiva o creadora, como no lo es el proceso que plasma las vértebras; creador es el soplo misterioso que anima la vida. Pero no por eso deja de ser indispensable la tarea educativa que conforma las estructuras necesarias a la vida del ser de conciencia. 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. No sólo la totalidad en extensión cuantitativa, sino especialmente, y por encima de ella, la unidad orgánica de los sucesos y realidades que concurren a la eclosión de un destino.



Aplicamos a la educación el calificativo de estructural porque juzgamos que es su más importante función la de coordinar el saber y conformar la psique, de suerte que cada educando consume dentro por sí la máxima potencialidad de su naturaleza. En el plan mismo de la conciencia humana interviene el educador con riesgo y eficacia que superan la tarea de simple cultivador. Al intervenir en la configuración del crecimiento y orientación de un alma, el maestro consciente de su responsabilidad procederá por sugestión y como el imán que atrae hacia sí las partículas imantadas y congéneres. Sin afinidad dinámica para influir en el ritmo ajeno es imposible la función magisterial. De ahí que para ser maestro hace falta no sólo el don de transmitir, sino también el de crear posiciones y valores. La educación ideal es, por lo mismo, la que establece el contacto directo entre los iluminados y la multitud, entre el maestro y los discípulos. Sin trato personal de maestro y alumnos, la enseñanza es un panteón de verdades. La mayor parte de los sistemas educativos, por desgracia, no hacen otra cosa que acumular reflexiones nimias, intereses bastardos, sociales, económicos, políticos, para erigirlos en barrera que separa cualquier gran maestro de las conciencias que afloran en cada generación. Buen maestro es quien establece o restablece el contacto puro y directo del alma joven con las almas grandes a fin de que su influjo opere el milagro del contagio. Se transforma en ese instante la estructura inexperta al acomodarse a la visión y al plan superior. En esta transformación está el gran arte de la educación. Aparte de ella, conviene la influencia de los maestros de artesanías: la física y las matemáticas, el moldeado y la mecánica; pero todo esto será instrumental de barbarie si no predomina un criterio de valor unitivo y eterno.

Según la estructura interior de la conciencia, se ordenarán los conocimientos físicos, o ciencias de uniforme doctrina, y en seguida las prácticas de conducta que buscan su finalidad en la esfera espiritual de la ética, el arte y la revelación: la religión.

El sistema que nos asegure un equilibrio activo entre todas estas facultades en ascenso será también la mejor pedagogía. Verdad comprobada en la ciencia, y en la moral y el arte técnica de superación. Un plan educativo bien estructurado repartirá de esta suerte sus programas y evitará al hacerlo que la educación produzca esas monstruosidades por unilateralidad que son descrédito de la escuela.

La mayor parte de las pedagogías se han construido sobre una porción del panorama filosófico. La aspiración a una pedagogía que no se detiene en una de las etapas del desarrollo, sino que atiende a la totalidad del destino, se realiza, me parece, conforme al esbozo que dejo señalado. Pedagogía estructural y estructuralista que ayuda a consumir el propósito sensible y también el destino invisible.

Filosofía que no es cabal conduce a pedagogía que en vez de expandir la personalidad la fija, como los hipnotizadores, en un punto trivial del tránsito. Así, por ejemplo, el hegelianismo de una tesis como la de Natorp, que se propone “convertir el acto a la categoría de la idea”. En sí una idea no es otra cosa que una abstracción sin esencia. Desvalorizada de toda esencia, se hará inferior a la imagen o al tono. Resolver así, por álgebra, y prescindiendo del valor contenido en cada suceso, es imitar a la matemática, pero sin alcanzar su fecundidad, y, en definitiva jugar con fantasmas. En todo caso, la idea es una de las categorías, la categoría final y más alta que puede alcanzar lo sensible, lo físico, pero no

tiene nada que ver con nuestro valor de calidad y de esencia. Si educar fuese convertirnos a la idea, entonces, también, educar sería dejarnos estratificados, galvanizados en una de las etapas de nuestro correr. Puesto que más allá de la idea absoluta del hombre hay otras muchas cosas que escapan al ideólogo, más allá está, si se quiere, el superhombre o está el ángel. Y el mismo infinito amorfo, especie de Pan creador de los agnósticos, perdura después del hombre y de la idea del hombre. No es, por lo tanto, necesario insistir en la vacuidad de estos temas hegelianos, danza de osamentas en la pantalla filosófica. Lo que hace falta para comprender el proceso educativo es colocarse en la posición de una filosofía completa que abarca más que una de las maneras del crecimiento y más que el crecimiento mismo. La educación también abarca más que el simple crecimiento biológico. Necesita inventar disciplinas que auxilien el crecimiento invisible del espíritu. Si se queda la pedagogía en el proceso animal de la crianza obtendremos un sistema como el de Spencer, creador de una humanidad catalogada según peso y talla. Pedagogía de *pedigree* y de eugenesia, conveniente para los galgos y los caballos de *jockey*. Pero el hombre necesita de una crianza que sea medio para la vida, y una vida que sea camino de salvación. Puesto así el problema, se aclara. Y resulta aceptable aun para aquellos que no quieren saber nada de más allá, porque salvación quiere decir también destino heroico por encima del tipo ordinario de la convivencia.

No conviene, por lo mismo, educar al niño como niño, ni al adulto como adulto exclusivamente, sino que es preciso ver en ambos, presente siempre, lo que trasciende a todas las etapas del desarrollo y a todos los fines particulares: el conjunto del proceso y, para decirlo con más precisión, el dra-

ma latente en cada conciencia. El caso no puede expresarse en función del tiempo únicamente, porque un solo instante puede súbitamente adquirir más importancia que millares de tiempos sin alma. La educación no ha de ser propiamente ni de ayer ni de hoy, ni de mañana, sino del proceso cabal del destino, usando esta palabra en su sentido amplio, es decir, más allá de la acción temporal humana.

Eduquemos entonces al niño con sentido de perennidad y a fin de que, según las disposiciones de cada edad, cumpla la misión total de su existencia. No sólo en extensión momentáneamente, sino también por indefinida prolongación superativa de su personalidad. Si adopta un plan de parecido alcance, la pedagogía se identificará con la filosofía. Si a menudo hoy se desdeña al pedagogo es porque se le ha visto entretenido en el método y olvidado de la meta. Se queda entonces corto. Para reconquistar valor pleno ha de crecer junto con su tema, que es el alma del hombre.

Más allá del adiestramiento de la ciencia, acompañar al espíritu en su maravilloso desenvolvimiento; esto es una pedagogía estructurativa. Eso es la enseñanza cuando la toma a su cargo el Virgilio que inventa el Dante. Los viejos maestros religiosos de la India y los socráticos griegos procedieron de esta misma suerte, organizando, estructurando el alma para el vuelo mayor que den las alas.

Pero el modelo supremo de pedagogía está en las parábolas del Evangelio. Toman una porción de la realidad y le avivan el contenido poético. En seguida, sin alterar sus relaciones naturales, transfiguran las cosas y las convierten en símbolo del existir verdadero celeste. Los objetos y los acontecimientos nos dicen así, en su propio lenguaje, el secreto y la intención de lo incorruptible.

La conducta entera del hombre ha de organizarse de suerte que se acerque al destino que se nos ha trazado en el cielo y lo cumpla.

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.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> *Op. cit.*, pp. 1710-1719.



## JOHN DEWEY

### LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD\*

La escuela rural de la Revolución Mexicana careció, al principio, de teoría educativa. Sin embargo, su énfasis en aspectos prácticos y su objetivo social correspondían al ideal de escuela progresiva formulado por John Dewey en Estados Unidos. Varias generaciones de maestros se formaron en Estados Unidos (Universidad de Chicago, Universidad de Columbia) y fueron los portadores de esa influencia. Moisés Sáenz, incluso, fue discípulo de Dewey. El mismo John Dewey visitó México en 1926 y declaró: “No hay movimiento educativo en el mundo que revele un mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se encuentra hoy en día en la escuela rural de México”. No fue sino hasta los

---

\* Tomado de John Dewey (1929), *La escuela y la sociedad*, traducción y prólogo de Domingo Barnés. Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, Madrid, pp. 27-48.

años treinta del siglo xx, en el marco de la escuela socialista, cuando el pragmatismo de Dewey comenzó a ser criticado por los maestros de izquierda y calificado como filosofía del imperialismo.



Ningún número de lecciones de cosas dadas *como* lecciones de cosas para proporcionar informaciones, puede constituir ni la sombra de la familiaridad con las plantas y los animales de granjas y jardines, adquirida en la convivencia con ellos y su cuidado. Ningún adiestramiento de los órganos sensibles en la escuela, introducido con el fin mismo del adiestramiento, puede competir con la alerta plenitud de la vida sensible que procede de la intimidad diaria y del interés por las ocupaciones familiares. La memoria verbal puede ser adiestrada acometiendo tareas; cierta disciplina de la facultad razonadora puede adquirirse mediante lecciones de ciencias y de matemáticas; pero después de todo, esto es algo remoto y dudoso, comparado con el adiestramiento de la atención y del juicio que se adquiere teniendo que hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante. Al presente, la concentración de la industria y la división del trabajo han eliminado de hecho las ocupaciones de la casa y la vecindad —al menos para el propósito educativo—. Pero es inútil lamentarse del alejamiento de los buenos tiempos —de la modestia de los niños, de la reverencia y la obediencia implícita—, si esperamos volver a ellos simplemente por los lamentos y exhortaciones. Es la condición radical la que ha cambiado, y sólo bastaría otro cambio igualmente radical en educación. Debemos reconocer nuestras compensaciones —el aumento de la tolerancia, la amplitud del juicio social, la sagacidad para leer los signos del carácter e interpretar las situaciones sociales, la mayor agudeza para adaptarse a diferentes personalidades y el contacto con actividades comerciales más amplias—. Estas consideraciones significan mucho para la educación ciudadana del niño actual. Sin embargo, hay un problema real: el de cómo conservaremos estas ventajas in-

roduciendo, sin embargo, en la escuela algo que represente el otro aspecto de la vida, ocupaciones con responsabilidades personales bien determinadas y que pongan al niño en relación con las realidades físicas de la vida.

Cuando volvemos a la escuela, encontramos que una de las más sorprendentes tendencias actuales es la introducción del llamado trabajo manual y artes domésticos —costura y cocina—.

Esto no se ha hecho “de propósito”, con una plena conciencia de que la escuela debe suplir ahora aquel adiestramiento que se cuidaba antes en el hogar, sino que se ha hecho por instinto, y luego porque la experiencia ha demostrado que tales ocupaciones recogen un aspecto vital del niño y le proporcionan algo que no podría obtener por ningún otro camino. La conciencia de su importancia real es aún tan débil, que estos trabajos son todavía hechos de un modo casi espontáneo, confuso e inorgánico. Las razones dadas para justificarlo son todavía desdichadamente inadecuadas, y algunas veces positivamente erróneas.

Si fuéramos a interrogar estrechamente a los que están más favorablemente dispuestos a la introducción de estos trabajos en nuestro sistema escolar, encontraríamos que la primera razón que alegan es el pleno interés espontáneo y la atención de los niños. Les hace permanecer alerta y activos, en vez de pasivos y receptivos; les hace más útiles, más capaces y, por tanto, más inclinados a ser útiles en la casa; los prepara, en cierta medida, para los deberes prácticos de la vida posterior —las niñas para ser eficaces amas de casa, si es que ya no son de niñas buenas cocineras y costureras; los niños (a los que nuestro sistema educativo sólo prepara eficazmente en las escuelas de artes y oficios) para sus voca-

ciones futuras. No desconocemos el valor de estas razones. De las relativas al cambio de actitud de los niños tendré, sin embargo, algo que decir en mi próxima conferencia, cuando hable directamente de las relaciones entre la escuela y el niño. Pero el punto de vista es, en su conjunto, innecesariamente estrecho. Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales, sino como métodos de vida.

Debemos concebirlos en su significación mental, como tipos de procesos por los cuales la sociedad se conserva, como agentes para traer al niño algunas de las primeras necesidades de la vida comunal, y como modos según los cuales han sido satisfechas esas necesidades por la inteligencia e ingeniosidad crecientes en el hombre; en una palabra, como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones.

Una sociedad es un grupo de personas que se mantienen unidas porque trabajan en direcciones comunes, en un espíritu común, y con referencia a comunes aspiraciones. Las necesidades y aspiraciones comunes exigen un creciente cambio de pensamiento y una progresiva unidad del sentimiento de simpatía. La razón fundamental por la que la escuela presente no puede organizarse como una sociedad natural unida, es la de que falta precisamente este elemento de actividad común y productiva. En el campo de juego y en los deportes tienen lugar espontánea e inevitablemente las organizaciones sociales. Hay que hacer algo, tiene que desenvolverse alguna actividad, es precisa la división del trabajo, la selección de los jefes y los secuaces, la mutua cooperación y emulación. En la escuela faltan juntamente el

motivo y el cemento de la organización social. Del lado ético, la trágica debilidad de la escuela presente obedece a que tiende a preparar los miembros futuros del orden social, como un medio en el cual las condiciones del espíritu social faltan de un modo lamentable.

La diferencia que aparece cuando se hace de las ocupaciones los centros articuladores de la vida escolar, no es fácil describirla en palabras; es una diferencia en motivos, en espíritu y en atmósfera. Al entrar en una cocina en la cual un grupo de niños se ocupa activamente en preparar la comida, la diferencia psicológica, el cambio de una energía más o menos pasiva a inertemente receptora, en otra bulliciosamente desplegada, es tan patente que llega a sorprendernos. Verdaderamente, para los que imaginan que la escuela es una cosa rígidamente puesta, el cambio constituirá una gran sorpresa. Pero el cambio en la actitud social no es menos marcado. La mera absorción de hechos y verdades es un asunto tan completamente individual, que tiende, materialmente, a degenerar en el egoísmo. No hay ningún motivo social serio para la adquisición de la simple cultura, ni una ganancia social en el éxito que se obtenga. Realmente casi la única medida del éxito es la de la competencia, en el peor sentido de la palabra —una comparación de los resultados en la recitación o en el examen para ver cómo un niño ha conseguido vencer a otro en la acumulación y almacenaje del máximo de información posible—. Hasta tal punto es esta la atmósfera prevalente, que para un niño el ayudar a otro en su tarea es un crimen escolar. Cuando la labor escolar consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en vez de ser la forma de cooperación y de asociación más natural, se convierte en un esfuerzo clandestino para relevar al ve-

cino del cumplimiento de sus deberes. Cuando se trata de una labor realmente activa, todo esto cambia. Ayudar a los demás, en vez de ser una forma de caridad, que humilla al que la recibe, es simplemente un auxilio que libera energías y fomenta los impulsos del auxiliado. Un espíritu de libre comunicación, de intercambio de ideas, sugerencias, resultados, y el éxito o el fracaso de experiencias previas, llegan a ser la nota dominante de la recitación. Cuando la emulación entra en ello, es en la comparación de los individuos, no en relación con la cantidad de información personalmente absorbida, sino con referencia a la cualidad del trabajo realizado —el genuino ideal comunal de valor—. Dicho de un modo general, pero penetrante, la vida escolar se organizaría sobre una base social.

Dentro de esta organización se encuentra el principio de la disciplina y el orden escolar. Desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 ó 50 niños aprendan un conjunto de lecciones que han de ser recitadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar ese resultado. Pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida, la disciplina debe desenvolverse y tender a esto. Hay poco orden, de esta suerte, cuando las cosas están en proceso de construcción; en todo taller en plena actividad hay cierto desorden; allí no reina el silencio; nadie se preocupa de que se mantengan ciertas posturas físicas fijadas; los brazos no están cruzados. No sostienen los libros de esta o de la otra manera. Se está haciendo una gran variedad de cosas y reina la confusión y la animación que es el natural resultado. Pero de la misma ocupación, de la misma ejecución de las cosas que han de producir ciertos resultados y de

su realización de un modo social y cooperativo, nace un germen de disciplina de su propio género y tipo. Toda nuestra concepción de disciplina escolar cambia cuando adoptamos este punto de vista. En los momentos críticos todos realizamos la única disciplina que nos rige, el único adiestramiento que se nos hace intuitivo, porque marchamos a través de la vida. Lo que aprendemos de la experiencia y de lo que dicen los demás, *sólo* lo que con la experiencia está ligado, no son meras frases. Pero la escuela ha sido puesta aparte, tan aislada de las condiciones y motivos ordinarios de la vida, que el lugar en el que son colocados los niños por disciplina es el único lugar en el mundo en el que es más difícil obtener la experiencia —la madre de toda disciplina digna de este nombre—. Solamente cuando la imagen estrecha y fija de la disciplina escolar tradicional predomina, es cuando se correrá el peligro de olvidar aquella disciplina más profunda e infinitamente más amplia, que procede de tomar parte en un trabajo constructivo, de contribuir a un resultado que, social en espíritu, es, sin embargo, el menos claro y tangible en la forma. Y de aquí que la responsabilidad relativa a esta forma puede ser exactamente juzgada y exigida.

Lo que importa, pues, guardar, sobre todo en el espíritu, referente a la introducción en la escuela de diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueve el espíritu entero de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, donde éste aprenda a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprendan simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una socie-

dad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de éste mana una fuente de enseñanza continua y ordenada. Bajo el *régimen* social directo, el niño, después de todo, participa del trabajo, no por participar simplemente, sino en vista del producto. Aun cuando el resultado educativo fuera real, sería, no obstante, incidental y subalterno. Pero en la escuela, las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social. Esta liberación de estrechas utilidades, estos horizontes abiertos a las posibilidades del espíritu humano, son los que convierten las actividades prácticas en aliadas escolares del arte y en centros de la ciencia y de la historia.<sup>27</sup>  
(...)

Si retrocedemos unos cuantos siglos, encontramos un monopolio práctico de la cultura. El término *posesión* de la cultura fue realmente feliz. La cultura fue cuestión de clase. Este fue un resultado necesario de las condiciones sociales. No había en la vida ningún recurso por el cual pudiera la multitud tener acceso a los recursos intelectuales. Estos estaban almacenados y reclusos en los manuscritos. Sólo unos cuantos de éstos eran verdaderamente utilizables, y aun era preciso para utilizarlos una larga y pesada preparación. Un alto sacerdocio de la cultura, que guardaba el tesoro de la verdad y lo repartía parcamente a las masas con severas restricciones, fue la expresión inevitable de esta situación. Pero esto ha cambiado como resultado de la revolución industrial que hemos indicado. La imprenta fue inventada; se hizo comercial. Los libros, las revistas y los escritos fueron multi-

---

<sup>27</sup> *Op. cit.*, pp 27-35.

plicados y abaratados. Como resultado de la locomotora y del telégrafo, surgieron las comunicaciones frecuentes, rápidas y baratas por el correo y la electricidad. Los viajes se han facilitado y, por tanto, la libertad de los movimientos, con el cambio de ideas que les acompaña. El resultado ha sido una revolución intelectual. La cultura ha sido puesta en circulación. Mientras haya, y probablemente habrá siempre, una clase particular que tenga la investigación en sus manos, subsistirá también una clase característicamente culta. Esto es un anacronismo. El conocimiento no es ya un bien inmueble: se ha movilizad. Se mueve activamente en todas las corrientes de la vida social.

Es fácil ver que esta revolución, en lo que respecta a los materiales del conocimiento, lleva consigo un cambio muy marcado en la actitud de los individuos. Los estímulos de índole intelectual actúan sobre nosotros de infinitos modos. La vida puramente intelectual, la vida académica y cultural, adquiere así un valor muy distinto. Académico y escolástico, en vez de ser títulos de honor, han llegado a ser términos de reproche.

Pero todo esto significa un cambio necesario en la actitud de la escuela, cuya plena fuerza se está muy lejos de haber realizado. Nuestros métodos escolares y en gran parte nuestros programas, son una herencia del período en el cual la cultura y el dominio de ciertos símbolos que constituían el único acceso a la cultura eran lo principal. Los ideales de este período dominan mucho todavía, aun cuando los métodos exteriores y los estudios hayan cambiado. Algunas veces oímos todavía censurar la introducción del trabajo manual, del arte y de la ciencia en las escuelas elementales, aun en las secundarias, porque tienden a la producción de especialistas



y apartan de nuestro esquema actual de una cultura liberal generosa (...) Nuestra educación presente es la que peca de excesivamente especializada, unilateral y estrecha. Es una concepción casi enteramente dominada por la concepción medieval de la cultura. Apela casi exclusivamente al aspecto intelectual de nuestra naturaleza, a nuestro deseo de aprender, de acumular información, de alcanzar el dominio de los símbolos de la cultura; no a nuestros impulsos y tendencias a hacer, a crear, a producir, sea en forma útil o artística...

El hecho más simple es el de que en la gran mayoría de los seres humanos, el interés intelectual no es el dominante. Predomina el llamado impulso y tendencia práctica. En muchos de aquellos en quienes por naturaleza el interés intelectual es muy enérgico, las condiciones sociales impiden su realización adecuada. En su consecuencia, la mayor parte de los alumnos dejan la escuela tan pronto han adquirido los rudimentos del conocimiento, tan pronto como dominan los símbolos o instrumentos de leer, escribir y contar de un modo suficiente para el uso práctico que han de hacer luego en la vida. Mientras nuestros directores de la política pedagógica hablan de la cultura, del desenvolvimiento de la personalidad, etc., como los fines y aspiraciones de la educación, la gran mayoría de los que pasan bajo la tutela de la escuela, la consideran simplemente como un estrecho instrumento práctico para satisfacer las exigencias de una vida restringida. Si concebimos nuestros fines y aspiraciones educativos de un modo menos exclusivo, si introducimos en el proceso educativo las actividades que interesan a aquellos cuyo interés predominante es hacer y obrar, veremos que el arraigo de la escuela entre sus miembros es más vital, más prolongado y, en el fondo, más cultural...

[El cambio] ya está en marcha. Esas modificaciones de nuestro sistema escolar que aparecen con frecuencia (no ya a los simples espectadores sino a los mismos interesados directamente en ellas) como meros cambios de detalles, simples mejoras dentro del mecanismo escolar, son, en realidad, signos y pruebas de evolución. La introducción de las ocupaciones activas, del estudio de la naturaleza, de la ciencia elemental, del arte y de la historia; la relegación de lo meramente simbólico y formal a una posición secundaria; el cambio en la atmósfera moral de la escuela, en la relación de los discípulos y los maestros —de la disciplina, la introducción de factores más activos, expresivos y autodirectivos— todos estos no son meros accidentes, sino imposiciones de una más amplia evolución social. Es necesario todavía organizar todos estos factores, apreciarlos en su plenitud de significación y poner la idea y los ideales en posesión segura de nuestro sistema escolar. Hacer esto significa convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llena de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad más amplia que la envuelve, y penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia. Cuando la escuela convierta y adiestre a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> *Op. cit.*, pp. 42-48.

## MOISÉS SÁENZ

### LA ESCUELA RURAL EN MÉXICO\*

Moisés Sáenz nació en Apodaca, Nuevo León, en 1888, y murió en Lima, Perú, en 1941. Estudió la normal en Jalapa, pero más tarde tuvo oportunidad de estudiar en Pensilvania, en París y en Nueva York. En la Universidad de Columbia conoció personalmente a John Dewey y se adhirió desde ese momento a la pedagogía de éste. Al regresar a México se convirtió en un activo promotor de esa pedagogía, que se identificó aquí como “escuela de la acción”. Fue por un breve lapso secretario de educación y por más tiempo, subsecretario. Fundó la escuela secundaria (1925). Se interesó hondamente por el problema indígena y escribió varios ensayos sobre esa materia. Admiró las culturas indígenas. Un reporte que redactó

---

\* Gonzalo Aguirre Beltrán (1970), *Antología de Moisés Sáenz*, Pensamiento de América, serie II, vol. 18, Ediciones Oasis, S. A., México, 1970, pp. 11-21.

sobre una escuela rural, *Carapan*, adquirió celebridad. Voluntariamente emigró al Perú, donde continuó estudiando temas indigenistas. El texto que se ofrece en seguida al lector es parte de una conferencia que Sáenz impartió en la Universidad de Chicago en 1926.

Desearía presentar ante vuestros ojos el cuadro de una escuela rural típica, de una de esas 2,721 escuelas rurales que la Secretaría de Educación ha establecido por todo el país y que el presidente Calles desea lleguen, para el final de su régimen administrativo, a 6,000 en plena función. Esta es la escuela: una maestra; cerca de 40 alumnos, tanto niños cuanto niñas, con edades que van de los 7 a los 14 años; la casa-escuela, que consiste quizá de un solo cuarto con un amplio pórtico en el frente; el patio de la escuela, con plenitud de espacio, en derredor de la casa; y el huerto escolar. Oh, no quisiera haceros errar con estos términos. Tenemos todo ello; el jardín, el huerto y la casa; pero no vayáis a pensar en términos de los edificios escolares americanos; ni siquiera en la casa de rojo ladrillo de vuestras escuelas tradicionales. Las nuestras son más primitivas, más informales, más ingenuas.

En estas pequeñas escuelas la atmósfera es la más informal. El trabajo es individual aunque hay una multitud de actividades de grupo. Los niños leen y escriben maravillosamente bien y todos cantan; y ¡cómo les gusta cantar! La sangre india es aparente en todos ellos; pero la lengua española es la que se usa. Quizá los niños la hablen quebrada y pueda ser que si sus padres llegaran hablarían con ellos sólo en su dialecto nativo, pero la lengua oficial es el español, y los niños la aman y los padres están encantados de que la aprendan.

