



41061⁹
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO 24.

" CAMPUS ARAGON "

**LOS ORIGENES DE LA TEORIA PEDAGOGICA EN
MEXICO: ELEMENTOS PARA UNA CONSTRUCCION
DIDACTICA**

T E S I S

Que para obtener el titulo de:

MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P r e s e n t a :

ALBERTO RODRIGUEZ

Asesor: Mtro. Antonio Carrillo Avelar

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

San Juan de Aragón Edo. de México 1997



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Blanca Rosa por impulsarme a estudiar este posgrado, y a Carmen María por el apoyo para realizar el presente trabajo.

Mi reconocimiento y afecto al maestro Antonio Carrillo A.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
1 - SUSTENTOS PARA LA REFLEXIÓN HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	8
1.1 - BASES ESPISTEMOLÓGICAS EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA PEDAGÓGICA	8
1.2 - UBICACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	16
1.3 - HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO (DEL LENGUAJE A LA HERMENÉUTICA)	21
1.4 - CATEGORÍAS PARA LA LECTURA HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	44
A) TEORÍA PEDAGÓGICA	44
B) FORMACIÓN DOCENTE	50
C) PARTICIPACIÓN DOCENTE	55
2.- MÉXICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX LA BÚSQUEDA DE UNA ALTERNATIVA SOCIAL Y EDUCATIVA	62
2.1- LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX COMO CONTEXTO HISTÓRICO DEL SURGIMIENTO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO	62
A) LA ENCRUCIJADA LIBERAL	64
B) EL PORFIRIATO EN BUSCA DEL PROGRESO	68
C) EL LATIFUNDISMO Y LA SITUACIÓN DEL INDÍGENA	72
D) LAS CLASES SOCIALES	76
E) LA CULTURA PORFIRISTA Y LA PRENSA DE OPOSICIÓN	81
F) LA CRISIS DEL RÉGIMEN PORFIRISTA	87
2.2.- EL DISCURSO DEL POSITIVISMO Y LA FORMACIÓN DE UN NUEVO ORDEN PEDAGÓGICO (CIENTÍFICO)	88
2.3- PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX COMO UN DISCURSO ALTERNATIVO	103

3.-APORTES TEÓRICOS AL CAMPO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA Y DE LA DIDÁCTICA	127
3.1. CARLOS A. CARRILLO REFORMA EDUCATIVA PEDAGOGÍA MODERNA Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA	127
3.2 - ENRIQUE C. RÉBSAMEN LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA	136
3.3.- LUIS E. RUIZ LA PEDAGOGÍA POSITIVISTA Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA	148
4.- DEBATE EN TORNO A LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y A LA DIDÁCTICA	158
4.1.LA TEORÍA PEDAGÓGICA HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO	159
4.2.- LA FORMACIÓN DOCENTE, PUNTO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	178
4.3.- LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	186
CONCLUSIONES	195
BIBLIOGRAFÍA	202
HEMEROGRAFÍA	210

INTRODUCCIÓN

Este trabajo representa un intento por esclarecer los orígenes de la teoría pedagógica en México, destacando la producción que en este ámbito se desarrolló durante el porfiriato y enfocándose al debate en torno al docente. Esto es con la intención de contribuir a la comprensión de la situación actual de la Teoría Pedagógica en México, a partir de lo que ha sido, recurriendo a su historicidad, para ubicarla en su presente y reconocer su identidad.

La educación como campo de conocimiento logra un importante desarrollo en las últimas dos décadas, aunque en la historia de la educación de México encontramos períodos de amplia y significativa productividad destacándose por las diversas acciones educativas y por las reflexiones y conceptualizaciones sobre educación.

Al respecto sobresale el período de producción teórico pedagógica inicial en México, en el cual adquieren gran significación las experiencias y reflexiones educativas de educadores como los seleccionados para este trabajo: Carlos A. Carrillo, Enrique C. Rébsamen y Luis E. Ruiz. Sus aportaciones teórico-prácticas llegan a revolucionar el sentido de la educación y contribuyen con ello al origen de la teoría pedagógica en México.

Para referirnos al estado actual del discurso pedagógico en este país es necesario tener una aproximación histórica que permita entender en qué sentido se ha avanzado -desde sus orígenes-, y las limitaciones conceptuales a las que se ha enfrentado.

El historizar sobre la educación permite al estudioso de la misma, como en el caso del maestro en la enseñanza superior, acercarse a su naturaleza, esencia y base, así como a su devenir y proceso de cambio. "Sin la aportación histórica, sin las perspectivas de la realidad como proceso, sin una ampliación del campo de la experiencia que supone la mirada histórica, y sin esa articulación temporal que

permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza".¹

La dimensión histórica de la educación posibilita comprender los procesos que subyacen en los hechos que el educador confronta en su vida diaria. Este adquiere un compromiso e implicación con el presente, concretamente con el momento histórico en el que vive, y es a partir del estudio de la historia como adquiere conciencia de su papel como sujeto histórico.

La historia de la educación intenta responder a los problemas e inquietudes de la educación de este tiempo, y a los valores exigidos por el mismo.

Las propuestas educativas de estos autores representan para la pedagogía un momento de origen, base y transformación, ya que marcan nuevos senderos para la práctica educativa, como por ejemplo nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, la importancia de los valores en la educación, la necesidad de la comunicación entre los principales actores de la práctica docente, y la formación y participación de profesores. Sus alcances perduran hasta este momento, no obstante la irrupción del discurso educativo pragmático norteamericano que invalida los grandes avances de la pedagogía y de la didáctica en este país. Es por ello que se considera necesario rescatar estas experiencias como una posible alternativa a las problemáticas educativas del presente.

La finalidad de este trabajo de investigación es rescatar los iniciales discursos en México sobre teoría pedagógica y sus propuestas didácticas, a partir de sus fuentes primarias ubicadas a finales de la centuria pasada y principios de la presente.

La tesis central es que dicho discurso representa el surgimiento de la teoría pedagógica en México, además de que se establecen las bases teórico-metodológicas de la educación moderna y contemporánea.

En este discurso se posibilitan nuevos caminos para la didáctica que al rechazar los antiguos métodos de enseñanza, se plantean otras alternativas que

¹ Uribe Frago, Antonio. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia, México*. IMCED, 1996. P. 11

transforman la educación durante ese periodo y llegan a representar una reforma educativa.

Estas propuestas, significaron y significan, para la didáctica una vía para su reconstrucción.

El discurso pedagógico actualmente es un tema de gran interés para el debate, se aborda desde diversos paradigmas, desde diferentes ideologías y posiciones políticas

La formación de educadores a nivel superior debe contemplar la incursión al discurso sobre la problemática de la educación, como una forma de apropiarse del mismo, y ello se logrará a partir del conocimiento de lo que ha sido, de cómo se ha desarrollado, de analizar y recuperar las experiencias que en este campo se han alcanzado.

Los teóricos de la educación durante el porfiriato plantean la necesidad de formación de docentes básicamente en el ámbito pedagógico, para lo cual aportan sus producciones teóricas y diversas acciones como la conformación de la Escuela Modelo de Orizaba donde se invita a los estudios de la ciencia pedagógica, la prensa pedagógica difusora de múltiples inquietudes y propuestas y, los congresos pedagógicos espacios generadores y portadores de innovadoras ideas y experiencias educativas. Ante esta perspectiva se considera que todo ello es un antecedente para comprender la formación docente en nuestro país (como en las maestrías en enseñanza superior)

Cabe hacer hincapié que la situación dinámica en la que se desarrolla la educación en México y las medidas neoliberales como una problemática del presente, ante la cual se viene a resignificar a la educación y a darle una reorientación a las prácticas y campos de la pedagogía, implica una posible pérdida de la identidad nacional, de tal suerte es impostergable hacer un rescate de nuestra historicidad educativa. El presente trabajo contribuye a dar respuesta a esta inquietud ya que el material que lo conforma es de gran valía, en el sentido de que adquiere una dimensión social cuyo objetivo es posibilitar la minimización del riesgo de pérdida de identidad. Los textos que lo conforman permiten la

apertura y la aprehensión para realizar una lectura de la realidad al momento de rescatar ese pasado educativo

Hay que tener presente que los autores seleccionados son sujetos con una conformación sociocultural que incorpora valoraciones, conocimientos, expectativas, cosmovisiones, etc., que son determinantes y determinadoras en el universo cultural en que se desarrollaron, y por ende, le dan una significatividad a sus propuestas pedagógicas, que son producto de un presente dado y dándose.

Este trabajo representa un referente empírico concreto y de construcción conceptual, con lo cual el objeto de estudio cobra sentido, al caso que nos ocupa el campo de lo pedagógico. Asimismo una práctica intelectual llena de posibilidad y significatividad para los estudiosos de la educación y de la pedagogía

La finalidad de dar a conocer parte de nuestra tradición educativa, implica un esfuerzo incentivante de interpelación para continuar la búsqueda y dar el justo valor a todos aquellos teóricos que han dedicado parte de su vida al estudio de la educación. Pero al mismo tiempo intenta romper con una razón técnica como forma de pensamiento de la modernidad, para instaurarse bajo una razón teórica que se circunscriba en el debate actual del campo de las ciencias sociales o humanas.

Este trabajo permite establecer una relación teórico-dialogal que posibilita sacar a la luz las propuestas pedagógicas de estos autores que han conformado las bases de constitución del estudio del campo pedagógico en México y que siguen vigentes hasta nuestros días.

A manera de síntesis consideramos que el discurso pedagógico en México tiene fundamentalmente dos destinatarios: el especialista en el tema o el sujeto en formación en la educación, así como aquellos que están incursionando en esta actividad educativa. A partir de ello, el interés por acercarnos a los orígenes del discurso pedagógico en México como un medio que permita la explicación de la situación actual de la educación y de la pedagogía en nuestro país.

2 Cfr. Díaz Barriga Ángel, "Prestigio de las Palabras: El Discurso Pedagógico", en El Discurso Pedagógico: Análisis, Debate y Perspectivas, México, Editorial Diema, 1995.

Los autores seleccionados adquieren importancia y trascendencia en su momento histórico, y en el presente, ya que la propuesta de cada uno de ellos representa una alternativa a la educación y sus esfuerzos teóricos vienen a cimentar la conformación del discurso pedagógico en México

Carlos A Carrillo con su discurso firme y sagaz contribuye al declive de la educación tradicional, y posibilita el que la educación incurriere en nuevos caminos que sientan las bases de la educación moderna

Enrique C. Rébsamen encauza la formación de profesores y la profesionalización de la docencia, y por primera vez, se establecen, gracias a su participación, de forma sistemática los estudios pedagógicos, y se fundan varias escuelas normales

Luis E. Ruiz con el "Tratado Elemental de Pedagogía" contribuye a que la pedagogía adquiera ese status científico que le abrirá nuevos caminos en su desarrollo como campo de conocimiento Su inclinación por el positivismo representa un claro ejemplo de la postura clásica de los educadores de este periodo por el sentido científico de la educación

Todos ellos conforman escuelas de pensamiento y sus seguidores continuaron con la labor reformadora de estos pedagogos

Las expectativas de estas propuestas son múltiples y vienen a ser antecedente directo de la teoría pedagógica actual en México En esta gama de alternativas se abordan concretamente a las relacionadas con el docente en tres aspectos básicos: teoría, formación y participación,

Para lograr entablar un vínculo con los discursos de estos autores se recurrió a las fuentes primarias con un sentido hermenéutico, por lo que se hizo necesario iniciar con un apartado en el que se tratarán estos sustentos teórico-metodológicos.

En esta perspectiva, el contexto histórico en el que se ubican estos autores es fundamental para comprender el sentido de sus propuestas pedagógicas en un espacio y tiempo. Es por ello que el capítulo dos versa sobre el México de la

segunda mitad del siglo XIX, tratando de esclarecer la situación social, económica, política, cultural y educativa, concretamente durante el régimen porfirista, destacándose la importancia de este período para comprender la conformación del México moderno y contemporáneo, específicamente en lo que respecta a la educación y a la pedagogía

Durante el porfiriismo existe una gran inquietud por lo moderno, se convierte en una constante transformar al país en industrialista, y ponerlo a la vanguardia de la pretendida modernidad. Para el logro de esta meta había que sustentar el proyecto moderno con una filosofía ad-hoc, y difundir sus propósitos por medio de la educación

En el porfiriismo se permitió que en el ámbito educativo se desarrollara la confrontación y, que las ideas y concepciones educativas antipositivistas obtuvieran posibilidades de implantarse como política educativa oficial

En este ambiente de participación surgen importantes avances en lo educativo que sirven de marco a las propuestas teórico-metodológicas de los educadores seleccionados

El sentido que adquieren los capítulos dos y tres responden a que el análisis hermenéutico requiere de la superación de la mera forma o estructura del texto, asignando preeminencia a los contenidos y su historicidad. Además, resaltar que el elemento individual solo es comprensible en el contexto, y este elemento, a su vez, permite aclarar a este contexto

En el capítulo denominado Aportes Teóricos al Campo de la Teoría Pedagógica y la Didáctica, se construyen las biografías de los autores que permiten acercarse con una mayor comprensión a sus discursos y a sus propuestas. Esto contribuye a conocer sus propias tradiciones y su herencia para lograr entablar un diálogo, pero hay que tener presente que el dialogar implica una disensión previa, algo sobre lo que discutir.

Sus aportes fueron de gran significatividad para su momento histórico ya que innovaron la educación a partir de una serie de constructos y experiencias educativas, además de sus repercusiones en el presente.

En este capítulo se hace referencia a la vida cotidiana y a la formación intelectual de estos educadores, sin dejar de resaltar su práctica educativa, y las aportaciones al campo de la teoría pedagógica y la didáctica. Esto contribuirá a comprender mejor sus discursos pedagógicos.

En el último capítulo se desarrolla el debate entre estos autores en torno a la ciencia pedagógica y a la didáctica, a partir de las categorías de teoría pedagógica, formación docente, y participación docente.

Este debate se realiza en función de lo abordado en los capítulos anteriores como en el caso de la ubicación espacio-temporal del discurso y en la que se interrelacionan los aspectos socio-económicos, político-culturales y filosófico-educativos propios de ese momento histórico, así como la vida cotidiana y formación de los educadores.

En este apartado participo en el desarrollo del debate al preguntarles y propiciar el diálogo entre estos autores. Las respuestas a las interrogantes representan un importante avance en el desarrollo de la educación.

En relación a estos campos no debe esperarse una aportación concreta, esta se centra en la dinamicidad que se logra otorgar al debate, las posibles aportaciones se abstraen de las palabras de los mismos teóricos. Al respecto, Félix Duque menciona: "Y hay que explicar ese hecho, esa tozudez de la vida que se manifiesta en el lenguaje y en tiempo. De esa obstinación trata la moderna hermenéutica"³

Esto no invalida el esfuerzo investigativo, sino que marca una pauta metodológica para realizar esta tarea.

Así, en palabras de Duque, se enfatiza esta labor: "y aquí estamos de nuevo, dispuestos a brucear - y hasta bucear un poco si nos atrevemos - en el mar de las palabras"⁴

³ Duque, Félix, *La hermenéutica de la palabra. Una introducción a la hermenéutica*, México, Universidad Autónoma Chapingo, 1994, p. 29.

⁴ Ídem, p. 32.

1 SUSTENTOS PARA LA REFLEXIÓN HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

1.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA PEDAGÓGICA

El abordar una problemática como la que se plantea en este trabajo, a saber: el origen de la teoría pedagógica en México, conlleva a niveles de análisis tanto epistemológicos como teóricos para abordar el terreno de la construcción de conocimientos sobre educación. Desde esta perspectiva se considera la reflexión y análisis sobre la conceptualización y procedimientos que han empleado los educadores, propósito de nuestro estudio para referirse a lo educativo y concretamente a sus aspectos metodológicos.

El revisar la literatura educativa generalmente nos conduce a la consabida polémica sobre la ciencia y el conocimiento acorde a las diferentes posturas o escuelas del pensamiento, y en las cuales se insertan las conformaciones discursivas sobre lo educativo, apareciendo como su sustento conceptual y epistemológico, vinculándose no sólo con los discursos sino con los procesos y prácticas educativas.

La educación se ha enfrentado a diversas dificultades para ser aceptada como un campo de problemas con entidad propia. Utilizamos el concepto de campo problemático de la educación, acorde al sustento que adquiere en el trabajo de

Adriana Puiggrós, quien señala: "El campo problemático es un concepto que abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa .. criterios para definir cuales son los problemas que abarca .. (y) sus límites y sus relaciones en otros campos"⁵.

De acuerdo a lo antes citado, es necesario contemplar en la investigación pedagógica o educativa los procesos histórico-sociales considerando que la educación en su historicidad no ha logrado caracterizarse por la imposición o dominación cultural. Es precisamente el sentido de no limitar a la educación a la transmisión y permitirle la posibilidad en la gestión del cambio social, al rescatar su historia contribuye a la construcción del campo problemático de la educación. Planteamos la necesidad de comprender cómo se ha entendido la educación y pedagogía y cómo repercuten en estas definiciones las condiciones histórico-sociales en las que se han producido. A manera de síntesis, el campo problemático lo entendemos como:

"... poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías. La necesaria ubicación históricas de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y otros procesos sociales"⁶

En este mismo tenor, retomamos el campo de sujeto pedagógico, partiendo del principio de que toda pedagogía define su sujeto. Cada pedagogía establece qué elementos y normas lo ordenan como un conjunto significativo, el cual permite mediar entre sujetos políticos y sociales participes en una sociedad y el habitus⁷ que se pretende inculcar⁸.

Con la finalidad de esclarecer el papel que desarrolla el sujeto pedagógico en el proceso educativo lo sustentamos a partir de la siguiente cita:

⁵ Puigros, Adriana. *Imaginación y Crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Mexicana/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990 (Los Novena 21) p. 26

⁶ *Ibidem*, p. 39

⁷ La Noción de Habitus. Puiggrós la retoma de Bourdieu, el cual la define como "() Habitus (es) sistema de disposiciones duraderas () estructuras estructurantes () sistema de esquemas, de percepción, de pensamiento, de apreciación, acción () Principio de producción de las prácticas y Principio de su Organización y Racionalidad Objetiva" Bourdieu, P y J. C. Passeron. *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1972. Emilio Terzi, "La Educación como Violencia Simbólica P. Bourdieu y J. C. Passeron", en C. González, Rivera y C. Torres Novoa, *Sociología de la Educación*, México, CEE, 1981, p. 203

⁸ Cfr. Puiggrós, Adriana, *Op. Cit*

"La función hegemónica de los sujetos pedagógicos es consecuencia de sus condiciones de producción, y también de los acontecimientos que ocurren en el interior del proceso educativo. No existen posiciones esenciales y universales de los sujetos pedagógicos: La relación educador-educando en el sistema escolar (y en todos los espacios del sistema educativo moderno, tales como los vínculos educativos en la familia, en las instituciones, en los partidos políticos entre quienes detentan el poder y quienes sólo son considerados ("receptores") tiene como finalidad servir de vehículo para transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura.

Aquel objetivo se cumple relativamente. Su alcance es necesario para garantizar la continuidad de la cultura, pero su incompletud también lo es para que sea posible el progreso⁹

En este sentido las producciones conceptuales y teóricas sobre educación se inscriben en el marco de las ciencias sociales o humanas, las cuales se encuentran "ligadas" al desarrollo de la ciencia y el conocimiento

Las teorías del conocimiento ejercen una importante influencia en las teorías educativas, es esta relación un eje de reflexión que debe atenderse en el plano epistemológico y teórico

Al abordar el conocimiento sobre educación se debe tener en cuenta sus implicaciones sociales, políticas e ideológicas. La trascendencia de este tipo de análisis contribuye a esclarecer la conformación de un campo "científico" dedicado al estudio de la educación. Se analizan conceptos y metodologías en lo referente al tratamiento de lo educativo como objeto de estudio, como objeto teórico.

Esta temática resulta fundamental para todos aquellos interesados en la educación y en las tareas educativas, para comprender la conformación de un campo disciplinario, como el pedagógico, el cual responde a las diversas

⁹Ibidem p 43

transformaciones que se han desarrollado en contenidos, estructura, métodos y objetivos de los estudios sobre educación.

Para referirse a la producción discursiva en torno a la educación se alude al amplio bagaje histórico conceptual que se ha desarrollado sobre este particular, y la forma de acercarnos a esta producción supone una postura epistemológica. "El valor conceptual que le otorguemos a tal producción discursiva depende de los parámetros categoriales o posición epistemológica a partir de la cual juzguemos tal producción"¹⁰. Es decisiva la postura epistemológica desde la cual se aborda el problema de la educación para comprender las teorías pedagógicas, las cuales se han presentado como construcciones discursivas que organizan las prácticas educacionales

La práctica discursiva sobre educación llega a considerarse como un elemento constitutivo de un campo de saber, y su historicidad permite comprender la conformación del mismo.

La producción discursiva de la educación ha enfrentado múltiples problemas de orden teórico-metodológico en su interés de lograr una racionalidad científica de la acción educativa

La historicidad de este discurso educativo permite acercarnos a las diversas teorías educativas y/o pedagógicas¹¹, y comprender la forma en que han abordado la realidad educativa.

Ante la problemática actual sobre la carencia teórica se presenta como necesidad incursionar en el pasado, el ir más allá de lo inmediato. En la historia el término educación ha adquirido una gama de significados. El educador se ha enfrentado a

¹⁰ De Alba, Alicia "Teoría y Educación. Notas para el Análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas", en Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación. México, UNAM-CEA, 1990, p. 49.