Estos niños leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos.

El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajan intensamente en él. Lo riegan todos los días con agua que ellos mismos sacan del pozo cercano. Los niños tienen su huerto; crían abejas: plantaron moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están ocupados y tan felices estos niños en la escuela rural!

Cuando el inspector llega a visitar la escuela ansía encontrar ciertas cosas que informar a la ciudad de México. Estas son algunas de las preguntas que hace:

¿Cuántos niños tienen un conocimiento fluido del español?

¿Cuántos pueden leer y escribir corrientemente?

¿Tiene la escuela una bandera mexicana?

¿Qué saben los niños acerca de México?

¿Conocen el nombre de nuestro Presidente?

¿Cuáles son los nombres de los grandes hombres de México que han aprendido?

¿Crían los niños gallinas, cerdos, abejas y gusanos de seda? ¿Tienen un jardín?

¿Tienen agua en la escuela? ¿La usan?

¿Está la escuela socializada? ¿Hasta qué punto?

¿Emprende el maestro alguna forma de trabajo social fuera de la escuela?

Captad la idea que respalda esta investigación. Especialmente, no estamos interesados en la rutina escolar; las cuestiones tradicionales de método o de técnica son de importancia secundaria; pero estamos profundamente interesados en tener una escuela vital, en tener una escuela que contribuya a la organización social y a la unidad nacional. Es algo muy alejado de la vieja escuela rudimentaria esta escuela rural de las montañas de México. Algo muy alejado en verdad de la vida estrecha, restringida de la escuela tradi-

cional, esta comunidad real y natural de niños y maestros, donde criar gallinas es una empresa tan importante como leer un poema.

Nuestra pequeña escuela es el centro de interés de la comunidad. Inmediato a la Iglesia el edificio escolar está, desde luego, en el mejor lugar. Hay un comité educativo formado por media docena de “ciudadanos prominentes”; almas pobres, simples, intensamente interesadas en lograr para sus hijos una educación que ellos no pudieron tener. Hay una diminuta biblioteca en esta escuela, tal vez sólo un librero pequeño, pero algo que la gente de la comunidad pueda leer bajo el estímulo del maestro.

Al anochecer la gente joven llega para recibir su parte de instrucción. Prácticamente cada una de nuestras escuelas rurales sostiene una sesión nocturna para los adultos. Llegan hacia el anochecer y como en esta escuela típica que estamos visitando no hay instalación para luz artificial, cada persona trae su propia luz, una pequeña vela, y una vez que la coloca sobre su escritorio, comienza con tesón a estudiar su lección.

La maestra rural tiene una vida muy ocupada. Enseñar a leer, escribir y contar sería un juego de niños comparado con lo que esta maestra tiene que hacer en nuestra pequeña escuela rural. Se tiene por supuesto que la maestra trabaje 6 horas diarias; 4 durante el día con los niños y 2 en la noche con los adultos. Pero los niños tienen el hábito de llegar muy temprano en la mañana e irse pasada la tarde, ¿Acaso no tienen su jardín y sus gallinas y cerdos y abejas y gusanos de seda? ¿No tienen sus costuras y repujado, sus pinturas y sus bordados? ¡Cuatro horas! Ni 10 horas aún serían bastante.

Pero atender a los niños y a sus hermanos mayores en la escuela no es todo. Esta maestra abre su pequeña biblioteca

rural articulada con la escuela; llena por la gente los cuestionarios y los envía a la ciudad de México en consulta con su departamento de bibliotecas; vacuna a la gente y le da algún consejo médico que esté a su alcance. ¿Habéis oído alguna vez que la escuela sea el centro de la comunidad y la maestra una trabajadora social real? ¿Habéis oído alguna vez de la escuela socializada? Bien, yo he oído acerca de estas cosas, también. He oído a sabios profesores universitarios exponer la técnica de la socialización. Permitidme aseguraros que en ninguna parte he visto mejores ejemplos de escuelas socializadas que en algunas de estas escuelas rurales de México; en estas escuelas donde las condiciones son naturales, el trabajo personalmente interesante, las actividades reales y donde hay un espíritu de dar y tomar, de compartir, y una comunidad de interés.

He presentado ante vosotros el verdadero cuadro de nuestras escuelas rurales. Pero que ninguno suponga, sin embargo, que todas las escuelas rurales en México se conforman con esta descripción; desafortunadamente esto no es así. Mas puedo aseguraros que muchas de nuestras escuelas en el campo están tratando de dar vida a este tipo. Esta es, pues, la tendencia.

¿Cuál es, podríamos preguntarnos, el significado de todo esto? ¿Cuál es el significado de este gusto por el español, cuál la importancia de las abejas y las gallinas, de las flores y la costura, de los bailes y el canto? ¿Por qué todo este interrogatorio acerca de la bandera mexicana y de los héroes mexicanos?

La importancia de todo esto es que al través de nuestra pequeña escuela rural *estamos tratando de integrar a México y de crear en nuestras clases campesinas un espíritu rural.*



*Integrar a México.* Atraer al seno de la familia mexicana a dos millones de indios; hacerlos pensar y sentir el español. Incorporarlos dentro del tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana. Introducirlos dentro de esa comunidad de ideas y de emociones que es México. Integrar a los indios sin sacrificarlos. Nuestro indio tiene muchos defectos, pero tiene, de la misma manera, muchas virtudes; una paciencia y serenidad admirables; una resistencia milagrosa, tanto física cuanto mental; un temperamento artístico, un alma artística en su mera esencia. (¡Oh, la música, y el baile, y la pintura, y la costura de los indios; su amor por la forma y su instinto para el color!) Y nuestro indio tiene un trasfondo de civilización tan alto y delicado que a veces, visitando sus antiguas ciudades o contemplando sus maravillosas ruinas, uno se pregunta si después de todo, la llegada del hombre blanco a México no fue una lástima más que una bendición.

Integrar a México al través de la escuela rural; esto es, enseñar a la gente de las montañas y de los valles lejanos, al millón de gente que siendo mexicana aún no lo es del todo, enseñarles a amar a México y el significado de México. Darles una bandera —muchas son las comunidades que nunca habían visto una bandera mexicana, muchas que nunca habían oído el nombre del Presidente—. Nuestra pequeña escuela rural encarna a México y lo representa en aquellos lejanos rincones; muchos de ellos aun cuando pertenecen a México no son aún realmente mexicanos. El propósito de nuestra escuela rural es formar el espíritu rural en México.

México es una tierra de propietarios absentistas. La legislación agraria y el nuevo programa de desarrollo agrario están acabando gradualmente con esta condición. Pero México era, y en gran parte aún es, una tierra de peones, no

de campesinos. Hacer del peón un campesino es el propósito de nuestra escuela rural. Otras escuelas pueden hacer un granjero del campesino. Con esta última transformación no estamos particularmente comprometidos en la Secretaría de Educación, pero instilando en nuestra gente el amor a la tierra, haciéndoles amar el campo, de preferencia a la ciudad, y dándoles una visión inteligente de la vida campesina; en todo esto, que concurre a crear el espíritu rural, estamos profundamente interesados.

Pero, por qué, podéis preguntar, ¿por qué confiar en la escuela rural —en la tierna, pequeña, menesterosa escuela rural— la realización de una transformación tan grande? La respuesta es clara: porque, en primer lugar, nuestras escuelas rurales son nuevas, no tienen pasado, no están prejuzgadas por la tradición. Son las hijas de la Revolución; y tienen un sutil menosprecio por el dogma educativo y una fe ilimitada en ellas mismas. Puesto que tenemos que improvisar maestros, edificios, muebles, y toda clase de material, es muy natural que nos sintamos libres de adoptar cualquier método o cualquier filosofía que pueda acomodarnos. En segundo lugar, estas escuelas están regadas por todo el país. Echad un vistazo al mapa de México. Ved los miles de pequeños cuadrados negros extendidos de costa a costa y de frontera a frontera. Todos ellos son escuelas rurales; cerca de tres mil. El año pasado eran dos mil, este año de 1926 tenemos mil más, y en 1927 llegaremos a cinco mil. Tres mil escuelas, tres mil maestros, esto es, tres mil hombres y mujeres entrenados para realizar un ideal. Tres mil misioneros que predicán el evangelio de México, el evangelio de la vida rural y del servicio social.

La escuela rural forma una parte muy importante de nuestro programa de educación; pero, por supuesto, sólo una parte. Os ruego recordar lo que antes dije respecto al sistema federal de educación en general. Al lado de la escuela rural en la capital de cada estado tenemos una escuela elemental unitaria y en muchos de los grandes pueblos y pequeñas ciudades escuelas elementales del tipo usual. En lo que concierne a las escuelas elementales, sólo os presentaré dos aspectos que muestran tendencias significativas en nuestro trabajo educativo. La ciudad de México tiene una población de 750,000 habitantes. Como cualquier otra gran ciudad alberga distritos congestionados y barriadas. La ciudad de México no cuenta con suficientes edificios escolares. Durante los primeros diez años de la Revolución no hubo construcción alguna de escuelas. Hace seis años se reanudó la obra, pero aún no se han podido satisfacer todas las necesidades. El Lic. Vasconcelos, Secretario de Educación en la administración del presidente Obregón, es el impulsor de la fábrica de algunos de los más bellos edificios escolares del mundo. Pero, a pesar de todo, en el comienzo de este año nos encontramos con algo más de seis mil niños para los cuales no hay acomodo en las escuelas. Naturalmente, demasiado naturalmente, estos seis mil niños son los más pobres, los más menesterosos y los que mayor necesidad tienen de la influencia de la escuela. Esta es una de las caras de nuestro problema. La otra dificultad es la estrechez del tiempo y la falta de dinero. Hay aún un tercer aspecto del problema. Esos seis mil niños son criaturas de barriada. Necesitan educación pero también necesitan alimentos, jabón y agua, juegos y un lugar en donde estar el mayor tiempo posible fuera de sus chozas miserables. Ahora podéis aquilatar

nuestro problema: miles de niños, que residen en la ciudad de México, para los cuales necesitamos proveer no sólo escuelas sino educación total; y en seguida —la verdadera tragedia—, muy poco dinero y muy poco tiempo; sobre todo, muy poco dinero.

La respuesta a tal situación ha sido ésta: en cuatro meses construimos cinco escuelas al aire libre en las cuales alojamos casi a 2,500 niños. El costo de cada edificio, sin contar el valor del terreno que ya teníamos o que nos fue donado, es aproximadamente \$ 20,000. La estructura es ligera pero sólida y el costo ha sido reducido al mínimo. Cada escuela tiene un jardín, baños de regadera y cancha de juego. Se da a los niños un almuerzo ligero. Las aulas tienen el frente descubierta y amplios corredores. Hay lugar para gallinas y conejos; una de las escuelas tiene un establo con dos vacas. La naturaleza nos concede días soleados y un clima ideal. Los niños trabajan y juegan; o quizás sea mejor decir que juegan solamente, así son de felices en el trabajo. En el centro del patio, muy arriba de los niños y de las flores, ondea al viento una bandera mexicana; verde, blanca y colorada; verde la esperanza, blanca la pureza y colorada la raza.

Podrías decir ¿tanta palabrería para cinco pequeñas escuelas? Es verdad, son cinco pequeñas escuelas, pero son cinco escuelas con una tendencia y sucede que esa tendencia es tremendamente importante para nosotros. En estas escuelas de barriada todo tiene significado, desde los baños de regadera a la bandera. Inicialmente diseñadas para satisfacer una emergencia, estas escuelas están creando un nuevo tipo. El mero hecho de haber sido construidas muestra una actitud ética bien definida hacia los más pobres de los pobres y un sentido de justicia democrática. Así, hay más

“nueva educación” en esas escuelas al aire libre de la ciudad de México que en muchas fantasiosas escuelas de teorizantes pedagógicos.

El otro aspecto de la educación elemental en México que deseo resaltar ante vosotros tiene que ver con el método y la filosofía. Hace treinta años, vuestro gran filósofo y maestro John Dewey daba, en esta misma Universidad, una serie de conferencias magistrales. En ellas describía a los padres la política educativa por él seguida en la Escuela Experimental, estrechamente ligada a la Universidad de Chicago. Aquellas sus pláticas son hoy en día conocidas por los educadores en todas las naciones del mundo, y están contenidas en un pequeño libro intitulado *Escuela y Sociedad*.

John Dewey ha ido a México. Primero fue llevado por algunos de sus alumnos de Columbia; luego por sus últimos libros; *Escuela y Sociedad* es un libro que conocemos y amamos en México. Ahora está yendo personalmente. Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí. No como un hecho consumado, es verdad, pero sí ciertamente como una tendencia. Podría repetir que las tendencias son mucho más significativas que los hechos.

En México, por supuesto no podemos tomar nada con calma, ni aun una filosofía de la educación. Por eso sucede que en nuestros días se ha desatado una guerra pedagógica. De un lado están los opositoristas, los conservadores, los reaccionarios. La palabra *reaccionario* entre nosotros es como *bolchevique* entre ustedes; una etiqueta conveniente

para colgarla en algo que no nos gusta. Del otro lado están los avanzados, los liberales, los amigos de la nueva educación. La escuela vieja es la *tradicional*, la nueva, la *escuela de acción*. El doctor Dewey, sin sospecharlo, nos ha metido en todo esto. Unos días interesantes va a tener el doctor Dewey en México, estoy seguro, cuando observe su filosofía en el campo de batalla.

Aun hay un aspecto autoritario en esta reforma educativa. Hace más o menos cuatro años, como caído del cielo, les llegó a todos los maestros de las escuelas públicas federales un boletín de la Secretaría de Educación ordenándoles que adoptaran el método de proyectos, echaran por la borda las formas pasadas de moda, y se volvieran modernos. Casi cómico, podríais decir. El doctor Dewey, si llegara a saber de este nuevo método de reforma, pensaría quizá que es estrambótico; yo mismo al principio me mofé de él. Pero, permítaseme confesaros que a pesar de todo, no fue tan malo. Los maestros se vieron obligados a estudiar; los inspectores a examinar el nuevo método; las escuelas normales a tomar nota. Al presente la reforma hacia una educación funcional camina sobre ruedas. Las escuelas federales elementales están, en general, trabajando con la nueva educación. Nuestras escuelas federales, regadas por el país, están mostrando el nuevo tipo a las escuelas estatales y lentamente, introducen la reforma por dondequiera.

No puedo resistir la tentación de deciros algo respecto a cómo adiestramos en servicio a nuestros maestros rurales. La mayoría de los maestros que hoy en día sirven en las escuelas rurales, tienen deficiencias en su entrenamiento. El trabajo y la responsabilidad que ponemos en ellos son considerables. Al planear el programa de adiestramiento en

servicio de los maestros rurales, tratamos de tener en cuenta los siguientes principios: Primero, el adiestramiento debe ser específico e intensivo; segundo, el maestro debe recibir adiestramiento en la técnica de la socialización, tanto de la escuela cuanto de la comunidad.

Para llenar estos objetivos hemos organizado grupos de especialistas que van al campo y ponen en ejecución institutos de adiestramiento que se establecen precisamente en la comunidad donde los maestros trabajan. Cada grupo está compuesto por un educador, experto en educación rural; una trabajadora social, de preferencia enfermera; un experto en agricultura; un experto en economía doméstica y un maestro de educación física. El grupo está bien equipado. Forma parte de su equipo una biblioteca, una vitrola y un aparato receptor de radio. Hemos denominado al grupo *misión* y a sus miembros les llamamos *misioneros*.

Se ha dividido a cada estado de la República en distritos. Los maestros de cada distrito, cerca de 50, se reúnen y durante tres semanas reciben adiestramiento específico y práctica sobre diferentes aspectos de su trabajo. Cuando el instituto termina su labor, los especialistas, los *misioneros*, se movilizan al distrito vecino y los maestros vuelven a sus escuelas respectivas.

En conexión con estos institutos hay tres cosas significativas. Primera, se realizan en pequeños villorrios donde hay una escuela rural. La pequeña escuela se toma como centro de un proyecto. Los maestros, bajo la dirección de los especialistas, tratan de resolver los diferentes problemas de las escuelas rurales en una que ellos tienen delante de sus ojos. El segundo rasgo reside en que los maestros se adiestran en cómo hacer trabajo social en la comunidad. El villorrio

sirve como laboratorio durante el instituto. Organizan a hombres y mujeres en una u otra forma de ordenamiento, vacunan a cada uno de los habitantes, convocan todas las noches a reuniones y enseñan juegos a la gente joven. Esperamos que un maestro que ha hecho este tipo de trabajo social práctico durante el instituto, como parte del adiestramiento, estará inclinado a realizarlo cuando vuelve a su comunidad. Tercero, el instituto de adiestramiento, una vez organizado continúa funcionando. Al terminar las tres semanas, cada uno de los maestros regresa a su villorrio; pero en el lugar donde se reunieron y donde volverán a reunirse al año siguiente, se establece una especie de institución permanente. Habrá allí una casa modelo, o al menos una cocina, donde los maestros del lugar puedan continuar su trabajo de demostración en el villorrio; quedará la biblioteca, centro de las bibliotecas menores del distrito; estará la sede de la asociación de maestros del distrito. En un futuro cercano, habrá un dispensario al cuidado de una enfermera titulada.

Durante el presente año se encuentran trabajando seis de esas *misiones*. Para fines del año habrán cubierto la mitad de la República. Estamos ya preparándonos para duplicar el grupo de *misioneros*, de tal modo que para el año próximo quede cubierta la totalidad del país.

El tiempo es corto y mi historia larga (...) Hay en verdad una multitud de otras cosas que podía haber mencionado; pero después de todo, yo he agotado el tiempo y vosotros la disposición de escuchar. Poco habría ganado con una recitación detallada del trabajo educativo en México. Lo que os he dicho es lo esencial, estoy seguro. Mi punto de vista es simplemente éste: la Revolución Mexicana se vindica a sí misma. Díaz y su grupo de expertos, con todo su esplendor



material, nunca llegaron a abrir una sola escuela rural. Miles de niños justamente en la ciudad de México quedaban sin enseñanza porque no había escuela para ellos. El analfabetismo crecía más y más; la miseria y la esclavitud eran la porción que tocaba a los campesinos. Al indio se le tenía por una calamidad, siempre como una carga, excepto para los proyectos de explotación humana, en cuyo caso se volvía de inmediato una fuente de capital...

Hay una conciencia nueva en México y también una nueva impaciencia. Comprendemos nuestra debilidad, pero también nuestra fortaleza. Sabemos nuestros males, pero pensamos que hemos encontrado el remedio. Conocemos ahora el valor del tiempo perdido por Díaz y el valor del dinero despilfarrado. Un año significa un siglo de bienestar y un millón de pesos, un millar de escuelas para los campesinos.

No creo haberme ufanado al presentaros sólo el lado bueno de nuestros esfuerzos. Conocemos el sabor del éxito, es verdad, pero también hemos probado el fracaso y la desilusión. Pero los fracasos son nuestras lecciones y la derrota sólo nos incita a volver a empezar. México está llegando a ser él mismo, y cuando la nación finalmente llegue a su mayoría, los estudiosos dirán que no es pequeña parte el crédito que por su maduración, habrá de darse a la escuela rural.



SALVADOR M. LIMA Y MARCELINO RENTERÍA  
LA ESCUELA DE LA ACCIÓN\*

El texto que presentamos sobre la Escuela de la Acción tiene la virtud de la claridad y la exhaustividad. Se puede apreciar en él el énfasis (deweiano) en el *learning by doing* [aprender haciendo] y una crítica severa de los métodos tradicionalistas, memoristas y pasivos de enseñanza. Los autores sostienen que la Escuela de la acción no se reduce a un adiestramiento físico, sino que busca desarrollar todas las facultades del ser humano: físicas, intelectuales, estéticas, morales y cívicas. Ellos destacan que la misión de la escuela es formar ciudadanos para la democracia. Aunque a veces el texto parece que se opone a las actividades convencionales, como la lectura, se trata de una falsa apreciación, como los autores mismos aclaran.

---

\* *Educación*, revista mensual, vol. 2, agosto de 1923, núm. 4, pp. 242-250, núm. 5, pp. 294-310.

## LOS ERRORES DE LA VIEJA ESCUELA

Mientras exista la escuela verbalista se inutilizará al niño para sí, para su familia y para la patria; la obra de regeneración se hará imposible, y en vez de *struggle-for-lifers* (hombres de acción, luchadores por la existencia), que con asiduidad se están entrenando en todas partes, y que son necesarios para engrandecer a la patria y conquistar el mundo, tendremos una generación de ignorantes, apocados y eruditos a la violeta.

La vieja escuela exige el aprenderse de memoria el pensamiento y (lo que no tiene nombre) hasta la manifestación externa del pensamiento de otro, larga y obscura la mayor parte de las veces. Ese fárrago indigesto que, al final del curso, forma gigantes columnas de resúmenes en las escuelas oficiales, y de libros en las particulares, es lo suficiente para estropear al niño, física, intelectual y moralmente, por todo el resto de sus días. La consecuencia social es que se considere a la ciencia obra de romanos, y que cuando se llegue al colmo del desfallecimiento y se pierda el gusto por el estudio, que es el que había de proporcionar el pan en la vida, y se aparte el individuo de los negocios públicos por no atreverse a competir con tanto charlatán como por ahí pulula, entonces venga el extranjero, armado de verdadera ciencia y acción, y nos dé cuentas de vidrio por las riquezas que nos enseña a apreciar.

La lectura sola de tantos resúmenes priva del tiempo necesario para pasear, ir al gimnasio o a la sala de armas, jugar a la pelota, montar en bicicleta o a caballo, cazar, patinar, gozar del sol, del aire, de la vida, conocer el mundo, subir a

las montañas para descubrir inmensos panoramas y robustecer el pecho, logrando que la vida sea lo más intensa posible.

La escuela, con su profesor de tipo antiguo, maestros hábiles en el arte del disimulo y el engaño, genera, con verdadero afán, el espíritu superficial, el amor a todo lo exterior y el desprecio por el trabajo realmente noble y lucrativo. En la escuela se embrutece al niño con el régimen verdaderamente cruel de las lecciones de memoria, de las enseñanzas que el niño no entiende, sugiriéndole la idea, imposible casi de borrar después, del carácter libresco del saber, y del abismo que existe entre la naturaleza y los conocimientos.

En la secundaria se sigue la labor de la escuela primaria, agravándola con el sistema de los exámenes, de los premios, y con la falta absoluta de todo interés educativo; labor que suele ser aún más fuerte y negativamente eficaz en los colegios privados, donde el alumno es a menudo una mercancía, o por lo menos un anuncio...

Si se quiere resumir en una palabra, dice Gustavo Le Bon en su *Psicología de la Educación*, las diferencias psicológicas fundamentales que separan la enseñanza latina de la enseñanza anglosajona, puede decirse que la primera reposa únicamente sobre el estudio de los libros, mientras la segunda reposa exclusivamente sobre las experiencias.

El método mnemónico consiste en enseñar oralmente o por libros: el método experimental pone ante todo al discípulo en contacto con las realidades, y no expone las teorías sino después. El primero es el adoptado por los latinos; el segundo por los anglo-sajones. El joven latino aprende una lengua con una gramática y con un diccionario y no la habla nunca. Aprende la Física u otra ciencia con los libros, y no sabe manejar un instrumento de Física. Si llega a ser apto

para aplicar sus conocimientos, no será más que después de haber rehecho toda su educación por él mismo. Un joven anglo-sajón no abrirá gramáticas ni diccionarios. Aprende una lengua hablándola. Aprende la Física manipulando instrumentos de Física; una profesión cualquiera, la de ingeniero, por ejemplo, practicándola, es decir, empezando por entrar como obrero en un taller o casa de un constructor. La teoría vendrá después. Por estos métodos tan sencillos, los ingleses crearon un vivero de sabios y de ingenieros.

En la mejor edad de la vida, dice don Julián Rivera, para recibir las impresiones nuevas, aquellas en que se modelan los caracteres, se acostumbra a los niños a estar en la vagancia muchos meses del año, y a ratos en actividad febril, encajonada en una sola dirección, la de los libros; y eso a la fuerza, con una regularidad externa, que a muchos entusiasma, porque no saben que es desorden interno. Si hay algo averiguado en la psicología de la educación, es que cuando se desarrolla la curiosidad espontánea (y no en todos ocurre a la misma edad y con idénticos procesos), entonces, y sólo entonces, se está en aptitud para aprovechar la educación. Cuando el niño siente disgusto, es prueba de que se le han presentado las materias prematuramente, en forma indigesta o de malos modos.

## EL ERROR DE LOS EXÁMENES

Cada uno de nosotros, dice Guyau, ha experimentado esa sensación de bienestar intelectual que sigue a los días de examen y que consiste en sentir el cerebro libre de todo cuanto en él se ha ido amontonando de prisa, en readquirir el equilibrio, en olvidar. El diploma no significa, de hecho, con

frecuencia, otra cosa sino el privilegio de volver a convertirse uno en ignorante; y esta saludable ignorancia, que se va gradualmente readquiriendo después del día de prueba, es a menudo tanto más profunda cuanto mayor ha sido la tensión de espíritu empleada por el alumno para reunir en el día referido todo su saber. Tal relación se debe al agotamiento nervioso que de esa tensión resulta.

Los exámenes, dice don Pedro Dorado, en la revista *La lectura*, tienen a su cuenta el estropear y desfigurar muchas vocaciones y el de hacer cobrar odio al estudio a no pocos jóvenes que de otro modo le tomarían afición y llegarían a ser vigorosas y muy útiles personalidades.

Los exámenes contribuyen grandemente a hacer que los jóvenes se tiren en el surco, arrimándose a la cómoda nómina. No hace mucho tiempo decía un alumno: que tiene guardados bajo llave los libros que estudia con gusto verdadero, hasta que concluyan sus exámenes y pueda arrojar a un rincón los que le tienen secuestrado el entendimiento y aniquilada la salud, la libertad, la personalidad y hasta el placer de la vida.

## EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS PROGRAMAS

El objeto de la Educación Primaria es inculcar a los niños el *mínimum* de conocimientos; suscitar en ellos curiosidades y sentimientos que preparen su espíritu al trabajo y a la responsabilidad.

Así puesto el problema se reduce a la institución de un programa muy sencillo, únicamente esencial, y, para emplear un término preciso, rudimentario. Lo indispensable

no puede ser difuso. Luego, nada más que lo concreto, lo claro, lo directo. Ante todo, la luz. Sed precisos y eficaces; lo demás, lo demás ya vendrá por añadidura.

El error más grande de nuestros programas oficiales, aquel que se debe remediar ante todo, es el de cargar nuestras clases infantiles de estudios varios, buenos para hacer valer el saber del maestro, no para disipar la ignorancia del niño.

Ante todo, sencillez, eficacia, acción. No se trata de que el niño sepa mucho; se trata tan sólo de que sepa bien y de un modo durable. Si el niño es aturdido y negligente, estudiarlo, ver qué cosas puede aprender, y que estas cosas queden grabadas en él para siempre. De este modo, se le darán llaves con que abrir todas las puertas. Así preparado, serán buenos “primarios”, y buenos ciudadanos; la nación no pide otra cosa, y no tiene derecho a pedir otra cosa.

Los programas deben ser redactados dando menor tiempo e importancia a los estudios puramente teóricos, y dando preferencia a desarrollar el espíritu de observación y de posesión y el gusto por las indagaciones personales.

Lo que importa en la enseñanza no son las materias que se enseñan, sino las cualidades que pueden desarrollarse en el espíritu por el estudio, y son estas cualidades las que hay que pedir a los que enseñen, pidiéndolas mucho más que la carga bajo la cual la inteligencia queda a menudo aplastada.

Los educadores se han preocupado poco del lado funcional de la actividad mental. Rousseau se dio, sin embargo, perfecta cuenta de su importancia: Nada enseñar al niño, repite, hasta la saciedad, antes de haberle hecho, anteriormente, sentir su necesidad; no le hagáis hablar si nada tiene que decir. A pesar de estas sabias recomendaciones, se obliga con frecuencia a los niños, en nuestras escuelas, a poner en



movimiento sus procesos mentales, sin que deseo alguno de actividad haya sido previamente suscitado, separando así esos procesos de su conexión vital, ejerciéndolos en “blanco”, olvidando que no son más que los instrumentos de una función.

El educador deberá hacerse preguntas como estas: A este niño le gusta jugar; ¿qué significa el juego, qué función llena en la vida del niño? Este niño es cruel, o es tímido, o padece terrores nocturnos; esta crueldad, esta timidez, estos terrores, ¿tienen, acaso, una significación oculta?, ¿desempeñan, acaso, determinado papel en su economía mental? ¿Cómo debo yo enseñar a este niño la Aritmética o la Historia, de manera que éstas se incorporen suficientemente en él para ampliar sus medios de acción, de pensamiento, de control sobre el mundo exterior; en una palabra, a fin de que no sean para él conocimientos muertos, sino que llenen funciones? ¿Cómo estimular en un alumno el deseo de hacer una cosa determinada? Toda materia de estudio puede apreciarse desde el punto de vista de su estructura y de su función; y esta función es *indirecta*, según se considere qué papel desempeña esta rama de estudio en la vida real o en la escuela. Por ejemplo, escogeremos la Aritmética; su función es la de abreviar el modo de medir las cantidades; ésta es su función propia, su función intrínseca. Pero tiene, además, desde el punto de vista educativo, una función indirecta, que es la de hacer más flexible la actividad mental. En cuanto a la estructura de la Aritmética, consiste en la técnica de las operaciones que permiten llevar a cabo la función que le incumbe.

A despecho de las divergencias individuales, los educadores pertenecientes a los diversos medios sociales, se hallan de acuerdo en reconocer que conviene hacer, del niño, un

hombre honrado y sano, independiente de espíritu, amigo del bien, de la verdad y de la belleza; que es preciso desarrollar sus virtualidades físicas e intelectuales y su conciencia social, respetando al propio tiempo su personalidad. ¿Cuáles son, a cada edad, los conocimientos cuya adquisición procurará el máximo de aprovechamiento?

Por importante que sea el problema de la elección de las materias, este problema es mucho menor, sin embargo, que el de la manera de educar. Sean cuales fueren los conocimientos que deben inculcarse, no podrán convertirse en instrumento de desarrollo y de adaptación, mas que si están convenientemente presentados.

### ¿PARA QUÉ SIRVE SABER?

Esta pregunta es importante. La escuela finge ignorarlo. Parece admitir que un conocimiento posee una especie de poder mágico, y que un hecho, solamente por haber sido almacenado en la memoria, aumenta el valor de un individuo. Su error es el de no haberse colocado en el punto de vista funcional. Un conocimiento es un medio de preparación o de control de la acción. Casi podría decirse que es una acción en estado potencial, un experimento vital condensado en una imagen, en un concepto, en una fórmula. ¿Para qué sirve conocer, si no es para hacer o para comprender la acción de los otros? Una fórmula matemática solamente tiene valor para nosotros, en tanto podemos, gracias a ella, efectuar cálculos, cuyos resultados guíen nuestra conducta o nos permitan controlar la de otro. El conocimiento de una montaña o de un río no tiene valor más que para facilitar nuestra orientación sobre la superficie terrestre donde ten-

gamos que viajar nosotros mismos, o cuando tengamos interés en seguir o en comprender viajes realizados por los demás.

## ERRORES METODOLÓGICOS Y MODO DE CORREGIRLOS

Y precisamente la mayor parte de los educadores obran como si los conocimientos tuviesen un valor en sí, como si se tratase de saber por saber. Se amontonan las palabras, los nombres, las fórmulas, sin preguntarse en qué medida este acopio será susceptible de gobernar la acción: *¿Cómo obrar para que todos estos conocimientos no se queden entre los conocimientos muertos, que permanecen en el espíritu como cuerpos extraños, sin relación con la propia vida?*

Las diversas ciencias con las cuales se trata de enriquecer el cerebro del niño han sido elaboradas por adultos. Se presenta, pues, una primera dificultad: ¿Cómo hacer pasar al espíritu del niño, un saber que resume experimentos de adultos, y que ninguna relación tiene en la experiencia actual del propio niño? ¿Cómo, según la expresión de Dewey, ‘traducir estos materiales a términos vivos’ para el niño?

Esta dificultad, porque lo es ciertamente, levanta un doble problema. Problema funcional, primeramente: ¿Cómo ligar estas cosas nuevas a los intereses propios del niño? ¿Cómo introducirlos en el cuadro de su propia vida, integrarlos a sus ocupaciones? ¿Cómo crear motivos que el niño sienta dentro de sí, para su asimilación? ¿Cómo evitar que este saber no sea un peso muerto, desposeído de sentido, reduciéndose para el niño a un completo verbalismo, peligro tanto más grave, cuanto que el niño parece aceptar, con una desoladora docilidad, este almacenamiento puramente verbal de cosas que él no entiende? ¿Cómo evitar los incon-

venientes del estudio libresco? ¿En qué medida el principio de la actividad, aplicado al trabajo escolar, asegura la adquisición psicológicamente normal de los conocimientos?

El espíritu del niño difiere del adulto, no solamente en que sus intereses son distintos, sino también en que su estructura es diferente. Será, pues, necesario traducir la experiencia del adulto en términos que pueden ser aprendidos por el espíritu del niño. Si esta traducción no es adecuada, si la distancia entre la estructura mental del maestro y la del alumno es demasiado grande, este último no puede seguir las ideas y comprender debidamente. Como la comprensión de las cosas nuevas no puede hacerse más que a la luz de las que ya se conocen, es de absoluta importancia que el educador trate de darse cuenta del contenido del espíritu del niño, de las cosas que éste se representa con exactitud.

El espíritu del niño difiere, además, del maestro, por la manera como organiza los conocimientos nuevos. Las experiencias del adulto se hallan sistematizadas de una manera adecuada, que tiene su ideal en las reglas de la lógica. Pero la lógica del niño no corresponde a la del adulto; conviene, pues, traducir una a otra.

La Escuela Herbartiana exige que cada lección comprenda cinco grados: *preparación, presentación, comparación, generalización y aplicación*. Si el fin es simplemente inculcar un conocimiento, acaso responde a esta tarea, pero si se trata de desarrollar la experiencia y la reflexión, puede dudarse de su eficacia, porque si los cinco grados herbartianos resumen bien las etapas lógicas de la adquisición de un conocimiento (tal y como se las puede juzgar a primera vista, estando ya conquistado el conocimiento), no expresan el proceso psíquico del mismo, por el cual un pensamiento se desarrolla,

se organiza y se asimila los datos necesarios a una reacción adecuada del espíritu.

“El método herbartiano, declara Dewey, mira el pensamiento simplemente como la adquisición de un conocimiento, en lugar de considerar la adquisición de un conocimiento como un incidente en el proceso del desarrollo del pensamiento”.

La palabra es un instrumento deficiente de exploración intelectual, más todavía, de exploración del aspecto activo de la vida mental. Reservada la palabra particularmente para el uso intelectual, el trabajo de la escuela ha de consistir en el examen de la acción misma que el educando ejecuta, de la intensidad de la energía en ella, de la persistencia, de la apropiación del esfuerzo, al fin que con él se tiende a realizar y aun del fin mismo, en lo que la elección y la determinación tienen de esfuerzo personal. Nada de esto es posible en una vida mental artificial, ni en una educación verbalista; acción del educando es una reacción suya frente a la realidad; ya como respuesta provocada por la excitación actual procedente del medio circundante, o por la tendencia, o un deseo sugeridos por la realidad, e inmediatamente desenvueltos, llevados a sus últimas consecuencias motoras; ya como una acción sugerida por procesos internos de origen más o menos lejano ejercidos sobre una realidad presente. La acción, la acción que el educador necesita como recurso para explorar el estado del discípulo en este aspecto de su actividad y como punto de apoyo del trabajo, es la acción no teórica, sino real y efectiva, entre las cosas y los hechos, ante ellos y frente a ellos.

Mientras al educando se presentan acciones ejecutadas por otros individuos y las apruebe o las repruebe sentado él

en su banco de alumno, su trabajo es preponderantemente verbalista; este trabajo, como todo trabajo intelectual, incluye actividad; pero no es la forma de actividad que crea la acción y forma el carácter.

Decir cómo se hace una cosa, qué serie de actos es necesaria para lograr un fin dado, aprobar o desaprobado una acción, afirmar que se ejecutará, o negarlo: está muy distante de la ejecución misma. Sólo por esta última se adquiere y se justifica la aptitud activa del individuo. La educación no puede trabajar sobre suposiciones, necesita la realidad cuando se dirige especialmente al aspecto activo de la vida.

La educación por la acción lanza desde el principio al educando a plena vida; y cada uno de los actos educativos es un llamamiento a las propias iniciativas del niño, para quien no será ya en ningún momento cosa nueva el pensar y el actuar por sí mismo, sin pauta ni apoyo extraños. La educación por la acción es la educación para el trabajo, para la investigación científica, para la creación original, y aun para la disciplina social, que no tiene su fundamento en ningún principio categórico, ni ha de cumplirse por la sumisión ciega, temerosa y resignada de los niños, sino que ha de ser el fruto natural de los sentimientos de solidaridad y de humanidad de la conciencia plena del estado presente de la sociedad, de los hábitos de cooperación y mutualidad.

Considerada como un factor del conjunto de la educación, la acción de la realidad significa la más estrecha relación del educando con el medio en que está destinado a vivir. Es la ruptura de un artificio que trata de abstraer la evolución de los individuos y de los pueblos a la acción natural de los hechos cósmicos y sociales, quebrantando los resortes de

la acomodación y suplantando la verdadera personalidad de cada hombre.

Tratándose de un pueblo cuyas aptitudes originales no se han desarrollado todavía, que no ha podido aún hacerse del terreno en que vive, que no ha sabido aprovechar los frutos de las civilizaciones ajenas, en una educación francamente activa, está la última esperanza de un florecimiento nacional en que salga a plena luz su genio nativo y utilice en propio beneficio los recursos naturales que están al alcance de su mano y ponga en su vida mental la intensidad necesaria para comprender la obra toda de la civilización contemporánea y poder servirse de los instrumentos que ella ha creado.

Lo que el niño aprende en el hogar, debe utilizarlo en la escuela, y las cosas aprendidas en la escuela aplicarlas en el hogar. Estos son los dos grandes remedios para romper el aislamiento, para conseguir la conexión, para que el niño vaya a la escuela con toda la experiencia alcanzada fuera de ella, y para que la abandone luego con algo que tenga uso en su vida diaria. El niño acude a la escuela tradicional con su cuerpo sano y su espíritu más o menos contrariado, aunque realmente no lleva a la escuela ni su espíritu ni su cuerpo; lo escuela; pero si es concreto, interesado por las cosas particulares, a menos que estas cosas se lleven también a la escuela, su espíritu permanecerá ocioso e inactivo. Lo que necesitamos es que el niño vaya a la escuela con todo su espíritu y todo su cuerpo, y deje la escuela con un espíritu más lleno y un cuerpo más sano.

Esta enseñanza árida y seca, fría y repulsiva, ha sido sustituida por otra que pone a los alumnos en contacto con la realidad. “Se debería enseñar al niño lo menos posible, y hacerle hallar lo más posible”; señala un principio esencial

que se impone cada vez más a la atención de los educadores. Los niños deben participar efectivamente en la lección, no escuchando y mirando, sino obrando y trabajando.

La paradoja es conocida: “El hombre piensa porque tiene manos”. En todo caso, se halla científicamente establecido que la actividad motora concurre en grande escala a su manera, al desarrollo intelectual, y en estas condiciones es indispensable que los alumnos puedan obrar. ¿Tiene esto en cuenta la escuela primaria? Demasiado poco. Se obliga a los niños a permanecer demasiado tiempo inmóviles, a escuchar lo que dice el profesor y a mirar lo que muestra o hace. ¡Qué error! ¿No se ha demostrado que lo que se oye y se ve, se retiene menos bien que lo que se oye, se ve y se hace? La pasividad arrastra al aburrimiento y disipa la atención. Es necesario y posible estimular a los alumnos, cautivar su atención, hacer vivas las lecciones y la enseñanza atractiva, mezclando así el placer al estudio. El niño se desarrolla intelectual y físicamente por medio de los ejercicios que él mismo hace, no por los que se hagan delante de él. ¡La vida y el movimiento deben ser compañeros inseparables de la escuela y la escuela será así realmente eficaz! Tengamos presente, además, que la actividad del niño no es real más que cuando su espontaneidad sea respetada. Deben, pues, condenarse los ejercicios monótonos, los trabajos demasiado uniformes y mecánicamente repetidos, sin ánimo y sin intervención de la atención y la voluntad. El educador olvida demasiado pronto este principio, sin embargo, elemental.

Cuando el maestro suministra en cálculo la noción del número cuatro, no le basta mostrar cuatro dedos, cuatro cubos, cuatro palitos, etc., sino que debe al propio tiempo aplicar este conocimiento a las nociones intuitivas del



sistema métrico; cuatro metros, cuatro kilogramos, cuatro litros, etc., a las nociones de trabajos manuales y de formas geométricas: los cuatro lados de un cuadrado, de un rectángulo; al dibujo geométrico: hacer trazar cuatro líneas verticales, horizontales, oblicuas, un cuadrado, un rectángulo, y hacer construir objetos que presenten una aplicación de esta noción.

Se trata, por ejemplo, de proporcionar a los niños la noción del número ocho; hagámosle dar ocho pasos, subir ocho escalones, hagámosle trabajar con nosotros ocho palitos, ocho cubitos, etc., en lugar de hacer ir al alumno al tablero contador, mientras que los otros miran, piensan en otras cosas..., y se aburren.

El profesor que enseña por medio del cálculo mental no designará a un niño determinado para obtener la respuesta de la operación, sino que obligará a todos los alumnos a buscar el resultado y a anotarlo, para poderlo examinar en un solo golpe de vista.

Los niños deben adquirir las nociones de las unidades de medida. Ante todo, el educador les proporcionará la noción concreta de lo que es medir: hará medir la pequeña planta que nace, la planta que crece y el animal que se desarrolla, tomando como unidad de medida, la pulgada, lo largo del dedo, del brazo, etc., hará comparar los volúmenes a las dimensiones de determinados objetos que siempre utilizamos como punto de comparación: guisantes, huevos, naranjas, etc. Después de estas lecciones esencialmente concretas, vendrán las clases relativas a las unidades de medida. Durante la lección sobre el metro, todos los alumnos se servirán de un metro para medir la longitud y las distancias; le construirán en papel, en cuerda, en cartón y en madera. Cuando se

estudien las monedas, los niños tendrán piezas de 1, 2, 5, 10 y 20 centavos, y las manipularán haciendo prácticamente actos de compra y venta. Una lección sobre el decímetro cuadrado o el metro cuadrado no es eficaz más que si todos los niños tienen un cuadrado de papel de un decímetro de lado ante ellos, o trazan en la sala de recreo, en el patio, un metro cuadrado dibujado con tiza. La idea de hectárea será suministrada en el campo en terrenos sin sembrar.

Aunque pueda haber conexión orgánica entre la escuela y la vida, no significa esto que la escuela deba preparar al niño para ningún asunto particular, sino que debería haber una conexión natural de la vida diaria del niño con el medio activo que le circunda, y que es propio de la escuela clarificar y liberalizar esta conexión, traerla a conciencia, no mediante la introducción de estudios especiales, como la geografía comercial y aritmética, sino conservando vivos los lazos ordinarios de la relación. La regla de interés compuesto y de participación no está ya, probablemente, en muchas aritméticas actuales, aun cuando en la generación anterior los autores de libros de texto creyeron que si la dejaban fuera no venderían sus libros. Esta, regla procede del siglo XVI. Aún no se conocían las grandes compañías financieras, y como el comercio con las Indias se desenvolvía cada vez más, se hacía necesaria una acumulación de capital para manejarlo. Un hombre diría: “Yo aporto esta cantidad por seis meses”, y otro: “esta por dos años”, y así sucesivamente. Reunidos así todos los capitales, se llegaba a reunir lo necesario para las empresas comerciales. Naturalmente, entonces la regla de compañía fue enseñada en las escuelas. Se inventó la compañía, desapareció ésta luego, pero los problemas relativos a ella subsistieron en las aritméticas durante doscientos años.

Subsistieron mucho tiempo después de cesar su utilidad práctica, a cuenta de la “disciplina mental”.

Siguen siendo los difíciles problemas que todos conocemos. Una gran cantidad de lo que figura ahora en las aritméticas con el nombre de tanto por ciento, es de la misma naturaleza. Los niños de doce y trece años de edad batallan con los cálculos de pérdidas y ganancias y las diversas formas de descuento bancario, de las cuales hace ya tiempo que prescindieron los banqueros. Y cuando se indica que los negocios no se realizan hoy de esa manera, volvemos a oír hablar de “disciplina mental”. Y, sin embargo, hay plenitud de conexiones reales entre la experiencia del niño y la situación actual de los negocios, que necesitarían ser utilizadas e iluminadas. El niño estudiaría su aritmética y su geografía comerciales, no como cosas aisladas en sí mismas, sino con referencia al medio social. La juventud necesita ser familiarizada con la Banca, como un factor de la vida moderna, con lo que hace y cómo lo hace, y entonces los procedimientos más importantes tendrían alguna significación, lo contrario ocurre con el tiempo absorbido con los martirizadores ejemplos del tanto por cierto, los pagos parciales, etc., que se encuentran en todas nuestras aritméticas.

Cuando en la enseñanza de las formas geométricas el maestro estudia el cubo, el cilindro, el prisma, etc., todos los alumnos tendrán estos cuerpos en la mano para analizarlos; los dibujarán, recortarán y construirán en papel, en tierra, etc. El buen sentido dicta que cuando se den lecciones sobre el cuadrado, el rectángulo, el círculo, etc., todos los alumnos recibirán estas figuras o las dibujarán para recortarlas en seguida.

En Física, construirán una palanca, una polea, un termómetro; en geografía construirán una esclusa, modelarán el relieve de la provincia, etc.

“Cuando se descubre un hecho en la ciencia y lo leemos casualmente o nos lo cuenta un amigo, obtenemos, probablemente, de ese modo, una noción vaga y obscura y pronto olvidamos todo lo referente a ella. Pero, el amigo le lleva a su laboratorio, hace funcionar los aparatos y muestra el descubrimiento ante sus ojos. Así obtendrá un conocimiento mucho más claro. Su amigo, después, coloca los aparatos a su disposición y le permite ensayar el experimento por sí mismo, y su conocimiento adquiere entonces una cualidad mucho más firme. Ahora le será difícil olvidar las circunstancias. Supongamos, finalmente, que el hombre elabora el problema por sí mismo, proyecta, hace, quizás, sus mismos aparatos, trabaja día y noche en afrontar las dificultades y en vencer los obstáculos, hasta que, al fin, llega a un resultado definitivo y claro, y por sí mismo agrega un nuevo hecho a la suma del conocimiento humano. El descubrimiento, el conocimiento, se ha convertido ahora en una parte viva de sí mismo, en una inspiración y en una satisfacción tan larga como la vida”.

Las lecciones sobre el hierro, el plomo, el zinc, etc., la arcilla, la creta, el lapislázuli, el azufre, etc., la azucena, la anémoma, el alelí, la hierba-buena, etc., no se proporcionarán más que si cada alumno posee una muestra del mineral o un ejemplar de la flor. Serán, además, distintas, según las diversas regiones.

La actividad de los alumnos se manifestará principalmente en las colecciones que reúnen, arreglan y combinan, en los aparatos que conciben y fabrican.

Podemos dirigir las actividades del niño, ofrecerles ejercicios en ciertas direcciones y llevarlos así a la meta, que se encuentra lógicamente al final del camino seguido.

Satisfacer un impulso o un interés significa esforzarse por conseguirlo, y el esfuerzo implica el luchar con los obstáculos, familiarizarse con los materiales, desplegar ingenuidad, paciencia, persistencia y vigilancia, necesariamente ha de envolver disciplina (ordenación de energías) y provisión de conocimientos.

Tómese el ejemplo del niño que quiere construir una caja. Si se contenta con la imaginación o el deseo, no se disciplinará ciertamente. Pero cuando intenta realizar su impulso, es ya cuestión de definir bien su idea, de planearla, de escoger la madera más adecuada, de medir las partes necesarias y de darles las proporciones convenientes, etc. Va en ello envuelto la preparación de los materiales, el aserrado, el cepillado y la disposición de ensambladuras y de esquinas. Es indispensable el conocimiento de instrumentos y procesos. Si el niño realiza sus instintos y construye la caja, se ofrecerá una plenitud de oportunidades para obtener la disciplina y la perseverancia, para ejercitar el esfuerzo, venciendo los obstáculos, y para alcanzar también una gran cantidad de información.

Del mismo modo, indudablemente, la niña que piensa en lo que ella quisiera cocinar, tiene una idea muy ligera de lo que significa o cuesta, o de lo que requiere. Es simplemente un deseo de “darse un banquete”, quizás de imitar las actividades de las personas mayores. No nos es posible, indudablemente, a nosotros mismos descender a aquel nivel y halagar simplemente ese interés. Pero también aquí, si se ejercita y utiliza el impulso, tiene éste que realizarse en la

realidad, y el mundo actual, con sus difíciles condiciones, a las cuales tiene que acomodarse, y otra vez surgen los factores de la disciplina y el conocimiento. Una de las niñas se impacientaba recientemente por tener que hacer cosas, mediante un largo método de experimentación, y decía: “¿Por qué nos molestamos con esto?” “Déjeme seguir una receta de un libro de cocina”. La maestra preguntó a la niña de dónde venía la receta, y la conversación vino a demostrar que si la seguía simplemente, no llegaría a comprender las razones por las cuales obraba. Entonces se mostraron propicias todas las niñas a proseguir su trabajo experimental. Para continuarlo hacía falta, verdaderamente, una explicación del punto aquél en cuestión. Su ocupación aquel día consistía en resolver el aderezamiento de los huevos como representando una transición entre la preparación de los vegetales y la de la carne. Para tener una base de comparación, comenzaron por resumir los elementos nutritivos de los vegetales, e hicieron una comparación preliminar con lo que encontraron en la carne. Encontraron así, que la fibra celulosa de los vegetales corresponde a tejido conjuntivo de la carne, proporcionando el elemento de forma y estructura. Encontraron, también, que el almidón y sus productos eran característicos de los vegetales; que las sales minerales eran comunes a los vegetales y a los animales, y que la grasa era también común, pero en muy diversas proporciones: en pequeña cantidad en los vegetales y en una gran cantidad en los animales. Se prepararon, así, al estudio de la albúmina, como el rasgo característico del alimento animal, correspondiente al almidón de los vegetales, y quedaron dispuestas a considerar las condiciones requeridas para el tratamiento adecuado de la

albúmina, sirviendo los huevos como el material del experimento.