¹¹ La utilización de teorías educativas y/o pedagógicas implican una conceptualización más específica y delimitante, compartimos la propuesta de Adriana Puiggrós de que la pretendida unificación de las cosas ha sido un obstáculo epistemológico para la investigación de la educación como campo problemático. Parafraseando a Puiggrós planteamos que "No buscaremos al nivel de los procesos reales para capturar en ellos aquellos elementos que se adecúan a una definición universal de educación o de pedagogía. No partiremos de la unidad abstracta ¿o mítica?, para bajar a la diversidad aparente y vencerla. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad". Zermélan, H. "Uso crítico de la teoría de las Funciones Analíticas de la Totalidad", México, Colegio de México, 1986, en Puiggrós, Op., Cit. p. 25

una serie de tradiciones acerca del tratamiento de múltiples problemas en torno a la educación.

El desarrollo histórico de la educación es de gran valía para la comprensión de la disciplina pedagógica, sin embargo sobresale la falta de atención en torno al saber educativo en los ámbitos académicos mexicanos. Para los investigadores del campo educativo es de suma importancia el indagar los problemas de la construcción de su disciplina, rescatando los discursos que se han escrito al respecto, básicamente aquellos considerados como clásicos. Sin embargo se ha generado por múltiples razones una cierta indiferencia al discurso producido en el ámbito de la educación mexicana

La pedagogía se ha definido y ubicado a lo largo de su historia en niveles de producción cultural muy disímiles lo cual repercute en los procesos de conformación de esta disciplina, últimamente el discurso pedagógico en Latinoamérica ha representado un aporte de amplia significación para el enriquecimiento de este campo lo cual reclama ver hacia su pasado, rescatar y explicar esta amplia producción, y en este caso la que particularmente se desarrolla en nuestro país

De acuerdo a las consideraciones anteriores, es pertinente señalar que a partir del análisis de las propuestas educativas seleccionadas para incursionar a la problemática del origen de la teoría pedagógica en México, se realiza un intento de elucidación teórica a partir de la producción discursiva en educación, considerando sus principios teóricos y metodológicos

En México, la construcción teórica específicamente la educativa en sus orígenes, está vinculada a los resultados que plantean las ciencias que pretenden explicar lo educativo, sin embargo, las aportaciones de esta producción educativa son básicas para el campo de estudio de la pedagogía en México.

Al respecto se rescata la siguiente reflexión conceptual :

"Una teoría tiene entre sus alcances el de configurar la realidad de una manera específica, y al mismo tiempo que destaca ciertos aspectos ensombrece otros. Esta

característica general de las teorías constituye un estímulo importantísimo para las configuraciones que más adelante generaran nuevas teorías"¹²

La pedagogía surge en un contexto relacionado con la modernidad, y con el empirismo y racionalismo, origen de las ciencias empíricas. Es en este contexto que tiene su génesis la primera concepción de pedagogía con Comenio quien la entiende como Didáctica: disciplina que atiende a los problemas del maestro.

Para el siglo XIX se concibe a la pedagogía como un conocimiento científico, universal y necesario, en este sentido tenemos dos grandes aportaciones. La pedagogía general de Herbart, y los fundamentos de un sistema pedagógico de Dilthey. No obstante de esta intención científica se sigue relacionando el conocimiento sobre la educación a la docencia.

El debate sobre el status científico y social del conocimiento pedagógico, a pesar de sus limitaciones, es de una importante significación para la construcción del campo disciplinario de la pedagogía.

La ciencia ha contribuido con su rigor y capacidad teórica, pero la disciplina pedagógica, a juicio de Carlo A. Hoyos "A diferencia de otras formas técnicas y profesionales, no ha generado ella misma pautas teóricas, metodológicas y aún técnico-instrumentales propias"¹³

En el discurso pedagógico, no obstante esta inquietud científista, existen fuertes arraigos a niveles de normatividad y consigna, es decir una disciplina orientada a promover el deber ser.

El acercamiento al discurso pedagógico en sus orígenes en México se realizará haciendo problemáticas las representaciones formales bajo las cuales se mantenía este discurso.

¹² Aguilar García, Verónica et al. "Notas para un Debate sobre Epistemología del Discurso educativo" en De Alba, Alicia, Op. Cit. p. 102

¹³ Hoyos Medina, Carlos Angel "Perifoneo de la modernidad" en Epistemología y Objeto Pedagógico ¿Es la Pedagogía una Ciencia?, México, UNAM/CECU, 1992, p. 11

En este sentido se plantea que el objeto pedagógico no se concibe como algo "dado" sino como objeto "posible de construir". Si bien es cierto que la racionalidad científica se presentaba como límite al querer asignar un objeto fijo a una disciplina, junto con un método reduccionista, se posibilita el reinsertar la discusión sobre lo pedagógico en un debate más amplio.

Los planteamientos fundamentales que se presentan en este trabajo abarcan consideraciones sobre el objeto de la pedagogía, y reflexiones en relación a cuestiones de método, es decir se plantea una orientación teórica y metodológica para abordar los discursos educativos. Esta orientación desde el plano epistemológico, se diferencia de las explicaciones lineales del positivismo, y adquiere sentido al retomarse la propuesta de Habermas

"Epistémico, por otro lado es una expresión que intenta dar cobijo a metodologías de la comprensión, y a dejar abierta la puerta a la posibilidad constructiva de una ciencia unificada(Habermas), que vincule como reflexión crítica el rigor científico con los aspectos histórico-sociales y de implicación moral comunicativa"¹⁴

El lenguaje y el método racionalista resultan muy limitados para tratar la educación, la cual requiere de otros lenguajes dialógicos que posibiliten su comprensión y explicación, los métodos de la comprensión contribuyen a ello.

Abordar una temática ubicada en el pasado requiere de una fundamentación histórica que permita esclarecer cómo abordar un proceso histórico, para ello consideramos como una categoría fundamental la historia.

La ubicación del objeto de estudio en un espacio y tiempo permitió historizar. Esta tarea requirió de una concepción sobre la historia y de un planteamiento metodológico que contribuyera a acercarnos a ese pasado.

¹⁴ Gadamer, H. G. "Verdad y Método" p. 396-397, Cit. Por en Hoyos Medina, Carlos Ángel, Epistemología y Discurso Pedagógico, Razon y Aporia en el Proyecto de Modernidad", en Epistemología y sobre pedagogía. Op. Cit. p. 24

Para lograr un sentido dialógico con los autores y textos se requirió plantear categorías que posibilitaran comprender la significación de los discursos en su momento histórico, así como su trascendencia en el presente

Las categorías no deben considerarse como puntos de llegada sino como puntos de partida de la investigación

"Porque solamente a partir de ellos es que el material empírico recogido puede de hecho tener significado, porque antes de que se llegue en el análisis al momento en que son formulados, la conducción de la investigación permanece aun insegura, aun imprecisa. Sus datos conservarían esa marca, que implica una carencia de sentido y rigor, si no fuesen trabajados a la luz de aquellas categorías"¹⁵

Las categorías permitirán acercarnos a lo "real-aparente" como algo significativo. Los datos que proporciona la investigación necesitan una orientación teórica más sólida que permita otorgarles un sentido real que les diese su dimensión social adecuada en un cuadro de significados. "Sin una orientación teórica firme y coherente, sería preciso satisfacerse con la condición de permanecer prisionero de los propios datos..."¹⁶ Es preciso señalar que en la investigación los datos no se dan por sí mismos sino que son producto de respuestas a indagaciones

"En una pregunta está implicado un querer saber, sea por un desconocimiento, sea por un conocimiento considerado parcial o insuficiente, sea por una deuda. El primer nivel de rigor en una indagación está en la claridad en cuanto a saber de dónde parte, dónde se inserta"¹⁷

Una orientación teórica permanente contribuye a esclarecer qué datos buscar, y así penetrar en la especificidad del objeto

A continuación se abordan la ubicación espacio-temporal y el sentido hermenéutico del discurso pedagógico, y posteriormente las categorías de teoría pedagógica, formación docente y participación docente en un intento de explicarlas

¹⁵ Linoerro, Miguel. La Construcción de Conocimiento, México, Editorial Era, 1977, p. 11

¹⁶ Ibidem, p. 17

¹⁷ Ibidem, p. 18

que dan una perspectiva sobre cómo se mantiene el diálogo con los textos ya citados.

1.2 UBICACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Abordar un objeto de investigación que reclama un análisis histórico conduce a plantear niveles teórico-metodológicos sobre los procesos históricos que permitan acercarse a este objeto ubicado en espacio y tiempo

La historia no solamente se refiere a los hombres sino a los hombres en el tiempo, la duración es una categoría fundamental para el análisis histórico, el tiempo de la historia representa "El plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad"¹⁸

El tiempo es un cambio perpetuo y continuo y de su antitesis resulta uno de los principales problemas de la investigación histórica

En referencia a la categoría de duración, los orígenes se retoman como una línea de análisis y para explicarlos se debe tener en cuenta, que no obstante la diversidad de criterios, en la tarea histórica debe superarse reduccionismos que generalmente los limitan a los comienzos o causas que bastan para explicar, o peor aún, en algunos casos se les adjudican un sentido de enjuiciamiento.

Un fenómeno histórico difícilmente podrá explicarse en su totalidad fuera del estudio de su momento. Las sociedades humanas se explican a partir de tiempo y de espacio. En la tradición cultural occidental se han considerado como categorías separadas. "Por hábito cultural, la idea de estructura evoca en nuestra mente el plano horizontal, la historia, el vertical. Decimos estructura y vemos espacio; historia, y vemos tiempo"¹⁹

Para Sergio Bagú referirse al tiempo requiere de tres dimensiones:

*1. El tiempo organizado como consecuencia (el transcurso);

¹⁸ Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, F. C. E., 1957, (Breviarios, No. 64), p. 26

¹⁹ Bagú, Sergio, *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento, Propuesta de Interpretación*, México, Siglo XXI, 1966, p. 105.

- 2 El tiempo organizado como radio de operaciones (el espacio)
- 3 El tiempo organizado como rapidez de cambios, como riqueza de combinaciones (la intensidad)²⁰

El primer punto hace referencia a la secuencia o al transcurso del tiempo que se ubica siglos o años atrás. Lo que surge generalmente no es idéntico a lo anterior, pero tampoco es inconcebiblemente diverso

El historizar en torno a la teoría pedagógica en México conduce a un momento histórico en el cual se presentan determinados elementos que intervienen en una secuencia e ingresan a otro tipo de realidad relacional, permite hablar de los orígenes.

Cada secuencia tiene principio y fin, sin embargo los elementos de una secuencia no se pierden. "El sucederse de la realidad social de la idea de la circulación de corrientes históricas un engendrarse y encadenarse de pasajes racionales, múltiples secuencias, paralelas o entrecruzadas entre sí"²¹

Al referirse al transcurso del tiempo se hace como ciclos, los cuales tienen una duración y una naturaleza, en última instancia se entiende como categorías de integración

Es a partir de ello que se ubica nuestro objeto de estudio durante el porfinsmo en el cual se interrelacionan y contraponen principios políticos, económicos, socio-culturales, filosóficos y educativos, a partir de los cuales se puede comprender el origen y desarrollo de la teoría pedagógica en este país

El espacio es el tiempo organizado como radio de operaciones. Es decir que la realidad relacional abarca un espacio que se puede medir, "...la superficie mensurable donde opera desde una realidad relacional mínima (un encuentro transitorio entre dos personas), hasta otra máxima (un macro sistema social internacional...)"²²

20 *Ibidem* p. 106

21 *Ibidem* p. 107

22 *Ibidem* p. 114

El espacio social generalmente esta limitado en su comprensión por la idea de espacio físico, sobre todo cuando hay que dar cuenta de este espacio en términos de medición.

El espacio social comprende un sistema social, y un orden político que pueden conjuntarse en ciclos cortos, medianos y largos, que actúan en un espacio físicamente mensurable

Un sistema social, no debe confundirse con sociedad. En el caso que nos ocupa la sociedad mexicana durante fines del siglo XIX y principios del presente se ubica en un sistema social global nacional y a su vez, éste se inserta en otros sistemas sociales internacionales.

"Un sistema global nacional es un conjunto organizado de ciclos cortos, medianos y largos que actúan en un espacio físicamente mensurable. Por supuesto, esos ciclos se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí como para formar un todo"²³

Un sistema social liberal -positivista- progresista se inserta en un modelo de desarrollo de corte "moderno" capitalista, el cual requiere de una educación que posibilite la transformación del sistema social.

La dimensión del tiempo llamada intensidad se refiere a la multiplicidad cambiante, variable y dinámica del tiempo. En esta dimensión se considera el nivel o modo de intensidad de un sistema social o una organización política.

Esta dimensión se caracteriza por la continuidad y cambio cualitativo, así como por sus efectos: "Lo social humano que conserva su identidad y lo social humano que cambia su identidad"²⁴

Cada transcurso y espacio tiene su modo correspondiente de intensidad, así por ejemplo: el capitalismo en México a fines del siglo XIX, con respecto al capitalismo industrial europeo. El sistema educativo positivista en México durante el período señalado respecto al positivismo europeo. Es a partir de estas

²³ Ibidem., p. 114

²⁴ Ibidem., 115

dimensiones carentes de autonomía pero con especificidad, que podemos dar cuenta de la realidad social humana

La postura que se asume para comprender a los hombres de otro tiempo y, desde luego, hacer que se les comprenda, lleva a situarse en su medio, a comprender el pensamiento de su tiempo y a enfrentar problemas que no corresponden a los de nuestra época

El conocimiento del pasado necesariamente es indirecto, su conocimiento se logra recurriendo a los testimonios. Así los escritos contribuyen a las transferencias del pensamiento entre generaciones que permiten la continuidad de una civilización

Para el desarrollo de este trabajo se compilan una serie de fuentes primarias, es decir documentos escritos por los autores que seleccionamos. La lectura de estos documentos se realizó teniendo presente el lograr hacerlos hablar a partir de una serie de cuestionamientos, saber interrogarlos. Desde esta perspectiva Díaz Barriga comenta:

“...se puede afirmar que cada quien construye una comprensión específica de un texto, esta construcción depende tanto de las teorías y experiencias a partir de las cuales se aproxima al mismo, como de sus particulares puntos de interrogación... De esta manera cada sujeto recorta y re-construye un escrito (formulado con palabras) de acuerdo a múltiples condiciones particulares”²⁵.

Para fundamentar el sentido que adquiere el estudio del pasado, se retoma a M. Bloch, concretamente cuando menciona: “El pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar”²⁶.

En la historia se desarrolla una continua interacción de individuos con las comunidades que llegan a representar los soportes de los sistemas culturales.

²⁵ Díaz Barriga, Angel “El Prestigio de las Palabras. El Discurso Pedagógico” en, *EL Discurso Pedagógico, Análisis, Debate y Perspectivas... Op. Cit.*, p. 26

²⁶ Bloch, M. *Op. Cit.*, p. 49

La homogeneidad fundamental de los hombres hace posible una historia común, lo cual posibilita que se comprendan directa o indirectamente a través del tiempo y el espacio por medio de sus creaciones.

El individuo es un punto de cruce de numerosos nexos en los que se desenvuelve su vida, éstos, citando a Dillthey, se denominan nexos efectivos, los cuales son sistemas culturales o finales y, organización, que se asientan en las comunidades individuales, son trozos de vida con los mismos caracteres estructurales de ésta. Estos nexos representan significado, valor, fin que encontramos en la vida individual y que se vinculan con comunidades y sistemas relacionales.

Dillthey considera que el método de las ciencias históricas es la comprensión, lo que se puede denominar como método hermenéutico, no obstante que lo restringe a la interpretación de vestigios escritos. Es a partir de ello que se vincula con la propuesta metodológica para el desarrollo de este trabajo, ya que aborda el problema hermenéutico y el de la interpretación en general, centrándolo en el análisis del proceso, de la vivencia de comprensión. Esta representa el esclarecimiento que marcha de una manifestación sensible de la vida a la interioridad que la revoca. Además, establece que no podemos comprender más que en virtud de nuestra propia vida.

Dillthey posibilita esclarecer el papel que desarrollan en una tarea histórica el investigador y los documentos a los que se enfrenta. Si bien es cierto, como ya se citó, para desarrollar la lectura de los documentos requerimos hacerlos hablar a partir de las preguntas que les hagamos, también es cierto que es necesario "comprenderlos".

De acuerdo con lo antes mencionado, se resalta la importancia de interpretar y entender la realidad desde la vida humana; las cosas hay que entenderlas en función de la totalidad que es la vida "El mundo no es simplemente un mundo de cosas, sino el mundo en el que se vive: tiene un carácter vital y circunstancial, definido por el individuo para quien es mundo"²⁷.

²⁷ Dillthey, W. "Teorías de las Concepciones del Mundo", Madrid, revista Occidente, 1974, en Barroso Acosta Pilar, Ricardo Martínez Lacy, Et. Al., "El Pensamiento Histórico, Ayer y Hoy. Del Marxismo a las Corrientes Contemporáneas", México V. III., UNAM, 1985, p. 41

Se recobra el sentido que Dilthey le da a la vivencia, considerada como célula germinal del mundo histórico, en el que el sujeto se encuentra en un nexo efectivo de la vida con su medio. Este medio actúa sobre el sujeto y recibe las acciones de éste.

En la comprensión de un suceso histórico se entrelazan. crítica, interpretación y método.

Para la credibilidad del relato y del hecho histórico, y a partir de la compilación crítico-metódica debe realizarse un análisis de testimonios a partir del examen de los puntos de vista del informante.

Las obras desprendidas de su autor llevan su propia vida y su ley, permiten un tipo de conexión que se logra a partir de conexiones que se dan en la obra acabada y el nexo efectivo en que surgieron.

El conocimiento de los nexos se adquiere mediante una progresiva comprensión histórica de las fuentes con una captación de las conexiones de la vida anímica. Para ello, los agentes de estados anímicos encuentran su fórmula en valores, bienes y fines.

Cada parte del todo histórico adquiere significado relacionado con el todo de la época o período, así el mundo histórico se entiende como un todo, el nexo como asignador de valores y fines, para la comprensión de éste todo se logrará a partir del centramiento de valores y fines en períodos, épocas o en la historia universal.

1.3 - HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO (DEL LENGUAJE A LA HERMENÉUTICA).

El interés por acercarse a los escritos de los educadores del porfiriato que trascendieron en el desarrollo de la teoría pedagógica en México, llevó a reflexionar sobre cómo acercarse a ellos, de qué manera se podría posibilitar su "comprensión" y no solamente reducir esta labor a una reproducción textual de estos documentos, qué papel representaría yo ante estos documentos como investigador y como sujeto ubicado en un momento histórico con un marco referencial, ideológico y político.

Tendría que mantenerme al margen en aras de una posible neutralidad, y no debería intervenir ni decir nada sobre los escritos. Qué posibilidades tendría para realmente construir y no sólo para reproducir. ¿Tendría que seguir los principios de objetividad científica? ¿Habría que limitar las posibilidades de subjetividad? ¿En dónde quedarían mis principios, valores e intereses?

Los documentos fueron escritos por sujetos representantes de un contexto histórico, con ideología, cultura, política y postura social que repercutieron en sus producciones. Es fundamental rescatar este bagaje histórico que nos ayuda a ubicar el texto en su momento para lograr su comprensión.

Ante tal situación consideramos que esta posibilidad nos la ofrece la hermenéutica ya que contribuye a esclarecer los contenidos y su historicidad.

La hermenéutica permite la explicación de los elementos del texto a partir de su ubicación e integración en una totalidad, es decir considerando la realidad a la cual pertenecen.

El conocimiento del contexto en que se ubican los textos permite entablar un diálogo con ellos, considerando que el autor pertenece a un momento histórico y es portador y participe de una cultura y de una sociedad que se reflejan en sus escritos.

Así también el intérprete juega un importante papel, ya que éste es el que logra encontrarle un sentido y entablar una conversación con los escritos.

Por lo antes citado se considera necesario otorgarle un apartado al contexto histórico ya que permite la ubicación de los autores y sus textos. Asimismo se

plantean una serie de cuestionamientos que contribuyen a entablar un diálogo con los textos.

Para abordar la hermenéutica se historiza sobre su desarrollo, contemplando sus antecedentes y las diversas vertientes que han surgido sobre el análisis discursivo y hermenéutico. Esta perspectiva no se limita a un nivel informativo sino reflexivo que esclarezca cómo es que se utiliza el método hermenéutico en esta labor investigativa.

Es pertinente presentar un panorama de las diversas propuestas sobre el estudio de textos, retomando una serie de elementos que contribuyan a explicitar el sentido de la investigación hermenéutica y ubiquen una nueva perspectiva al sujeto y al objeto de la investigación, contraponiéndose a la explicación que daba el positivismo a las ciencias humanas y sociales con su pretendida intención empírica experimental.

Es de gran validez ubicar en el proceso de investigación el sentido que adquieren el investigador, el texto, el autor y el contexto histórico - social, sus interrelaciones y diferencias, posibles limitaciones y alcances para lograr una investigación mucho más certera.

La objetividad que generalmente se ha propuesto para las ciencias naturales cuestiona el papel subjetivo del investigador en una intención de neutralidad ante el objeto de estudio, y lo cual adquiere un sentido diferente en la versión hermenéutica, destacando el papel del sujeto y las interrelaciones que mantiene en un sentido dialéctico.

Si bien es cierto que el sustento metodológico versa en la hermenéutica, no se descartan los antecedentes que conducen a su conformación. Eduardo Weiss plantea cómo se entretajan los elementos en la interpretación del texto y la forma de presentarlos desde una totalidad que adquiere sentido a partir de esta integración.