Comenzó éste tomando agua a diversas temperaturas, templada, caliente e hirviendo, y notaron los efectos de los diversos grados de temperatura sobre la clara del huevo. Hecho eso, estaban preparadas no solamente para cocer huevos, sino también para comprender el principio de la cocción. No deseo perder de vista lo universal en el incidente particular. Porque la niña desea simplemente cocer el huevo, y esto, echándolo en el agua diez minutos y retirándolo cuando está cocido, no es educativo. Pero el reconocimiento de los hechos materiales, y condiciones envueltas en la ejecución de los instintos de la niña, que ésta quiere realizar, y regular este impulso mediante aquel reconocimiento, eso sí es educativo. Esta es la diferencia en la cual deseo yo siempre insistir, entre excitar o condescender con un interés y realizarlo dirigiéndolo.

Es fácil demostrar que en toda la vida escolar puede hacerse llamadas a la colaboración del niño. En todas las lecciones, todos los alumnos indistintamente, en lugar de estar mudos, pasivos e inmóviles, deben trabajar y obrar. Todas las enseñanzas llevan consigo, en un momento dado, la inscripción de algunos informes y debe habituarse al niño a tomar una nota o un dibujo determinado, por su propia iniciativa y voluntad. Los métodos activos y constructivos que completan el método instintivo y aplican el *learning by doing* (la enseñanza por la acción) de los americanos, presenta un gran interés. La exacta interpretación de éstos modificará el programa, el material y el mobiliario escolares. Y, además de todo esto, ¿por qué no se han de reemplazar los bancos pupitres por mesas y sillas? ¿Por qué no se ha de transfor-

mar la clase en sala de trabajo, con libros de documentación, diccionarios, etc.? ¿Por qué no se ha de habituar a los alumnos a investigar por ellos mismos? ¿Cómo no se les ha de enseñar a trabajar colectivamente? Hagamos desaparecer el carácter austero y artificial de la clase ordinaria; procuremos a los alumnos, bajo una dirección inteligente y atenta, los medios de dar satisfacción a su necesidad de saber, a su curiosidad y entusiasmo...

## FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Unos, colocándose en un punto de vista puramente económico, piensan que la escuela primaria debe tender esencialmente a solicitar la revelación de las aptitudes, a desenvolverlas y a preparar a los niños lo más completamente posible a diversos oficios, de manera que se les aseguren a la salida de la escuela, o poco tiempo después, medios materiales de existencia. Creen que se aumentarían así, en gran medida, las fuerzas generadoras de las riquezas sociales. Los partidarios del sistema educativo consideran el trabajo manual como un medio educativo propio para que las manos adquieran una habilidad y una aptitud general aplicables a las diversas circunstancias de la vida práctica, propias igualmente para despertar la afición al trabajo, para ejercitar enérgicamente los poderes de atención, de percepción y de intuición.

Para unos, la finalidad de la enseñanza primaria es la preparación directa a las profesiones; para otros, es más elevado y más general: la escuela debe desarrollar integral y armónicamente, al niño, sin ocuparse del oficio que más tarde ha de ejercer. La primera transforma la clase en escuela de aprendizaje y anexiona la escuela al taller; la segunda la conserva



su carácter educativo y organiza el trabajo manual según los principios fundamentales de una enseñanza comprendida científicamente.

Varios autores han demostrado cuáles son los nuevos deberes de los tiempos presentes, para los cuales convendría que se preparase la nueva generación.

He aquí algunos: Rehabilitación del trabajo manual y cooperación más estrecha entre los trabajadores del pensamiento y los obreros; —atribución cada cual de la función social para la cual es más apto (*the right man in the right place*) —técnica en el trabajo y evitar el despilfarro; —desarrollo del espíritu de iniciativa, del espíritu crítico y de la resistencia a las sugerencias; —desarrollo del sentido social; —sublimación del egoísmo interesado y acaparador en un sentimiento de responsabilidad personal; —sufragio femenino y múltiples reformas sociales.

Los problemas que preceden presentan de nuevo el de la cultura general. Si nos limitamos a instruir a los niños en el dominio correspondiente a sus aptitudes, si desde la escuela nos preocupamos en determinar cuál es la vocación a que éstas los destinan, para poder orientarlas hacia una profesión adecuada lo más pronto posible, ¿no se corre el riesgo de que con ello sufra la cultura general?

Para contestar a esta pregunta, habrá que definir lo que se entiende por “cultura general”. Es éste un término bastante vago y se toma en dos acepciones muy distintas. Para unos, la cultura general es el mínimo de conocimientos que un hombre debe poseer para no sentirse despistado en demasía cuando sale de su especialidad, para comprender sin dificultad lo que tiene ocasión de leer en los periódicos o en los libros, para medio entender lo que a su rededor se dice.

Para otros, la cultura general es el desarrollo de todas las funciones del espíritu, tanto de la imaginación como de la reflexión, tanto del sentido estético como del lenguaje. Nos hemos equivocado al no distinguir los dos sentidos de esta expresión y al tomarla en la segunda acepción, cuando acaso la que mejor le convendría, según el lenguaje corriente, sería la primera, aun cuando sea la menos legítima.

Limitémonos a comprobar aquí que el cultivo de las aptitudes especiales no significa en modo alguno el renunciamiento a esa suma de conocimientos generales, indispensables hasta para el cumplimiento de fines muy especiales. Pero comprobemos francamente que, bajo pretexto de cultura general, se hace almacenar al niño con frecuencia, una serie de conocimientos que prácticamente le serán inútiles, por la sencilla razón de que los olvidará. Cada especialista, además, tiende a mirar como indispensables para un hombre culto los conocimientos de su especialidad. Y a nombre de la cultura general los programas crecen indefinidamente, a despecho de la intención con frecuencia manifestada a reducirlos. Además, los profesionales de la enseñanza olvidan demasiado que la mayor parte de esos conocimientos comunes, que establecen como un lazo espiritual entre los hombres de un mismo medio y de una misma generación, constituyen conocimientos adquiridos en la vida diaria por la lectura, las conferencias, el teatro, las conversaciones, etc., mucho más que la escuela misma.

Es, pues, positivo, que lo que se llama cultura general, es una cultura que no tiene nada de “general”, porque no se halla destinada más que a un corto número de privilegiados y, muy lejos de facilitar la comunión de corazón y de espíritu entre los hombres, establece barreras para aquellos

que la han adquirido y los que han pasado más allá de la escuela primaria. Para muchos la cultura general consiste, sobre todo, en el culto del pasado, practicado con frecuencia de un modo estrecho y exclusivo, que despista la atención de los deberes del pasado y las finalidades del porvenir. Es una cultura exclusivamente literaria, cuando el estudio del desarrollo de las ciencias sería acaso más favorable para demostrar lo que existe de más universal en las conquistas del hombre, y que las humanidades se humanizarían más si no se excluyese de ellas el estudio de las ciencias. En fin, la cultura general ¿debe ser, ante todo, como se desea, desinteresada, prácticamente inútil, para poseer un valor educativo? La cultura eficaz ¿no es, por el contrario, la que se refiere constantemente a una finalidad práctica que sea capaz de prolongarse en una acción positiva?

Toda escuela pública ha de alcanzar necesariamente tres fines fundamentales: 1º. La preparación para la futura profesión del individuo en el Estado; 2º. La normalización de esta formación profesional; 3º. La capacitación del alumno para la colaboración en la moralización de la comunidad misma, de la que es miembro. Así fue determinado el aspecto ético de los fines educativos e instructivos de la escuela y la dirección que ha de seguir la formación del carácter.

Otra función importante de la escuela pública en una democracia, es el descubrimiento y el deslumbramiento de la facultad o capacidad de cada niño individual. Este descubrimiento debe hacerse lo más tempranamente posible, y, una vez hecho, influirá siempre y determinará algunas veces la educación individual. En el interés de la humanidad está el sacar el mayor partido posible de todo don o facultad útil que cualquier miembro puede por fortuna poseer, y es una

de las principales ventajas de la sociedad fluida y movediza, el que es más favorable que ninguna otra sociedad para asegurar las satisfacciones de las capacidades individuales. Para sacar el mejor partido posible del poder individual peculiar, es importante descubrirlo lo antes posible, y luego entrenarlo continua y asiduamente. Es admirable el que, dotes individuales aparentemente pequeños, puedan llegar a ser medios de gran utilidad o perfeccionamiento, con tal de que sean descubiertos, adiestrados y aplicados. En la escuela democrática ideal no habrá dos niños que tengan la misma tarea y sigan el mismo programa de estudios, excepto la necesidad en que están todos de aprender el uso de los instrumentos elementales de la educación: la lectura, la escritura y los números. Niños diferentes difícilmente tendrán idénticas necesidades. Habrá una meta mínima en cada rama de estudios, pero no máxima. El vago deseo de igualdad en una democracia, ha determinado graves errores en la escuela doméstica. No hay semejante igualdad en las dotes, poderes o facultades, ni entre los niños ni entre los adultos. Hay, por el contrario, la mayor diversidad; y la educación y todas las experiencias de la vida aumentan estas diversidades, porque la escuela y la busca del sustento y la reacción del individuo sobre su medio, todo tiende enérgicamente a magnificar las diversidades innatas. La pretendida escuela democrática, con un programa inflexible, lucha, no sólo contra la Naturaleza, sino contra los intereses de la sociedad democrática. La flexibilidad del programa debe comenzar en los años de la escuela elemental, antes de que se alcance el período de la segunda enseñanza. Debe haber alguna lección de temas de estudios para los niños de los primeros años y mucha variedad para los de los superiores.

La finalidad del método no ha cambiado, sin embargo, se trata de ejercitar la habilidad general, la destreza de ambas manos, la prontitud y la seguridad de los movimientos, desarrollar la afición y el amor por el trabajo, hacer adquirir hábitos de orden, aumentar el poder de atención, concretar gran número de nociones de formas geométricas, de cálculo y de sistema métrico, cultivar la perseverancia, despertar el sentimiento de lo bello en el trabajo y proporcionar el conocimiento de los procedimientos técnicos fundamentales de los oficios.

El curso del trabajo manual debe desarrollar, ante todo, la ingeniosidad y ejercitar el arte de realizar manualmente los objetos necesarios para el niño. Mirad al muchachito en su casa: corta, clava, reúne, encajona, etc. ¿Qué no inventa él para construir juguetes y objetos de primera necesidad? No debe desconocerse en las lecciones de trabajos manuales esta tendencia primitiva y que éstos no sean transformados en monótonos ejercicios minuciosamente clasificados según la lógica del adulto, bajo pretexto de llegar a una corrección total. No olvidemos que la corrección es siempre relativa. Cultivemos el espíritu inventivo de los niños y conservémosles su gusto casi innato para el trabajo; así les seremos útiles desde el punto de vista de su desenvolvimiento, y les proporcionaremos una adquisición de valor inestimable para su actividad profesional y su vida general ulterior. Los trabajos manuales poseen una acción de rara eficacia, tanto bajo el punto de vista moral, como bajo el intelectual; nada de extraño tiene que recomendemos su introducción en todos los planes de estudio.

Al ser la Escuela de la Acción la escuela de la elaboración autónoma de los tesoros culturales, es decir, de una elabora-

ción realizada con la totalidad de la vida anímica, la Escuela de la Acción es aquella organización de la escuela que pone sobre todo la formación del carácter. Precisamente, por causa de esta finalidad trata ella con su enseñanza de desterrar de la escuela el amontonamiento del saber y la superficialidad que lleva ésta necesariamente consigo. Al buscar ella una organización de la enseñanza que se permita al niño el mayor saber por experiencia posible, opone, naturalmente, una muralla a la exagerada importancia del mero saber transmitido. El sentido de la Escuela de la Acción, es desarrollar con un *mínimum* de materia instructiva un *máximum* de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puestos al servicio de un carácter cívico.

En las raíces de la formación del carácter se halla, ante todo, el cultivo de la claridad del juicio, o lo que es igual, la capacidad del pensar lógico. Esto sólo se puede lograr con el trabajo espiritual autónomo. Tal trabajo es más característico de la Escuela de la Acción que el trabajo manual independiente. Pero aquél está encerrado en la escuela primaria, dentro de los límites más modestos, y aun dentro de ellos no puede ser cultivado satisfactoriamente. A pesar de esto, aquél es el carácter esencial de la Escuela de la Acción, puesto que el trabajo manual debe conducir dentro de la escuela primaria, a la actividad espiritual autónoma. El trabajo espiritual autónomo exige entero el mayor alejamiento posible de las viejas formas de la trasmisión del saber, en beneficio de la elaboración activa de las materias de enseñanza. Para esto es absolutamente necesario una disminución de la totalidad de las materias de enseñanza y la introducción de adecuados lugares de trabajo espiritual y bibliotecas para la historia, la geografía, las ciencias físico-naturales y la geometría y,

finalmente, una correspondiente formación espiritual de los maestros con preparación tanto normalista como técnica. Transformar los hábitos del pensar empírico en hábito del pensar lógico (o lo que es igual, científico) es un carácter esencial de la Escuela de la Acción, como es también un principio básico de la formación del carácter.

Las dos grandes cualidades de la voluntad que habilitan al individuo para obrar como factor valioso de una sociedad trabajadora y progresiva; la aptitud para decirse poniendo término a la deliberación y a la persistencia en el esfuerzo aplicado a la acción, exterior o interior, tiene modestos orígenes en la actividad que caracteriza al niño, manifestándose principalmente como inquietud muscular con sus concomitantes mentales; y alcanza su desarrollo completo mediante sucesivas transformaciones de esta actividad. Estas dos cualidades son en buena parte del resultado del temperamento de condiciones fisiológicas dependientes de la conformación de los órganos fundamentales de la vida, de la composición, distribución y cantidad de la sangre, etc.; pero el medio influye también en el desenvolvimiento de ellas, y por las condiciones sociales del medio, es como la educación interviene en estos aspectos del desarrollo de la voluntad.

La actividad que se exterioriza más visiblemente, lo que se llama tendencia a la acción, la aptitud para la acción, es una cualidad general. Aunque arranque de una fuente común, que es el conjunto de las energías psico-fisiológicas, no se han reunido en un individuo generalmente las diferentes formas de voluntad que reciben la denominación común de aptitud para decisión y persistencia en el esfuerzo. Una voluntad decidida y persistente para un trabajo difícil y largo en un taller o en un laboratorio, puede fracasar ante

un intento que exija actividad de otra índole; viajes, exploraciones, peligros personales. Un individuo bien dispuesto para trabajos que exijan esfuerzo muscular intenso, puede sentirse incapaz de trabajos en que haya de emplearse gran delicadeza de manipulación. Una voluntad inquebrantable en una lucha con los elementos naturales, puede ser débil en la lucha con los elementos sociales. Las diferencias de aptitud para la acción y para la persistencia en ella son tantas como las especies de acción; y el cultivo de una de estas diferentes aptitudes no lleva consigo el cultivo de las otras. Estas diferencias, no sólo de la dirección especial que el medio y la educación han dado a la tendencia activa, así indican también otra cosa, cuando se las examina de cerca, en los detalles: que la voluntad sigue en su desarrollo el camino del desarrollo de los sentimientos y de la inteligencia: tres, aspectos inseparables de la realidad psico-fisiológica.

La educación no puede seguir de frente los procesos de desarrollo en su conjunto en toda su complejidad. Ella tiene que tomarlo todo en consideración; pero ha de proporcionar, como resultado de sus investigaciones, líneas bien definidas de acción educadora, líneas centrales de desarrollo, a las cuales el educador se dirija directamente, sabiendo que el avance en ellas atrasa consigo el avance del conjunto del proceso, el cual resulta inabordable, si se intenta atender en cada momento a todas sus circunstancias.

La educación, siguiendo la evolución natural de la voluntad, ha de atender a dos formas esenciales del aspecto activo de la vida psicofisiológica: la actividad de acomodación y la actividad de habituación. La primera es la que exige mayores esfuerzos por parte del educando, y la intervención más inteligente del educador. La acción nueva implica un gasto



de energías en forma también nueva; implica el *máximum* de atención y de esfuerzo; y constituye la base de una adquisición para el individuo.

## EDUCACIÓN ESTÉTICA

La escuela debe iniciar a los niños en la belleza de las cosas, de las formas, de los movimientos, de los sonidos, de los colores y de las líneas. Debe influir por su conjunto y por sus detalles, por su aspecto y por su acción, porque el buen gusto nace y se desarrolla al contacto de las cosas bellas.

Pero no basta que el niño pueda admirar con confianza las cosas bellas hechas por el adulto; debe poder exteriorizar igualmente con toda libertad su estética. Reservémosle en un rincón de la clase y también en un rincón de la casa, una parte de muro que él decorará según *sus* gustos, y limitémonos a guiarle en esta actividad.

En esta parte de su obra, numerosas dificultades esperan al educador, porque el adulto, en general, ignora la estética del niño. La actual decoración de las clases es testimonio del gusto del maestro. Debería, por el contrario, tener en cuenta las aspiraciones del niño, puesto que debe estimularle y conducirlo hacia conceptos de belleza cada día más perfectos. Será, pues, sencilla y sobria, progresiva y cambiante, para poder ser bien comprendida y observada siempre con placer y atención. No olvidará la importancia del color desde el punto de vista de la formación del gusto, y provocará el placer de los ojos utilizando plantas y flores.

Varias ramas colaboran a la cultura estética de los escolares: el dibujo por el aire de los modelos; el canto y la recitación por la calidad de los trozos; la lectura por la belleza

de los textos; los trabajos manuales por la línea y color de los objetos; etc. ¡Que los maestros elijan con discernimiento! ¡Que reflexione también el profesor en el influjo de las fiestas escolares bien comprendidas y adaptadas a la edad de los alumnos!

¡Que sepa sacar partido de los monumentos y de las riquezas acumuladas en los museos de arte!

Durante las excursiones escolares, los niños serán puestos en presencia de los grandes espectáculos de la Naturaleza; tendrán también ocasión de sentir y experimentar. El maestro se guardará bien de comentar ampliamente los paisajes, los panoramas y los conjuntos, los cuadros, las estatuas y los monumentos, porque la emoción estética es consecutiva a la contemplación y rara vez sobrevive al análisis científico. El papel del maestro es escoger los objetos y excitar el interés hacia lo bello y hacia la armonía. Recordemos a aquel simple aldeano (el padre de Millet), que, paseándose con su hijo, niño todavía, le decía: “Mira qué grande y qué hermoso es este árbol; mira qué efecto más bonito hace esa casa de campo”. La lección es elocuente. Semejantes sugerencias atraen la atención sobre la belleza de las cosas, sin imponer una admiración de encargo.

No se conoce en absoluto la Escuela de la Acción cuando se establecen, ingeniosamente, diferencias, entre la “enseñanza del taller” y la “enseñanza manual” y se pretende limitar la Escuela de la Acción a la forma de la enseñanza manual. La mera ocupación manual, sin referencia a las delicadas conexiones físicas y psíquicas existentes en el curso interno de los procesos de la acción, y sin referencia a la disciplina volitiva y a la claridad del juicio unidas a aquéllos, no

son el criterio que denominamos Escuela de la Acción, por mucho que lleven el sello del trabajo exterior.

La experiencia del siglo pasado nos ha enseñado, y nos enseña constantemente, que el cultivo del saber memorista que domina el espíritu de nuestras escuelas primarias generales y de las secundarias, no conduce a aquella educación nacional y humana que necesitan, cada vez más, los estados modernos. Nos han enseñado que el centro de gravedad de todas las escuelas se ha de colocar, no en la acumulación del saber, sino en el desarrollo de las capacidades espirituales manuales y morales; que aquéllas han de cultivar las destrezas mecánicas, pero reguladas por la inteligencia, las cuales ofrecen al trabajo siempre dispuesto, productivo, vivificador, fieles y concienzudos auxiliares para la realización de la obra dictada por el espíritu creador, y que este camino de la educación es para una gran parte de la población el único que en esta parte puede producir hombres y mujeres dotados de una voluntad vigorosa, orientada honestamente.

Con estas referencias sobre el trabajo espiritual autónomo, en las escuelas quedan agotados los caracteres distintivos del concepto de la Escuela de la Acción. Se ve que la nueva escuela no significa ni un rompimiento con el pasado ni exige nada irrealizable, y que todo lo bueno que nos ha dado la escuela hasta ahora, encuentra lugar en el marco del futuro desarrollo. Lo que, por otra parte, puede exigirse de la nueva escuela, corresponde a las exigencias de la didáctica. Pero los problemas didácticos son, en gran parte, problemas de lógica, en otra parte problemas de psicología infantil, y, por último, problemas que dependen de las circunstancias del lugar, de tiempo y económicas y de los fines educativos que persigue la comunidad con las escuelas en particular.

La Escuela de la Acción es una escuela que enlaza, todo lo posible, su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos y multiplica y desarrolla, hacia todos los lados posibles, estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

La Escuela de la Acción es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno, dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo, para ver si éstos expresan, con la mayor plenitud posible, lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni a los demás.

La Escuela de la Acción es una escuela de comunidad de trabajo, en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan, recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.

Hay diversas razones por las cuales el pueblo ha sido algunas veces lento en proporcionar apoyo adecuado a las escuelas del pasado. Primeramente, ha habido pocas oportunidades para apreciar la magnitud de la labor escolar, por la condición dispersa de diversos sistemas y planes. En segundo lugar, la labor misma ha sido de eficacia limitada. Se ha aburrido frecuentemente a los padres con la doctrina de que el hogar es responsable de la labor del maestro. En tercer lugar, la escuela no ha difundido mucho el auxilio generoso a una gran cantidad de personas que han deseado ardientemente asistir a la escuela fuera de las horas usuales y de los grados y planes de la escuela formal. La escuela ha sido demasiado limitada en su esfera y utilidad. Cuarto, la escuela no ha sido, en una extensión considerable, el lugar de reunión del

pueblo. Toda reunión en la casa-escuela durante las horas usuales o para una conferencia o entretenimiento nocturno, es un movimiento eficaz en interés de las mejores escuelas. Se beneficia poniendo al pueblo en contacto con la escuela, aunque sólo sea reuniéndolo para algo útil o de goce en la sala escolar. La sugestión de los intereses escolares por parte del ambiente escolar, el sentimiento democrático de ser una parte integrante de la obra misma y el cambio de observaciones de apreciación con los demás en la misma reunión escolar, todo fomenta una condición de orgullo personal y cooperación, muy eficaz para el progreso de una escuela. Verdaderamente no hay modo de llevar adelante la labor progresiva hacia un grado satisfactorio de desenvolvimiento, sino cuando las fuerzas de la comunidad se coordinan así.

El pueblo está siempre orgulloso de una buena escuela, cuyos propósitos pueda ver y realizar. La centralización de todas las escuelas en un parque escolar general, sería una lección de cosas eficaz, reforzada por la mayor utilidad de lo que rodea a la escuela, lo cual llevaría los intereses escolares al espíritu y al corazón del pueblo. Para que las aplicaciones sean más eficaces, debe proporcionárseles mejor material científico. También sería necesario mejores maestros para que pudieran aprovechar, como los niños, la enseñanza. Mejor representación oficial del pueblo tiene que elegirse para que el pueblo mismo se ponga en relaciones más frecuentes y más inteligentes para ocuparse de los intereses de la escuela. La fuerza de la comunidad debe ser correlativa; la escuela debe ser más comprensiva: el plan escolar debe ser enriquecido por una mayor centralización; las puertas deben ser abiertas para “todo el que quiera”; el pueblo debe estar más frecuentemente en contacto con sus educadores. Tal operación inteligente en

una democracia sólo puede dar una cosa: el pueblo estaría orgulloso de sus escuelas y las haría progresar a un punto no realizado hasta ahora en la historia del mundo.

## GREGORIO TORRES QUINTERO

### LOS TEXTOS Y LA ESCUELA DE LA ACCIÓN\*

Gregorio Torres Quintero (1866-1934) fue uno de los grandes educadores que México produjo en los últimos años del régimen dictatorial de Porfirio Díaz. Estudió en la Escuela Nacional de Maestros, donde fue discípulo de Enrique Rébsamen. Fundó en Colima, su tierra natal, la Escuela Modelo de enseñanza primaria, normal y de preceptores (1892). En 1904 ocupó el cargo de Jefe de Enseñanza Primaria y Normal (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública); más tarde, en 1910 y 1911 fue vicepresidente y presidente del Congreso Nacional de Instrucción Primaria. Desde la Jefatura promovió el método fonético-onomatopéyico para la enseñanza de la lengua. Sostuvo con ardor la postura del monolingüismo, lo que lo llevó a polemizar con Abraham Castellanos, quien defendía, por su parte, la heterogeneidad cultural. Publicó multitud de artículos y no menos de 30 libros.

---

\* *Educación*, revista mensual, vol. 2, agosto de 1923, núm. 5, pp. 263-266.

La escuela de la acción no es ni puede ser la escuela industrial ni la escuela de artes y oficios ni la escuela-granja. Reducir la acción a su sola fase de actividad manual o industrial es rebajar hasta la vulgaridad el noble concepto de *aprender haciendo*, o como dicen los estadounidenses, *learning by doing*. Tampoco puede ser escuela de la acción aquella que pretende enseñar todas las asignaturas comunes y corrientes (aritmética, geografía, etc.) por *medio* de un trabajo manual o industrial. Eso es también estrechar demasiado la sublime concepción de la auto-educación o de la educación por sí mismo. La acción no sólo es manual. Hablar es una acción. Resolver un problema es una acción. Escribir, dibujar, son acciones. Jugar es una acción. Cantar, también. Dar un bofetón o hacer una caricia, lo mismo. Ensuciar o limpiar, igualmente. Votar en una elección o hacer propaganda en favor de un candidato, es una acción cívica. Socorrer es una acción moral. En una palabra, la acción abarca toda la actividad humana, no solamente la manual o productiva. La acción es física, intelectual, moral, cívica...