El plantear como propuesta metodológica a la hermenéutica, como anteriormente se señala, conlleva a esclarecer sus principios y métodos, para lo cual se considera oportuno mencionar las diferentes vertientes de la hermenéutica y la

relación y discrepancias que mantiene con algunos otros métodos vinculados con la "interpretación" de textos, concretamente con el análisis de contenido y el análisis de discurso, éstas corrientes se diferencian en la concepción, método y técnicas de análisis

En este sentido se pretende iniciar este apartado señalando un importante punto de partida vinculado con la lingüística como disciplina

Un primer cuestionamiento es el referente al papel del lenguaje en la actividad intelectual del hombre, éste se puede abordar como un problema del papel del lenguaje en el pensamiento o como problema del papel del lenguaje en el conocimiento humano, así también se puede agregar otro ámbito que viene a considerarse en relación de su función y significado para la cultura

Existe una importante relación entre pensamiento y lenguaje, aunque es necesario advertir que no se pueden identificar o confundir. En lo que respecta al papel del lenguaje en el proceso de conocimiento se destaca que los sistemas de signos o lenguajes son portadores del pensamiento conceptual

El pensamiento conceptual mantiene una importante relación con el lenguaje, este no se desarrolla ajeno a la intervención de la comunicación lingüística social, de esta manera el hombre no sólo aprende a hablar sino también a pensar. Es así cómo conjuntamente con la adquisición de una imagen acabada de la sociedad aprende el lenguaje

Los avances y procesos del saber y de la cultura se deben a la creatividad e innovación del pensamiento humano, aunque es necesario reconocer la trascendencia del pasado histórico en el conocimiento del hombre.

El lenguaje se llega a conformar como un mediador entre el pensamiento social y el pensamiento individual, entre el individuo humano y los objetos, adquiere así un sentido creador y de gran significación para el pensamiento.

En todo lenguaje se encuentra una visión del mundo determinada. El lenguaje también interviene en la capacidad de abstracción y generalización del pensamiento. El proceso de conocimiento se encuentra íntimamente vinculado a

la "praxis", y es el lenguaje el que permite esta relación entre conocimiento y praxis.

El lenguaje permite acercarse a la realidad, contribuyendo a la conformación de la imagen de la realidad, existe una importante influencia del lenguaje sobre la percepción sensible sin caer en el subjetivismo o realismo ingenuo²⁸.

La percepción de la realidad mantiene una estrecha relación con la forma en que se habla y piensa sobre ella, esto permite señalar la influencia del lenguaje en la investigación y conocimiento de la realidad

El lenguaje mantiene una influencia (como sistema simbólico y significativo) sobre el desarrollo de la cultura, y a su vez la cultura ejerce influencia sobre el lenguaje.

Es así que la influencia del lenguaje se manifiesta sobre los procesos de pensamiento y conocimiento, asimismo sobre los productos del pensamiento como la ciencia, técnica, arte, etc

En lo que respecta a la relación lengua y sociedad existen dos vertientes para abordar esta dicotomía , la lingüística y las que se refieren a esta relación con base en los aportes científicos de la teoría de las ideologías y de la teoría marxista

El surgimiento de la lingüística como disciplina se ubica en la segunda mitad del siglo XIX, los positivistas consideraron establecer la lingüística como ciencia positiva partiendo de la autonomía de su objeto de estudio y la formulación de leyes universales. Se pretende que la lingüística responda a los postulados establecidos para las ciencias naturales, "El lenguaje en otras palabras, se convirtió en un objeto natural como la mecánica o el magnetismo"²⁹ y pretenden que a partir de la morfología y la fonología se establezca leyes universales.

Es a principios de esta centuria que la concepción tradicional de la lingüística sufre algunas transformaciones fundamentalmente a partir de la filosofía del

²⁸ Cfr. Schaff, Adam "Lenguaje y Conocimiento", México, Grijalbo, 1975, en *Técnicas y Recursos de Investigación Antropológica*, IV, SEP/UNAM, 1960

²⁹ Gutiérrez, Silvia El Al. "Discurso y Sociedad", en De la Garza Toledo, Enrique, *Hacia una Metodología de la Reconstrucción, Fundamentos y Alternativas a la Metodología y Técnicas de Investigación Social*, UNAM, Poma, 1960, p. 72

lenguaje como campo de reflexión sobre la lingüística. El neopositivismo retoma el principio de que la teoría depende de la elección del lenguaje y considera a este último como objeto único del análisis filosófico.

El lenguaje –en cuanto a la polivalencia de las palabras- representó para el neopositivismo un medio y un objeto de la investigación. Se consideró al texto como un hecho y su análisis se limitó al texto manifiesto sin considerar la interpretación de cualquier sentido latente. En referencia al desarrollo del análisis de contenido se puede ubicar a Holsti, quien propone incluir en el análisis el sentido latente pero con ciertas reservas de no alterar el método científico. Holsti no se desliga del positivismo lógico resaltando la importancia de la contrastación de hipótesis derivadas de leyes o teorías, de desembocar en indicadores medibles, destacar el conteo de frecuencias diferentes (unidades del texto) "...este procedimiento burdo no considera toda la riqueza de un texto. El problema mayor del método positivista de análisis de contenido es esencialmente un método de verificación o falsificación de hipótesis".³⁰ El análisis de contenido en este sentido cuantitativo se caracteriza por ser una técnica de investigación empirista y permeada por el modelo hipotético deductivo. La intención fundamental de este análisis, es analizar el texto en relación a su contenido manifiesto, y para ello sólo será posible a partir de contenidos observables, y básicamente por la vía de la frecuencia en que aparecen.

Generalmente se establece una relación entre técnica como productora de datos, las hipótesis sujetas a verificación, el código de análisis y el cuerpo de la teoría. Esta perspectiva cuantitativa se sintetiza en los siguientes tres puntos:

- 1- Como una técnica basada en una lógica de la verificación más que en una lógica de descubrimiento
- 2- Considera fundamentales los contenidos manifiestos, observables y mensurables
- 3- No se encuentra una estrategia que permita la selección de categorías y de unidades; ni una lógica que demuestre la correspondencia entre código, datos e hipótesis³¹.

³⁰ Weiss, Eduardo "Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales", parágrafos 2 y 3, México, DIE-Cinvestav , IPN, 1983. En *Técnicas y Recursos de Investigación*, IV Op. Cit., p. 119

³¹ Cfr. Estrada, Julio y Alfonso Lizárraga, "El Análisis de Contenido", en *Hacia una Metodología de la Reconstrucción*, Op. Cit., p. 112.

En el análisis de contenido cualitativo hay una perspectiva más flexible para observaciones descriptivas y los procedimientos de análisis son de índole impresionista.

Este análisis de contenido en su búsqueda de significados intenta "abordar lo latente, constituyendo un cierto deslizamiento hacia el Análisis de Discurso... detrás de un código existen otros subcódigos [para] extraerse multiplicidad de significados"³².

Una de las limitaciones de esta técnica es la del requisito de objetividad que implica que las categorías de análisis deben ser tan explícitas que podrán ser aplicadas por diversos analistas al mismo contenido y alcanzar los mismos resultados.

Otro punto cuestionable es la idea que subyace de realidad considerada en un solo nivel que es el empírico-observacional, así el dato se considera que tiene una existencia en el mundo real, no considerando que es un producto condicionado por la realidad exterior a él.

Los analistas de contenido al marginar problemas relacionados con el contexto histórico-social y la subjetividad del emisor y del investigador, han reducido la realidad a lo empírico-observable.

Han surgido algunas reformulaciones en relación al análisis de contenido como la introducción de la noción de "contexto" para extraer significados de un mensaje. Esta definición de contexto se considera aún insuficiente. El contextualizar lo restringen a algunas características o aconteceres del entorno inmediato del momento en que se emite el mensaje, no contemplando factores culturales, de poder, hegemonía e ideológicos.

Es a inicios del siglo XX que en Ginebra, F. de Saussure establece que la lingüística reconoce como objeto a la realidad intrínseca de la lengua, es por ello que pretende se apegue a las condiciones de una ciencia estricta (formal,

³² Ibidem, p. 114

rigurosa y sistemática), con ello la lingüística adquiere el nivel de disciplina específica

Saussure da inicio al estructuralismo lingüístico en el que se considera que la lengua forma un sistema, y en donde las partes integran una solidaridad sincrónica, por lo que se plantea partir de la totalidad solidaria para obtener por análisis los elementos que encierra³³

Un aporte representativo de la propuesta saussuriana es la introducción del concepto de signo al concepto de lengua

"El signo lingüístico es susceptible de una doble definición: es a la vez una entidad referencial, en tanto que es la unidad entre el significante y el significado y una unidad diferencial, en tanto que define por el lugar que ocupa en relación con otros signos dentro del sistema"³⁴

El signo es relacional y diferencial, su valor está sujeto a la presencia de otros signos en el marco de una cadena discursiva

Saussure señala dos planos de análisis: el paradigmático (que alude a la sustituibilidad por contexto) y el sintagmático (sustituibilidad por contigüidad) que contribuyen a esclarecer por un lado, ciertas lógicas usuales en la construcción simbólica de la realidad, por otro lado, estrategias políticas cotidianas y, por otro lado, formas retóricas de uso cotidianas

Saussure destaca en su propuesta el estudio del objeto (la lengua) y relegó al sujeto (el habla), la estructura del lenguaje ocupa un lugar privilegiado en relación al papel que desempeña la génesis

Las bases de la lingüística del discurso se establecen a partir de la teoría de la enunciación y de los actos de habla. En este caso se plantean las diferencias entre enunciación y enunciado, y es importante destacar como se consideran al sujeto parlante y a su contexto histórico como condición para la producción de un discurso. El objeto está relacionado con el acto de hablar vinculado con las

³³ Cf. Gutiérrez Silva, "Discurso y Sociedad" en De la Garza Toledo, Op. Cit., p. 73-74

³⁴ *Ibidem*, p. 74

marcas que depositan en el discurso los diferentes factores que entran en juego en la enunciación³⁵.

La palabra discurso generalmente se refiere a una realidad intermedia entre la lengua y el habla. La lengua se integra a partir de un sistema de signos que permite a los individuos comunicarse entre sí y el habla, es el libre uso que hace un individuo de su lengua (Saussure). Entre la lengua y el habla se encuentra otra realidad intermedia que es el discurso, regido por un subcódigo con un tipo de palabras comunes a gran número de individuos³⁶.

Para la teoría de los actos del habla la dimensión social del comportamiento lingüístico adquiere un sentido trascendental, en este caso el lenguaje-acción surge como contrapartida a un lenguaje propiamente declarativo o constativo.

Los aportes de esta teoría son considerados fundamentales para la dimensión pragmática de los enunciados, aquí el contexto social representa un ámbito necesario en el cual se ubica el acto lingüístico, es a partir de esta propuesta que se desarrolla la lingüística del texto

Los principios de la lingüística estructural en su sentido taxonómico o clasificatorio son superados por la propuesta de Chomsky que establece el construir una teoría general para explicar el funcionamiento de la lengua. Esta gramática generativa pretende ser explicativa y no limitarse a un sentido descriptivo.

En la década de los sesenta se desarrollan proyectos de gran trascendencia para el campo del discurso como son los trabajos de Roland Barthes en Semiología, y de A. J. Greimas en Semiótica, lo que permitió conformar un modelo para reconstruir el discurso dentro de una estructura narrativa totalizante, logrando la unidad totalizante del discurso como un todo de significaciones. Es importante señalar que no obstante los logros alcanzados en torno al énfasis en la forma se encuentra una desvinculación del contenido y de la historia concreta. Los aportes de la lingüística moderna y de la antropología estructuralista, así como la posibilidad que presenta Barthes de trasladar este enfoque al análisis del

³⁵ Cf. Jbidem, p. 75

³⁶ Cf. Estrada, Julio y Alfonso Lizarraga, Op. Cit., p. 115

discurso han sido de gran trascendencia, sin embargo se presentan carentes de contenido histórico. El enfoque de la semiótica estructuralista para el análisis del discurso se aleja de la explicación del contenido histórico.

El análisis del discurso proporciona elementos para el logro de uno de los postulados de la hermenéutica: incorporar el análisis de la gramática del texto al análisis del contenido³⁷.

La propuesta de Barthes sobre la crítica literaria intenta lo que su ciencia del discurso ha perdido: contenido histórico, momento subjetivo y relevancia social.

En su defensa Barthes parte del principio hermenéutico que se entiende como "construir una nueva voluntad colectiva orientada hacia el futuro desde la reconsideración del pasado a partir del presente"³⁸.

La influencia marxista contribuye a que el objeto literario se enfoque no como discurso sino como texto, es decir como un proceso de producción de significados y, en donde se plantea la vinculación entre texto e ideología. A esta propuesta se le hacen serias críticas ya que si resaltan la productividad no le dan el debido peso a la dimensión del producto que tiene la ideología.

La lingüística del texto relacionada con el desarrollo de la pragmática y de la teoría de los actos del habla, enfatiza sobre aspectos gramaticales vinculados con emisiones completas superando las fronteras de la oración y estableciendo unidades suprasentenciales como macroestructura o macrorregla.

La mayoría de las críticas a esta propuesta de la lingüística del texto es que la mayoría de los análisis se concentran más en el aspecto lingüístico que en el social o psicológico del lenguaje.

Foucault establece una distinción entre análisis lingüístico y análisis del discurso, en este sentido la discursividad involucra una serie de prácticas extralingüísticas cuya significación es fundamental, las prácticas lingüísticas y extralingüísticas se combinan y adquieren significado en el discurso.

³⁷ Cfr. Wess, Eduardo, Op., Cit.
³⁸ Ibidem, p. 122

Foucault entiende la práctica discursiva:

***en relación a un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el espacio y el tiempo, que han definido en una época dada y para una era social económica, geográfica y lingüística dadas, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa³⁹.**

Desde esta perspectiva el texto llegaba a vincularse con el pasado del que emanaba, la superficie del lenguaje se traspasaba y alcanzaba su sentido, el de la época o del autor. Es a partir del enfoque estructural que el texto se convierte de documento a monumento

La formación discursiva, como la plantea Pecheaux, surge en condiciones específicas de producción (históricas) . El discurso tendrá una perspectiva mucho más amplia que la lingüística abarcando posiciones ideológicas que posibilitan el funcionamiento lingüístico.

Las ideologías (en su seno sociológico) y lo ideológico (como dimensión de análisis) son entendidos como una formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones, articulados en torno a una significación particular. Lo más representativo de esta línea teórica es el hecho de considerar al discurso como práctica social que se define por su materialidad.

El discurso se entiende -sobre todo a partir de la perspectiva teórico-metodológica del materialismo histórico- como significación inherente a toda organización social, como una práctica de los sujetos sociales que mantiene un vínculo entre lo dado y diversas potencialidades del presente -lo dándose-. El discurso como práctica social requiere para su análisis el ser considerado como un producto activo de la coyuntura, en donde se establece una relación recíproca entre coyuntura-discurso.

Para el análisis discursivo es necesario analizar la coyuntura , lo que significa reconstruir la realidad como una totalidad en movimiento y, considerar que el

³⁹ *Ibidem*, p. 79

discurso puede contribuir a esta reconstrucción. En este sentido se concuerda en que las "condiciones histórico-coyunturales [se entienden como] la situación social específica en que se genera un discurso."40.

Es en este sentido que se pretende una comprensión del discurso de acuerdo a sus condiciones de producción lo que permite abordarlo no sólo en un nivel subjetivo del hablante sino en un nivel objetivo acorde a sus condiciones histórico-coyunturales.

En la perspectiva reconstructiva es importante insistir en que esta técnica debe estar basada más en una lógica del descubrimiento que en una lógica de la verificación. Ello implicaría:

- a) Explorar las posibilidades de un análisis de contenido heurístico más allá de su agotamiento en su vertiente cualitativa, y
- b) Constituir un tipo de hermenéutica en la que esté presente la acción de los sujetos, prácticas y discursos tratando de recuperar algunos aspectos, marcos de su voluntad, proyecto, intencionalidad... el dato derivado del análisis de contenido tendrá que ser siempre articulado con datos de otros niveles de realidad, no todos ellos de origen discursivo; para ser interpretado⁴¹

En lo que respecta a los problemas y métodos del análisis del discurso se presenta el problema de no haber superado el estudio de los prolegómenos y aún busca constituir su metodología y su objeto. Sin embargo, no es sólo la dificultad de articularse sobre el campo de las ciencias humanas, sino también una dificultad para constituir su unidad dentro de la teoría lingüística.

La hermenéutica se presenta como una alternativa al discurso científicista⁴² contraponiéndose a los criterios cuantitativos de medición y comprobación, planteando la trascendencia de conformar una red de tesis sobre el texto que desemboca después de un amplio proceso en un "patrón de sentido".

40 Ibidem, p 84

41 Estrada, Julio y Alfonso Lizarraga, Op. Cit. p. 118

42 En las propuestas de los hermenéuticos, fenomenólogos y lingüistas no se pretende desconocer la racionalidad científica según la perspectiva empírica, sólo contradicen su reduccionismo

"... la interpretación hermenéutica busca patrones de sentido confrontando en espirales sucesivas la anticipación del sentido con el texto, y a diferencia del análisis del discurso de proveniencia estructural semiótica que subrayan tan sólo la forma o estructura ideológica del texto, el método hermenéutico crítico concede importancia a los contenidos y a su historicidad"⁴³

El modelo de patrón plantea que para conocer la razón de algo se parte de un patrón conocido, " algo queda explicado cuando se relaciona con un conjunto de otros elementos de tal manera que el conjunto constituye un sistema unificado .. parte específica de un todo organizado"⁴⁴

En relación al patrón hermenéutico de un texto, la descripción del patrón contribuye a explicar la presencia de ciertos elementos en el texto

Un elemento de gran validez para entender los alcances de la hermenéutica lo representa el carácter de la subjetividad del investigador, que ha sido tan polémico para la mayoría de los enfoques que abordan el estudio o análisis de textos. En la conformación del patrón hermenéutico se consideran perspectivas y conceptos teóricos.

Con lo que respecta al sentido de la subjetividad en la hermenéutica, Eduardo Weiss señala:

"... la elaboración de la categorización y de los criterios de categorización incluye momentos subjetivos. La subjetividad tiene que ser controlada. La reflexión sobre la distancia entre la posición propia y la del texto es una de estas instancias."⁴⁵

En el procedimiento hermenéutico prevalece el sentido de comprensión intersubjetiva en oposición a la comprobación intersubjetiva, en el análisis de este corte se manifiesta un interés prioritario por la "comunicación de sentido".

⁴³ Weiss, Eduardo. "Los Valores Nacionales en los Libros de Texto de Ciencias Sociales. 1930-1980". Educación No. 42, Op. Doc. 1982, Mimeo CNTE, en Técnicas y Recursos Op. Cit. p. 6-7

⁴⁴ Weiss, Eduardo. "Hermenéutica crítica" Op. Cit. parágrafo 8, p. 129

⁴⁵ Ibidem, p. 130

Existe una tradición al respecto que permite reflexionar en torno a algunas propuestas que representan un antecedente importante para explicar el sentido que adquiere la comprensión en la hermenéutica, una de éstas es la de Dilthey que plantea la justificación de la existencia de las ciencias humanas o del espíritu, el cual se encuentra en el objeto de estudio de estas ciencias que es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre. A partir de lo expuesto, no es posible separar al investigador y a la realidad investigada en las ciencias humanas, ello trae como consecuencias metodológicas la comprensión (Verstehen) que es el método para captar un mundo significativo, intencional

Para Max Weber es necesario captar el carácter significativo de las acciones sociales, históricas, culturales, humanas, plantea el comprender (Verstehen) ese significado para poderlas entender

Este autor sostiene que toda la interpretación generalmente tiende a la evidencia de la comprensión, la cual puede ser de carácter racional (lógica, matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. Respecto a este segundo carácter, ciertos valores y fines que parecen guiar la acción del hombre no son comprensibles sino solamente en ciertas circunstancias, hay que captarlos intelectualmente, es decir revivirlos por medio de la interpretación endopática

Weber propone la construcción metodológica del tipo-ideal como instrumento adecuado para la investigación científica en el campo de las ciencias socio-históricas y culturales. Es este sentido de vincular análisis empírico y sentido, motivos y probabilidades típicas lo que caracteriza su sociología comprensiva.

En las ciencias del espíritu los valores adquieren un lugar central, nos conducen al sentido cualitativo de los fenómenos humanos y sociales. En las ciencias sociales existe una tarea específica diferente a la de las naturales, y viene a ser la comprensión de los procesos mentales.

En el estudio de los procesos culturales desempeñan un papel primordial las ideas de valor con las que consideramos la cultura. "La cultura es un fragmento

finito de entre la incomprensible inmensidad del devenir del mundo, al que se ha conferido -desde el punto de vista del hombre- un sentido y un significado⁴⁶.

Weber aclara el sentido de lo personal en el estudio de los procesos culturales, considera que es lo que le confiere valor; establece que toda obra debe expresar una personalidad si se le quiere dar otro valor de existencia

En el sentido de aclarar la significación de la comprensión en el proceso hermenéutico nos referimos a los sustentos de Alfred Shutz para el llamado método del Verstehen. Considera que el conocimiento del sentido común de la vida cotidiana es fundamental para entenderse con el prójimo, los objetos culturales y las instituciones sociales; lo que viene a ser la realidad social. De acuerdo a ello, establece que el mundo (natural y social) es desde el comienzo un mundo intersubjetivo y su conocimiento está socializado de diversas maneras.

"...la Verstehen no es primordialmente un método empleado por el científico social, sino la particular forma experiencial en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social cultural ⁴⁷

La realidad social tiene un significado especial y una estructura de significatividades para los sujetos que viven en ella, los cuales a partir de una serie de construcciones de sentido común han interpretado ese mundo.

Este mundo se llega a comprender en cuanto se comprenden "los motivos, objetivos, elecciones y planes que se originan en sus circunstancias biográficamente determinadas... "en síntesis, los significados subjetivos que ellos atribuyen a sus acciones, en su unicidad Puedo, en cambio, experimentarlo en su tipicidad. Para ello, construyó esquemas típicos de los motivos y fines de los actores, e incluso de sus actitudes y personalidades... esos esquemas tipificados de la conducta de los otros pasan a ser a su vez motivos de mis propias acciones, lo cual conduce al fenómeno de la autotipificación..."⁴⁸

⁴⁶ Mardones N Ursua, J M Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, Materiales para una Fundamentación Científica, México, Fontamara, 1993, p 165.

⁴⁷ Ibidem . p 172

⁴⁸ Ibidem

El investigador social ha de desprenderse de aquello que gobierna la interpretación de sentido común relacionado con su situación biográfica. Es el problema establecido el que podrá determinar lo que es significativo para el investigador y el marco conceptual de referencia que deberá utilizar.

Para algunos de los educadores, elegidos para el presente trabajo, como en el caso de Carlos A Carrillo, consideraban que la educación debía guiarse por la naturaleza, por lo que la escuela debía usar el método natural. Esto conduce a explorar los referentes teóricos relacionados con el naturalismo pedagógico y su introducción a la educación mexicana, específicamente como lo conceptualizan estos educadores.

El análisis hermenéutico tiene en consideración la construcción de una red de tesis adecuadas al texto. En este sentido el hermeneuta tendrá que dirigirse a "comprobar" en el transcurso del procedimiento (la espiral hermenéutica) la validez de los conceptos y criterios que ha construido.

En este sentido se plantean categorías para llevar a cabo la lectura de los textos, sin embargo es a partir del desarrollo del trabajo que se considera su validez y pertinencia.

No es posible negar que el hermeneuta pueda hacer uso de procedimientos de cuantificación pero ello representa sólo uno de los múltiples momentos auxiliares del proceso.

Una advertencia para el análisis hermenéutico es la señalada por Eduardo Weiss, y se refiere a considerar la realidad y no limitar el trabajo a un análisis de textos y discursos.

El contexto en el que se ubican los textos es fundamental para lograr este tipo de análisis, abarca la situación económica, política, social y cultural en la que se desenvuelven los educadores elegidos y la relación que mantienen con sus textos.

La hermenéutica del lenguaje aborda la problemática del lenguaje como expresión, es decir se refiere a las verbalizaciones de actitudes del sujeto del

habla. En este sentido la hermenéutica del lenguaje se caracteriza como un intento por dilucidar las actitudes en el lenguaje.

"Y esta tarea se denomina hermenéutica porque exige un esfuerzo interpretativo, si es que se pretende hacerla pasar al estado del conocimiento intuitivo al del conocimiento científico, comunicable y verificable⁴⁹.

Con la intención de tratar de esclarecer la concepción hermenéutica de interpretación se menciona la tradición del pensamiento hermenéutico⁵⁰ que en este sentido restringido se refiere a una técnica o arte de interpretación que pretende esclarecer el significado de pasajes oscuros de textos recibidos por alguna tradición. La tarea hermenéutica se presenta como complementaria del fenómeno más general de la comprensión del lenguaje y se hace referencia a ello en los momentos en que se obstaculiza dicha comprensión; sin embargo de esta concepción de la hermenéutica no pueden desprenderse ni una teoría, ni un modelo hermenéutico, es demasiado restringida al considerarse como una especie de técnica auxiliar para buscar esclarecer pasajes oscuros

Algunos aspectos de esta concepción hermenéutica llegan a trascender en su conformación, como la diferencia que se marca entre comprensión e interpretación, que metodológicamente representa un principio sano.

Las tesis hermenéuticas, a partir de su relación con otras teorías, -como la metodología de las ciencias humanas- toma en consideración la relación con el contexto de producción de los textos, ya sea una manera diacrónica o sincrónica.

La comprensión se genera en un contexto y esta relación no es accidental sino forma parte del proceso mismo de configuración del significado. En el sentido diacrónico el significado de los hechos sociales y de los "artefactos" culturales es algo que se ha construido en el tiempo, con una historicidad. En esta perspectiva se establece lo que representa la comprensión previa que se refiere a:

⁴⁹ "El concepto hermenéutico proviene de la expresión griega Hermeneuein, que significa el arte de interpretar, en su sentido más amplio. La idea de hermenéutica es la sustentación de una 'ciencia o método universal' cuya finalidad es la interpretación y la comprensión." Cfr. Gutiérrez Pantoya, Gabriel. Metodología de las Ciencias Sociales, II. México, Harla, 1966, p. 136.

⁵⁰ Cfr. Castilla del Pino, Carlos. Introducción a la Hermenéutica del lenguaje. Península, 1975. (Historia, Ciencia y Sociedad, 94)

"saber ya algo del significado de un texto o de una práctica social o de un artefacto cultural para poder interpretar su sentido en una situación concreta cualquiera. Es por ello que la hermenéutica supone también que es necesario pertenecer a una tradición para que resulte posible entablar un diálogo fecundo entre un intérprete y los textos del pasado"⁵¹.

La significación de un texto está relacionada con el conocimiento del contexto, es esto lo que va a permitir un diálogo con los textos; así se formulan interrogantes en torno al contenido de los textos y las respuestas van adquiriendo significación en el sentido que conocemos su impacto en el momento histórico en que se producen; en este caso cómo comprender la importancia que tuvo para el régimen y la sociedad porfirista la cientificidad pedagógica

De acuerdo a lo antes señalado los textos se encuentran inmersos en una estructuración de la cultura en un momento determinado, y en los cuales están presentes las categorías del lenguaje del intérprete. En este sentido la interpretación se entienda como un fenómeno de traducción entre dos lenguajes o dos momentos

¿Cómo explicar en el siguiente ejemplo el individualismo pedagógico?, ¿lo que se entendió en ese momento y cómo se comprende hoy, en relación al maestro? "... 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"⁵².

En su sentido diacrónico, no se limita a la explicación de corte genético que pretende esclarecer significados oscuros como corresponde propiamente a la filología, sino comprende la acción de un proceso formativo de construcción de significados sobre las estructuras del lenguaje como formas de vida.

En el sentido sincrónico se trata de esclarecer aquello del texto que va más allá de los significados convencionales de las palabras o de las oraciones de que puede dar cuenta semántica

⁵¹ Herrera, María, "Hermenéutica y Discurso" *Irrupción del Discurso, Interdisciplina y Transdisciplinariedad*, UNAM, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, (Serie Discurso y Sociedad, 2), 1960, p. 171.

⁵² Castellanos, Abraham, "Pedagogía Reformista", México, Librería de la Vda de CH Bouret, 1912, Apud en Milada Bazant, *Debate Pedagógico durante el Porfiriato*, México, SEP-El Cabetillo, 1965, p. 71.

En la hermenéutica se contempla el hecho de considerar la situación en la que emite el acto del habla para determinar su significado, y en donde se considera que en este proceso de constitución del significado, el intérprete desempeña un papel activo. "La obra establece los límites de las interpretaciones posibles y con ello nos conduce a su autor, pero por otra parte, sólo podemos encontrarle sentido a partir de nuestro horizonte de creencias y de nuestros prejuicios" ⁵³

Al respecto, el interés por las limitaciones y aportaciones del discurso educativo de este periodo contribuyó a subrayar el siguiente apartado en el que se plantea una crítica a la educación memorística

"No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes, de los más insignes pensadores, quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida. Educar al niño no es embodagar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido, no es vaciar en su memoria libros." ⁵⁴

La corriente crítico-hermenéutica o dialéctica, no se puede considerar como un método en el sentido positivista, sino que es una forma, un estilo de pensamiento que se basa en la crítica, entendiéndose por crítica un cuestionamiento constante.

"La crítica hermenéutica persigue, por ende, la concepción de los hechos en el todo social para que adquiera sentido, que haya un movimiento en círculo entre objetividad social e investigación, en cuyo centro está el continuo esclarecimiento hermenéutico" ⁵⁵

Con la finalidad de esclarecer el sentido de la hermenéutica se mencionan dos propuestas fundamentales para dicho fin, como son la de Gadamer y la de Habermas.

Existen algunos puntos de coincidencia en estas propuestas que es pertinente señalar, Habermas se basó en Gadamer, para explicar el cometido de la

⁵³ Herrera, María, Op., Cit., p. 173

⁵⁴ Carrón, Carlos, Antología Pedagógica, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Jalapa, Veracruz, 1977, en Millada Bazant, Op., Cit., p. 112

⁵⁵ Gutierrez, Pantoja Gabriel, Op., Cit. en Mardones, N. Ursua J. M., Op., Cit. p. 196

hermenéutica, considerando que el lenguaje como proceso histórico y en el devenir social, se constituye en el objeto de la hermenéutica

Otro punto que comparten es el considerar que el comprender hermenéutico se encuentra referido a la articulación de una autoconciencia orientada a la acción,

"Para Habermas, el comprender hermenéutico, que arranca de tradiciones, tiende a explicar la autointeligencia de grupos sociales como orientación. Así, ese comprender mantiene la comunicación con la propia tradición y a la vez, con otras tradiciones colaterales."⁵⁶

En referencia a lo que entiende por tradición, se retoma lo que Gabás señala al considerar que tradición comprende el medio en el cual se forma la identidad de grupos e individuos, junto con el momento de uniformidad que implica la comunicación, incluye también un factor de no identidad que consiste en la revisión de lo transmitido

La identidad social frecuentemente se renueva debido al encuentro reflexivo de la tradición de cada presente

La sociedad, para Habermas no está conformada primordialmente por regularidades empíricas por lo general de validez para cada tiempo, sino por un movimiento de interpretación hermenéutica por medio del cual se establece un sentido válido para todos como base de la interacción

El punto de discrepancia entre la concepción de aplicabilidad hermenéutica de Gadamer y Habermas es el de la tradición en su devenir.

Habermas hace una crítica al idealismo lingüístico de Gadamer, ya que este último considera que la actualización de la tradición lingüística es un movimiento inmanente de esta tradición por sí misma, ya que el resto de las instituciones sociales sólo son comprensibles a partir de su traducción al lenguaje. Esto Habermas lo ve como un idealismo lingüístico.

⁵⁶ Gabás, Raul, J Habermas. "Domino Técnico y Comunidad Lingüística" Barcelona, Ariel, 1980, en *Ibidem*.

Habermas considera que en la sociedad no sólo se desarrolla el factor de lo lingüísticamente comprensible, sino que hay otros factores estructurantes como las dimensiones no gramaticales del trabajo y del dominio

Para Habermas .

"La hermenéutica, que es el arte de entender el sentido comunicable lingüísticamente, no es capaz de comprender toda la realidad humana y, en consecuencia, debe completarse con otras ciencias específicas que interpreten estos factores no lingüísticos... tales factores [son] el lenguaje monológico de las ciencias, la crítica de la ideología y el psicoanálisis"⁵⁷

Con lo que respecta a la obra de Gadamer encontramos un interés ético que acompaña al lenguaje y que es lo que guía su hermenéutica. Al referirse al lenguaje no lo hace como aquello que el individuo habla, sino como es aquello por lo cual el individuo es hablado.

El lenguaje adquiere un sentido de mediación de experiencia del mundo, en cuanto a un lugar concreto, es decir a una lengua históricamente determinada (experiencia del mundo que poseemos y compartimos) relacionada con el pasado y el presente, que adquiere su articulación lingüística en los diversos discursos

Gadamer concede un sentido ontológico a la hermenéutica al referirse al lenguaje como "...lugar de la mediación total es cabalmente esta razón, este logos que vive en la común situación de pertenecer alguien a un tejido de tradición viva, a un ethos"⁵⁸.

Para explicar cualquier experiencia histórica del hombre se logra a partir de este logos, señalado por Gadamer, considerado como mundo y lenguaje a la vez

La verdad hermenéutica la explica como esencialmente retórica, ya que la reflexión teórica sobre la comprensión se remite a la retórica, puesto que desde la tradición se ha inclinado a defender lo verosímil, el eikos, la evidencia de la razón común, en contraposición al sentido científico de certeza y demostración.

⁵⁷ Ibidem . p 251-252

⁵⁸ Vertimo, Gianni. El Fin de la Modernidad Nihilismo y Hermenéutica en la Cultura Posmoderna. España, Gedisa 1986, p 118

Gadamer establece una crítica al tecnicismo y cientificismo a partir de un lenguaje -conciencia común- en donde la hermenéutica no adquiere una función crítica sino que tiene una función de reconstrucción y recomposición

Las corrientes hermenéuticas en general a partir de su concepción de la realidad social que pretende diferenciarse del positivismo que independiza el objeto del sujeto y que presenta la ley y el dato como dados e independiente de los sujetos, la hermenéutica trata de rescatar la cara subjetiva de la realidad, pretendiendo encontrar motivos y valores detrás de las acciones

Así por ejemplo Luis E Ruiz en su discurso presenta al sistema educativo del porfiriato con un importante nivel de desarrollo, sin embargo el pertenecer a un grupo favorecido por el sistema le orilla a omitir las lacras, carencias y problemas de este sistema educativo

"Formando ya el maestro en las dos bien dotadas escuelas normales, pudo nuestro progresista e ilustrado gobierno consagrar toda su solicitud a la escuela propiamente dicha o sea la escuela primaria"⁵⁹

En la propuesta hermenéutica de Gadamer se aborda el papel de la posición propia del intérprete y subraya la trascendencia de una comunicación práctica con el pasado. "El intérprete debe interpretar el tiempo y la situación del texto original y a la vez interpretar su propio tiempo; asimismo debe interpretar la desigualdad entre los dos tiempos"⁶⁰

Retomamos un ejemplo, acorde a la temática abordada, ¿qué significación adquiere la enseñanza de la moral para la sociedad porfirista?, ¿cuál es la que adquiere para nuestro presente y, cómo acercarse y comprenderla? Carlos A. Carrillo, se refiere a este tema de la siguiente manera:

"Enseñanza moral -educación moral- he aquí dos cosas muy distintas.

⁵⁹ Ruiz, Luis E. *Tratado Elemental de Pedagogía*, México, UNAM, 1986, (Biblioteca Pedagógica), p. 267.
⁶⁰ Weiss, Eduardo, *Hermenéutica Crítica*, Op. Cit., Parágrafos 1 y 4-6, p. 29

Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral y ser un redomado bribón.

A la sociedad poco le interesa que yo conozca a las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo.

La sociedad tiene, pues, derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral.

Enseñar la moral es bueno, es necesario sin duda; pero no es bastante: la escuela no llena su misión, sino educando moralmente al niño.

Hay maestros que, cuando dan su clase de moral, creen que educan normalmente á la infancia ¡pobres ciegos!⁶¹.

La hermenéutica de Gadamer plantea la reflexión sobre la subjetividad propia del intérprete y la distancia entre ellos y el interlocutor, lo que conlleva a un nivel de objetividad que desde la perspectiva de Eduardo Weiss debe ser considerada en la hermenéutica crítica⁶²

En el caso de los textos, sólo pueden llegar a hablar a través de la otra parte, el intérprete. Los signos escritos los reconvierte otorgándoles un nuevo sentido.

En la conversación hermenéutica se establece un asunto común que logra relacionar al intérprete y al texto; se elabora un lenguaje común que mantiene una comunicación entre ambas partes. "El texto hace hablar a un tema, pero quien lo logra es en último extremo el rendimiento del intérprete. En esto tienen parte los dos"⁶³.

En la comprensión del texto se encuentran implicadas las ideas propias del intérprete. Es el lenguaje del medio universal en el que se realiza la comprensión. Se entiende que el comprender es interpretar, y la interpretación se desarrolla en

⁶¹ Torres Quintero, Gregorio y Daniel Delgado. Artículos Pedagógicos del Señor Don Carlos A. Carrillo. México, Heredia Hermanos, Sucesores, V. 2, 1907, p. 21

⁶² Cfr. *Ibidem*

⁶³ Marjones N. Ursua, J. M., *Op. Cit.*, p. 184

un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje de su propio intérprete.

En la hermenéutica la interrelación hipotético-deductiva de enunciados es sustituida por la explicación hermenéutica de sentido. La verificación sistemática de hipótesis es suplida por la interpretación de textos.

La propuesta del sentido de comprensión en la que se establece que el que comprende mantiene una comunicación entre ambos mundos, a partir de aplicar la tradición a sí mismo y a su situación, la encontramos como una preocupación no sólo de la hermenéutica crítica sino de algunas otras vertientes hermenéuticas como el caso de la de Gadamer.

1.4 CATEGORÍAS PARA LA LECTURA HERMENÉUTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

A) TEORÍA PEDAGÓGICA

Para explicar esta categoría, se parte de los supuestos la educación al no considerar ni lo epistemológico ni lo pedagógico, adquiere un sinsentido, y que toda práctica humana tiene sus presupuestos teóricos, es a partir de explicitar y analizar estos presupuestos como se logra hacer inteligible esta práctica y posibilita adquirir conciencia de lo que se hace.

La pedagogía tiene un carácter humanístico, histórico y social que demanda un tipo específico de análisis. A partir de ello se plantea la necesidad de cuestionar las dimensiones epistemológicas de los discursos de lo pedagógico.

La crítica epistemológica no se limita al análisis de la estructura interna de la ciencia sino que comprende el contexto de la producción de las teorías como son los aspectos históricos, psicológicos, sociológicos y filosóficos que la condicionan.

Los métodos y procedimientos utilizados en la práctica científica requieren de investigaciones y conocimientos teóricos. Así también la educación debe fundamentarse en una teoría e investigación educativa.

De acuerdo a lo anteriormente señalado es importante destacar el problema de cómo se está pensando lo teórico, es decir abordar los elementos internos de la concepción científica. En ese sentido surge este primer cuestionamiento: ¿Cómo se ha explicado científicamente a la educación y a la pedagogía?

Al realizar un análisis epistemológico, no es posible referirse a una sola forma de interpretar y de hacer ciencia, desde esta perspectiva lo ideológico desempeña un importante papel.

El pensamiento dialéctico es una forma de pensamiento abierta e interrogativa, y en el que se da cuenta de múltiples contradicciones, reflexiones que han de ir y venir como la parte y el todo, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto.

Es en la praxis en donde la teoría y la práctica guardan entre sí una relación dialéctica. "En un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente"⁶⁴

En este sentido cabe reflexionar sobre el papel de los docentes en la construcción de la teoría educativa, partiendo del supuesto de la reflexión crítica del docente sobre sus propios conocimientos prácticos.

Así en el período histórico en que se aborda la producción sobre teoría pedagógica, en su mayoría fue labor de docentes relacionados fundamentalmente con la enseñanza elemental.

Ante esta perspectiva planteamos las siguientes interrogantes:

- A) ¿Cómo el docente entendió y valoró a la teoría pedagógica?

⁶⁴ Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del Profesorado. Martínez Roca, Barcelona, 1998, p. 51

B) ¿Cuál fue el papel de la teoría y la práctica en la producción del aprendizaje?

Durante el porfiriato el positivismo fue considerado como la doctrina oficial y verdadera, impregnado diversos ámbitos del pensamiento durante este periodo, incluyendo al pensamiento educativo. Ante este panorama se plantea la trascendencia de la teoría pedagógica que se produjo en ese momento, ya que generalmente se ha debatido en torno a las limitaciones del discurso positivista sobre todo en lo educativo. De ello surge la inquietud de valorar la validez de abordar una problemática como la de este trabajo.

La subsumisión del discurso pedagógico en la epistemología como ciencia positiva conlleva a una serie de dificultades, así el lenguaje y la metódica racionalista, hipotética deductiva, establecen serias limitaciones para la educación.

Ante esta situación surge la siguiente interrogante: ¿Cómo es tratada, comprendida y explicada la educación por los educadores de ese periodo?

En la tradición empirista la teoría y la práctica adquieren un sentido específico, "práctica referenciada al quehacer técnico-instrumental, en la actividad inmediata no reflexiva"⁶⁵. A partir de ello se plantea: ¿Cómo se entiende lo técnico y lo práctico?, ¿Cómo se consideran, en esta perspectiva educacional, la eficacia y la utilidad?

La ciencia alude a sistemas de comprobación a partir de metódicas racionales, "Estas han de operar sobre su objeto, en contrastación empírica observacional, de manera que, estableciendo su regularidad empírica, se pueda inferir su medida universal. Todo con plena exclusión del sujeto cognoscente"⁶⁶.

Ante la racionalidad científica positivista, ¿qué papel desempeña el sujeto (educador-educando), la teoría y la práctica, en la educación ?

⁶⁵ Hoyos Medina, Carlos Angel "Epistemología y Discurso Pedagógico: Razon y Aporia en el proyecto de Modernidad", en Epistemología y Objeto Pedagógico, ¿Es la Pedagogía una Ciencia?, UNAM-CESE, Mexico, 1992, p. 31.

⁶⁶ Ibidem . p. 31

En el discurso positivista educativo ¿cuáles son las posibilidades de desarrollo del conocimiento?

Ante las perspectivas técnicas de la pedagogía positivista ¿Qué sucede con la dimensión "moral" de la educación?

El acto educativo se resiste a ser medido y definido en la abstracción, ya consideramos que es un proceso comunicativo, y en el cual mediante la comprensión se da cuenta del mismo

"Esta reflexión ha sido posible desde una búsqueda de comprensión totalizadora del fenómeno educativo. Nos apoyamos en la posibilidad hermenéutica crítica, asumiendo una lectura dialéctico-explicativo-comprensiva, en virtud de que el hombre, objeto de la educación en tanto que ser posible como conciencia para sí, se expresa como comunidad lingüística. Esto enmarca un proceso comunicativo. El hombre es lenguaje, pero a la vez es discernimiento. Por ello consideramos críticamente que trasciende a la cobertura de la epistemología como ciencia positiva"⁶⁷.

El análisis crítico se alcanza cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) se integran en una problemática unificada, que posibilite la reconstrucción dialéctica a partir de la reflexión y la revisión"⁶⁸.