En la escuela de la acción el alumno no debe conjugar el verbo *hacer* solamente en el concepto manual, sino en todo lo que signifique *obrar*. Es decir, que deje de ser *pasivo*. Es decir, que su aprendizaje no sea *libresco*. Pero tampoco de *oyente*.

Y he aquí una cuestión importante: ¿La escuela de la acción está reñida con los textos?

Discutámosla, aunque sea brevemente. “Nuestros primeros maestros en filosofía natural son nuestros pies, manos y ojos. El substituirlos por los libros no nos enseña a razonar; nos enseña a usar la razón de los otros más bien que la nuestra: nos enseña a creer mucho y a saber poco”.



He aquí un pasaje de Rousseau, escrito en su “Emilio” hace más de un siglo, pasaje que todavía es necesario repetir y que será necesario repetir por mucho tiempo aún. “Nuestros maestros, nuestros primeros maestros, son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos. Nuestro cuerpo. Es decir, nosotros mismos. El *libro* no nos enseña a razonar, porque hacer uso de la razón de los otros no es hacer uso de la nuestra. Porque creer no es razonar”.

En este pasaje se cree encontrar por muchos un ataque al *libro de texto*. En efecto, lo es, pero solamente para conducirnos a otras reflexiones interesantes. Pues en el párrafo de Rousseau hay algo más que eso. Su pensamiento va muy más allá.

Ya nuestro Carlos A. Carrillo, hace más de treinta años, en su célebre artículo “¡Malditos Libros!” ha dado muchas armas en contra del texto, cuando decía, con su acaloramiento habitual: “No, yo no comprendo al niño *convertido en máquina* para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir *alma, inteligencia, corazón y vida*, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; *es enseñarle a pensar por sí propio*, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido”.

Carrillo teme ser mal comprendido y agrega: “Bien sé que los libros son útiles; bien sé que encierran tesoros de verda-

des que son la herencia que nos han legado las generaciones que pasaron; pero sé también que los libros que se usan en la escuela, y *como se usan en la escuela*, no edifican, sino que destruyen; no dan la vida, sino que dan la muerte; y los detesto por eso, y los maldigo; sí, los maldigo, *porque se abusa de ellos*, porque son el instrumento con que se aherroja la actividad del ser humano, se encadena su vuelo, se despedaza su organismo”.

Y recobrando poco a poco su enardecimiento, exclama: “¡Papel! ¡Papel! Tú que eres mi voz, mi eco, mi aliento; tú que eres mi brazo, mi instrumento, mi poder, mi todo, vuela y proclama y grita una y mil veces a los maestros que *la gran reforma*, la primera reforma, la más necesaria, la más urgente de todas las reformas, es *prescindir de los libros*, arrinconarlos, sepultarlos en el olvido, y en el polvo, reemplazar su enseñanza árida y muerta, con *la enseñanza eficaz, viva y fecunda de la palabra*, que derrama la actividad, y promueve la vida, y engendra el movimiento!”

Las frases subrayadas en los párrafos citados fueron subrayadas por nosotros, no por Carrillo, para poner en claro que este pedagogo ilustre, al manifestar su odio por el texto, lo hacía en vista de que el libro era *mal usado*, más aún, en vista de que se *abusaba* de él, viniendo de allí todo ese encadenamiento de males a que hace mérito con tanta justicia.

En su santo odio por el texto, llega hasta proscribirlo en absoluto, y recomienda se le substituya por *la enseñanza de la palabra*, a la cual califica de eficaz, viva y fecunda. La enseñanza *oral* ha venido a marcar una etapa de *progreso* en la escuela de todos los países, inclusive el nuestro, porque a la enseñanza *libresca* sucedió la enseñanza *hablada*. El maestro substituyó al libro. Aun hoy suelen tomarse las palabras

de Carrillo, textualmente, como un Evangelio, y se juzga que el texto es malo y que *el maestro más hablador es el mejor*.

Y en verdad, no se ha hecho más que pasar de un mal a otro mal. Pasar de un extremo a otro extremo. Porque al hacerse esa transformación, porque al pasarse del *maestro tomador de lecciones al maestro dador de lecciones*, no se ha resuelto el verdadero problema de la educación del niño.

El verdadero maestro ni es el tomador de lecciones ni el dador de lecciones. Ni el mudo ni el hablador. Ya Rousseau lo indica en aquella frase sencilla: el verdadero maestro del niño, por ser el primero, *son sus pies, sus manos, sus ojos*.

Y ahora, tomando las propias palabras de Carrillo, debiéramos decir: la gran reforma, la primera reforma, la más necesaria, la más urgente de todas las reformas, es hacer que el niño *corra con sus pies, haga con sus manos, vea con sus ojos, piense con su cabeza*.

“Para aprender a pensar, dice Rousseau, debemos ejercitar adecuadamente nuestros miembros, nuestros sentidos, y todos nuestros órganos corporales, porque éstos son los instrumentos del intelecto. Para adquirir el mejor uso de estos instrumentos, el cuerpo que nos proporciona estos instrumentos, debe conservarse fuerte y sano. No solamente es un error que la verdadera razón se desarrolle independientemente del cuerpo, sino que una buena constitución corporal es la que hace los trabajos de la mente fáciles y correctos”.

Que el niño tenga como maestros sus pies, sus ojos, sus oídos, sus manos, su cuerpo, quiere decir, en otra forma, que el maestro del niño ha de ser su *propia experiencia*. Su experiencia con las cosas de su mundo. Actuando sobre ellas. Actuando ellas sobre él.

Los maestros *modernos*, al substituir el libro, al tomar el lugar del libro, no han hecho más que perpetuar los vicios de la enseñanza antigua. De ellos, de los habladores, podríamos decir lo mismo que Carrillo decía de los libros: “No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos (los del maestro hablador), siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño no es embodegar en su cabeza (por el maestro hablador), frases que otro cerebro elaboró (quizás el del maestro hablador), y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros (aquí diríamos *discursos*); es enseñarle a pensar por sí propio, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al ciclo luminoso de la verdad para la que ha nacido”.

Pero todo eso que dice del significado de “educar”, no es obra de la enseñanza “hablada” o de la “palabra”, por eficaz, viva y fecunda que sea. Esta enseñanza es útil y en algunos casos la única aplicable. Pero la educación es obra del niño mismo, “guiado” o “dirigido” por el maestro. La educación es un llamamiento a la *actividad* de toda la naturaleza física, mental y moral del niño, a efecto de obtener el desarrollo gradual de su ser todo, en el medio social en que ha nacido y para el cual ha nacido.

En la obra de la educación nada debe ser *único*: ni el niño, ni el maestro, ni el libro. Ni el niño solo, ni el maestro solo, ni el libro solo. En ella, todo se realiza por un

conjunto de factores hábilmente combinados, y son el niño “activo”, el maestro “director” y el texto “comprobador”. De la asociación de esas tres fuerzas emana la educación de ese ser que se llama *niño* y que *no es* un hombre en miniatura como nos lo ha presentada la escuela tradicionalista, sino un ser en desarrollo. “Esto no significa que el libro de texto deba desaparecer, dice el eminente educador americano John Dewey hablando de la *enseñanza activa* del niño, sino que su función cambia. Se convierte en guía para el discípulo por el cual éste puede economizar tiempo y errores. El maestro y el libro son respectivamente el *iniciador* y el *comprobador*. Ningún libro, ningún mapa, pueden substituir la experiencia personal; no pueden ocupar el sitio del trabajo *actual*. La fórmula matemática de la caída de los cuerpos no puede substituir a las piedras que se arrojan o a la manzana que cae del árbol sacudido”.

Que el niño actúe rectamente según su naturaleza, que el maestro *inicie* y *dirija* obedeciendo las leyes de esa naturaleza, y que el libro *apoye* y *amplíe* oportunamente las lecciones de la experiencia: he aquí más comprensivamente expresado el trabajo de la educación.

El niño *siempre* pasivo y el maestro *constantemente* *expositor* o el texto *exclusivamente* *memorizado*: he aquí las lacras de la enseñanza, las que sí deben execrarse, las que sí deben condenarse, hasta decir de la escuela en que eso se haga: “¡Maldita sea!”



## RAFAEL RAMÍREZ

### LO QUE DEBE SER LA ESCUELA SOCIALISTA\*

En diciembre de 1934, el Congreso de la Unión aprobó una reforma constitucional que implantó en el país la llamada *educación socialista*. En realidad, el nuevo artículo tercero era un texto ambiguo. A la letra decía: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. ¿Cómo interpretar el calificativo “socialista”? Hubo muchas lecturas, algunas marxistas y otras orientadas a identificar al socialismo mexicano. A la postre, no hubo visión unitaria, en cambio, sí se produjo una honda

---

\* Tercera de una serie de cuatro pláticas que dio el maestro Ramírez en el Teatro de Bellas Artes para el magisterio capitalino en febrero de 1935, es decir, apenas tres meses después de aprobada la reforma socialista. Véase Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, Sep-Setentas, núm. 290, México, 1976, pp. 99-112.

división en la opinión pública de México. No fue sino hasta 1945 cuando se adoptó un concepto democrático de educación. Aquí presentamos una interpretación marxista de la educación socialista que, con gran claridad, expuso el distinguido maestro Rafael Ramírez.



1. Tenía yo pensado estudiar en esta vez la corriente contemporánea educativa conocida en todo el mundo con la denominación de la Educación Nueva, porque era éste uno de los temas que el Instituto de Orientación Socialista me había marcado. Mi estudio iba a tener una orientación de crítica, con la tendencia, siempre, de enfocar las observaciones hacia la futura labor de los educadores mexicanos, que pugnarán, desde este año, por implantar en sus escuelas una educación eminentemente socialista. El estudio estaba ya concluido y sólo esperaba la llegada de este día para someterlo a la consideración de ustedes.

No lo presento, sin embargo. Mi plática de la ocasión pasada en que procuré discutir con algún detalle el movimiento de la educación progresiva, parece que ha originado en los educadores de aquí, que me hicieron el honor de escucharme, una corriente de opinión que no estaba prevista en mi programa, y que, sin embargo, deseo considerar con algún detalle y extensión. A falta de un título más adecuado, las ideas que yo exponga en esta conferencia girarán alrededor de estas dos preguntas que condensan aquel movimiento de opinión que, por otra parte, muy bien podría denominarse una corriente educativa mexicana, porque los mexicanos somos así, quisiéramos que se nos dieran las cosas ya hechas: ¿Por fin, en qué consiste la escuela socialista? ¿Qué es lo que vamos a enseñar con ella, nosotros, los maestros? Esta es la corriente educativa mexicana, y de estas cosas, así concretas, hablaré a ustedes la mañana de hoy.

2. Para poder explicar a ustedes en qué consiste, por fin, la escuela socialista, bueno será que recordemos antes lo que al respecto he dicho en mis dos conferencias anteriores. En

la primera dije que como México es un país de proletarios, nuestra escuela debería ser francamente proletaria también, entendiéndose por escuela proletaria aquella que, además de proporcionar una cultura básica, creara en el proletariado, muy clara, la conciencia de su clase y las capacidades, actitudes y sentimientos necesarios tanto para luchar en contra de las clases explotadoras como para rehabilitarse él mismo económica y socialmente. En otro momento de la misma conferencia dije, con toda claridad también, que la escuela actual, la escuela en que ustedes trabajaron apenas hasta ayer, no es la escuela que el proletariado necesita, en virtud de no estar impregnada lo suficientemente de tendencias y orientaciones socialistas, capaces de ir preparando el terreno y las condiciones de ambiente para el advenimiento de una nueva sociedad más igualitaria y más justa. Y más adelante, queriendo ser más explícito, dije que dentro de la escuela el proletariado debía encontrar los ideales de su propia rehabilitación y los instrumentos apropiados para trabajar por esos ideales. Hasta se me figura haber dicho que era cosa apremiante y urgente no seguir ofreciendo al proletariado los beneficios de la escuela burguesa actual, y que era urgentísimo proletarizar esa escuela, es decir, quitarle su contenido burgués y llenarla con el contenido necesario al proletariado, para ofrecérselas, en esa forma, porque solamente así su obra será eficaz.

En mi segunda plática, consecuente con el pensamiento mío expresado en la primera, sugerí que la educación socialista tenía por objeto capacitar a las generaciones nuevas para que pudieran desbaratar el irritante orden social que prevalece en el mundo y construir un mundo nuevo más igualitario y más justo. A renglón seguido recomendé a ustedes

que reflexionaran seriamente acerca de cuáles debían ser los mejores contenidos de esa escuela, a fin de llevarlos a ella y poder así capacitar a la niñez y a la juventud para la nueva y hermosa tarea que les espera en la vida.

Mientras estaba aquí, creía que había logrado perfilar, aunque fuera con rasgos de brocha gorda, la escuela socialista. Tan pronto como salí del salón y me puse en contacto con algunos de ustedes, dueños de un fino y penetrante sentido crítico, me di cabal cuenta de que mi creencia era equivocada. “¿De qué escuela es de la que tú nos hablas?” —me decían algunos maestros—. “¿Si no te gusta la escuela burguesa, por qué no nos hablas francamente de la escuela comunista en lugar de andar medroso, dando el rodeo por la escuela proletaria?”

Yo he hablado en mis dos conferencias anteriores y hablaré en mis dos pláticas restantes sólo de la escuela proletaria, que es seguramente una escuela socialista, una escuela socialista de tipo proletario. Vivimos en un país de organización burguesa en donde una inmensa mayoría pertenece a la clase proletaria que, como decía antes de ayer, carece de hogar y padece hambre y frío, y se ha dado ya cuenta de que es preciso trabajar por desbaratar esta sociedad para rehacerla mejor, de manera que no haya en ella ni ricos ni pobres, en donde todos sean igualmente afortunados y en donde trabajen todos según su capacidad.

Necesitamos, pues, un nuevo tipo de escuela para esta nueva situación a que el proletariado quiere conducirnos.

El proletariado quiere ir a una sociedad sin clases, a una sociedad en que no exista la propiedad privada que pueda acumularse, a una sociedad en donde la cultura sea un pa-

trimonio de todos; quiere ir, en una palabra, al comunismo. Pero siendo el comunismo una situación social tan alejada y remota, han de pasar todavía muchos años para que el proletariado mexicano pueda llegar a ella. El comunismo es la etapa final, y cuando el proletariado de México llegue a ella, los educadores de entonces estudiarán el tipo de escuela que más convenga a la nueva situación, es decir, el tipo de escuela más apropiado para esa nueva sociedad sin clases, para esa nueva sociedad en que no ha de haber ricos ni pobres, ni tampoco ha de haber hombres que trabajen y hombres que vivan en la holganza, ni menos gente culta y gente ignorante; para esa nueva sociedad en que la riqueza y la cultura se hayan colectivizado en resumen, cuando el proletariado de México llegue al estado comunista, será tiempo de pensar entonces en la escuela comunista; pensar en ella con tanta anticipación sería impropio.

Cierto que el proletario mexicano pretende ir hacia el comunismo, pero apenas está alistándose para emprender la marcha; la jornada es pesada, fatigosa y de larga duración; en el trayecto tendrá el proletariado que luchar fieramente muy a menudo y sufrirá frecuentes emboscadas. La escuela proletaria lo va a preparar para esa jornada y lo irá acompañando en ella para alentarle constantemente, para en todo momento aconsejarlo. Cuando la jornada inmensa se acabe, la escuela proletaria se acabará también, cerrará sus puertas porque su misión estará concluida, y entonces será hora de que la escuela comunista abra las suyas para recibir en sus aulas a la niñez y a la juventud de la nueva sociedad que, como dije, será una sociedad sin clases, una sociedad sin ricos ni pobres, una sociedad que será de trabajadores, pero no de proletarios, una sociedad homogénea, armoniosa y

feliz, en donde todos los hombres serán realmente iguales y libres.

De lo que he dicho se desprende que la escuela proletaria es una escuela de transición y una escuela clasista, es decir, una escuela de la clase proletaria. Después de lo anterior, me parece que será ocioso seguir preguntándome ¿de qué escuela socialista estás tú hablándonos? Yo estoy hablando de una escuela proletaria, de una escuela que ayude a los proletarios de México a alcanzar su rehabilitación, de una escuela combativa y de lucha, de una escuela que sepa “meter el hombro”, como el proletario dice.

3. Caracterizada ya la escuela socialista de México y definida con toda claridad, aunque no con todo el rigor científico que una definición reclama, quiero ahora responder a los maestros que me preguntaron con interés real y verdadero acerca de las finalidades concretas de esa escuela. Las finalidades concretas de la escuela socialista que debemos adoptar en México son varias. Su primera finalidad debe ser una finalidad política; es decir, ha de tratar, a toda costa, de hacer ciudadanos capaces de trabajar eficazmente en la construcción de aquel estado comunista que fue descrito más atrás. Es hasta ahora cuando esta política elevada, noble, de amplia envergadura, va a entrar a la educación; porque la otra, la baja e innoBLE, la que rastrea, hace ya mucho tiempo que se encuentra en ella. Su segunda finalidad debe ser económica; es decir, la escuela debe preparar hombres capaces de participar eficazmente en la reconstrucción de una nueva economía nacional. Nuestra economía nacional es de tipo capitalista porque la riqueza está acumulada en unos cuantos. En el futuro Estado, la riqueza será de todos y todos,

absolutamente todos, han de trabajar para construirla. Su tercera finalidad ha de ser social, es decir, la escuela debe, por todos los medios posibles, preparar un nuevo tipo de hombre devoto del proletariado y que esté siempre dispuesto, preparado y listo para luchar por su causa. La cuarta finalidad de la escuela será racionalista, esto es, ha de preparar hombres de mentalidad materialista, de pensamiento lógico, libre de creencias perniciosas, de supersticiones y prejuicios y dispuesto a combatirlos, dondequiera que los encuentren, de un modo sistemático y constante. A estas cuatro finalidades debemos agregar una quinta finalidad, que es la cultura, es decir, la escuela debe preparar un nuevo tipo de hombres que sepa gozar y disfrutar de la riqueza cultural en todas sus formas y que sea capaz de luchar por la colectivización de esa misma cultura a fin de conseguir hacer de ella un patrimonio de todos y no solamente de unos cuantos.

4. Señaladas ya las finalidades concretas de la escuela socialista de México, pudiera suceder muy bien que alguien me preguntara todavía acerca de la orientación o tendencia que debe imprimirse a esa misma educación, a fin de alcanzar aquellas metas. La educación socialista que la escuela mexicana ha de impartir será, en mi concepto, tendenciosamente nacionalista, en el sentido noble de que dará a conocer y procurará hacer apreciar y estimar nuestros propios valores culturales. Desgraciadamente, la situación geográfica de México nos pone en estrecho contacto con un país racialmente diferente; esta situación nos coloca en la necesidad de imprimir a nuestra educación esa tendencia nacionalista que defienda de invasiones espurias nuestra integridad cultural. Efectivamente, en México todos nuestros valores culturales

están adulterándose; el idioma está prostituyéndose; nuestras costumbres y modos de vida satisfactorios están contaminándose; los modos nuestros de pensar y de sentir están siendo influidos permanentemente lo mismo que nuestras manifestaciones artísticas.

La educación socialista que a través de la escuela mexicana se imparta, ha de ser tendenciosamente igualitaria, queriendo expresar con ello la idea de que, dentro de las escuelas, todos los niños, cualesquiera que sean sus recursos económicos y su extracción social, tendrán las mismas oportunidades educativas y los mismos derechos para adquirir la cultura fundamental, objeto de la educación primaria; quiere eso decir, igualmente, que la escuela tenderá en todo momento y en todas las circunstancias a poner a todos los niños en el mismo pie de igualdad social.

En tercer lugar, la educación socialista que a través de la escuela se imparta, será tendenciosamente desfanatizante. Las creencias sobre cosas y seres sobrenaturales, los fanatismos y prejuicios han sido en todas las épocas los más serios estorbos para el progreso económico, cultural y social del país; en esa virtud, la escuela, que es donde se modelan las generaciones del porvenir, es la agencia más indicada para librar y emancipar la conciencia de la nueva sociedad. Al decir, pues, que la educación socialista que se imparta en las escuelas mexicanas será tendenciosamente desfanatizante, quiero indicar que estas últimas instituciones han de organizar y conducir de modo permanente y sistemático las campañas de liberación espiritual que se consideran necesarias.

Además, la educación socialista que se imparta a través de la escuela mexicana ha de ser tendenciosamente proletaria, en el sentido de que tienda a formar o despertar en el prole-

tariado la conciencia y el sentimiento de clase y que trabaje ella misma y enseñe a trabajar al proletariado por la satisfacción y realización de sus intereses, aspiraciones e ideales.

La educación socialista que vamos a impartir a través de las escuelas primarias en México será tendenciosamente progresiva, en el sentido ampliamente descrito en la conferencia anterior.

Finalmente, la educación socialista que se imparta a través de la escuela mexicana, será tendenciosamente funcional y activa, queriendo indicar con eso que la enseñanza debe arrancar de las necesidades y conducir a la satisfacción de las mismas, y en donde los alumnos aprendan las cosas haciéndolas, para que sean ellos mismos, dirigidos por sus maestros, los agentes de su propia educación.

Tratándose de una reforma tan radical, como es la que vamos a efectuar en la educación en México, los programas de enseñanza son un factor de importancia capital. Por falta de ellos las escuelas soviéticas que, como ustedes saben, van marchando al comunismo, marcharon con torpeza, por lo menos hasta el año 1923, perdiendo, puede decirse, un tiempo precioso de seis años. Hasta 1923 los maestros rusos tuvieron por primera vez programas elaborados en forma más o menos correcta, más o menos discutible. Inspirándose en las prácticas seguidas por Decroly quien, como es sabido, no consideraba a las materias tradicionales aisladamente, sino que arreglaba los conocimientos alrededor de las necesidades fundamentales de la vida, los maestros rusos arreglaron el material de instrucción en torno de los tres centros de correlación siguiente: naturaleza, trabajo, sociedad. Estos tres centros de correlación, que en el lenguaje pedagógico se conocen con el nombre de *complejo ruso*, se



fundaban en la filosofía de que la organización del trabajo está basada en las condiciones y recursos de la naturaleza y que la organización de la sociedad se apoya a su vez en la organización del trabajo, como así es en verdad. Pero si en sociología es cardinal y exacto este principio, en educación este modo artificioso de arreglar los conocimientos de las diversas materias alrededor de esos centros de correlación, dejaba por fuera, por falta de embonamiento, la enseñanza de ciertas destrezas reclamadas por el cálculo, la lectura y la escritura, principalmente. Los fracasos que los maestros tuvieron en la práctica con un arreglo parecido, se hizo patente en 1926. Por eso tal vez, el año siguiente, las autoridades escolares abolieron el llamado complejo y formularon programas para las diversas asignaturas, considerándolas aisladas.<sup>29</sup>

He relatado brevemente estas experiencias rusas porque los resultados obtenidos por los educadores soviéticos pueden quizás iluminarnos al formular nuestros programas para la escuela socialista que vamos a implantar en México.

El programa de la escuela primaria nuestra estará, en mi concepto, constituido por las diversas materias de enseñanza de que hasta ahora ha estado formado y que todos los maestros conocen perfectamente. Si los pretendemos arreglar en cualquier otra forma de la que está en uso, debemos proceder con suma cautela al escoger el complejo más adecuado, pero aun así será necesario tomar en cuenta, para prestar la atención especial que reclaman, aquellas asignaturas que necesitan, para ser aprendidas, un constante machacar, como contar, leer y escribir. Y si he dicho que el programa de la escuela primaria debe constituirse con los de las diversas

---

<sup>29</sup> No obstante, el sistema de complejos ruso fue adoptado por la SEP. Para una crítica, Cfr. Castillo, Isidro (1968), *México y su revolución educativa*, pp. 404-405. (GGN).

materias que actualmente se enseñan en ellas, quiero agregar ahora que se imprimirá a esas materias un profundo y nuevo sentido. No diré nada de la lengua nacional, del cálculo aritmético y geométrico, ni de la higiene y de la educación física, porque su contenido es tan obvio que el buen sentido es capaz de orientarnos solo.

Voy a referirme más bien a aquellas materias que reclaman alguna reflexión de nuestra parte, hablando en primer lugar del estudio de la naturaleza. Este estudio no se hará de una manera superficial. Desde su iniciación tendrá un carácter marcadamente científico, de modo que poco a poco los niños puedan descubrir las leyes fundamentales del desenvolvimiento, de la evolución que rige en todos los órdenes de la naturaleza.

Interesa subrayar la necesidad de que la escuela primaria dé al niño un concepto científico, verdadero, sobre la formación del universo y sobre la organización económica y social del mundo contemporáneo, tema este último que aunque no exclusivamente natural sino también social, debe enfocarse en estrecha relación con sus fundamentos biológicos y geográficos, que no permiten hablar de que los hechos sociales sean de raíz espiritual, sino de raíz material. En suma: apoyarse en la doctrina que no admite diferencia sustancial entre los diversos fenómenos de la naturaleza y que, por tanto, niega la sustantividad del espíritu frente a la materia. Importa sobremanera que los niños adquieran con toda claridad y precisión los conceptos de cómo se origina la vida, cómo se transmite de generación en generación, y la razón de las diferencias de sexo en los seres que se observan en el mundo. Nociones fundamentales como éstas emancipan las conciencias infantiles de prejuicios, errores, creencias falsas y supersticiones.