Las teorías no deben considerarse como verdades, sino como problemáticas, abiertas a la reconstrucción.

La teoría es representación de lo real, que lo explica resolviendo el caos con que se presenta ante el observador.

"No es que en él no haya orden ni sentido, sino que este orden y este sentido no se muestran a la simple observación. Cuando son descubiertas entonces sí permiten una observación significativa. La teoría, pues, va más lejos que los hechos que le son ofrecidos por lo real"⁶⁹.

⁶⁷ Ibidem, p. 36

⁶⁸ Cf. Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Op. Cit.* p. 59

⁶⁹ Linoeiro, Marlam *La Construcción de Conocimientos*, México, Era, 1997, p. 56

Para lograr una explicación de la relación entre teoría y práctica que subyace en los discursos pedagógicos es importante tener presente la concepción de sociedad, de hombre, de ciencia que se encuentra en la relación sujeto-objeto.

Las teorías sobre educación deben considerar que la vida social es reflexiva, es decir que está en relación con el cambio del conocimiento y del pensamiento, contribuyendo al cambio, creándose nuevas formas de vida social

"Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexibilidad es decir que las 'verdades' que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada"⁷⁰

Los practicantes de la educación deben contar con un marco teórico que les permita comprender y orientar su práctica "La propia identificación de una práctica educativa está en función del entendimiento del marco de ideas en el que aquella cuenta como práctica de tal género"⁷¹

Los problemas educativos se presentan cuando existe en el educador una diferencia entre lo que sucede en la realidad y su entendimiento de lo que ocurre.

Los educadores para realizar su práctica requieren de una cierta reflexión de lo que hacen, así como los teóricos no podrían producir teorías sin realizar prácticas de su propia actividad. "Las teorías no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica"⁷².

Los teorizantes o maestros como comunidades sociales en las cuales sus miembros practican acorde a un conjunto de creencias, actitudes y expectativas.

⁷⁰ Carr, Wilfred y Stephen Kempe, *Op_Cit* . p. 60

⁷¹ *Ibidem* . p. 124

⁷² *Ibidem* . p. 126

"...cada modo de pensamiento incorpora un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos y valores que permiten interpretar los eventos y las situaciones de maneras apropiadas a las finalidades que lo mueven"⁷³.

Es importante insistir en la interrelación entre la teoría y la práctica, y concretamente considerarla en la educación. Cómo explicar una práctica educativa ajena a toda teoría, o cómo teorizar problemas ajenos, alejados de alguna vivencia.

La teoría educativa permite guiar a las prácticas educativas, y la forma en que realmente repercute en estas últimas es a partir de su influencia "sobre el marco de referencia teórico en virtud del cual dichas prácticas devienen ininteligibles"⁷⁴. Así la teoría educativa contribuye a "valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica educativa vigente en la actualidad"⁷⁵. La teoría contribuye a informar y a transformar la práctica.

"...al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende"⁷⁶.

La reflexión y crítica sobre la práctica educativa es fundamental para lograr transformarla, valorando las limitaciones y alcances del pensamiento educativo tradicional.

La teoría educativa debe permitir explicaciones teóricas a partir de las cuales los enseñantes puedan superar algunas limitaciones que obstaculizan la práctica educativa como los autoentendimientos distorsionados, aspectos sociales que frustran la persecución de fines racionales, la forma en que se relaciona con la práctica. "Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades"⁷⁷.

⁷³ Ibidem . p 126-127

⁷⁴ Ibidem . p 126

⁷⁵ Ibidem

⁷⁶ Ibidem

⁷⁷ Ibidem . p 143

Un último punto a esclarecer es el referente a la importancia que para algunas propuestas pedagógicas adquieren los elementos presentes en la práctica educativa: docente-alumno. Sin negar la importancia de ambos, en algunos casos se destaca el papel de alguno de ellos. Para los fines de la presente investigación se concretiza en el papel que desempeña el docente en el proceso educativo

B) FORMACIÓN DOCENTE

Para abordar esta categoría de formación se enfatiza su vínculo con la didáctica, ya que ésta se entiende más que con un sentido instrumental, como una disciplina formadora, que contribuye a la transformación del docente aportando elementos teórico-conceptuales que permiten repensar la práctica docente

La didáctica es una disciplina de carácter teórico que se vincula con los procesos educativos y formativos en un sentido social (aula-institución-sociedad)

El problema de la formación se ha presentado como una constante en la educación intencionada y sistemática, aún en la educación universitaria que en su preocupación por entender a los niveles de calidad considera básico plantear alternativas a esta problemática. "La preocupación por satisfacer las necesidades, vivamente sentidas de una educación universitaria que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hace volver los ojos hacia el profesorado"⁷⁸

Se han desarrollado en nuestro país importantes experiencias en relación a la formación docente sobresaliendo las que se ubican a finales del siglo XIX y principios del presente y en las que aparecen importantes aportaciones teórico-metodológicas en relación a la formación docente como en el caso de la Escuela Modelo de Orzaba con estudios sistemáticos en las Ciencias Pedagógicas, o como en el caso de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos que fundó Carlos A. Carrillo en donde se impartían estudios sobre pedagogía para la formación de profesores (profesores nacionales, municipales, particulares, ayudantes de profesor), o como la función que en este caso ejerció la prensa pedagógica.

⁷⁸ Aredondo, Mariano. "La formación del Personal Académico" en Formación de Profesores Universitarios: Teoría y Experiencias en México, México, UNAM CESU, 1989, p. 137.

En este período se encuentra por primera vez la formación docente en pedagogía representando un antecedente de gran importancia para el estudio del desarrollo de la formación docente en México⁷⁹.

El contexto histórico en el que se desarrollaron estas propuestas adquiere un sentido fundamental para lograr su comprensión.

"Es que la didáctica no opera a nivel de laboratorio, transcurre en el enmarque de una situación sociopolítica concreta, en función o disfunción de la cual actúa. La implementación didáctica no puede, por tanto, verse aseptica, descargada de connotaciones ideológicas o, al servicio de una pseudo ambigüedad política que encubre tendencias precisas"⁸⁰

En el afán por esclarecer el vínculo entre formación y didáctica, se subraya que a esta última no se reduce a un simple instrumento para enseñar sino que llega a ser un elemento de formación humana.

En la didáctica se considera como célula fundamental el proceso enseñanza-aprendizaje, y en este proceso se destaca el tipo de relaciones que se dan en su interior por parte de quienes están en contacto con él, como concretamente el caso de los docentes.

Para comprender la situación actual de la didáctica se plantea que es el resultado de las relaciones sociales de los sujetos que se han dado a lo largo de diversas épocas históricas. Es propósito de este trabajo rescatar y enfatizar el origen de las primeras prácticas sobre la formación docente en México, que llegan a ser parte de las iniciales reflexiones teórico-pedagógicas en nuestro país.

El campo de la didáctica ha sido trabajado desde diversas perspectivas y enfoques lo que no agota sus posibles relaciones de análisis sino que contribuyen a continuar con ellas, es por ello que la mirada a su pasado no debe perderse.

⁷⁹ Las primeras experiencias en formación docente no se desarrollan a nivel superior sino se deben a el nivel primario, al rescatado Martiniano Arriscado nos dice: "La preparación de profesores, tal como actualmente la conocemos, es relativamente reciente y no surge precisamente de las necesidades del sistema de educación superior, sino del desarrollo y expansión de la escuela primaria" Arriscado Martiniano, Op., Cit p 141.

⁸⁰ Barco, Susana. "¿Antididáctica o Nueva Didáctica?" en Lecturas en torno al Debate de la Didáctica y la Formación de Profesores. UNAM-ENEP Aragón, 1960. (Anécdotas de la ENEP-Aragón, 38). Anexo

Este contribuirá a comprender su situación actual a partir de las diferentes problematizaciones y cuestionamientos que se han generado en el desarrollo de este campo.

A la didáctica -como se mencionó anteriormente-, por lo general se le considera que no aparece aislada, sino que se encuentra vinculada a un currículum; sin embargo, es necesario tener presente la existencia de las prácticas de resistencia, y los procesos formativos que se mantienen separados del currículum. En este sentido la didáctica propiciaría los procesos formativos al permitir la reflexión en el sujeto de su propio procesos de formación

"Es allí donde tendría su acción e influencia la didáctica, analizando y reflexionando de qué manera puede ser un elemento de cambio ante estas imposiciones arbitrarias, retomando los procesos de formación que escapan a la planeación del currículum y que surgen como resultado de la subjetividad de los sujetos que determinan la personalidad, preferencias y un perfil del sujeto que debe ser tomado en cuenta por la didáctica para que su acción sea verdaderamente formativa, sin olvidar los procesos reflexivos, intelectuales, etc."⁸¹

El pensar a la didáctica como un factor de cambio que posibilita la confrontación y transformación de la teoría y de la realidad, permite develar aquello que generalmente ha negado o silenciado, como son los procesos de formación humana.

En lo que respecta a la formación docente debe considerarse más que en un sentido propiamente técnico, con un sentido teórico formador.

"La formación docente no se debe concebir como una optimización y eficientización de elementos técnicos, sino como un elemento que favorece el proceso de formación en el sujeto, retomando elementos que se escapan al currículum formal"⁸²

De acuerdo a esta concepción de formación docente, y para realizar la lectura de las propuestas que se abordan en este trabajo, cabría cuestionarnos: ¿Para qué

⁸¹ Peralta Sáenz, Mauro Glecco, "La Didáctica, un Elemento de Cambio en el Proceso de la Formación Docente", Tesis de Lic. en Pedagogía, UNAM-ENEP-Aragón, 1994, p. 74
⁸² Ibidem, p. 68

la formación docente en ese momento? ¿Cuál fue el papel de la didáctica en la formación docente? ¿Con qué concepción de sujeto se abordó la formación docente? ¿Cuál fue el sentido de la formación pedagógica para el docente?

Referente al concepto de formación existen diversas explicaciones que generalmente no le han permitido contribuir al análisis de la realidad social y educativa.

*"Pertenece hoy día al que actúa en el campo de la formación, luchar contra las presiones que tienden a reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de adocnnamiento u ocio, y contribuir, por su conocimiento, a su reconocimiento"*⁸³

Este es un proceso no terminado, que cuenta con las posibilidades para que el sujeto adquiera diferencias respecto a los demás, diferente en la utilización de sus facultades mentales. En este sentido, concordamos con Bernard Honoré al señalar que la formación se relaciona con el aspecto teleológico de la existencia; es la búsqueda de una concepción del hombre basada sobre el conocimiento. Así llegamos a una reflexión filosófica que invita a la investigación, a la revelación de lo desconocido.

Es preciso explicitar a la formación como un campo que refiera al conjunto de actividades propias de lo que se dice que es formación. Para ello es necesario hacer referencia a las estructuras de la formación: estructura del lenguaje, estructura de pensamiento, conceptos y teorías.

Bernard Honoré señala algunas nociones e hipótesis para el trabajo teórico sobre la formación:

-La formación como función evolutiva.

La formación que habitualmente es descrita como una actividad está considerada como una función evolutiva que se ejerce según un cierto proceso...las prácticas del proceso según el cual el hombre se compromete en una evolución.

-La formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos.

⁸³ Honoré, Bernard. Para una Teoría de la Formación Dinámica de la Formabilidad, Madrid, Narcea, 1980, p. 10.

Nuestra hipótesis es que el proceso de formación conduce al hombre a tomar en consideración activa problemas de finalidad, es decir a su conocimiento y al descubrimiento de la posibilidad de la elección y del proyecto

De esta hipótesis se desprende que la función es aquella por la cual las nociones de Desconocido y de Posible pueden inscribirse en la experiencia individual y colectiva-histórica, sin ser inmediatamente reemplazada por un mito

-El conocimiento del proceso al cual corresponde la formación necesita una teorización en tres planos -el espacio relacional -el tiempo -cambio- la energía organizadora

-La formación se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad

La actividad que se ejerce en el campo de la formatividad que tiene por objeto la formación la llamaremos actividad formativa⁸⁴

Resumiendo, la formación implica el proceso a través del cual el sujeto adquiere cultura y la hace formar como parte del patrimonio personal⁸⁵. El proceso de formación es una práctica sociohistórica que posibilita la construcción de sujetos históricos capaces de crear y recrear su propia práctica

La formación se desarrolla desde diversos ámbitos, y en especial a partir de la educación, al respecto se concuerda con la aseveración de Peralta Silverio al referirse que podemos hablar de formación al interior de la educación y de los procesos que intervienen en ella, como la docente

La formación implica una educación puesto que contribuye a desarrollar capacidades objetivas y subjetivas en el sujeto

La formación docente tendrá que ver con la docencia por lo que es fundamental una formación pedagógica que contribuya a la producción de conocimientos que den cuenta de esta práctica⁸⁶.

⁸⁴ Ibidem p. 44

⁸⁵ Cfr. Ibidem

⁸⁶ La formación pedagógica de docentes ha adquirido un importante desarrollo en nuestro país, y específicamente en el ámbito universitario, al respecto Ángel Díaz señala: "La evolución de las actividades de formación pedagógica de profesores universitarios en México se ha preferido no sólo como un ámbito de quehacer profesional, sino a la vez como un campo de estudio -este ámbito representa ya un campo específico de investigación en educación" Díaz Barriga, Ángel "La Formación

Sin embargo, se debe tener presente que la formación no sólo debe explicarse a partir de lo conceptual o teórico, sino como resultado de las relaciones sociales.

Es a partir de estas reflexiones que surgen las siguientes preguntas: ¿A qué tipo de intereses respondía la formación docente durante el porfiriato? ¿Cómo se conceptualiza al docente? ¿Qué se espera de los procesos de formación Docente? ¿Cuál es el perfil de estos procesos de formación?

A manera de cierre, se cita el siguiente párrafo que permite concretar en torno a la conceptualización de formación y de formación docente:

"En sentido genérico, afirmaríamos que un proceso de formación, no sería entendido como una especialización, pues esto propicia una fragmentación y parcialización de los procesos educativos. En sentido específico entenderíamos a la formación docente como un elemento para entender, comprender y ayudar a sus alumnos en su propia formación. Para esto resulta evidente un cambio de actitudes tanto en los docentes como en los alumnos, resignificar el papel de las prácticas sociales e institucionales, observar un sinnúmero de relaciones, reconceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el papel y sentido de la labor docente en particular y de la didáctica y educación en general. Comprendiendo que el proceso de formación buscaría otras alternativas, otras maneras de actuación, una formación diferente de ver la realidad y de entender el papel del hombre en la sociedad"⁸⁷

C) PARTICIPACIÓN DOCENTE

Referirse a la categoría de participación es con la intención de considerar la interrelación que se establece entre teoría y práctica, concretamente entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. Se considera que el docente debe participar en la construcción de la teoría educativa y pedagógica, así mismo el teórico no debe mantenerse ajeno a las prácticas educativas.

⁸⁷ Profesores. Un Análisis desde la Actividad de Formador" en Formación Pedagógica de Profesores, Teoría y Experiencias, ed. México, México, UNAM-CECSU, 1999, p. 150

⁸⁷ Peraña Silverio, Mauro G., Op. Cit., p. 118

Los niveles de participación pueden ser variados, sin embargo es en la práctica educativa (teoría-práctica) donde se conjugan para brindar alternativas a la misma.

La educación no es sólo una actividad teórica, sino que implica una actividad práctica que pretende transformar a los educandos.

La investigación educativa tiene como objetivo, a diferencia de otras investigaciones los problemas educacionales. Los problemas educativos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber sino con la adopción de una línea de acción⁸⁸.

Es a partir de ello, que se considera de gran importancia el reflexionar en torno a la producción teórico-pedagógica que se desarrolla en el período abordado, a partir de una serie de interrogantes

Los primeros cuestionamientos son: ¿Cómo entienden la práctica educativa?, ¿Cómo se establecen los niveles de participación de los educadores en la construcción teórica?

Otro punto es el referente a las implicaciones de los teóricos en las mismas prácticas educativas

El pretender dar respuesta teórica a problemas educacionales generalmente se enfrenta con dificultades prácticas, las cuales deben superarse para alcanzar dicha finalidad.

*El hecho de que dichas dificultades hayan aparecido en el proceso de resolución de unos problemas teóricos no modifica el carácter práctico de las mismas, y por consiguiente no altera el hecho de que el teórico deba hacer algo realmente si quiere superarlas⁸⁹

⁸⁸ Cf. Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado* Barcelona, Martínez Roca, 1988

⁸⁹ *Ibidem*, p. 122

La investigación educativa, como lo hemos señalado, no debe centrarse exclusivamente en el refinamiento teórico, sino en la resolución de problemas educacionales y en mejorar la práctica educativa

Cuando un problema educacional obstaculiza las expectativas de una práctica educativa, también lo hace a la validez de alguna teoría o interpretación.

Los practicantes de la educación deben tener conocimiento de la teoría que les permita comprender lo que hacen y orientar su conducta. "La propia identificación de una práctica educativa está en función del entendimiento del marco de ideas en el que aquella cuenta como práctica de tal género"⁹⁰

Generalmente se suscitan problemas cuando el educador tiene una concepción diferente entre lo que ocurre en realidad y el entendimiento de la misma. Es decir, no hay congruencia real entre la teoría del practicante y su práctica.

Los practicantes de la educación deben tener una formación teórica de la educación que les permita estructurar y guiar sus actividades.

En este sentido se cuestiona sobre la preocupación de los teóricos de la educación del porfiriato por involucrar a los educadores en una formación teórica, ¿Qué proponen? ¿Cuál es la trascendencia de estas alternativas?

Al educador no puede considerársele simplemente como un técnico que aplica rutinas preestablecidas en su propia práctica, sino que su intervención requiere de un proceso de investigación.

"La orientación meramente técnica de la función docente desprofesionaliza, sin duda, a los profesores. Los convierten en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control"⁹¹

⁹⁰ Ibidem. p. 124

⁹¹ Elliot, John. *La Investigación Acción en Educación*, Madrid, Morata, 1990, p. 16.

La orientación técnica presenta una serie de limitaciones a la práctica docente al reducirla a una secuencia mecánica de la cual se espera resultados preestablecidos.

Los docentes deben adquirir una formación con conocimientos en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar)

De acuerdo a lo antes señalado cabe la siguiente reflexión: El positivismo adquiere una importante difusión durante el porfiriato, enmarcando un pensamiento progresista y científico que permea la mayoría de la producción intelectual incluyendo la pedagógica. Ante esta perspectiva ¿Qué función adquiere la orientación técnica de la educación? ¿Qué posibilidades adquiere el saber hacer y el saber pensar (investigar) en la práctica educativa?

La práctica no debe entenderse como un tipo cualquiera de comportamiento no meditado, que excluya o separe a la teoría

"En realidad todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de -teoría-, y eso es tan cierto para la práctica de las empresas -teóricas- como para las empresas propiamente -prácticas- como la enseñanza"⁹²

Los profesores del porfiriato sustentan sus prácticas en tradiciones, y a su vez contribuyen con su producción teórica a explicar la problemática educativa de su momento, así como la actual. Al respecto consideramos preguntar ¿Cuál es la trascendencia y significación de las propuestas teórico-pedagógicas del porfiriato a la educación y a la pedagogía presente? ¿Realmente podemos referirnos a esa producción como teoría pedagógica?

Hablar de teoría educativa implica referirse a la teoría que sustenta y guía las prácticas educativas, ya que

"una actividad teórica que pretenda explícitamente ejercer una influencia sobre la práctica educativa sólo podrá conseguirlo influyendo sobre el marco de referencia teórico en virtud del cual dichas prácticas devienen inteligibles"⁹³

⁹² Carr, Wilfred y Stephen Kemms, Op. Cit., p. 126

⁹³ Carr, Wilfred y Stephen Kemms, Op. Cit., p. 126

La teoría educativa⁹⁴ tiene como finalidad valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica educativa.

La teoría educativa debe considerarse como una teoría práctica y no como un conocimiento teórico puro.

"La función de una teoría educativa práctica consiste en justificar los principios de la determinación racional de las prácticas educativas. La función del conocimiento teórico puro consiste en explicar fenómenos. La teoría educativa trata de proporcionar una base para la acción racional y no sólo para la comprensión racional"⁹⁵.

Es a partir de asumir una actitud reflexiva y crítica ante los problemas educativos como se posibilitará romper con la actitud sumisa de los enseñantes al hábito y a la tradición.

La teoría educativa debe considerar la posibilidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes, y a su vez esta teoría contribuirá a esclarecer interpretaciones distorsionadas y la forma de cómo superarlos

Los enseñantes no sólo lograrán esclarecer sus interpretaciones de la práctica educativa, sino que podrán participar en la resolución de las problemáticas educativas así como en la conducción de la práctica misma "Esta es la actuación, sobre la que se reflexionará retrospectivamente, prospectivamente guiada por los frutos de la reflexión previa"⁹⁶

Las investigaciones sobre educación han sido realizadas ajenas a la práctica y a las perspectivas de los prácticos

El docente, a partir de reflexión sobre su propia práctica, es decir mediante la búsqueda de explicaciones y causas podrá mejorar esta práctica, la cual mantiene

⁹⁴ Referimos el concepto de teoría presuponemos que es sostenida conscientemente por alguien, y que es producto de la reflexión y no meramente de la rutina, de la costumbre o de la coerción.

⁹⁵ Elliot, John, *Op. Cit.*, p. 106

⁹⁶ Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Op. Cit.*, p. 160

conexiones con los factores que operan en los contextos institucional, social y político.

Los participantes de la práctica educativa, en este caso los docentes, deben alcanzar un entendimiento de la misma y conformar un discurso práctico en el que tomen decisiones acerca de las líneas de acción adecuadas a su práctica.

El esclarecer la relación teórica-práctica, requiere abordar la relación entre conocimiento personal, práctica y praxis.

"El conocimiento personal se desarrolla también en la práctica y a través de ella. En su acepción habitual y de sentido común, 'práctica' es lo que se refiere a las acciones habituales o consuetudinarias. Pero también significa 'el ejercicio de un acto'..."⁹⁷

La práctica se entiende como lo habitual o acostumbrado, por una parte, y la acción informada y comprometida de la praxis, por otra

La práctica tiene que ver con el sentido onto-creador del hombre, como ser que construye la realidad. "La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad"⁹⁸

La praxis no reduce al hombre a un nivel subjetivo, sino permite al hombre la apertura a la realidad y al ser.

⁹⁷ Carr, W., *Op. Cit.*, p. 201.

⁹⁸ Kosik, Karel, *Dialéctica de la Conciencia*, México, Grijalbo, 1967. (Colección enlace), p. 120.

FALTA PAGINA

No. 61

2.- MÉXICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX. LA BÚSQUEDA DE UNA ALTERNATIVA SOCIAL Y EDUCATIVA

2.1- LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX COMO CONTEXTO HISTÓRICO DEL SURGIMIENTO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO

Este contexto histórico se inicia con un párrafo de la obra Amor Perdido de Carlos Monsiváis en el que logra presentar una interesante descripción de la vida social del porfirismo, y no obstante que sólo hace alusión a una parte de esta sociedad, permite conocer lo que más se resaltaba en este régimen y lo que se negaba o silenciaba. Un importante contraste que para situarlo se recurre a la siguiente cita:

El porfirismo es: las cifras de la ciudad de México en 1900 368 898 habitantes, quinientos mil litros diarios de pulque, seis mil bicicletas en circulación, una procesión que, partiendo de la Sala del Cabildo, confía a la Rotonda de los Hombres Ilustres dos urnas cinerarias. Un sindicato de apellidos: Romero Rubio, Escandón, Redo, Lancaster Jones, Corcuera, Martínez del Río, Romero de Terreros, Rincón Gallardo, Algara, Braniff, Sánchez Navarro, Casasús, Cortina, Elizaga, Goribar, Iturbide, García Pimentel, Ituarte, Mier, Prida, Terrazas, Lascuráin, Paz, Landa, Limantour, Iturbe, Santacilia. Una contienda de landós, breaks, mail coach, berlinas, coupés y Vis-a-Vis. El desafío del trato a la europea en la inmensidad de unas cuantas calles. La verdad es lo social, lo social es la verdad: la dictadura solicita verse expresada a través de la pastelería El Globo, las verbenas, la alusión permanente a las lámparas votivas, las fiestas de caridad, el gran baile oficial, las inauguraciones y el listón cortado y las inauguraciones y la bendición del obispo, los arcos triunfales, la recepción en el Casino, los salones de patinar, el Garden Party que festeja a doña Carmelita Romero Rubio de Díaz, el hipnotizador Onoffrott le ordena a un miembro del público un dolor de muelas.

Una sociedad refinada y religiosa. Las fiestas exigen devoción y desprenden comunicación. El viernes de Dolores le corresponde a las fiestas de Santa Anita y la quema de Judas es un acto catártico y el día de San Juan es propiedad de la Alberca Pane y nadie que se respete dejará de venerar el 12 de diciembre a la Guadalupeana. Una sociedad decente y de nobles sentimientos ama al hogar como si fuera la patria y venera a la patria como a una madre: no hay virtud fuera del noviazgo, no hay amor bueno fuera del matrimonio y no hay sentimiento cívico alejado de la corona de flores depositada respetuosamente. El patriotismo es conmemorativo y majestuoso y vale la pena interpretar culturalmente la fusión, en la construcción del Ángel de la Independencia, de la piedra blanca de Pachuca y el mármol blanco de Carrara. No hay televisión: la sociedad acude a la oratoria y la velada literario-musical. No hay cine: la sociedad se cumple en las celebraciones (siempre facilitadas popularmente por la barbacoa o el tlachicolón) ¹

La vida durante este período, es algo más explotación de las clases trabajadoras, marginación, pobreza, represión, despojo, mugre, delincuencia, elitismo, discriminación social, violaciones constitucionales y a los derechos del hombre. Todo ello forma parte del régimen porfirista, de una dictadura que dura más de treinta años en nuestro país.

Para abordar el porfiriato se abarcan aspectos económicos, políticos, sociales y culturales con especial cuidado de buscar el contraste entre los diferentes grupos sociales de tal manera que estos aspectos no se limiten a la visión de un grupo en especial.

Es de nuestro interés presentar la situación de éstos grupos sociales con la intención de buscar la relación de sus intereses con los discursos y políticas educativas del porfiriato, aunque en ellos generalmente se aborda los problemas de educación formal no dejan de mantener nexos con las prácticas comunes y cotidianas de los sujetos, en última instancia se pretende incursionar en las vivencias que permiten comprender la totalidad (la vida).

Asimismo, se hace referencia a el proceso de urbanización capitalista y sus consecuencias sociales y educativas.

¹ Monsiváis, Carlos, Amor Perdido, México, Era, 1979 pp 19-20

El siglo XIX es testigo de una de las revoluciones más importantes de los tiempos modernos: el surgimiento del capitalismo industrial, el cual logra una importante expansión mundial que se extiende hasta México

Para establecer la incursión de México a este capitalismo cabe preguntarse ¿cuál es la actitud de los mexicanos de este momento ante dicha situación?,

"Pareciera que los hechos e inéditos que acompañan a la aparición del capitalismo monopolista mundial se sometiesen a la concepción histórica de nuestros porfiristas, para avalarla y servirle de prueba irrefutable.

En el fondo, en la concepción de los porfiristas sobre las relaciones económicas internacionales del mundo contemporáneo, se da una absoluta ignorancia del carácter rapaz y delincente de la economía monopolista. Priva en ellos... la idea clásica de la economía del libre cambio, de la libre empresa y del productor individual...²

En esta incursión a el capitalismo se lleva a cabo el proceso de urbanización y de industrialismo con una serie de consecuencias propias de este proceso como el crecimiento de las ciudades industrializadas y la acrecentada inmigración hacia las mismas, lo cual ocasiona nuevas necesidades para esta sociedad, como la educativa.

El desarrollo del capitalismo considera al sistema educativo escolarizado como un medio para capacitar la mano de obra. En esta configuración liberal se requiere un mayor control del sistema educativo por lo que se demanda una escolarización generalizada.

A) LA ENCRUCIJADA LIBERAL

Para iniciar este apartado se menciona como antecedente la situación del liberalismo mexicano durante la primera mitad del siglo XIX, destacando la adopción del positivismo por los liberales y la trayectoria liberal de Porfirio Díaz.

²Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana, la Formación de un nuevo régimen*, México, Era, 1980, pp. 80-81

En la primera mitad del siglo XIX en México se padecía una inestabilidad política, social y económica; la población sufría las contradicciones y consecuencias de las pugnas internas políticas y económicas. Ante esta situación existió una preocupación por parte de los liberales en la creación de una clase burguesa industrialista y de pequeños propietarios, que llegará a ser la salvadora de la patria.

Esta propuesta se enfrentaba al tipo de sociedad que se había estructurado a lo largo del periodo colonial, por lo que habría que conformar otro tipo más acorde al proyecto de sociedad que anhelaban los sectores liberales. Resulta evidente el abandono a las formas tradicionales de la vida hispánica y un consecuente repudio a la herencia colonial.

Para lograr estos objetivos se eliminaron las corporaciones³ que resultaban ser un sistema antieconómico, ya que como cuerpos privilegiados acaparaban la riqueza pública, entre los integrantes de las corporaciones encontramos el clero, milicia, inquisición, gremios, cofradías, mayorazgos, etc.

Los liberales moderados o conservadores luchaban por mantener los fueros y privilegios de las principales corporaciones, consideraban que poco a poco las estructuras modernas disolverían a las antiguas.

Los liberales consideraban que la eliminación de una sociedad corporativa implicaba el establecimiento de una república moderna básicamente a partir de la creación del industrialismo y el capitalismo.

La creación de una nueva sociedad implicaría remover la preeminencia de la iglesia, combatir el despotismo y eliminar las clases improductivas. Además, era necesario integrar una burguesía productiva industrial y nacional.

Para lograr llegar a esta nueva sociedad se requería de la formulación de una nueva moral que se alcanzaría a partir de una nueva educación.

³ Las Corporaciones son grupos sociales definidos jurídicamente con una serie de excepciones y fueros en los cuales radicaba su privilegio. Se encontraban dotados de fondos que les hacían autosuficientes, esto contribuía a que tuvieran una existencia separada.

La nueva moral planteaba como principios básicos el trabajo, la industria y la riqueza. Además, garantizar el respeto a los derechos del individuo y a la libertad.

"Si bien la libertad consiste en vivir alejada de los poderes públicos, los liberales, considerando a la masa de la población como insuficientemente preparada para operar un tránsito a la modernidad llegaban a la idea de que la libertad sólo podía ser instalada desde arriba, desde un gobierno ilustrado, hábil, que fuera educando en los nuevos conceptos y en las nuevas costumbres."⁴

Los liberales consideraron que el gobierno republicano era el más adecuado para el desarrollo de los intereses de los individuos. Sin embargo, la anarquía invadió a la república y se procuró moderar un republicanismo demasiado libre, por ello el interés por formas más moderadas como el centralismo.

Los liberales constituían un grupo que pretendía dirigir y educar al país, básicamente luchando contra las supervivencias de la sociedad colonial, para lo cual no sólo se valieron de una política de fuerza, sino que adoptaron una ideología y una filosofía. Esta filosofía liberal imbuida de los principios sociales de sus lugares de origen representaba un nuevo colonialismo. "El colonialismo industrialista y capitalista se presentó como adalid en la lucha contra el anticuado colonialismo español."⁵

La clase media mexicana no contaba con experiencias liberales y consideraron que con la importación de una doctrina liberal teóricamente podrían solucionar cualquier conflicto de la vida social.

El liberalismo en nuestro país se presentó primero como programa que como experiencia histórica, y entre los puntos de ese programa se encontraba la creación de una clase burguesa.

La intención de establecer la doctrina liberal en el contexto mexicano con esas limitaciones condujo a los liberales a adoptar una idea de cambio radical de la estructura social.

⁴ Villages, Abelardo, México en el Horizonte Liberal, México, UNAM, 1961, p. 32

⁵ *Ibidem*.

Los liberales, como ya se ha mencionado, rechazaban el pasado colonial y adoptaban un modelo hecho en los países liberales de la Europa de su tiempo y los Estados Unidos

Este modelo lo plasmaron en forma sistemática en una constitución política "Como buenos racionalistas, los liberales creían en la eficacia práctica del pensamiento, en que, una vez concebida la idea de una buena sociedad, la nación se encaminaría sin más a su realización."⁶

Los liberales alcanzaron un importante triunfo cuando en 1857, junto con Benito Juárez arriban al poder. La situación por la que atravesaba el país en esos momentos era de crisis financiera, de ahí que los liberales plantearan la reestructuración de la nación, para lo cual se llevó a cabo la adaptación de las estructuras políticas y administrativas para lograr el advenimiento del capitalismo

".../La/ construcción del capitalismo y los momentos finales del tránsito /del colonialismo feudal al capitalismo/ se confunden en un sólo proceso que en México tiene lugar en la segunda mitad del siglo XIX. Esa etapa usualmente se identifica, con razón, con el carácter liberal de la política de crecimiento del país que implantó la burguesía."⁷

En este sentido se consideró pertinente la formación de una ideología que propiciara el cambio en la mentalidad de la sociedad mexicana, para ello la educación representaría un importante papel

En ese momento el intelectual mexicano Gabino Barrera pronunció su discurso de la "oración cívica" en Guanajuato el 16 de septiembre de 1867, en el cual se presentó una interpretación de la Historia de México a la luz de la filosofía positivista, este documento permitió iniciar la reestructuración del país

"...Juárez, como sagaz hombre de Estado, /vio/ en la doctrina positivista el instrumento que necesitaba para cimentar la obra de la revolución reformista... /y

⁶ Villages, Abelardo, *La Filosofía en la Historia Política de México*, México, Formaca, 1966, p. 95
⁷ De la Peña, Sergio, *La Formación del Capitalismo en México*, Siglo XXI, 1981, p. 157-158

así... terminar con la era del desorden y... anarquía en que había caído la nación mexicana"⁸

La lucha por el poder persistió, Porfirio Díaz al defender los principios de la Constitución de 1857 se levantó en armas contra el gobierno de Juárez al proclamar el Plan de la Noria en donde censuró la reelección de este último. Ante el fracaso de sublevación, Díaz se refugió en el norte del país, esta contienda se concluyó con la muerte de Juárez

En 1872 subió a la presidencia Sebastián Lerdo de Tejada quien al término de su gobierno (1876) se postuló como candidato a la presidencia conjuntamente con Porfirio Díaz, logrando salir vencedor. Esto provocó una nueva lucha en la que Porfirio Díaz participó y logró el triunfo. Estas condiciones propiciaron su ascenso a la Presidencia de la República

B) EL PORFIRIATO. EN BUSCA DEL PROGRESO

Díaz, una vez en el gobierno, establecerá una paz forzada indispensable para mantener el progreso. Inauguró una época en donde desaparece la intranquilidad, al menos para determinados grupos sociales, y la paz solamente será perturbada por algunos brotes de inconformidad básicamente de los grupos explotados y marginados como indígenas, campesinos y obreros, pero éstos fueron rápidamente reprimidos, aunque no siempre eliminados

Con el porfirato se establece un gobierno central, política y económicamente fuerte, que contribuye a que la ciudad de México recupere su primacía. Surge una nueva reordenación que parte del centro

Para el logro adecuado de su administración no se permitirá ningún movimiento que contradiga y obstaculice sus propósitos. Prometió un gobierno eficiente de orden, progreso y gran prosperidad, bases para el avance económico y para la rápida industrialización.

⁸ Zea, Leopoldo. El Porfirismo en México, Nacimiento, Apogeo y Decadencia, México, F. C. E., 1978, Secc. Obras de Filosofía, p. 59

Una serie de mejoras en la economía son prueba de los resultados logrados por esta política, como el caso de la minería que aumentaba su producción y su precio en el mercado internacional

"El período de 1888-1903 es de bonanza para los capitanes de la minería. Entre otras cosas por la ley minera de 1892 que autoriza la plena propiedad privada del subsuelo, y por la introducción de mejores técnicas de beneficio".⁹

Otras industrias que alcanzaron un importante desarrollo fueron la del azúcar, las telas y el tabaco. Todo este progreso se debió en gran medida al desarrollo de los transportes y comunicaciones como en el caso de las vías férreas, correos, telégrafos, etc.

Sin embargo, estas vías de comunicación, en especial la ferroviaria, sólo favorecieron los intereses de los capitales extranjeros.

Las ciudades principales del centro, las de la frontera norte y el puerto de Veracruz resultaron favorecidos con estas medidas, acorde a los intereses extranjeros de sacar la materia prima del país.

La agricultura y la ganadería no tuvieron este desarrollo.

"La ganadería sólo conoce módicos progresos en las vastas y resacas llanuras del norte, de manera especial en los latifundios y de modo muy especial en el enorme fundo de Luis Tarrazas".¹⁰

Se consideraba que el progreso sólo se alcanzaría con la inmigración y la inversión extranjera, por lo que el régimen brindó todo tipo de oportunidades al desarrollo de semejantes acciones. "Los propósitos expansionistas de los monopolios internacionales encontraron condiciones propicias durante el gobierno del General Porfirio Díaz, en virtud de la estabilidad política lograda y de la política favorable a las inversiones extranjeras que adoptó aquel gobierno".¹¹

⁹ González, Luis. "El Liberalismo Tránsito", en Francisco Casanueva Álvarez (comp.), México, Economía, Sociedad y Política, De la República Restaurada a la Constitución de 1917 (1897-1917), T. I., México, UNAM, 1985, p. 99.

¹⁰ Ibidem, p. 99.

¹¹ Cedeña, José Luis. "La Penetración Extranjera y los Grupos de Poder Económico en el México Porfirista", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, México en el siglo XX: 1900-1913, Textos y Documentos, T. I. UNAM, 1975. (Lecturas Universitarias, 22), p. 173.

El gobierno adquirió importantes empréstitos y posibilitó con ello las inversiones extranjeras en el país, esto ocasionó que la mayor parte de las industrias estuvieran en manos de extranjeros

"En suma, al finalizar el porfiriato, con unas cuantas excepciones (el henequén yucateco, el algodón de la Laguna, el azúcar Morelense y la ganadería de Chihuahua), la economía dependía casi fundamentalmente del Capitalismo Internacional"¹²

Es así que México durante el período porfirista logra incorporarse al capitalismo mundial debido a la introducción de los grandes capitales norteamericanos y europeos.

En este contexto la educación se considera como determinante en la asignación de funciones (manuales e intelectuales) y en los salarios. Esto representa el sentido que adquiere la educación en un sistema capitalista y en un contexto urbano

"Los porfiristas no conciben otra forma de resistencia al extranjero que el crecimiento material del país, al que, piensan ellos, coadyuvará la misma inversión que provenga del exterior. Para esto, es necesario, en primer lugar, mantener el gobierno personal; en segundo lugar, favorecer la competencia entre las mismas naciones capitalistas, a fin de que ninguna logre un predominio absoluto sobre la economía mexicana, y entre ellas, en libre lucha del mercado, se equilibren y permitan así un considerable margen de acción al gobierno personal; y, en tercer lugar, una educación nueva en los mexicanos, aprovechando la presencia extranjera y la expansión del mercado nacional, que los convierta en hombres nuevos, interesados en los negocios y en la riqueza, hombres de empresa, hombres modernos, capitalistas. Este tipo nuevo mexicano sabrá un día rescatar al país por medio de su trabajo y de su iniciativa."¹³

¹²Ross, Stanley, "Panorama Económico del Porfiriato", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, Op. Cit. p. 102

¹³Córdova, Arnaldo, Op. Cit. p. 80

Como consecuencia de este industrialismo la clase trabajadora mexicana, concretamente los obreros atravesaron por una difícil situación, ya que sus condiciones laborales y de vida era opresivas

Los sueldos de los obreros eran demasiado bajos, laboraban bajo condiciones paupérrimas, y su jornada por lo general era de doce horas, además de soportar el maltrato de patrones En referencia a esta situación, J Kenneth Turner menciona:

"Los hombres, en conjunto, ganan 75 centavos por día, las mujeres de \$3 a \$4 por semana; los niños, que los hay de siete a ocho años de edad, de 20 a 50 centavos por día... Si se hacen largas 13 horas diarias -desde las 6 a m hasta las 8 p m - cuando se trabaja al aire libre y a la luz del sol, esas mismas 13 horas entre el estruendo de la maquinaria, en un ambiente cargado de pelusa y respirando el aire envenenado de las salas de tinte ... ¡qué largas deben parecer!..."¹⁴

La política porfirista se inclinaba por la defensa de los intereses de los grupos privilegiados como en el caso de los industriales nacionales y extranjeros, en detrimento de la clase obrera, para ello se violaron los principios constitucionales y los derechos individuales

"Dadas las instituciones que nos rigen, le es imposible limitar la libre contratación ni intervenir de una manera directa en el mejoramiento de la condición del obrero respecto de su principal No hay texto legal que lo autorice, ni conveniencia alguna económica que lo obligue a decretar salarios, ni precios, ni horas de trabajo..."¹⁵

Ante esta situación de la clase obrera surgieron una serie de incorformidades y movimientos obreros, como ejemplo de ello tenemos los de Cananea y Río Blanco

"Los obreros de Río Blanco no estaban contentos. El poder de la compañía cernía sobre ellos como una montaña, detrás, y por encima de la empresa, estaba el gobierno. En apoyo de la compañía estaba el propio Díaz, puesto que él no sólo era el

¹⁴ Turner, J. Kenneth "La matanza de Obreros" en Mario Contreras y Jesús Tameyo, Op., Cg . p. 138.

¹⁵ Romero, Mallas. "El pensamiento Porfirista sobre las relaciones entre Obreros y Patrones", en ibidem, p. 36.

gobierno, sino un fuerte accionista de la misma. Sin embargo, los obreros se prepararon a luchar. Organizaron en secreto un sindicato "El Círculo de Obreros..."¹⁶

C) EL LATIFUNDISMO Y LA SITUACIÓN DEL INDÍGENA

Con lo que respecta a la situación del latifundismo y de la opresión del campesino podemos afirmar que el despojo de tierras se practicó muy frecuentemente, para lo cual se utilizaron diferentes métodos como en el caso de los indígenas Yaquis y Mayas, a los que después de arrebatarles sus propiedades se les transfirió a Yucatán o a Valle Nacional. Las tierras que les pertenecían pasaron a manos de aquéllos que gozaban de los privilegios y apoyo del régimen.

Las tierras indígenas se consideraron improductivas y con el propósito de hacerlas altamente productivas se pusieron a disposición de particulares, sin tomar en cuenta proyectos propios para el indígena. Esto demuestra la política del Estado porfirista en favor de la modernidad y el progreso que sólo benefició a determinados grupos.

En Yucatán y Valle Nacional el trabajador era tratado bajo condiciones completamente inhumanas; la explotación y la arbitrariedad fueron características de estas tierras. Lo inhóspito del lugar y el mal trato colaboraron al aniquilamiento de los deportados ...

"En Yucatán, los esclavos mayas mueren más rápidamente de lo que nacen, y dos tercios de los esclavos yaquis mueren durante el primer año después de su llegada a la región; pero en Valle Nacional todos los esclavos, con excepción de muy pocos -a caso el cinco por ciento- rinden tributo a la tierra en un lapso de siete u ocho meses."¹⁷

El gobierno de Díaz apoyaba a todos estos terratenientes y a sus métodos represivos, así el trabajador no contaba con ningún respaldo. El trabajo forzoso, la mala alimentación, los castigos bestiales que recibían hacen pensar en la existencia de la esclavitud en este régimen. El periodista norteamericano John

¹⁶ Turner, John K., Op. Cit., p. 139

¹⁷ *ibidem*

Kenneth Turner nos confirma su existencia mencionando algunos medios de los que se valían para comprar esclavos...