Después del estudio de la naturaleza, hablaré de la geografía. Esta materia debe estudiarse en su sentido humano moderno, pues haciéndolo de otro modo los niños no entenderán la acción recíproca entre la tierra y el hombre. En estrecho contacto con el estudio de la naturaleza, el de la geografía debe servir siempre para entender lo que son las sociedades modernas y cuáles sus más importantes problemas económicos y de convivencia mundial. El estudio de la geografía, en el capítulo correspondiente al universo, deberá formar en los alumnos conceptos racionales sobre el asunto, porque tales conceptos ejercerán, sin duda, un influjo desfanatizador decisivo.

Después de la geografía, vamos a indicar cómo hemos de enseñar la historia. Con ella a menudo se han creado actitudes contrarias a todo progreso social, ya sea tiñendo tendenciosamente los hechos históricos o sencillamente callándolos. La historia ha de interpretarse con un criterio moderno y avanzado, con un marcado sentido materialista, según el cual, todos los acontecimientos históricos obedecen fundamentalmente a causas de orden económico. Concebida así la historia, será una fuente rica de ideales enfocados hacia un nuevo tipo de sociedad más igualitario y más justo.

Sería muy conveniente introducir en las escuelas primarias de todo el país, por lo menos en el 5º y en el 6º años, un curso serio y formal sobre la Revolución Mexicana, mediante la cual se difunda, justifique, afiance y consolide la ideología sustentada por el Estado en materia social, agraria y obrera. Dicho curso podría ser aprovechado también para proyectar hacia el porvenir los ideales básicos que favorezcan el advenimiento de la nueva sociedad.

En cuanto al civismo, su enseñanza ha de orientarse sobre nuevas rutas. Claro que fundamentalmente ha de preparar ciudadanos capaces de adoptar formas satisfactorias de conducta enfrente de las instituciones de la sociedad actual, pero debe también crear actitudes de ideales con miras hacia una nueva organización de la sociedad.

Las formas de trabajo y las ocupaciones predominantes del medio deben introducirse en la escuela y en la misma forma seria con que son tomadas en la sociedad. Los trabajos que en los talleres respectivos se llevan a cabo serán de los llamados socialmente útiles, con exclusión de cualesquiera otros. Los niños se educarán así realmente para el trabajo y para una vida social nueva, aparte de que sólo así podrán entender y apreciar con exactitud el proceso de la producción, cosa importantísima en un sistema avanzado de educación, como es aquél en que vamos a empeñarnos. Claro es que en las escuelas primarias del campo las ocupaciones escolares serán las predominantes en él: los trabajos agrícolas, la crianza y cuidado de animales y las industrias rurales. Entre los trabajos de que venimos hablando tienen cabida las ocupaciones llamadas domésticas, para las niñas.

En cuanto a las actividades llamadas artísticas (dibujo, canto, artes populares, etc.), forman el gusto estético y completan la educación. Todas las escuelas primarias deben prestar especial atención a este asunto, por el serio peligro que hay de que se contamine la cultura mexicana, dada la proximidad del país con los Estados Unidos. Aparte de las enseñanzas escolares, las instituciones educativas emprenderán campañas sociales en favor de lo que es nuestro, sobre la base de que el arte nunca se entenderá como un medio de adornar la vida, o de suministrar bonitos que rellenen los

ocios, sino como expresión orgánicamente necesaria de los sentimientos, problemas y anhelos que provoque la vida social. El arte ha de verse como un plano especial de creación (volver a crear) de la vida, que si es artificial, si se vincula de la vida, no es arte verdadero.

Quiero decir, ahora, dos palabras acerca de la acción desfanatizante que la escuela mexicana debe emprender. Aprovechando sabia y oportunamente la información científica de las diversas materias de enseñanza, la escuela debe liberar al niño de todo prejuicio religioso, dogma o superstición que estorban el libre y espontáneo desarrollo de la personalidad y perturban y estancan el progreso colectivo. Los relatos, las discusiones, las conversaciones, las representaciones dramáticas, las explicaciones incidentales, etc., son medios adecuados para este propósito, sin necesidad de introducir una enseñanza irreligiosa como materia especial, aislada del resto del programa.

Igualmente, durante toda la escuela primaria, pero especialmente en el ciclo superior, los niños deben ser educados de manera que adquieran una mentalidad y una actitud colectivistas, a fin de capacitarlos para luchar por el advenimiento de una nueva sociedad en donde la riqueza y la cultura estén colectivizadas y en donde todos, hombres y mujeres, gocen de la igualdad más completa y fraternal.

Finalmente, la escuela socialista, de lucha como es, debe iniciar y conducir campañas permanentes de bienestar social; combatirá el trabajo estándar de vida, el salario irrisorio, el alcoholismo, el juego y en general, todas las lacras sociales que obstaculizan el pronto advenimiento de un estado de mayor bienestar.

5. Vamos a empeñarnos en crear una nueva escuela para la cual estamos pensando nuevas finalidades y a la cual también vamos a imprimirle nuevas tendencias. A fin de prevenir obstáculos, bueno es preparar los textos a tiempo. Los libros de texto son una de las cosas de primera necesidad en todo buen sistema escolar. Los más urgentes, por el momento, son los de lectura. El contenido de ellos debe estar saturado por completo de literatura proletaria, de esa literatura que exalte los intereses, anhelos, preocupaciones, aspiraciones e ideales de las clases laboriosas desheredadas y les sugiera métodos para lograrlos. Necesitan apresurarse a hacerlos, pues se corre el peligro de que otras gentes insinceras y además codiciosas se den cuenta de esa mina y comiencen a explotarla. Después de los textos de lectura tendremos que hacer los de geografía e historia, imprimiéndoles a todos ellos una ideología de acuerdo con los principios que para esas materias bosquejé brevemente en los últimos párrafos en que expuse mi punto de vista acerca del programa; luego seguirán los demás libros de texto. Piensen que la enseñanza socialista no podrá encauzarse bien sino hasta cuando dispongamos de esos auxilios valiosos. Por no haber podido disponer de ellos oportunamente, los maestros rusos perdieron varios años preciosos en inútiles tanteos y no pudieron encarrilarse bien sobre la vía de la educación socialista sino cuando tuvieron a la mano esos auxiliares valiosos.

6. Me faltan muchas cosas que decir en relación con la escuela socialista que tratamos de implantar en México; suspendo, sin embargo, aquí la plática, porque estimo que con lo dicho en ella he dejado contestadas las cuestiones fundamentales que traía envueltas ese movimiento de inquietud que pude

percibir la vez pasada al terminar mi conversación, movimiento que en esencia traduje en estas dos importantes preguntas: ¿Por fin, en qué consiste la escuela socialista? ¿Qué es lo que vamos a enseñar en ella nosotros, los maestros? Es a estas dos preguntas, precisas, secas, contundentes, que corren de boca en boca, a lo que me he atrevido llamar una corriente educativa mexicana, corriente que ayer mismo, a un periódico vespertino, un maestro inteligente, un educador, Águila de apellido, presentó al público en forma galana.

Espero que el tratamiento que de ella he hecho sugiera a ustedes caminos para captarla, adueñándose por su caudal mejor de lo que yo lo he podido hacer en esta humilde exposición.





## RAFAEL RAMÍREZ

### TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA\*

Considerado artífice fundamental de la escuela rural mexicana de la post-revolución, Rafael Ramírez nació en 1884 y murió en 1959. Estudió en la Escuela Normal Veracruzana que dirigió Rébsamen. Formó parte de la primera Misión Cultural (1923) y se inclinó desde entonces al estudio y la práctica de la escuela rural. En 1928, dirigió las misiones culturales y ocupó la jefatura de las escuelas rurales e indígenas realizando en ese puesto una actividad muy destacada y brillante. Le tocó vivir, sin embargo, el deterioro de la escuela rural, que fue ostensible después de 1940. Desempeñó varios cargos, entre otros, la dirección de la Escuela Normal Superior, pero ello no evitó que Ramírez se sintiera decepcionado por lo que ocurría con las escuelas rurales. Su obra escrita fue abundante y reunida en 11 volúmenes publicados en la colección Biblioteca del Maestro, editada por el Gobierno del Estado de Veracruz.

---

\* Rafael Ramírez (1945), *Técnicas de la enseñanza*, Biblioteca de educación rural, vol. III, Editorial Técnico-Educativa, México, capítulos XII (pp. 85-94) y XVII (pp. 139-144).

## LOS CENTROS DE INTERÉS

1. Deseamos en esta lección hacer una exposición muy clara acerca de los centros de interés, método que goza de la simpatía de muchos maestros. Esta simpatía, está justificada plenamente, sobre todo, cuando los *centros de interés* se escogen con tino, se interpretan rectamente y se conducen con sabiduría. La doctrina que vamos a exponer será mejor entendida y aprovechada si se lee atenta y cuidadosamente la siguiente ilustración que tomamos de un pequeño libro nuestro que con el título *El cuento y la dramatización* hemos publicado.

2. Un día, visitando las escuelas, encontré a una maestra progresiva refiriendo a sus niños el cuento de “Los tres osos”, uno de los más interesantes del mundo infantil. Su relato, sencillo y cautivador, estaba impregnado de esa suave simpatía, de ese bello colorido y de ese dulce sabor que las abuelitas ponen en sus cuentos cuando se ven rodeadas por los niños. Ilustraba su relato con gestos y ademanes y a veces con la acción entera. De tiempo en tiempo hacía pausas oportunas, bajaba o subía la voz según las circunstancias, aceleraba la narración o la dejaba lentamente fluir para conseguir ciertos efectos que buscaba. Acentuaba enfáticamente los períodos repetidos del cuento y avanzaba hacia el fin de su relato con toda naturalidad, muy dueña de sí misma y muy segura de lo que estaba haciendo. Se comprendía, desde luego, que conocía a los niños y que sabía de la enorme capacidad de ilusión que caracteriza a la infancia. El cuento “Los tres osos” es un cuento hermoso, pero pleno de cosas absurdas y lleno también de frecuentes repeticiones

que, sin embargo, son el encanto de los niños. La maestra, posesionada de él, *creía*, con toda seriedad, a pie juntillas, aún aquellas cosas más disparatadas, y volvía a decir, una y otra vez, con verdadero gusto los períodos de repetición. Yo estoy seguro de que si no hubiera procedido así, no habría alcanzado el franco éxito que logró y que podía leerse en la actitud cautivada de los niños, en sus ojos muy brillantes, muy abiertos y en el movimiento desordenado de su respiración, signo evidente de las intensas emociones de que eran presa...

Cuando la maestra terminó, el encanto de los niños era manifiesto. Yo mismo me sentía en un estado de emoción intensa y la maestra, llena de satisfacción, resplandecía de felicidad.

No era una maestra torpe; si lo hubiera sido, habría cometido la tontería de destruir en los niños el bello estado afectivo que en ellos había creado, haciéndolos repetir el cuento en seguida como hacen tantos maestros tontos. Nuestra maestra no procedió así. Dejó íntegro el encanto de los niños para que gozaran de él a todo su sabor. “Por este día —me dijo— mi trabajo en relación con el cuento lo dejo terminado”. Esta declaración espontánea suya despertó mi curiosidad y entonces, a mi vez, le dije: “¿Pues qué, en alguna otra ocasión piensa usted reanudarlo?”

—“Claro que sí—, me respondió nerviosamente y me invitó para presenciar algunas de las sesiones posteriores de la labor que ahora interrumpía. Así fue como pude darme cuenta de una técnica sugestiva que en esta lección recomiendo con calor.

El primer trabajo que le vi consistió en algo que los maestros rutinarios llaman *ejercicios de lenguaje*. Era la repetición

*del cuento por los niños*. Pero esta repetición no era una repetición escueta, fría y sin interés como hubiera sido aquella con la cual estos maestros se hubieran conformado. Era, por el contrario, una repetición animadísima en la que todos y cada uno de los niños parecían poner el corazón, dando a la narración un aliento real de vida. Y no sólo era el ejercicio de simple narración; a menudo surgían digresiones que originaban discusiones y comentarios que servían para aclarar algunos pasajes y para hacer comprensibles ciertas situaciones. Estos interesantes comentarios capacitaron a los niños para referir ellos a su vez el cuento con toda propiedad y con la expresión mejor y más adecuada.

A renglón seguido la maestra me notificó el paso que daría después, llamándolo *trabajos de expresión concreta*. Y, efectivamente, conduciendo a los niños a la *caja de arena* y seccionándolos en pequeños grupos, los empujó de un modo maravillosamente natural a levantar la casa de los tres osos, a hacer el mobiliario, a modelar las escudillas, a hacer las cortinas, las ropas de las camas y a vestir una linda muñequita de ojos azules y cabello rubio, que haría de Rizos de Oro.

He aquí cómo surgió del cuento de “Los tres osos” un *centro de interés*. Nunca hay que preguntar por una definición exacta y correcta de esta expresión, pues nadie podría darla en una fórmula precisa. Bastará imaginarse sólo el apasionado interés con que los niños se entregaron a toda esta serie de actividades concretas, todas ellas conectadas por un estado afectivo del ánimo para tener una idea muy clara y muy aproximada de lo que es un centro de interés.

Quiero hacer énfasis en la siguiente idea: Muchos maestros tienen la fea costumbre de introducir en los centros

de interés lo que ellos llaman *correlaciones mentales*. Usando de sus propias palabras “la correlación mental consiste en *derivar* de las actividades a que se entregan los niños, la enseñanza de las diversas materias”, quepa o no quepa tal enseñanza. Así, uno de esos maestros aprovecharía nuestro cuento para enseñar a los niños a contar o hacer cálculos, tan sólo porque se habla de tres osos, de tres sillas, de tres camas, etc.; les daría también una larga y documentada información histórica relativa a la evolución de la habitación, desde la caverna primitiva hasta el hogar moderno; les enseñaría geografía para dejar claramente precisados los lugares y países en que existen osos; en ciencias naturales describiría con todo detalle estos mamíferos; daría un curso tal vez completo de concina y repostería completando este curso con el estudio del arroz y demás cereales, así como con el de la leche y del azúcar, y yo no sé cuántas cosas más tendría la locura de enseñar.

La linda maestra de nuestro relato por fortuna no padece esa locura. Ella piensa que hacer todas esas cosas al margen del cuento o de su expresión concreta, es desviar la atención de los niños del centro de interés que la mantenía fuertemente atada. Dice ella —con razón— que un cuento tratado así no es un centro de interés, sino un *centro de dispersión del mismo*.

Además, trabajando como esos maestros quieren, destruiremos el encanto que los niños sienten por la escuela. El niño es un soñador, acepta tácitamente las circunstancias tales como son: todas las cosas las cree posibles; piensa sinceramente que los osos pueden guisar, pasearse como gente decente, dormir en camas acojinadas, y todo, por el gran poder de ilusión de que es capaz. Las famosas correlaciones mentales, trayéndolo a la realidad, destruyen esa ilusión de

su vida, tan necesaria y urgente en el ambiente monótono y aburrido de la escuela.

Por eso nuestra maestra, con más sentido común, procedió de otra manera. Yo la vi dar información, es cierto, pero la información que daba no servía sino para que la *materia-lización del cuento* resultara más fiel, más generosa, más bella y con más arte. Nunca tuvo el propósito de enseñar, porque sabía bien que enseñando mataba la ilusión. Sólo quería que sus niños siguieran viviendo con toda plenitud en el mundo de ensueño en que había logrado colocarlos.

Avancemos un paso más en la descripción de este centro de interés tan preciosamente conducido por la maestra. Este paso es la dramatización del cuento.

Empezaremos por explicar a nuestro modo lo que es dramatizar un cuento. Dramatizar un cuento es tomar el relato entre las manos y hacerlo vivir infundiendo a los personajes pensamientos, ideas y emociones y dando a los acontecimientos aliento de evidente realidad, todo ello con el propósito de dejar en los espectadores una ilusión más sublimada.

La dramatización es una actividad escolar valiosa. Si yo tuviera talento, justificaría su introducción a la escuela con un centenar de razones por lo menos. Así, diría que la dramatización prepara al niño para leer con toda propiedad, es decir, apreciativa y expresivamente; que aumenta su vocabulario; que extiende su experiencia; que multiplica sus conocimientos, que los introduce en las tradiciones de la raza, etc., etc. Como carezco de él, me conformo con decir que la dramatización es un impulso interior del niño tan viejo como el mundo y tan persistente como la vida misma, y que sería una solemne tontería no aprovechar este instinto dramático en la educación de los pequeños. Los pequeños

son felices mientras viven en el dorado país de los ensueños. Apenas descienden de esas regiones luminosamente bellas tropiezan a cada instante con la miseria de la vida.

La maestra cuya actividad venimos describiendo puso fin a su trabajo después de haber dramatizado el cuento de “Los tres osos”. No tuve la fortuna de ver este último aspecto de su labor que, sin duda, debe haber sido tan placentero como los anteriores; pero un día, conversando con ella, me explicó en síntesis, su técnica para tratar un cuento. “Yo —me dijo—, tomo un cuento; lo refiero a los niños en la forma que usted ha visto; luego lo refiero con igual expresión por segunda vez; en esta ocasión lo comentamos hasta que los niños son capaces de referirlo bien; después nos dedicamos a trabajos de expresión concreta y, por último dramatizamos la narración. Debo decirle que esta última etapa de nuestro trabajo es su esencia misma y que todos, mis niños y yo, ansiamos llegar a ella para gozar intensamente con el éxito. Si usted supiera algo de centros de interés, yo le diría que mis niños y yo hacemos de cada cuento un centro de interés que culmina con una dramatización, y en esa virtud, el relato del cuento, la reproducción comentada del mismo y los trabajos de expresión concreta que hacemos en la clase son actividades que están subordinadas a aquella culminación, es decir, a la dramatización que hacemos del cuento, fiesta con la cual queremos indicar que hemos dado término a nuestras labores”.

A pesar de no saber mucho acerca de los centros de interés, pude entender a la maestra.

3. *Todos los cuentos pueden* —como el de “Los tres osos”—, *ser convertidos en centros de interés* por un maestro que sea

hábil y lo mismo puede afirmarse respecto de los *juegos de imitación de actividades* de los adultos que, como quedó visto en la anterior lección, permiten a las criaturas entregarse a un trabajo activo en un ambiente completo de interés y de entusiasmo. Jugar al campesino, al ejidatario, al hacendado explotador; jugar a la ama de casa que tiene que cocinar, barrer, coser, lavar la ropa, etc., aparte de rendir una información muy útil y de entretener y divertir a los niños, les da manera de entender y apreciar las hondas preocupaciones y las serias responsabilidades de la gente grande. Los juegos de imitación de actividades de los adultos deben comenzar también, como los cuentos, con un relato insinuante y cautivador; seguir después con la reproducción comentada del mismo a fin de entenderlo mejor para jugarlo bien; continuar luego con los trabajos de expresión concreta, haciendo todas las cosas necesarias para reproducir el relato mediante el proyectado juego, y terminar jugando el juego mismo, o sea, dramatizar las actividades de los adultos, finalidad que se trataba de alcanzar.

*Los relatos geográficos*, si son animados y cautivadores, pueden, en manos de un maestro listo, *convertirse en centros de interés valiosos*. Ya nos imaginamos el hermoso trabajo que un maestro de esa especie podría hacer si se propusiera con sus niños estudiar alguna de estas cuestiones u otras parecidas: la vida de los esquimales en los helados desiertos de las regiones polares; la de los árabes en sus ardientes desiertos arenosos; la vida de los montañeses y la tranquila y reposada de la gente de las llanuras; la vida de una aldea pescadora del litoral; las costumbres extrañas de chinos y japoneses; la vida retardada y casi primitiva de algunas de nuestras tribus indígenas, etc., etc. Nos imaginamos también el inusitado



interés, cada vez más creciente, con que los niños irán trasponiendo los diversos pasos de la actividad hasta llegar al de la representación. Por eso, no nos parece cosa fea repetir una vez más que los relatos geográficos pueden ser convertidos en centros de interés verdaderamente preciosos.

*Los relatos históricos*, al igual que los geográficos, *pueden ser presentados a los niños como centros de interés*. Dentro de la historia de la humanidad pueden ser tratados así muchos asuntos, de los cuales por vía de ejemplo citamos los siguientes: La vida del hombre primitivo; la de los grupos humanos en los primeros períodos históricos; la vida de los pueblos de oriente, así como la de griegos y romanos; las costumbres medievales; las apasionantes escenas de la Revolución francesa, etcétera. Dentro de nuestra propia historia: La vida del pueblo mexicano antes de ser sometido por los españoles; las escenas de la Conquista; la vida en los tiempos de la Colonia; en el período de la independencia, en las luchas de Reforma y en los agitados momentos de la Revolución Social iniciada por Madero, etc. Los centros de interés tratados con la misma técnica señalada ya, harían vivir a los niños la historia misma.

4. *Los centros de interés son, además, un popular y atractivo modo de presentar a los niños diversos asuntos del programa científico de las escuelas*. En efecto, muchos de los asuntos de las diversas materias de enseñanza pueden presentarse a las criaturas por medio de centros de interés que culminen en dramatizaciones. Yo recuerdo ahora uno de estos centros que vi desarrollar a una distinguida maestra de Toluca. Mediante este centro de interés, la educadora pudo enseñar con toda claridad a sus alumnos, que eran unos parvulitos, los obscu-

ros conceptos de la germinación. Era ésta una semillita que vivía encantada y dormida debajo de la tierra, en donde un hada caritativa le había hecho su hogar. Después de dejarla dormir un poco, llega un buen día de primavera un rayo de sol a llamar a la puerta de su casa. ¿Quién es?” preguntó la semilla. El sol responde: “Soy yo, el Sol, despierta, que ya es muy tarde, y asómate al balcón para saludarte. La semillita dice entonces: “Déjame dormir aún. Ve mientras por la brisa”. Fue por la brisa el Sol y la semillita tampoco quiso despertar diciendo que fueran por la lluvia. Y sólo cuando estuvieron llamando a su puerta el Sol, la brisa y la lluvia, la semillita despertó, se despojó de su camisa de dormir y, ataviándose con un vestido verde claro, se asomó al balcón. Esta era poco más o menos la esencia del relato, que fue trabajado con la técnica descrita al tratar el cuento. Yo presencié todo el desarrollo hasta llegar a la dramatización. Qué bella fue y qué bien arregladas estuvieron las escenas. Todo resultó gracioso, pero lo que más me agradó fue ver con qué encantadora facilidad aprendía los niños esas cosas tan obscuras que en mis años mozos tardé yo tanto en aprender, porque nadie supo enseñármelas como a estos parvulitos.

Al felicitar a la maestra por esa ocurrencia suya, me dijo: —“Profesor, ¿pues qué no ha visto usted que empieza a surgir la moda de aprovechar las alegorías sacadas de las nociones y hechos de la ciencia para enseñar la vida y costumbres de los animales y las plantas? Se trata de una moda buena que estimula el interés y la atención”. “Es verdad, le contesté yo, déjese llevar por esa moda pero cuide de que las alegorías que idee para ser tratadas como centros de interés, estén construidas sobre hechos y datos absolutamente ciertos y exactos, pues de otra manera las criaturas adquirirán

conceptos falsos o erróneos por lo menos, que se les grabarán profundamente en atención al brillante modo como van a serles presentados. Y cuide también de interpretar estas alegorías en forma de dramatización tan sólo con las criaturas de los grados inferiores, porque pierden su eficacia cuando se trata de gentes que ya no son tan menudas; para los más grandes son mucho más eficaces las exhibiciones o exposiciones de las cosas hechas, pues de esta manera sienten estimuladas sus tendencias hacia la aprobación y el aplauso.

5. Hablando en términos rigurosos, *todo trabajo, toda actividad o toda ocupación que logre interesar a los niños y mantener cautiva su atención debería llamarse centro de interés*; sin embargo, la expresión se reserva particularmente para aquellas actividades que captan el interés desde el principio de la manera más espontánea, que lo estimulan y aumentan paso a paso, también espontáneamente y que logran mantener cautiva la atención durante un tiempo más o menos largo...

La conducta del maestro en relación con los centros de interés será ésta: Asentarlos bien sobre los intereses, instintos, deseos y tendencias de los niños; fijarles una meta valiosa y grata a las almas infantiles; conducir el trabajo sobre el camino recto, cuidando de no tomar veredas laterales que desvíen u oculten a la vista el objetivo, y procurar dar al fin de cada etapa la sensación de un franco éxito. En cuanto a correlaciones mentales, aconsejaría yo a los maestros que sólo hicieran las siguientes: proporcionar únicamente la información que sea estrictamente necesaria para que la conducción del centro de interés pueda continuar adelante, sin preocuparse de la naturaleza o categoría de dicha información, es decir, sin que les importe la materia a que corres-

ponda y proporcionar esa información en el preciso instante en que de ella se tiene necesidad, no antes ni después. En resumen, no dar información inútil o en ese momento inaprovechable, sino para usarla inmediatamente.

Las etapas señaladas para el desarrollo de un centro de interés no son rigurosas en cuanto a su número ni en cuanto a su orden; si no hay material concreto como arcilla o madera para la expresión concreta, siempre habrá a la mano un pedazo de papel y un lápiz para empeñar a los niños en trabajos de expresión gráfica, en donde éstos aplicarán su indiscutible y auténtica capacidad artística produciendo dibujos ingenuamente bellos; la etapa final, cuando sea una dramatización, deberá contar con un grupo de espectadores plenos de simpatía. A veces, sobre todo cuando el centro de interés haya sido predominantemente constructivo, como por ejemplo, la vida de los grupos humanos primitivos durante el período penumbroso de la historia, la evolución y progreso de los medios de comunicación y transporte, y otros, la dramatización puede ser ventajosamente sustituida por una *exposición*, sobre todo si al hacerla se procura dar el *ambiente* apropiado a las cosas que se exhiben. El buen sentido de los maestros y su alerta iniciativa pondrán su sello creador en la conducción de cada uno de los centros de interés que elijan en sus trabajos.

Finalmente, los centros de interés producen los saludables efectos que se han descrito cuando se usan con los niños pequeños, es decir, con los párvulos y los niños de primero, segundo y tercer años. Sin embargo, los centros de interés que culminan con una exhibición son capaces de cautivar incluso a los mayores.

## EL MÉTODO DE PROYECTOS

1. Desde el capítulo X de este curso hasta el que acabamos de estudiar hemos venido presentando con las explicaciones debidas y las ilustraciones que eran del caso algunos tipos de trabajo activo a los cuales dimos la denominación genérica de proyectos. En la lección VIII, que titulamos “Un trabajo activo en un ambiente completo de juego”, así como en la IX, que llamamos “Los centros de interés”, aludimos igualmente a ciertas formas activas de trabajo escolar a las cuales, sin embargo, no dimos, de propósito, el nombre de proyectos, aunque bien pudieran, por sus características, ser consideradas como tales.

Ahora bien; tanto en un caso como en el otro, intentamos sugerir a los educadores el deseo y la necesidad de emplear en la enseñanza *métodos que enfatizaran el proceso de aprender más que el de enseñar*; les sugerimos también la idea de motivar la adquisición de los conocimientos y la de tomar en cuenta las diferencias de capacidad de los alumnos. Creemos que con la información concreta hasta aquí suministrada acerca del asunto, podemos entrar ya a la elaboración de la doctrina general relativa a la materia.

2. En los varios ejemplos con que intentamos tipificar las varias especies de proyectos, pusimos de relieve la idea de que en todos los casos la actividad general surgía, bien de una imperiosa necesidad o por lo menos de un deseo muy vigoroso; subrayamos, asimismo, la idea de que tanto la necesidad como el deseo debían ser hondamente sentidos y percibidos claramente por los alumnos, pues de otro modo quizá no pudieran entregarse a la tarea con interés real

y profundo ni con esfuerzo sostenido. Los ejemplos ilustrativos pusieron también de manifiesto que el curso de la actividad se enderezaba en todos los casos rectamente hacia una finalidad concreta, cual era la de dar plena satisfacción a aquella necesidad o a aquel deseo. Así, pues, podemos muy bien establecer que un proyecto es una actividad que nace o surge de una necesidad o un deseo percibidos con claridad y sentidos hondamente y que se encamina rectamente a darles cumplida satisfacción.

Que la actividad debe ser valiosa, no cabe duda. Su valor está en estrecha relación con el del deseo o necesidad que la generan. Si esta necesidad o este deseo representa una aspiración comunal más que individual, puede hablarse entonces de una actividad realmente valiosa. Es característico del proyecto el hecho de encaminarse directamente hacia su meta sin desviarse hacia cualquiera otra dirección en ningún momento. Las desviaciones son fatales, porque alejando a los alumnos de la mira, ocultan la meta ante sus ojos, siembran el desaliento en su ánimo, matan todo interés por el trabajo y aniquilan todo esfuerzo en favor de la tarea. Si pudiera dejar una huella, la actividad bien conducida registraría no la de una línea zigzagueante ni alabeada, sino la de una línea recta trazada con firmeza y con vigor.

3. La actividad involucrada en un proyecto constituye en todos los casos una *unidad de trabajo*, por más que se nos presente bajo la apariencia de una serie de actividades diferentes. Viene a ser algo así como una cadena compuesta de diversos eslabones íntima y firmemente conectados. Para trabajar sobre alguno de ellos, es preciso haber trabajado antes en los eslabones previos. Así, pues, el trabajo sobre un

proyecto se desenvuelve de acuerdo con un *orden natural*, comenzando con el primer eslabón, siguiendo después con el segundo, luego con el tercero, y así, sucesivamente, hasta concluir con el final. Alterar este orden es desnaturalizar el proyecto y comprometer el éxito de su íntegra y cabal realización.

El número de eslabones de un proyecto cualquiera no es caprichoso. Cada proyecto tiene precisamente los que debe tener y nunca cuenta con uno más ni uno menos. Por lo demás, no es posible equivocarse en esto, porque siendo fácilmente perceptibles las articulaciones del proyecto, sólo una observación descuidada o una reflexión torpe podrá equivocar su número. Lo interesante al respecto es precisar este número y determinar su orden, y luego, comenzar a trabajar por el principio y nunca por la mitad ni por el fin.

Lo que acabamos de explicar nos autoriza para decir que, para conducir un proyecto, éste ha de descomponerse ordenadamente en sus diversas partes naturales, realizándolas una por una, a partir de la primera.

4. Al trabajar sobre cada eslabón o parte de un proyecto habrá forzosamente necesidad de solicitar la cooperación de una o de varias de las materias de enseñanza, las cuales han de acudir precisamente con la información necesaria y útil y no con informaciones de otra especie, tomadas caprichosamente y al azar. El trabajo pedirá, pues, en el momento preciso y oportuno, a cada materia la información, el dato, conocimiento, destreza o habilidad que necesite para continuar su curso. Esto es lo que técnicamente se le conoce con la expresión de *correlaciones naturales*, que no son, en resumen, sino los servicios prestados por las materias de ense-

ñanza para el eficaz desarrollo del proyecto; pero obsérvese que estos servicios no son *inmotivados*; sino, por el contrario, son exigidos y reclamados con apremio. Es cosa sumamente interesante entender esto muy bien, porque muchos maestros siguen la mala y fea costumbre de abandonar a cada paso el trabajo del proyecto que tienen entre manos para hacer incursiones *sin motivo* alguno dentro del campo de las asignaturas del programa, recogiendo informaciones que quedarán ociosas porque no podrán ser usadas en la actividad en que los alumnos y maestros están interesados. Estas informaciones buscadas *sin necesidad* y *sin motivo* carecen absolutamente de valor, y, lejos de ayudar, estorban el trabajo. Correlaciones como éstas, más que naturales son completamente arbitrarias y como tales, no sirven absolutamente para nada; no son funcionales como las correlaciones naturales que son buscadas no para permanecer frente al proyecto, quietas, sino para funcionar ayudando a su cabal realización. Podemos decir, pues, que un proyecto propiamente conducido se ve paso a paso auxiliado por las materias de enseñanza, mientras que en uno mal conducido se molesta inmotivadamente a las materias solicitando de ellas favores que de ningún modo pueden ser aprovechados. Para evitar las correlaciones arbitrarias nada hay mejor que conducir los proyectos con la más completa y absoluta naturalidad trabajándolos con las herramientas y recursos que uno ya posee y con los instrumentos y recursos pedidos a las materias de enseñanza cuando carezcamos de ellos.

5. Toda actividad que tienda a satisfacer una necesidad o un sano deseo merece propiamente el nombre de proyecto y será, como se ha dicho más atrás, una actividad valio-



sa; pero sin duda este valor sube de punto cuando dicha actividad se encamina a la satisfacción de una *necesidad o deseo sentidos colectivamente*. Las necesidades y aspiraciones comunales proporcionan en cada lugar a los maestros una fuente rica de proyectos. Las comunidades rurales son los sitios más propicios para conducir y desenvolver el trabajo escolar a base de proyectos ya que tantas cosas hay en ellas por hacer. Introducir el agua a la comunidad, arreglar sus hogares, componer sus calles y mantenerlas siempre limpias, construir un mercado, establecer un botiquín público, hacer unos lavaderos, montar un molino de nixtamal, etc., son cosas que, tomadas y conducidas por el maestro empeñando en la tarea a los niños de la escuela y a los adultos de la comunidad, se vuelven proyectos de calidad valiosa. Dentro de la escuela rural misma, el arreglo y cultivo de la parcela escolar, la construcción del gallinero, palomar, conejera y demás anexos propios para los animales que se cuidan, la construcción del anexo de Economía Doméstica, el trabajo en los talleres de oficios y de industrias, la formación de los museos, etc., son también verdaderos proyectos en los cuales pueden ser empeñados provechosamente los alumnos. No hay en verdad escuela mejor para trabajar a base de proyectos verdaderos y genuinos como la escuela rural.

6. Los Centros de Interés cuya actividad hemos descrito como cautivadora y grata se diferencian un poco del proyecto. Descansan por entero sobre instintos y tendencias naturales de los niños, y aun cuando siempre puede descubrirse que se encaminan hacia alguna finalidad o algún propósito, lo cierto es que las criaturas empeñadas en ellos no se dan cuenta sino del placer que derivan de la *actividad presente*.

Hacen cada cosa por el mero placer de gozar haciéndola, y nada más. En el proyecto, aunque el goce anterior también existe, los alumnos están cada vez más ansiosos de llegar al objetivo final donde el goce sentido por ellos será mayor. Sobre todo, la diferencia esencial entre un tipo de trabajo y otro, radica en que los proyectos se enderezan hacia una finalidad siempre útil, y son mejores cuando esa utilidad tiene un sentido social o colectivo. Las razones anteriores bastan, en nuestro concepto, para diferenciar los Centros de Interés de los proyectos, de modo que no insistiremos más sobre el asunto.

Digamos ahora algunas cuantas palabras alrededor de los proyectos. Para facilitar una ordenada exposición sobre el asunto, los presentamos clasificados en diversa especie, hablando así de proyectos de tipo constructivo, de tipo de organización, de imitación de actividades de adultos y de tipo de adiestramiento. A la clasificación anterior, añadimos un tipo especial de proyectos al que dimos el nombre de *problemas*. En realidad, hacer una clasificación de los proyectos es siempre una cosa peligrosa. Todos ellos se constituyen con actividades diversas múltiples, y sólo por comodidad de expresión solemos denominarlos tomando en cuenta la actividad predominante; todos ellos, sin embargo, se desarticulan y conducen del mismo modo, como habrá sin duda podido comprobarse en las varias ilustraciones presentadas en relación con los llamados diversos tipos de que hablamos. Los proyectos que sí parecen constituir un sector aparte, son los problemas. Aparte de lo que sobre ellos dijimos en la lección respectiva de este curso, será bueno que en su conducción tengan presentes los estudiantes las ideas ex-

puestas en la lección de psicología que trata del pensamiento reflexivo.

7. Eficaz como es el método de proyectos, no debe, sin embargo, ser considerado por los maestros como un método exclusivo y único. Debe ser mirado solamente como un intento de los educadores progresivos para hacer activa la enseñanza y para darle significación al proceso de aprender. Claro es que debe ser usado, ya que convierte el acto de enseñar en una cosa natural que antes era completamente artificial, y ya que las adquisiciones hechas de ese modo por los alumnos llegan a ellos como si arrancaran de la diaria experiencia de los mismos; pero bueno es que entiendan los maestros que este método sólo significa un paso de avanzado hacia una mejor educación, y que sería funesto considerarlo como un paso definitivo y terminal. Con el tiempo, puede ser que la técnica docente llegue a dar un paso más avanzado, y será bueno estar desde ahora prevenidos para seguirlo con interés y simpatía. Sobre todo, importa que los educadores, sin dejar de usar el de proyectos, ensayen otros métodos de enseñanza, pues sólo de este modo puede realizarse el progreso educativo.



## FRANCISCO LARROYO

### LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN\*

Francisco Larroyo (1908-1981) es quizá el más prominente pedagogo de la segunda mitad del siglo xx. Fue profesor normalista y filósofo. Viajó a Alemania, donde adoptó las tesis del neokantismo de la escuela de Marburgo-Baden. Fue director del Instituto Nacional de Pedagogía (1943) y de 1947 a 1949, director de Enseñanza Normal de la SEP. En 1948 fue nombrado presidente de la Comisión Nacional de Libros de Texto. Fundó el Colegio de Pedagogía (1955) de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1958 fue nombrado director de esta facultad, puesto que dejó hasta 1966. Su obra escrita es prolija: publicó textos pedagógicos y didácticos y obras propiamente filosóficas. Entre las primeras encontramos manuales para la enseñanza normal, historias de la educación y la

---

\* Larroyo (1981), *La ciencia de la educación*, Editorial Porrúa, 19ª ed., México, pp. 45-55.

pedagogía y ensayos sobre temas educativos. A manera de ejemplo, citaremos *Teoría y práctica de la escuela de bachilleres* (1942), *Historia general de la pedagogía* (1944), *Historia comparada de la educación en México* (1947), *La ciencia de la educación* (1949), *Vida y profesión del pedagogo* (1958), y *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959). De su *Ciencia de la educación* hemos seleccionado un fragmento que nos parece ilustrativo.

## LOS PROBLEMAS CAPITALES

1. *Nacimiento y concepto de la teoría y técnica de la educación.* Hecho es una realidad patente, lo que está ahí, lo que consta. El término “hecho” tiene en la ciencia un significado riguroso. Ante un hecho se suscita una reflexión. De las reflexiones sobre un hecho nacen las ciencias. La vida es un hecho de cuyo estudio se ha originado la biología. La presencia de los astros dio lugar a la cosmografía.

Las ciencias también hacen objeto de estudio a hechos humanos, los cuales, como se ha dicho ya, se revelan en múltiples actividades. Cada una de estas fundamentales actividades constituye el material de una disciplina científica, que se origina, asimismo, como una reflexión. La actividad o hecho humano precede al estudio de este hecho o actividad. La economía política como ciencia es una elaboración muy tardía respecto a la vida económica de los pueblos. De parecida manera el hecho de la educación es anterior a la teoría pedagógica, a la ciencia de la educación. Primero, espontánea o deliberadamente, se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica, en la ciencia de la educación. Más tarde recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (arte educativo), de donde sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría. Así nos encontramos teoría y praxis en saludable relación y así se van desarrollando en el tiempo la teoría y la técnica de la educación.

Reflexiones sobre la educación aparecen ya en los pueblos orientales, en forma de proverbios, sentencias y prescripciones

de carácter religioso. Profundas reflexiones sobre la educación surgen por vez primera en obras que se ocupan del Estado y la sociedad. Las penetrantes ideas del filósofo griego Platón, contenidas en sus obras “La República” y “Las Leyes”, constituyen los primeros ensayos de gran envergadura en la literatura pedagógica. En ambas obras se diseñan sistemas de educación, esto es, exposiciones en torno al proceso integral de la vida educativa. En la escuela socrático-platónica nace, propiamente, la teoría pedagógica. Desde entonces se ha venido perfeccionando hasta nuestros tiempos.

Todo hecho que se manifiesta al hombre de un modo permanente suscita invariablemente su reflexión sobre este acontecer, y toda reflexión metódica va cristalizando en una ordenada concatenación de verdades conquistadas, de relaciones descubiertas, de fenómenos que acaban por integrarse en una ciencia. Así, la dolencia física que siempre ha venido aquejando a la humanidad, originó la medicina; la vigencia de una moral positiva generó la reflexión filosófica que se llama ética; química y física proceden del examen de sus correspondientes clases de fenómenos, y así sucesivamente. No toda ciencia se inspira precisamente en la experiencia, en la percepción de los fenómenos: hay disciplinas que no los presuponen (como las matemáticas que estudian objetos ideales), pero todo hecho en el ámbito social humano o en el cuadro de la naturaleza cae bajo la jurisdicción de alguna ciencia constituida o por constituir.

Las ciencias realizan su función mediante operaciones características como son: definir su objeto, clasificarlo, determinar causas, formular leyes, aportar demostraciones, determinar fundamentos y demás.



Si del conocimiento científico pueden derivarse reglas utilizables en algún fin práctico, aparecerá un arte, como la arquitectura respecto de las matemáticas, la técnica médica respecto de la biología.

Para que una rama de conocimientos pueda ostentar el nombre de ciencia, necesita llenar una serie de requisitos y someterse a rigurosos ordenamientos. Por mucho tiempo, la pedagogía discurrió entre una confusa corriente de opiniones, reglas y caprichosas modalidades. En la actualidad se perfila como una ciencia auténtica, con territorio propio, objeto preciso y métodos peculiares, bien que manteniendo vínculos con otras ciencias cuyos progresos repercuten en el sistema pedagógico, el más atento y sensible a la evolución en todos los órdenes.

*La teoría pedagógica describe 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.*

2. *Estructura de la pedagogía como ciencia y técnica de la educación.* Se trata a continuación de ordenar y clasificar este repertorio de problemas. Dicha tarea es tanto más importante cuanto que sobre lo que sean los temas capitales de la pedagogía como ciencia y técnica de la educación, así como acerca de la forma de plantear y resolver dichos problemas, no hay opiniones unánimemente aceptadas. Al contrario, no obstante la larga tradición de la teoría educativa, aun los pedagogos difieren en forma sensible, bien que explicable,

respecto a este asunto. La lectura de los manuales de la pedagogía en uso, puede confirmar a satisfacción este aserto. Pero la teoría de la educación requiere, ante todo, una rigurosa determinación de sus problemas y una clasificación cada vez más precisa de éstos.

### *A. Ontología y etiología pedagógicas*

El primer grupo de problemas de la ciencia de la educación, se refiere al estudio de lo que es el hecho de la educación, vale decir, la investigación de la esencia, tipos, grados y leyes de la educación. La pedagogía pregunta aquí: ¿Qué es la educación? ¿Cómo y dónde se realiza ésta? Con el nombre de *ontología pedagógica* puede ser llamada toda esta serie de cuestiones. El término “ontología” (del griego *on*, lo que es) significa el estudio del *ser*, de los caracteres objetivos de las cosas en general y de las especies de éstas. Ontología de la educación es el estudio de la educación como realidad.

a) El inicial tema de la ontología pedagógica reside en averiguar el *concepto general de la educación*, lo que sea el hecho educativo, así como el investigar las funciones, tipos y grados de esta realidad educativa.

b) En la respuesta a este problema, abordado ya en el capítulo primero de la introducción de este libro, se descubre con facilidad que en el acto de la educación intervienen de manera permanente tres elementos: 1), el educando, ello es, el sujeto que se educa; 2), el educador, es decir, la persona que educa, y 3), la materia, objeto del proceso educativo, a saber, el bien cultural que se apropia el educando bajo la influencia o dirección del educador. La pedagogía se sirve de la expresión *categorías pedagógicas* para llamar a estos ele-

mentos integrantes de todo hecho educativo. Educador y educando son entidades bio-psíquicas, cuya naturaleza repercute hondamente en el proceso educativo. Así se justifican otros temas: los relativos a los *factores biológicos* y los *factores psicológicos de la educación*.

c) Educando y educador, que constituye en su acción mutua la comunidad educativa, son a la vez miembros de una sociedad, la que da marca y tono de la vida educativa de un pueblo (*pedagogía social*). De esta suerte se comprende el origen de otra serie de cuestiones concernientes a la influencia y agencias sociales de la vida educativa, vale decir los *factores sociológicos*. En especial al estudio de los factores de la educación se llama *etiología pedagógica* (del gr. *aitía*, causa, factor).

d) Semejante influencia y tales factores operan, por otra parte, conforme a ciertas regularidades. El estudio de estas regularidades de los hechos educativos, de estas uniformidades con arreglo a las cuales tiene lugar la vida de la educación, constituye el problema de las *leyes de la educación*. (Ley o legalidad en el sentido aquí empleado significa las relaciones relativamente constantes y relativamente invariables de los hechos estudiados).

## B. *Axiología y teleología de la educación*

Educarse equivale a cultivarse, a adaptarse a cierto tipo de vida social. La comunidad social trata de educar a las generaciones jóvenes conforme a cierto modelo de vida. De hecho, en toda educación intencionada, dirigida conscientemente con arreglo a un plan, se piensa en una meta adonde llegar, en una serie de fines por realizar.

¿Para qué se debe educar al alumno? ¿Para hacerlo un miembro útil de la comunidad en que vive? ¿Para convertirlo en un ser feliz? ¿Debe predominar en el acto pedagógico la educación religiosa? ¿Acaso la formación estética?

Existen doctrinas pedagógicas que señalan como fines principales de la educación la formación científica y económica de las nuevas generaciones. Otras que reconocen igual importancia, en esta tarea, a la ciencia y al arte, a la moral y a la economía, al derecho y a la religión. La ciencia de la educación se plantea aquí el problema de los fines de la educación. Fin en griego se dice telos; de ahí que se llame a esta parte de la ciencia que nos ocupa *teleología pedagógica*.

Ahora bien, los fines que el hombre se propone en la existencia se hallan inseparablemente unidos a sus ideales y a la forma como valora o estima la vida y el mundo. Por ello, esta sección de la teoría pedagógica incluye, asimismo, la *axiología pedagógica* (del griego *axios*, valor).

a) El concepto de *progreso educativo*. La educación es marcha ascendente, permanente proceso de superación, acercamiento a una meta. Habida cuenta de esta idea, la pedagogía pregunta en qué reside esta elevación humana promovida por obra de la educación.

b) A continuación describe los *valores y bienes educativos* que constituyen la materia de este progreso. El valor educativo fundamental lleva el nombre de *formación humana*. En torno de él, se articulan los valores derivados, los que pueden ser disciplinarios e instrumentales.

c) Viene después, en inseparable nexo con los valores educativos, el estudio de la *teleología pedagógica*. Aquí se ventilan los temas de los fines generales y particulares de la educación.

d) El estudio de los fines generales y particulares de la educación es como un corte longitudinal de la teleología pedagógica. Un corte transversal, por decirlo” así, de esta rama, es la reflexión sobre la formación de la personalidad gracias a *la participación del educando en los territorios de la cultura*. Aquí se consideran los temas referentes a la educación científica, moral, estética, religiosa, filética, económica, política, física e higiénica del educando.

e) Determinados los fines e ideales de la obra educativa, pasa la ciencia de la educación a reflexionar de la manera más concienzuda en torno de la *vigencia y transformación histórica* de estos objetivos consustanciales del proceso educativo. ¿Existen ideales educativos permanentes a través de la historia universal? O, al contrario, ¿los valores y bienes educativos tienen una vigencia temporal, son válidos como realidad educadora para un tiempo y un lugar determinados?

En consecuente nexos con todos estos problemas axioteleológicos, surge por modo natural la interesante discusión de los *límites del proceso educativo*. Con los nombres de optimismo y pesimismo pedagógicos, se vienen planteando con gran acierto las cuestiones concernientes a los poderes de la educación. El *optimismo* enseña que la educación lo puede todo, sin tomar en cuenta que tanto el educando, como el educador, en cada caso, ofrecen limitaciones que no se pueden sobrepasar, dada la realidad psicobiotipológica de ellos. El *pesimismo*, por su parte, se empeña en afirmar que la educación es incapaz, por sí misma, de elevar la vida cultural de los educandos. Una *posición crítica*, empero, se encarga de demostrar que la educación tiene sus propios poderes; “bien que siempre limitados por las capacidades de educando y educador y por las circunstancias de lugar y tiempo.

### *C. Didáctica*

La educación es un proceso siempre orientado hacia ciertos ideales, un desarrollo dispuesto entre una realidad y circunstancias dadas y ciertos objetivos y propósitos. Gracias a la educación, la vida humana va experimentando, al correr del tiempo, continuados cambios y transformaciones. Dondequiera que exista la educación, existe necesariamente una serie de fines y un conjunto de medios para alcanzar estos fines. La pedagogía llama *didáctica* o *metodología* al estudio de los métodos y procedimientos más eficaces en las tareas de la enseñanza. La didáctica es la teoría del aprendizaje. En rigor, enseñar (del lat. *insignare*, señalar) es el acto por obra del cual el educador actúa sobre el educando. El aprendizaje (derivado de *apprehendere*, captar, asir), recíprocamente, es el proceso gracias al cual el educando se educa bajo influencia de un educador. Enseñar y aprender se implica, así, por manera inseparable. Algo ha sido enseñado cuando, realmente, ha sido aprendido.

Método es una palabra de origen griego, formada por *meta*, con, y *hadas*, camino. Por ello se dice que algo se hace con *método*, *metódicamente*, cuando se realiza conforme a cierto procedimiento de antemano conocido y probado.

a) La *didáctica* se divide en *general* y *especial*. La primera considera las condiciones más adecuadas a que debe responder en general todo aprendizaje, condiciones que han de fundarse en la naturaleza del educando y en las características de la materia o asignatura que se enseña.

b) La *didáctica especial*, como su nombre lo dice, formula los principios pedagógicos relativos a los diferentes y particulares grados de la enseñanza (primaria, secundaria, ter-

ciaria); asimismo estudia las normas que han de regular la práctica del aprendizaje de las diversas asignaturas.

#### D. *Organización y administración educativas*

Una vez considerados los fines y métodos de la educación, se impone el estudio de la organización y práctica del proceso pedagógico ¿Qué instituciones constituyen la trama de la vida educativa? ¿Cómo deben estar organizadas dichas instituciones? ¿Cómo se planea y ejecuta la tarea educativa? He ahí las preguntas medulares del último capítulo de la teoría pedagógica. La familia, la escuela, el cinematógrafo, la radio, el teatro, etc., son las agencias en las cuales y por las cuales la educación se realiza. Las disposiciones y los funcionarios vienen a poner en marcha los planes educativos.