" Todo lo que se necesita es lograr que algun obrero libre se endeude con usted, y ahí lo tiene. Nosotros siempre conseguimos nuevos trabajadores en esa forma... por medio de personas que combinan las funciones de prestamistas y negreros..."¹⁸

Para fomentar la producción agrícola, se ofrecen una serie de facilidades a los colonos nacionales y extranjeros o a las compañías que se formaron con ese fin. La desamortización de las propiedades territoriales contribuyó grandemente a la formación del latifundismo, pues los únicos favorecidos con esta empresa eran aquellos que contaban con el capital suficiente para comprar estas tierras

"Entre los beneficiados con el progreso material de la nación se cuentan los grandes concesionarios del Río Yaqui en esa época: Carlos Conant con 50 000 hectáreas; Lorenzo Torres y familia, 40 000. Bule, 14 250, F. Mc Donald, 4 741; Brooks, 2 055, etcétera. Lorenzo Torres y su familia se apoderaron de una buena parte de la margen izquierda del río y de una extensión fantástica de la derecha. En 1904 se fraccionaron los pueblos de Bâcum y Cócorit, no para repartirlos entre los indios, como se dijo, sino para venderlos a colonos o regalarlos a militares..."¹⁹

Más aún, aprovechándose de la situación se despojó a los indígenas de sus terrenos con el pretexto de la falta de títulos, ya que no podían presentarlos porque sus tierras habían sido heredadas y en la época de adquisición no se otorgaban títulos, o porque los archivos habían desaparecido, por miles de problemas que surgieron...

"Una vez que los indígenas enajenaban sus fracciones, no tenían ya de qué vivir; no habiendo ya leña, viga, morillos, ni carbón que vender; no teniendo ocoles en qué alumbrarse, ni rajas con que hacer sus tortillas ni leña muerta con que quemar los trastos de barro de su industria alfarera; no teniendo... con qué alimentarse a sí

¹⁸ *Ibidem*, p. 16

¹⁹ González : Nievarro, *Mosés. Sociedad y Cultura en el Porfiriato*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, (Cien de México), p. 56

mismos, careciendo en suma, de todo, dejaban de ser hombres pacíficos para convertirse en soldados mercenarios prestos a seguir cualquier agitador...²⁰

Para explicar el despojo de tierras y la explotación del indígena, se les acusó de comunistas y remisos a la autoridad, así también de malvados y salvajes incapaces de pertenecer a la gran familia humana, eran enemigos de la civilización. Por lo tanto era derecho del gobierno de someterlos a la ley o en su caso merecedores de la muerte por su rebeldía, pero el gobierno benévolo en lugar de matarlos los deporta a tierras lejanas para que no causen más disturbios. Esto era considerado como una solución civilizada y justa

Diversos movimientos indígenas se suscitaron como el caso de la guerra de castas iniciada en 1874 y el motín indígena en Maxcanú en 1891, en Yucatán, o como el caso del la rebelión yaqui, todas ellas reprimidas por el régimen porfirista

De una o de otra forma se repartieron gran cantidad de hectáreas entre los agraciados por el régimen, por lo general en perjuicio de las pequeñas propiedades y de las comunales de los indígenas. Unos cuantos hacendados eran los que acumulaban la mayor parte de propiedades del territorio nacional... "Uno de ellos, el general Terrazas, poseía en el Norte millones de hectáreas, seguramente el propietario individual de más extensas tierras en cualquier país en todos los tiempos. Por eso, cuando alguien preguntaba si Terrazas era del estado de Chihuahua, la respuesta fue: No, el Estado de Chihuahua es de Terrazas."²¹

A pesar de la adquisición de estas grandes extensiones poco se aprovecharon debido a los métodos tan atrasados que se utilizaban para el cultivo, además el hacendado de esta época descuidaba mucho sus propiedades rurales, no era un hombre de campo, y lo único que le interesaba era el dinero que se le entregaba para vivir adecuadamente en alguna ciudad de su agrado y sólo iba a la hacienda de vez en cuando a pasar algunos días en plan de fiesta. La condición de servidumbre que durante la colonia padeció el campesinado mexicano, en la

²⁰ Molina, Enriquez, Andrés. Los Grandes Problemas Nacionales. México, Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, 1964, p.

²¹ Silva Herzog, Jesús. Breve Historia de la Revolución Mexicana. Los Antecedentes y la Etapa Maderista. T. I. México, F. C. E., 1969, (Colección Popular, 17), p. 20

época porfirista se cambió por la de peón o jornalero que fue un estado de explotación por parte de los hacendados.

Los propietarios ejercían poder y arbitrariedades sobre los trabajadores (peones o sirvientes), les limitaban su libertad, se ejercían castigos y encarcelamientos, así como otras arbitrariedades.

"Los sirvientes sólo podrían salir de la finca con licencia escrita del propietario, mayordomo o encargado, en la que constara el número de días de la licencia y el lugar de su destino. El sirviente prófugo recibiría un castigo de ocho días de trabajo en obras públicas, pena duplicable en caso de reincidencia, quedando después a disposición del propietario, quien pagaría los gastos que originara la aprehensión, descontándose esa cantidad al sirviente, por cuartas partes, de su remuneración."²²

Ya avanzado el régimen de Díaz, el jornal medio de un campesino en México era de \$0 25 por día, el sistema de explotación se prolongaba por los préstamos que procuraban hacer los hacendados a sus peones y cuya deuda enajenaba no sólo al campesino, sino también a sus descendientes. "El hijo recibe en edad temprana las cadenas que llevó su padre, para legarlas a su vez a sus hijos."²³

La tienda de raya fue otro medio para aumentar la deuda de los trabajadores de las haciendas, proporcionándoles artículos que no podían adquirir con su salario. Al campesino se le calificó de flojo, holgazán, ebrio, ignorante, ocioso, etc.; pero debe tomarse en cuenta que todo ello deriva de la misma explotación a la que era sometido, como dice Trinidad Sánchez Santos.

"yo no sé como se ha de ir a la escuela, antes o en medio, o después de catorce horas de trabajo y de sol, yo no sé cómo se ha de ir a la escuela sin comer, no sé comprende cómo se ha de pensar en la gramática sin haberse pensado en la tortilla."²⁴

²² González Navarro, Moisés, *Op. Cit.* p. 72.

²³ Molina Enriquez, *Op. Cit.* p.

²⁴ Sánchez Santos, Trinidad, "Resumen de las Ponencias Discutidas en el Primer Congreso Agrícola de Tulancingo", Apud. Ernesto de la Torre Villar, *Historia Documental de México*, UNAM, 1964, p. 402.

El desprecio a la clase indígena se deriva de la idea de los científicos²⁵ de que el indio era un obstáculo para el progreso, por lo que se buscó la colonización del país con extranjeros. El indígena debía ser aniquilado para sustituirlo por inmigrantes más deseables.

D) LAS CLASES SOCIALES.

Para referirnos a la estructura social del porfiriato es necesario mencionar como quedaron conformadas las clases sociales, al respecto Moisés González Navarro nos menciona

"...a mediados del siglo XIX había dos Mexicanos: al norte de la capital el mestizo, al sur de ésta el indio, si bien en ambas regiones existían bolsones de diferentes etnias. Esos grupos pueden subdividirse en españoles, criollos, castas e indios. Las razas, continuación de los estamentos coloniales, todavía coincidían en gran medida con las clases: indios y léperos /pueblo bajo/ ; la ilustrada clase media, los artesanos y los rancheros.

/En referencia a las clases urbanas/ A principios del siglo XX Julio Guerrero propone la estratificación más elaborada: El lumpen (mendigos, traperos de basureros, papeleros, severas, hilacheras y fregonas) ... los soldados ... y los obreros...en un tercer grupo figuraban artesanos, gendarmes y empleados inferiores... el estrato superior lo formaban profesionistas, grandes comerciantes, hacendados, jefes militares y funcionarios gubernamentales"²⁶

Estos grupos tenían sus propias formas de vida, costumbres, vestido, educación, etc. El lujo de los ricos contrastaba con la miseria de los pobres.

Las clases sociales enriquecidas daban rienda suelta, como corresponde a toda clase encumbrada, a sus excentricidades: bailes, fiestas y banquetes fueron muy frecuentes, en ellos lucían sus caros trajes importados y finísimas joyas

"...El 5 de noviembre de 1887 se celebró en el Palacio Nacional uno de los más famosos bailes de la época. Lo organizó , en honor del general Díaz, un comité de

²⁵ Vid. infra, pp 81 - 62

²⁶ González Navarro, Moisés, Op., Cit. , pp 129-130

personas respetables y bien conocidas'. Asistieron doña Carmen Romero Rubio de Díaz, ataviada con elegantísima toilette de seda finísima color crema con valiosos encajes. Su aderezo de brillantes y rico collar de piedras preciosas llamó la atención por su inmenso valor. un modesto baile apenas costó algo más de medio millón de pesos."²⁷

Este lujo de los ricos se apreciaba en su vestido, casas, servidumbre, viajes, fiestas y en la abundancia en sus diversas manifestaciones, varios literatos criticaron a esta clase calificándola de una aristocracia sin títulos ni virtudes.

"Crear una aristocracia no era meta desdeñable. Implicaba la seguridad, coronada por las fiestas del Centenario, de que -a pesar de su pobreza-, México sería nación digna del encomio ... Las fiestas hasta el alba y el dispendio sin tasa tuvieron una doble finalidad: la interna, de complacencia y estupefacción ante los logros propios, lo que incluía el roce con lo Mejor de la Sociedad Internacional, la externa, que pretendía y conseguía el tributo de asombro de cualquier penitena. La 'grey astrosa' se deslumbró ante los carruajes y la extensión de las mansiones y el boato que intulía o entreveía ... y esa conmoción ayudó a deprimirla y desmovilizarla en la enumeración cotidiana de sus posibilidades y alternativas."²⁸

La clase media, que se encontraba en su embrión la integraban agricultores, pequeños negociantes, empleados públicos y profesionistas.

"Esta clase media hablaba el francés y comenzaba a estudiar el inglés por su utilidad práctica, también sobresalía por sus ideas moderadas sobre el progreso social: estaba libre 'en absoluto' de preocupaciones religiosas y de casta"²⁹

Una característica importante de la clase media durante el porfiriato es el hecho de que cayó en la empleomanía, como sucedió básicamente con el sector profesional.

Esta clase resintió bastante la situación económica que afrontaba, ya que difícilmente alcanzaban a cubrir con su sueldo todos sus gastos.

²⁷ Cosío Villegas, Daniel, Historia Moderna de México, V. 4, México, Hermes, 1955-1970, p. 393-394

²⁸ Monsivés, Carlos, Op. Cit., p. 156

²⁹ González Navarro, Moisés, Op. Cit., p. 133

"Se decía de quien ganaba 150 000 pesos mensuales, sólo gastaba el 5 por ciento de sus ingresos; pero el empleado que ganaba 150 mensuales estrenaba traje bimensualmente y corbata cada quince días; concurría dos veces por semana al teatro y otras tantas se paseaba en carreta por el Paseo de la Reforma; invitaba a beber a los amigos día con día y semanalmente a comer; y consideraba como una obligación abonarse a la ópera y festejar los onomásticos de la familia".³⁰

La miseria del "bajo pueblo" se manifestaba en su situación marginal, padecía generalmente la explotación y desconsideración de las clases encumbradas, las cuales consideraban que su miseria se debía a factores como su ociosidad, embriaguez, espíritu anárquico y falta de previsión.

Los grupos ilustrados consideraron que la inmoralidad, el vicio y la criminalidad eran propios de los miembros de las clases bajas, y que difícilmente podrían alcanzar a los de arriba. Así el crimen y el alcoholismo transgredían las líneas que dividían las clases.

En este sentido, el imperativo intelectual del orden porfiriano era clasificar. Se establecieron las diferencias entre las clases sociales que permitían apreciar su distanciamiento.

El progreso material, que representó la base del futuro porfiriano, no fue el único factor que permitió la diferencia económica entre clases, ya que sólo se establecían los logros derivados del trabajo.

"El mundo de los degenerados, de las clases bajas, no sólo era ajeno al confort; mucho peor, no lo deseaba: sólo le importaba regocijarse en el alcohol, la promiscuidad y el compañerismo carcelario".³¹

Esta perspectiva de los grupos privilegiados fundamentada en la ciencia establecía que estas características de las clases bajas eran biológicas o anatómicas, había una relación entre la raza y/o clase social y su

³⁰ *Ibidem*, p. 147

³¹ Picatto, Pablo, "La Criminalidad en el Porfiriato", *La Jornada Semanal*, Num. 214, 18 de Julio de 1999, p. 40-41

comportamiento, lo cual le otorgaba a este tipo de explicaciones una objetividad científica.

Ante esta situación la sociedad porfiriana se preguntaba, respecto a las clases bajas ¿por qué no son como deberían ser?

Estos grupos habitaban los barrios dependiendo de su situación económica y social, por ejemplo en algunos de ellos sus moradores se caracterizaban por ser rateros, mendigos y peligrosos. Otros eran habitados por gente más pacífica como albañiles, tocineros, cargadores, curtidores, etc.

Las clases sociales privilegiadas sentían gran desprecio por el "populacho", los consideraban como la hez de la sociedad. "Repugnaban a las otras clases sus cejas y cabellos grñudos y polvorientos, sus enormes uñas, y sus escamas de mugre"³². Cruel realidad para esta clase que no contaba con los medios necesarios para cubrir estas necesidades básicas.

Los llamados léperos se encontraban en una situación extrema de pobreza, difícilmente conseguían ropa (desechos) y alimento (desperdicios).

Los lugares donde habitaban los grupos marginados eran conocidos por sus peculiares características:

"La colonia de la Bolsa fue una de las más típicas moradas de los marginados de la ciudad de México: casas apolladas o de adobe eran refugio de meretrices con aspecto de brujas, ancianos siniestros y enfermizos por la crápula. Se les identificaba por sus apodos: el Pájaro, la Loba, el Chiflado, la Burra, etcétera; las abundantes pulquerías tenían nombres adecuados a esta nomenclatura, por ejemplo, Los Diablos en la Talega. Algunas de las frecuentes riñas las motivaban las disputas femeninas por los galanes. Porterías y lavanderas predominaban entre las madres. Micros añadí que la promiscuidad de la plebe engendraba al ebrio, al hambriento, al sífilítico, al ignorante, a la perdida y al consanguíneo. Los léperos salían de sus casuchas como de una guanera. Jornaleros y artesanos de esos barrios tenían en común desconfiar de los catrines"³³.

³² González Navarro, Monsés, Op., Cit. p. 135

³³ Ibídem, p. 136

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

La situación de los grupos marginados parece ser de poca importancia para el régimen y para las otras clases sociales. Los salarios de estos grupos eran muy bajos y poco alcanzaba para cubrir sus necesidades prioritarias como habitación, comida, ropa y transporte

"...Aún el transporte más barato (el tranvía eléctrico) en sus más cortas distancias cobraba cinco, seis y siete centavos, y en las más lejanas (en segunda clase, por supuesto): diez a Azcapotzalco, trece a San Ángel y a Coyoacán, 16 a Tizapán y 18 a Tlalpan. No era éste, pues, un medio de transporte para los marginados. Difícilmente podían comer con regularidad, ni siquiera las más modestas comidas de las fondas (seis centavos), y las más caras les estaban vedadas (0 38 centavos) Cuando se conocen los precios de las peluquerías (doce centavos las más baratas) se comprende el porqué de sus greñas, y el de su desaseo cuando se recuerda que los baños más baratos costaban 25 centavos, es decir, muchos hubieran necesitado pagar un día de sueldo para cortarse el pelo y bañarse".³⁴

Ante esta situación social, Porfirio Díaz trataba de presentar una idea de un México progresista y ordenado, y para ello mandó construir una serie de obras que embellecieron la ciudad de México, así surgieron el lago artificial de Chapultepec, las esculturas del Paseo de la Reforma, el Palacio de Correos, la Columna de la Independencia, el Hemiciclo a Juárez, la Colonia Juárez como la más aristocrática de la ciudad, entre otras.

El porfirato marcaba en la ornamentación un signo de civilización y cultura. Por el contrario la oposición planteaba

"Antes la higiene que la estética, tal era el lema de la prensa opositorista. El ayuntamiento debía dedicar su atención a los barrios pobres y no al ornato de las zonas residenciales en que habitan los ricos".³⁵

Esta apariencia deslumbrante de espacios urbanos tenía su opuesto en otras áreas, los barrios, que también públicas representaban el lado oscuro del

³⁴ *Ibidem*, p. 140-141

³⁵ *Ibidem*, p. 29

panorama. La magnificencia arquitectónica no pudo resolver semejante contradicción.

E) LA CULTURA PORFIRISTA Y LA PRENSA DE OPOSICIÓN

El ámbito cultural se caracterizaba por su elitismo, la cultura se encontraba en grupos reducidos que básicamente eran los privilegiados

La imitación de la cultura francesa o inglesa permitió el acceso a lo que consideraron como cultura, además era una condición para incursionar a la época moderna

Se propagaba una confianza en la identidad nacional en contraposición a los estigmas del colonialismo. "Es preciso destruir, en medio del gozo utópico de la reconstrucción, el oprobio moral y psicológico de los tres siglos del virreinato".³⁶

La pacificación permitió, desde la opinión de algunos intelectuales, el desarrollo de la cultura, así también creyeron que el arte posibilitaría el despertar del pueblo.

Este nacionalismo cultural adquiere un importante desarrollo durante el régimen porfirista, aunque ya para finales del mismo dejó de tener sentido

"En su transcurso, el porfirismo va despojando de agresividad de urgencia y, finalmente de razón de ser a ese primer nacionalismo cultural. La originalidad termina cumpliendo sus desempeños iniciales, proporcionar contextos la novela histórica (Vicente Riva Palacio, Juan A. Mateos), convertirse en la garantía de veracidad del costumbrismo (Manuel Payno, José Tomás de Cuéllar, Ángel de Campo Micrós); declarar los propósitos nacionales del realismo romántico (Emilio Rabasa, José López Portillo y Rojas, Rafael Delgado), contrarrestar, por medio del lenguaje y las situaciones pintorescas, la supuesta actitud del naturalismo (Federico Gamboa). Designo con la dudosa nomenclatura "realismo romántico" a la serie de novelas donde, al amparo de influencias hispánicas y francesas, el tema de una pasión amorosa exige como contrapeso lo que se considera "retrato crítico de una sociedad".

³⁶ Monsiváis Carlos, "Notas sobre la Cultura Mexicana en el Siglo XX" en *Historia General de México*, V.2, México, El Colegio de México, 1961, p. 1383.

Emilio Rabasa (1856-1930) proporciona en su tetralogía (La bola, 1887; La gran ciencia, 1887; El cuarto poder, 1888; Moneda falsa, 1888) un panorama de corrupción política y social cuya salida es el regreso desilusionado a la tierra natal. José López Portillo y Rojas (1850-1923) ofrece en La parcela un recuento idílico de la vida en las haciendas, a propósito de las diferencias entre dos tipos de latifundistas, el feudal y el "Liberal". Rafael Delgado (1853-1914) examina la novedad de la clase media en La calandria (1890) y Los panentes ricos (1902).

Federico Gamboa (1864-1939) intenta aplicar, con pompa y mala prosa, las teorías de Zola y sólo detalla, con mínima pretensión científica, el punto de vista romántico sobre la santidad de la familia y la sordidez de la existencia. La prostituta dolorosa de los versos de Antonio Plaza se convierte en la prostituta humillada (el "hecho positivo" de la caída social) de Santa (1903). El abandono suicida de Manuel Acuña se traduce, previo andamiaje de observación "científica" y rebajamiento de exaltación, en la grandilocuencia de Suprema ley (1896) o Reconquista (1907).³⁷

La poesía logró una interesante producción, con la influencia del modernismo, que llegó a vitalizar y activar el idioma.

Algunos intelectuales de este periodo manifiestan su apoyo a la dictadura elogiando la pacificación y estabilidad lograda con esta política, sin embargo surgen brotes aislados de escritores que asumen una postura diferente como el caso de Heriberto Frías con su novela Tomochic (1892) en donde describe la situación indígena en ese periodo.

Entre los gremios de trabajadores surgen diversas doctrinas como los anarquistas y socialistas utópicos, que le dieron un significado a la injusticia y a la explotación. Los intelectuales pertenecientes a estas doctrinas con sus análisis políticos y morales desmienten al sistema porfirista.

El gobierno dictatorial de Díaz no será suficiente para que los periódicos de oposición continúen con su labor, los periodistas seguirán firmes en su lucha política contra el porfirismo. La represión y hostilidad del gobierno no podrán terminar con su tarea de mostrar al pueblo la realidad en la cual están viviendo.

³⁷ Jbidem, pp. 1363-1364.

Entre los principales periódicos de oposición de la época de Díaz se encuentran los siguientes: La Linterna, semanario que inicia su publicación en febrero de 1877. El semanario Mefistófeles hace su presentación en el primer número ...