Con el nombre de organización y administración educativas se designa esta parte de la pedagogía. La palabra “organización” viene de *órgano* que a su vez deriva de la voz griega *ergon*, trabajo. Órgano es el instrumento para hacer algún trabajo. El término “administración” (del latín *administrare*) tiene el significado de proveer lo necesario, de regir.

La organización educativa es el conjunto de instituciones encaminadas a realizar del mejor modo la obra educativa. La administración educativa es la adecuada acción ejercida por funcionarios para este objeto.

La organización y administración educativas están inseparablemente unidas. Comprenden:

a) Los temas constitucionales de la organización y administración educativas (sistema de educación, planeación de la educación, pedagogía política y política pedagógica, legislación educativa, derecho y deber de educación, etc.).

b) La organización y administración escolares en particular, que, a su vez, se subdivide en:

1) Bases generales (censo escolar, orientación escolar, disciplina, coeducación, etc.).

2) Organización y administración de las escuelas en particular primarias, secundarias, normales, etc.

3. *Cuadro analítico de los temas.*— El siguiente cuadro ofrece en panorama, las secciones y problemas de la pedagogía como ciencia y técnica de la educación.

CONCEPTO  
Y MÉTODO DE  
LA CIENCIA  
DE LA EDUCACIÓN

- a) Ciencia y técnica
- b) Cultura y educación
- c) Los problemas capitales de la ciencia de la educación
- d) Las ciencias auxiliares de la pedagogía
- e) Los métodos de la investigación pedagógica

A. Ontología y etiología  
de la educación

- a) Esencia, formas, grados y funciones de la educación
- b) Las leyes de la educación
- c) Las categorías pedagógicas
  - 1. Educando. Factores biopsicológicos
  - 2. Educador
  - 3. Contenido Cultural (materia)
  - 4. Comunidad educativa. Factores sociológicos
  - 5. Poderes educativos
- d) Factores y agencias sociales de la vida educativa



B. Axiología y teleología  
de la educación

- a) El progreso educativo
- b) Valores y bienes educativos
- c) Fines generales y particulares
- d) La formación de la personalidad (los sectores educativos)
  - 1. Educación física e higiénica
  - 2. Educación científica
  - 3. Educación cívica y política
  - 4. Educación moral
  - 5. Educación estética
  - 6. Educación filética
  - 7. Educación religiosa
  - 8. Educación económica
- e) Vigencia y transformación de los ideales educativos
- f) Límites del progreso educativo

C. Didáctica

- a) Didáctica general
  - 1. Concepto, formas y tipos de aprendizaje
  - 2. Leyes del aprendizaje
  - 3. Fines de la enseñanza
  - 4. Motivación de la enseñanza
  - 5. Materia didáctica
  - 6. Método didáctico
  - 7. Medios didácticos
  - 8. La lección
  - 9. La tarea escolar
  - 10. La clase
  - 11. Estimación del rendimiento del enseñar y aprender
- b) Didáctica especial
  - 1. Metodología de los niveles y ciclos escolares
  - 2. Metodología de las materias o asignaturas
  - 3. Metodología de los diversos dominios del aprendizaje (ingeniería, abogacía, docencia)

D. Organización y  
administración educativas

- a) Pedagogía política y política educativa
- b) Sistemas de educación
  1. Tipos
    - Regionales
    - Nacionales
    - La educación en plano internacional
  2. Instituciones
    - Escolares
    - Circumescolares
    - Extraescolares
- c) Organización y administración escolares:
  1. Organización del trabajo escolar (calendario y horarios, control, exámenes y promociones)
  2. La disciplina
  3. La función directiva y la función supervisora
  4. Organización escolar material (presupuesto, construcciones, etc.)
- d) Educación periescolar y extraescolar

4. *Ciencias auxiliares de la pedagogía.*—En el proceso pedagógico intervienen numerosos factores, ora promoviendo, ora perturbando la obra educativa. La influencia de la sociedad y el crecimiento biológico y mental del educando son, entre otros, hechos determinantes en el proceso estudiado.

Por otra parte, los fines y valores que supone toda obra educativa no son menos indispensables para comprender con la profundidad debida el hecho de la educación.

La pedagogía exige, por estas razones, un conocimiento, lo suficientemente amplio, de las ciencias que estudian cada uno de estos factores.

En primer término la acción pedagógica supone el conocimiento de las leyes del desarrollo corporal de los niños y de los jóvenes: la naturaleza y funciones del organismo humano. De la *anatomía* y la *fisiología* obtiene los datos que ha menester acerca del cuerpo, órganos y funciones de la vida biológica del niño y adolescente; de la *higiene*, las normas científicamente fundadas para la conservación de la salud y el incremento de las fuerzas. Asimismo precisa que el pedagogo no desconozca el importante problema de la herencia, de tan notoria significación para la recta comprensión de la ciencia de la formación humana.

La segunda de las más importantes ciencias auxiliares de la teoría pedagógica es la *psicología*. El hombre se halla enclavado en el medio físico por su cuerpo, y en el medio social por su psique. La psicología proporciona al pedagogo el conocimiento de los mecanismos psíquicos: la forma y leyes de

las tendencias, de los hábitos y, en general, de los procesos intelectuales y volitivos.<sup>30</sup>

Pero el hombre, antes de ser adulto, es niño y adolescente. Tal es el hecho fundamental que se impone a la ciencia de la educación. El niño no es un adulto en miniatura. La ciencia integral del niño, ello es, la que lo estudia en todas sus manifestaciones (biológicas, psíquicas y sociales), recibe el nombre de *paidología* (del griego *pais*, niño). La paidología es por eso, asimismo, una de las ciencias auxiliares imprescindibles de la teoría educativa.

Junto a la biología y a la psicología (de la infancia, de la adolescencia, etc.), las *ciencias sociales* constituyen otro grupo de imprescindibles disciplinas auxiliares de la pedagogía. En particular, la sociología, o sea la teoría de las formas sociales, la historia y la economía política suministran valiosos datos a la ciencia de la educación. Los sistemas educativos no son creaciones artificiales y arbitrarias. Cada sistema se ha ido formando lentamente en el curso de la evolución de la sociedad. Hay más: la educación asegura la supervivencia de ésta, y se halla influida por la política y la economía, el derecho y las costumbres, el arte y la religión.

En cuanto la teoría pedagógica considera debidamente los fines y valores del hecho educativo, entra en relación con la *filosofía*. Ésta, en efecto, es una doctrina de la cultura cuya tarea reside en estudiar los más altos valores de la existencia, como la verdad, la bondad la belleza y, en general, el progreso humano. La ciencia filosófica que estudia los métodos científicos encaminados a la obtención de las verdades de las ciencias es la lógica; la filosofía moral o ética, por su parte,

---

<sup>30</sup> Cfr. F. Larroyo, *Psicología integrativa*, colaboración de E. Escobar, Editorial Porrúa, 1964.

investiga los nobles fines de la conducta humana: la estética, la esencia del arte y la naturaleza y diversas formas de la belleza; la filosofía de la historia, la idea de progreso, y la antropología, el ser del hombre y sus tipos fundamentales. La filosofía entera, pues, con todas las partes o ciencias que la constituyen se halla en relación inseparable con la teoría pedagógica.

En fin, muchos problemas de la organización escolar, especialmente de la política educativa, tienen relaciones con la ciencia positiva del derecho o jurisprudencia. Para comprender, por ejemplo, la legislación educativa, es imprescindible saber, por una parte, cuál es la estructura de una norma de derecho, y, por la otra, conocer el conjunto de leyes vigentes sobre educación. Por ello, la *jurisprudencia* es, asimismo, ciencia auxiliar de la pedagogía.

5. La *antropología pedagógica*.— En el término *antropología pedagógica* se condensa el estudio de las relaciones de la ciencia de la educación con otras ramas del saber. Si la educación tiene a manera de tema al hombre, todas las ciencias que se ocupan de éste (las ciencias del hombre) son imprescindibles a la pedagogía. La educación, por otra parte, ya se dijo, es desarrollo, desenvolvimiento humano; lo cual, para indagarlo se requiere, por cierto, de conocimientos de conjunto del propio hombre. La antropología pedagógica justamente considera e investiga al hombre como ser modificable gracias a la educación.

La antropología pedagógica suministra los datos para plantear y resolver el tema de la educabilidad del hombre. Informa acerca de la estructura biopsíquica del educando en su desarrollo, de sus tipos, de su índole y sus formas

sociales y culturales, pero también acerca de la finalidad de su existencia. La antropología pedagógica alecciona sobre el ser del hombre en su totalidad, pero visto desde el ángulo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA.— A. *Rude*, El Tesoro del Maestro. Tomo I. Editorial Labor. 1938. W. *Dilthey*, Fundamentos de un Sistema de Pedagogía, trad. española. Editorial Lozada. 1940. G. *Gentile*, Sumario de Pedagogía como ciencia filosófica. trad. española. Librería y Editorial “El Ateneo”. 1946. O. *Willmann*, Didáctica como teoría de la Formación, Berlín, 1923. J. *Mantovani*. La Educación y sus tres problemas. Buenos Aires, 1943. J. *Dewey*, Experiencia y Educación. Buenos Aires. E. Lozada, 1958.

## JOSÉ MANUEL VILLALPANDO NAVA

### LA PEDAGOGÍA ANTROPOLÓGICA\*

Autor contemporáneo, nació en Aguascalientes en 1926. Discípulo de Francisco Larroyo. Ha orientado su reflexión de forma especial hacia las relaciones entre la filosofía y la pedagogía. Maestro distinguido de la Escuela Nacional de Maestros, de la Escuela Normal Superior y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tiene una obra abundante que comprende, entre otros títulos: *Didáctica de la filosofía* (1959), *Manual de didáctica* (1970), *Filosofía de la educación* (1962), *Didáctica general* (1959), *Pedagogía comparada* (1961), *Manual de investigación pedagógica* (2005). En su *Filosofía de la educación* ofrece una visión desde una perspectiva cuyos ejes articuladores son la cultura y el hombre; divide el ensayo en tres apartados: la reflexión filosófica acerca de la educación, la axiología pedagógica y la antropología pedagógica.

---

\* Villalpando Nava, J. M. (2007, 1968), *Filosofía de la educación*, Segunda parte, capítulo 1, Editorial Porrúa, México, pp. 155-162.

“Producto del hombre mismo —dice Villalpando—, la educación es el proceso por el que se cultiva; y este cultivo se opera en un ámbito de convivencia, ofreciendo un sentido de continuidad y de congruencia. Por eso puede señalarse al hombre como el centro de gravedad en la correlación de educación-cultura, al igual que en la sociedad-historia”.



1. *La denominación.* Aparentemente suena a pleonasma, el hablar de una *pedagogía antropológica*, porque podríamos preguntarnos ¿acaso hay una pedagogía que no sea antropológica? Sin embargo, la razón del enunciado, es correlativa, equivalente al hecho mismo de la cultura; tampoco hay una pedagogía que no sea de la cultura y no obstante, se habla específicamente de una *pedagogía cultural*.

La denominación de pedagogía antropológica, se justifica por el significado conceptual y más precisamente con apego estricto a un rigor finalista, teleológico. Así como se habló de una pedagogía de la cultura, en la cual se destaca la esencia de la educación al servicio de la cultura, aquí hablamos de una pedagogía antropológica, con miras a poner de relieve los efectos de la acción educativa ejercida sobre el hombre. Es por ello que hablar de pedagogía antropológica significa señalar el papel que el hombre desempeña en la educación, y lo que la educación hace por el hombre, dado ya por supuesto que es atributo singular de éste, que lo cultiva, haciéndolo sujeto y objeto de la cultura.

Se trata entonces de un saber pedagógico desde el ángulo del hombre, o si se quiere, a partir del hombre. Pero ¿en qué medida el hombre significa un punto de referencia, como para que a partir de él se pueda comprender la educación? Aquí, al hablar de una pedagogía antropológica, es obligado, por lo menos en intento, aclarar la relación que el hombre guarda con la educación.

2. *La educación, como patrimonio humano.* El carácter humano de la educación no sólo reside en que es el hombre quien la ejerce, para formar a los demás, sino también en la necesidad que él mismo experimenta, de ser formado. Es por el

hombre y para el hombre que la educación se cumple como dinamismo cultural, porque es la cultura misma el mundo peculiar del hombre; en ella se desenvuelve y hacia ella encamina todo su perfeccionamiento. Y este mecanismo, reconocido a través de todo el curso de la historia, que es el devenir constante del progreso de la cultura, promovido por la humanidad toda, equivale a la presencia constante de la educación.

Así se comprende la humanidad de la educación, humanidad que, por otra parte, responde a su naturaleza funcional, por cuanto forma al hombre en particular, y por cuanto significa el vehículo del progreso cultural. La educación, así, reitera su carácter humano, al reconocérsele como el único medio por el cual es viable la superación, la dignificación, el perfeccionamiento del hombre. Pero si, por encima de este apriorismo, se busca la razón de la humanidad de la educación, la respuesta se funda en términos de necesidad y satisfacción. Necesidad, por cuanto que el sujeto individual, el grupo social histórico, la humanidad misma, reclaman una formación concreta, que haga realidad la formación y el progreso; satisfacción, en la medida en que el hombre concreto, la comunidad que convive, el hombre universal, son la fuente educadora que forma, uno a uno, a los individuos, paso a paso, a los grupos, continuadamente a la humanidad. La necesidad formativa y la satisfacción formadora, son hechos complementarios que ostenta, por modo apodíctico, la humanidad de la educación.

Producto del hombre mismo, la educación es el proceso por el que se cultiva; y este cultivo se opera en un ámbito de convivencia, ofreciendo un sentido de continuidad y de congruencia. Por eso puede señalarse al hombre como el centro

de gravedad en la correlación de educación-cultura, al igual que en la sociedad-historia; es el hombre protagonista de la educación y sujeto de la cultura, y es también integrante de la sociedad y actor de la historia. Educación, cultura, sociedad, historia, son nociones antropológicas.

El destino todo del hombre, se halla en estrecha dependencia respecto de la forma como se lleve a cabo la educación. Se educa para y por la cultura, se educa en y por la sociedad, se educa en y para la historia. La educación es el auténtico, el indiscutible patrimonio del hombre; su carácter de destinatario de la acción educativa y de titular ejecutivo de esa misma acción, lo convierte en la potencia espiritual impulsora de la vida humana en plano superior, constructivo, progresista.

3. *El hombre, sujeto y objeto de la educación.* Que la educación es un hecho humano, es evidente; y lo es no por la comunidad y repetición de opiniones que han dado los pedagogos a este respecto, sino precisamente por la naturaleza cultural del hombre; si las dimensiones del hombre cultural lo presentan como un hombre que vive en la cultura, que se relaciona con los demás, y que está adherido a una época histórica, lo que hay que traducir en términos de educación, no es precisamente el hombre en su forma conceptual, sino el hombre como ente de cultura.

Ahora bien, si el hombre es un ente cultural, es por ese solo hecho un ser educable, porque la educación consiste en dar al hombre todos aquellos elementos que se traducen en plenitud de vida; y el hombre es por su naturaleza cultural, susceptible de asimilar esos elementos, y por tanto, de realizar o alcanzar esa plenitud de vida. El hombre ostenta

como atributo esencial, el tener una necesaria e insustituible relación con los demás; y en esa relación con los demás, el hombre se educa. Pero el hombre, no sólo es sujeto de la educación; también es instrumento de ésta. Se educa, pero también educa a los demás.

Si se admite que la educación prepara a los hombres, esto es, los cultiva, formándolos con un sentido histórico, dotándolos de la cultura que corresponde a su tiempo, también ha de admitirse, que les permite proyectarse más allá, progresar respecto de su época, lo que equivale a llevar adelante la conciencia de la historicidad. Al educarse, el hombre está en condiciones de trazar su futuro, operación a través de la cual, la propia conciencia del hombre va construyendo la historia, y mediante el esfuerzo individual, se va haciendo progresar a la humanidad.

Sin embargo, hasta aquí podría pensarse utópicamente que la educación es un trabajo a través del cual los hombres adquieren una modalidad de vida, con sentido invariable y uniforme de su ser; y es todo lo contrario. La educación es impulso del desarrollo personal, pero en ninguna forma sujeción a un molde único, a un estilo determinado; muchas y muy variadas circunstancias determinan esta variabilidad del hombre. Y es que el hombre como tal, no se produce por manera mecánica, porque sobre su naturaleza misma actúan circunstancias modeladoras, que son la causa de su completa diferenciación individual.

4. *El circunstancialismo en la educación. El circunstancialismo* significa una actitud de reconocimiento al hecho de las circunstancias; representa también una doctrina, una filosofía

explicativa de las circunstancias, como hechos que varían o hacen variar una realidad.

La doctrina circunstancialista, originalmente ha sido expuesta por José Ortega y Gasset, y la fórmula que sintetiza la doctrina queda contenida en su célebre frase: “yo soy yo y mis circunstancias”. Esa doctrina explica cómo el hombre, a título de existencia real, viviente, singular, no constituye un modo vital uniforme, invariable, sino al contrario, una individualidad, cuya naturaleza está condicionada por determinadas acciones.

El hombre no solamente experimenta la limitación, sino que por encima de todo eso, es consecuencia de sus circunstancias. La circunstancia en general, significa el conjunto de acciones ejercidas desde fuera, y que llegan a influir sobre el hombre, modelando su naturaleza, orientándola, en fin, transformándola.

Esta doctrina de las circunstancias, que no son simplemente hechos físicos ejercidos sobre la individualidad, sino también y sobre todo hechos sociales históricos, significa el reconocimiento de variadas acciones, que por ejercerse sobre el hombre tienen un carácter externo, de fuera a dentro; es por ello que esta doctrina del circunstancialismo puede ser objeto de una dimensión pedagógica, pues la educación puede ser una de tantas circunstancias modeladoras de la individualidad; la educación, de hecho, es una acción que modela al hombre, y esto se advierte al reconocer que no es lo mismo el hombre educado, que el hombre que no ha recibido una acción educadora. Tampoco puede reconocerse la acción educadora que recibe un hombre como única e invariable, pues cuando para uno es fructífera, para otro puede ser perjudicial; la acción educativa puede dar efectos distin-

tos en los individuos, según que éstos tengan una naturaleza distinta orientada en determinado sentido o modalidad.

Que la educación es una circunstancia, es indiscutible; y que contribuye a modelar la individualidad es indudable; porque científicamente se puede probar que no hay dos personalidades iguales. Por eso, el circunstancialismo es una doctrina dinámica, explicativa de las variantes, de las modalidades, de los cambios, de los estilos que sufre la vida de un hombre. Si se trata de buscar científicamente la explicación al hecho de la circunstancia, o de sus efectos, puede encontrarse la raíz precisamente en la naturaleza individual, en la estructura somático-psíquica de cada uno, en el núcleo personal, integrado por diferentes acciones genéticas, endógenas, y con posibilidad de asimilación de las variadas situaciones externas. Y eso naturalmente origina, que cuando el individuo se ha expuesto a las acciones circunstanciales de toda índole, el producto de esas acciones habrá de ser una completa diferenciación; la diferenciación personal, es síntesis de diferencias menores.

Por otra parte, saliéndonos del estricto campo del circunstancialismo, sobre todo entendida la circunstancia como dinámica existencial, pasando al mero campo de la educación, vemos que ésta nunca, por ningún motivo, iguala a los hombres; incluso se advierte cómo la mejor educación no es la que uniforma a los hombres, sino por el contrario, la que los individualiza, la que arraiga en la diferenciación de los sujetos.

En esta forma, entonces, vemos cómo el circunstancialismo es tan sólo el camino doctrinario, ideológico, que nos lleva a la comprensión de las variaciones del hombre que se

educa. Pero ¿qué son esas variaciones? Vamos a considerar, por último qué es la variación en el campo educativo.

5. *La variabilidad educativa.* La *variabilidad educativa* no significa diversidad educativa; más bien equivale a la posibilidad de distintos efectos dentro de un marco específico determinado. La diversidad implica una transformación, que rebasa, que supera este marco; es decir, en el campo de la educación, tenemos un ambiente, un espacio delimitado, dentro del cual se ejerce esta acción formativa. Este campo está determinado: 1º por la naturaleza del hombre que se educa, y 2º por el ambiente social en que se ejerce la educación; es decir, que la educación no puede rebasar, ni los límites de lo humano, ni los límites de lo social; porque en eso reside la variación, en cambios de apariencia, pero no esenciales. Y cuando se dice que la educación se propone diferenciar a los hombres, se trata de una diferencia dentro de estos límites.

Eso quiere decir que tan impropia sería la pretensión de una educación que se propusiera hacer un superhombre, como un ser infrahumano, como tan impropia también es la educación que se propone la formación de actitudes antisociales, o de actitudes regresivas en el progreso. Prácticamente esos son los límites dentro de los cuales opera la variabilidad, es decir, diferencias de apariencia, diferencias en forma de darse, de manifestarse la realidad, pero nunca diferencias que rebasen los límites de la esencia y del designio humanos.

El producto de la educación, como circunstancia, como variabilidad, es por tanto un producto que se expresa en *tipos*, es decir, en variantes, que dentro de su íntima y compleja naturaleza, ofrecen semejanzas en algún respecto.

Un tipo significa una variedad, por cuanto a sus caracteres propios; pero al mismo tiempo una semejanza, por cuanto a que esos caracteres aunque no en forma idéntica, son repetidos en otras personas, en otros individuos tipificados, de acuerdo con ciertos modelos que se originan en determinadas influencias. Tal es, entonces, la dimensión variable de la educación.

Pero naturalmente que la integración de esos tipos, supone la participación del hombre, y esa participación consiste en que lleva a su persona un cierto contenido cultural, orienta su desarrollo en determinado sentido, encauza su vida con específico designio.

Así se producen los diversos tipos que se dan en la sociedad, y de los cuales la educación pretende que sean los mejores, porque reúnan los caracteres más dignificantes, más constructivos, más duraderos, todo ello, desde el ángulo de la cultura, a la que en última instancia, sirve la educación, y en la que también por modo necesario se desenvuelve el hombre.

Cuando se dice de la variabilidad humana originada en la obra educativa, se refiere, naturalmente, al modo como se integra la personalidad del educando, misma que está constituida, no sólo por elementos estructurales somáticos y psicológicos, asociados más o menos en forma peculiar, sino también por elementos dinámicos, que vuelven a la unidad personal, un compuesto con caracteres adquiridos, y que la disponen, no sólo en una diferenciación en su modo



de ser, que también en el de actuar. La personalidad no es una entidad pasiva, sino dinámica; y ese dinamismo, al menos como ejercicio, tiene su origen en la educación, porque ésta se propone integrar la naturaleza social del individuo, no como simple elemento pasivo, material, de un grupo, sino como participante de él; y esa participación en la forma superior de integración de la persona, no puede esperarse que sea uniforme ni que responda a un modo señalado de antemano.

La variabilidad personal, es un hecho que proviene, de la misma naturaleza del individuo; los caracteres constitutivos de su ser, se dan dentro de un margen de variantes que, sin alterar la esencia humana, producen diferencias de muy variable índole, así con relación a los propios atributos del sujetos, como respecto de su comparabilidad con otros individuos.

Pero esas diferencias, son tan sólo un hecho con el que se enfrenta la educación; la acción de ésta sobre el individuo, también es fuente de diferencias, por el hecho mismo de operar sobre sujetos diferenciados, y también porque su acción, que pudiera ser uniforme, no es recibida ni aprovechada por todos en la misma forma.

No es, por tanto, un mero formulismo, decir que la educación es una fuerza diferenciadora de las personalidades, que no las iguala, sino que las diversifica; es que la educación simplemente es un hecho humano, ejercido sobre seres humanos. Ni puede cambiar la naturaleza propia de éstos, ni tampoco puede significar el mecanismo para producir resultados siempre iguales.

La educación simplemente desarrolla la potencialidad humana que cada uno posee; tan sólo trata de realizar una integración personal típica, con base en los elementos que ha aportado la naturaleza. No se propone la educación crear a un hombre nuevo, diferente del que ha creado la naturaleza, sino de completar esa creación, llevando hasta el sujeto, los elementos espirituales, humanos, que se hallan en la cultura, para que con ellos complete y dé sentido superior a la vida.

## SOBRE EL AUTOR:

Gilberto Guevara Niebla nació en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, y realizó sus estudios profesionales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde cursó la licenciatura en Biología y la Maestría en Ciencias. Fue profesor-investigador Titular "B" de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Su interés por los temas vinculados a la educación lo llevó a especializarse en la materia en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en L'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París.

Cursó los estudios correspondientes al doctorado en educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Fue director de la División de Ciencias Sociales de la UAM-Xochimilco y fue coordinador de Investigaciones Educativas en la Fundación Nexos e investigador visitante del Centro de Estudios sobre la Universidad, hoy ISSUE.

Profesor titular del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ha trabajado por más de veinticinco años en el campo de la educación como profesor, investigador y funcionario. En 1992 estuvo a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Ha sido articulista en *La Jornada*, *El Universal*, *Crónica*, *El Nacional*, *Proceso* y *Uno Más Uno*. Ha publicado diversos artículos y ensayos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es coordinador de Proyectos Educativos de la Fundación Nexos y director de la revista *Educación* desde 2001.

Entre sus obras publicadas se encuentran *El saber y el poder* (1983), *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano* (1988), *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM* (1990) y el opúsculo *Democracia y educación* (1998). Asimismo, coordinó *La educación y la cultura ante el Tratado del Libre Comercio* y *La catástrofe silenciosa* (1992). Su interés académico se ha orientado en los últimos años hacia la formación moral y la educación ciudadana.