"¡Oh tiempos! ¡Oh política! ¡Oh sociedad! ¡Oh filosofía! ¡Oh época de positivismo en que es preciso que uno coma ó se deje comer! ... ¡Con razón Mefistófeles olvidado, vuelve a la tierra buscando a un Fausto que sacuda las canas lo hace instrumento para decir verdades y probar que vale más ser decente que la gerva!"³⁸

Fray Gerundio, semanario de oposición aparece en noviembre de 1877, su ilustrador es Francisco Boceto

Un periódico bastante popular y combativo fue el semanario El Tranchete. Por las constantes persecuciones y dificultades que encontraron sus redactores dejó de publicarse en 1879

Con vida efímera aparecieron otros periódicos como El Coyote, La Patria Ilustrada y El Federalista, que después se convirtió en El Republicano

El Colmillo Público utilizó un lenguaje humorístico que satirizó las diferentes actitudes de la Sociedad Mexicana. No sólo abordó los problemas de la clase popular sino también la situación de las clases altas, como la de los "lagartijos" representativos de la burguesía porfirista que frecuentaban la calle de Plateros, a quienes se les critica su ociosidad y mal gusto en el vestir...

"¿ Y sabe trabajar ?

- ¡ Trabajar ! Exclamará azorado alguno de ellos
- ¡ No ! ¡ Que horror ! eso es de mala educación;
- ¡ Eso es innoble ! El trabajo sólo es bueno para los
hombres groseros ... no para los hombres superiores
como yo ..."³⁹

³⁸ Mefistófeles, T. I, Num 1, Domingo 23 de Agosto de 1885, p. 1

³⁹ El Colmillo Público, T. I, Num 1, Septiembre 10 de 1903, p. 7

Como periódico de oposición atacará al sistema dictatorial y en un tono irónico, como es su costumbre manifestará su sentir político:

- " ¿Qué le parece el caudillo ?
- Que está como brazo de santo
- ¿ Y la paz ?
- Como Tranca
- ¿ Y la mancha del país ?
- ¡ Muy feliz !
- ¿ La situación financiera ?
- Mamadera
- Y el bienestar postizo
- El paraíso
- ¿ Y la Cárcel de Belén ?
- Un Edén
- ¿ La libertad ilusoria ?
- ¡ La Gloria !
- ¿ Las actuales garantías ?
- Sandías
- La anunciada reelección
- Chitón ! ...⁴⁰

Este periódico sufrió de la represión de la dictadura, fue clausurado y sus directivos encarcelados en Belén.

El Hijo del Ahuizote surgió en agosto de 1885. Este semanario desde su aparición se presenta como antiporfirista, ataca al régimen dictatorial y a todos sus allegados. Tanto en sus escritos como en sus caricaturas satiriza a los partidarios y beneficiados del poder. Sus ataques son directos y fuertes. Las caricaturas se deben a las diestras manos de Villasana, de Santiago Hernández y de Daniel Cabrera. Varias de sus caricaturas aparecieron sin forma y algunas bajo el seudónimo de Figaro. En su primer número se anuncia de esta manera...

⁴⁰ Ibidem, p. 5

"Soy hijo de aquel Ahuizote que, tridente en ristre, arremetió contra el Señor del Buen Diente esperando que los señores de Tuxtepec sacarán al buey de la barranca. Pero ¡qué! ¡ni esperanzas ¡porque el país: "Si con Lerdo estaba chueco ...

Con Porfirio está quebrado
Ya viste como está seco ?
Ahora miralo mojado ! " 41

A pesar de las frecuentes persecuciones contra sus integrantes no se suspendió su publicación, fue necesario que el dictador mandase destrozarse los talleres donde se imprimía

Uno de los caricaturistas más relevantes de la época por su magnífica obra fue sin duda alguna José Guadalupe Posada⁴², quien, con su gran acierto logra reflejar en su obra al México porfiriano. Posada vio la realidad y la pintó magistralmente en mil formas, como dibujante, grabador y caricaturista. El hambre del pueblo, la explotación del campesino, la farsa electoral. Todo quedó expuesto en su obra, nada escapa a su mente observadora y a su hábil trazo.

Posada junto con el editor Antonio Vanegas Arroyo denuncia en volantes los principales acontecimientos del país "Guerrillero de hojas volantes, le llamó después Diego Rivera en una apología llena de gratitud" 43

Artista del pueblo, Posada comprometió su arte e hizo caricaturas políticas en varios periódicos de la época de abierta oposición antiporfirista, que sirvieron para propagar la semilla revolucionaria.

Otro artista considerado entre los grabadores populares más importantes de nuestro país fue Manuel Manilla. Trabajó, al igual que Posada, para el taller de Vanegas Arroyo. Su obra fue impresa en volantes ilustrando aquello que pudiera ser de interés para el pueblo, pastorelas, recetas de cocina, oraciones, etc.; fue magnífico narrador, a través del grabado, de las costumbres de su época:

41 González Ramírez, Manuel, La Caricatura Política, México, F. C. E., 1958, (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, p. XIII)

42 Posada sin lugar a dudas ha sido uno de los mejores caricaturistas, lo que no justifica negar la calidad y el sentido combativo de la producción de otros importantes artistas como Jesús Martínez Carrón.

43 La pintura mural de la Revolución Mexicana, 1921-1990, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1990, p. 43

"Las mujeres de rebozo, los pequeños artesanos que nos presenta Manilla, tienen nobleza, pudor y paciencia nativa, la paciencia del que no se queja por saber esperar el momento de acción..."⁴⁴

En el periodo anterior a la revolución se inicia un rechazo a la pintura académica, surgen nuevos proyectos culturales y educativos; asimismo aparecen novelas críticas como los Fracasados (1908) y Mala Yerba (1909) de Mariano Azuela.

La apertura a lo extranjerizante se manifestaba en todos los ámbitos, la intención de conformar un arte nacional parecía haberse olvidado y la atención de la sociedad porfirista la acaparaban los artistas extranjeros o formados en el exterior.

"México se encontraba, para el caso, en lo que podríamos llamar época de apertura con respecto al exterior. Lo cual se manifestaba en el deseo pregonado de ser "un país civilizado", "a la altura de las naciones cultas del mundo". Atrás habían quedado los ideales de los prohombres de la cultura nacionalista de la Reforma, que habían insistido en la necesidad de crear un arte nacional, una "escuela mexicana", todavía en los primeros años del régimen tuxtepecano. Ignacio Manuel Altamirano, López, Olagüel o el mismo José Martí. También habían quedado atrás en ideología - aunque esporádicamente se practicara aún - el arte más o menos fallido a que había dado lugar aquel entusiasmo, pinturas como El tormento de Cuauhtémoc de Leandro Izaguirre o esculturas como el Cuauhtémoc de Noreña. Y si José María Velasco, el talentoso paisajista que (ajeno a la ideología liberal) había dado una vuelta sutil a la interpretación nacionalista reflejando en sus obras hitos históricos del país, seguiría pintando hasta 1912, no iban a él los entusiasmos de la joven la cultura mexicana de los primeros años del siglo."⁴⁵

La ópera y el teatro tuvieron una importante aceptación entre algunos grupos sociales. Mientras la primera se presentaba eventualmente, el teatro mantenía representaciones continuas.

⁴⁴ Charlot, Jean "Manuel Manilla, Grabador Mexicano", *Forma*, V. 1, Núm. 2, noviembre de 1926, p. 19

⁴⁵ Manrique, Jorge Albergó, "El Proceso de las Artes, 1910-1970" en *Historia General de México*, Op. Cit., p. 1360

Respecto a este último se presentaron múltiples compañías nacionales y extranjeras en teatros como El Principal, El Nacional o El Arbeau. Algunos de los temas socorridos por la dramática moderna eran el divorcio y el matrimonio.

"En la casa de barro se mostraba el fracaso de una mujer que intentó divorciarse, y en los tres anabaptistas, de Bisson, se hacían chistes a propósito del divorcio. Del propio Alejandro Bisson se representó *Celosa* que refería los celos continuos y extremos de una joven esposa..."⁴⁶

Surgieron otros teatros como el Virginia Fábregas y el teatro Lírico. Algunos artistas alcanzaron un importante renombre y cosecharon grandes éxitos, basta citar a dos importantes representantes de este género Virginia Fábregas y Virginia Reiter, quienes representaron obras de Pedro Escalante, Manuel José Othón, José López Portillo, Alejandro Dumas, entre otros

El siguiente texto de Moisés González Navarro señala el contraste entre la vida cotidiana que se desarrolló durante el ocaso del porfirato y los primeros brotes de descontento de una sociedad insatisfecha y en desacuerdo con las injusticias y limitaciones de la dictadura

"Así, mientras a algunos sólo seguían preocupando los éxitos taurnos de Gaona, los couplets de la Conesa, los triunfos dramáticos de Virginia Fábregas y las sinfonías de Beethoven, otros demostraban con las armas en la mano la debilidad del porfirato, a pesar de que para los voceros de ese régimen una revolución era ya imposible porque Porfirio Díaz había conquistado una paz definitiva"⁴⁷

F) LA CRISIS DEL RÉGIMEN PORFIRISTA

La paz establecida durante este régimen fue fruto del autoritarismo, anticonstitucionalismo y de la concentración del poder.

La concentración de poder se basó en la dominación de partidos políticos y grupos de acción social, así como de entablar lazos de amistad tratando de controlar a las voluntades de estas personas ligadas directamente con el

⁴⁶ González Navarro, Moisés, *Op. Cit.* p. 221

⁴⁷ *Ibidem.*

presidente. Otorgó una serie de puestos públicos a sus amigos aunque siempre ejerció la autoridad suprema.

La dictadura porfirista entró en crisis, la opinión pública nacional y extranjera le retiró su apoyo; se criticó esa prosperidad y el orden porfiricos. Casi todos los grupos sociales asumen una postura diferente a la inicial sobre el dictador:

"...dan en empequeñecer al que poco antes era para todos el gran protector, la providencia en la tierra, el árbitro supremo, el superhombre, el héroe de la paz, el arquitecto de la regeneración nacional, el Justicia Mayor, el coloso del progreso, el taumaturgo que podía calmar los vientos y las aguas. Para propios y extraños el régimen se achica y se afea."⁴⁶

2.2.- EL DISCURSO DEL POSITIVISMO Y LA FORMACIÓN DE UN NUEVO ORDEN PEDAGÓGICO (CIENTÍFICO).

Para iniciar este apartado se responderá la siguiente interrogante ¿Por qué fue adoptado el Positivismo en México ?.

El haberse implantado esta doctrina en nuestro país se debe a cierta afinidad entre la doctrina Comtiana y las ideas que adoptaron los mexicanos durante ese período.

La sociedad mexicana deseaba terminar con la anarquía y desestabilización política, por lo que para invalidar una filosofía revolucionaria era necesaria una filosofía contrarrevolucionaria, de orden.

Esta filosofía era la propuesta de Comte que planteaba el establecimiento del orden y las posibilidades de progreso; esta filosofía justificó el derecho de una clase social, la burguesía.

El nuevo orden que planteaba el positivismo ocupó el lugar del antiguo orden colonial defendido por los conservadores. Al respecto los positivistas mexicanos,

⁴⁶ "González, Luis, "El Liberalismo Triunfante", en *Historia General Op. Cit.*, pp 964-965

entre ellos Barreda, consideraban que representaban las fuerzas opuestas al progreso las cuales han recurrido al exterior para impedirlo.

Gabino Barreda tuvo que enfrentarse a la situación imperante en la nación, en donde el desorden y la anarquía social caracterizaban ese período histórico. La burguesía mexicana se enfrentó a los grupos conservadores como el clero y la milicia, así como al grupo de jacobinos que eran liberales que no aceptaban el orden.

Barreda había perfilado en sus escritos las características que debía asumir la nueva época

"Barreda, médico de profesión, había sido discípulo de Augusto Comte en París, con él había aprendido a mirar las cosas desde el punto de vista positivista. Descubrió pronto que el papel que la filosofía positiva había jugado en Francia podía ser repetido en México."⁴⁹

Los positivistas mexicanos encontraron en esta doctrina los elementos conceptuales que justificaron la realidad política y social del México de ese período. Es precisamente esa educación la que permite hablar de un positivismo mexicano.

Barreda interpretó la historia de México con lineamientos positivistas, considera tres grandes estados sociales por los que debe atravesar la sociedad mexicana:

"Por un lado son el clero y la milicia, los dos grandes cuerpos de intereses heredados de la Reforma, los representantes de las fuerzas negativas, las fuerzas correspondientes a lo que llama Comte el estadio teológico. Por el otro los grupos sociales que, enarbolando la ideología liberal, se enfrentan a los conservadores para establecer un nuevo orden social, político y económico distinto del que estableciera la colonia. La etapa correspondiente a estas luchas es la que llamaría Comte estadio metafísico. Etapa combativa, necesaria para destruir y desplazar a las fuerzas que se oponían al progreso, al establecimiento del nuevo orden, el orden positivo."⁵⁰

⁴⁹ Villegas, Abelardo, *La Filosofía en la Historia Política de México*, Formosa, 1966, pp 123-124

⁵⁰ Zee, Leopoldo, "El Positivismo", *Estudios de Historia de la Filosofía*, México, UNAM, 1960, p 229

Los positivistas mexicanos, al igual que los europeos, creyeron que esta filosofía tenía un carácter universal y eterno, y que sus métodos y principios eran verdaderos; consideraban a las demás filosofías como producto de conciencias no emancipadas.

Para ellos lo circunstancial y lo histórico no serán sino pasos necesarios para llegar a la verdad eterna, al respecto Leopoldo Zea considera que:

"Las verdades de la filosofía no son verdades absolutas en el sentido de eternas, sino absolutas en un sentido circunstancial, es decir, que valen en forma absoluta para una circunstancia dada los problemas que se plantea el hombre, son problemas que tienen su origen en su circunstancia, de aquí que sus soluciones sean también circunstanciales."⁵¹

Barreda, consideró que los liberales estaban conscientes de la necesidad de establecer los cimientos ideológicos que permitieran llegar al nuevo orden. La etapa de inestabilidad y desorden había terminado, se iniciaba una nueva etapa de orden que conduciría al país por el camino del progreso

El liberalismo contribuyó a la introducción de nuevos elementos de la modernidad como la separación de la Iglesia y el Estado, sin embargo prevalecían algunos elementos de la colonia que se arraigaban sin ceder, para vencer estos obstáculos era necesario el establecimiento de un gobierno fuerte. Esto explica de alguna manera la existencia de una dictadura liberal.

La necesidad de emancipar a la sociedad mexicana de su servidumbre mental al colonialismo demandaba una educación adecuada. "Una educación que liberase a los mexicanos de viejas servidumbres, de viejos hábitos heredados de la colonia. El nuevo orden dependía de este cambio."⁵²

La adecuación del positivismo a las circunstancias mexicanas conlleva a revisar la premisa positivista que de Amor, Orden y Progreso se adapta por Libertad, Orden y Progreso.

⁵¹ Zea, Leopoldo. *El Positivismo en México, Nacimiento, Apogeo y Decadencia*. México, F. C. E., 1975, p. 23
⁵² Zea, Leopoldo, "El Positivismo", *Op. Cit.* : p. 230

La libertad como medio, se refiere a que la libertad es compatible con el orden, aceptando el interés de los liberales, pero otorgan a la libertad un sentido positivo. Es decir que la libertad la entienden como el sometimiento de los fenómenos a las leyes que los determinan. Se logra ser libre cuando se sigue su curso natural, evitando obstáculos y trabas. Es seguir libremente lo que sus leyes indican.

La libertad no debe entenderse como anarquía, es necesario evitar el desorden y la destrucción de las metas sociales positivas. El individuo no debe hacer lo que le plazca, su libertad debe someterse al orden social.

La libertad individual debe conciliarse con el orden social por medio de una doctrina que tendrá que estar por encima de los intereses de los individuos como particulares. Esta doctrina tiene que establecer un orden mental que haga posible la libertad de conciencia.

"Los mexicanos, en tanto individuos, podrán ser liberales o conservadores, católicos o Jacobinos, nada importa, lo importante es que independientemente de esta actitud individual sean buenos ciudadanos. Esto es, sobrepongan a sus metas individuales, las metas de la sociedad a que pertenecen. Al hacerlo así, realizan sus propias metas."⁵³

Los positivistas mexicanos se manifestaron en contra de la anarquía tanto material como de pensamiento, por ello consideraron al orden como base. Era necesario para alcanzar estas metas el establecer un orden mental para eliminar la anarquía material. El orden y la ciencia son los nuevos valores de los positivistas y son considerados como instrumentos para alcanzar el progreso. La educación deberá formar al hombre en estos principios, y será el instrumento más poderoso de la reforma social. El orden de los positivistas refería a un progreso ordenado, un orden progresista y un progreso no anárquico. La libertad la consideraron compatible con el orden y viene a ser la sujeción a la ley.

La anarquía y el desorden se debían a la anarquía del espíritu por lo cual se consideró necesario unificar las diversas opiniones en un sólo cuerpo de ideas.

⁵³ Ibídem . p. 232-233

Esta doctrina, que permitiría tal unificación, es la ciencia, ante cuyas verdades no se podía discrepar.

Si bien es cierto que en el período colonial se predicaba un orden de carácter eterno, apoyado en instituciones de carácter estático, los filósofos del positivismo planteaban una ideología dinámica que favorecía el progreso

Ante el peligro que representaba el progreso sin límites "Era menester someter este progreso sin límites a un orden especial... había que seguir sosteniendo el progreso, pero no en su forma absoluta, sino limitada"⁵⁴

El orden permitiría el desarrollo material de los más aptos, específicamente de la clase burguesa mexicana. En este orden la participación del Estado es limitada, su posibilidad está dada en la educación para desarrollar los hábitos que posibiliten este orden.

"El Estado no tiene ninguna misión de carácter trascendental. Su misión se refiere únicamente a guardar el orden social, por ello interviene en el campo educativo, para crear los hábitos que hagan posible este orden"⁵⁵

El positivismo en México se consideró como una doctrina filosófica puesta al servicio de un determinado grupo político y social. Este grupo fue la burguesía. Una vez obtenido el triunfo y el poder, la burguesía consideró necesario afianzarlo, y para ello era menester una filosofía de orden. Se trataba de establecer un orden permanente, para lo que se requería que este orden tuviese su raíz más honda en la mente de los mexicanos.

El progreso es entendido, por los positivista mexicanos, como fin. La riqueza es considerada como el instrumento fundamental del progreso y de su superioridad social e intelectual. Aquellos que no tienen la riqueza no podrán progresar ya que se ven obligados a encauzar sus energías al trabajo y no a la cultura como los ricos. En este sentido el positivismo planteó la tesis del derecho del más fuerte, la cual señala que quien realice más tendrá más derechos que aquel que realice

⁵⁴ Zee, Leopoldo, *El Positivismo en México...*, Op. Cit., p. 41

⁵⁵ Zee, Leopoldo, *"El Positivismo"*, Op. Cit., p. 234

menos. En la era industrial de capital y trabajo el más fuerte es quien tiene más dinero.

Lo anteriormente señalado se refiere a la influencia de Darwin y Spencer que reciben los positivistas en México "Buen número de los discípulos de Barreda extremaron, con el darwinismo social, de inspiración Spenceriana, una moral burguesa..."⁵⁶

El positivismo, en México, adquirió un sentido propio, lo que permitió la incursión de varios intelectuales a este sendero

"Y en parte esto fue así porque el positivismo mexicano, como lo ha mostrado Zea, tuvo caracteres propios, no se sujetó a la ortodoxia comtiana y recurrió a Spencer. Y en este ambiente ecléctico, ajeno al sectarismo de Rue Le Prince, quedan incluidas figuras de importancia como Sierra, Bulnes, Flores, etcétera."⁵⁷

El positivismo spenceriano logró adaptarse mejor que el comtiano a las circunstancias mexicanas, ya que si este último subordinaba los intereses del individuo a los de la sociedad, el primero justificaba el liberalismo económico.

Algunos positivistas en México como Justo Sierra consideraron que la sociedad es un ser vivo, es decir un organismo que nace y muere, que tiene derechos y necesidades.

"La justificación la encontrarán en la teoría de la evolución de Spencer. Es para mí fuera de duda, decía Sierra, el hecho de que la sociedad es un organismo que, aunque distinto de los demás, razón por la cual Spencer lo llama superorganismo, tiene sus analogías innegables con los organismos vivos."⁵⁸

Sierra basado en Spencer consideró que los gobiernos de Juárez y de Díaz representaban el tránsito de la era militar a la industrial, esto contribuyó a justificar la dictadura porfirista

⁵⁶ González Navarro, Moisés, Sociología e Historia en México (Barreda, Sierra, Parra, Molina, Enriquez, Gamio, Caso), México, El Colegio de México, 1970, (Jornadas, 67), p. 9

⁵⁷ González Navarro, Moisés, Sociedad y Cultura en el Porfiriato, Op. Cit. p. 179

⁵⁸ Zea, Leopoldo, "El Positivismo", Op. Cit. pp. 239-240

En el ámbito de la ciencia, Sierra afirmó que el estudio del derecho natural ya no debía fundarse en la metafísica, sino en la biología y en la sociología, así como el derecho civil en la economía política y en la sociología.

Para los positivistas el progreso se alcanzará por el camino de la evolución, nunca por el de la revolución. La evolución entendida como el camino del libre desarrollo natural.

La burguesía mexicana concordó con los principios del positivismo inglés de John Stuart Mill y Herbert Spencer y con ellos, el evolucionismo de Darwin. Estos principios marcaban el espíritu práctico y la libertad individual que tanto anhelaban...

"Las nuevas ideas positivistas de la libertad, como la de Stuart Mill, sostienen la independencia del individuo dentro de la sociedad. De acuerdo con el principio de la libertad definido por Mill: El individuo nunca es responsable de sus acciones ante la sociedad, si estas acciones no afectan los intereses de otros individuos."⁵⁹

Justo Sierra logró aplicar los principios spencerianos a la realidad mexicana, como en lo referente a la idea de evolución sostenida en su libro "Evolución Política del Pueblo Mexicano", en la cual considera a la sociedad como un organismo y equipara la industria, el comercio y el gobierno, a los órganos de nutrición, de circulación y de relación de los animales superiores

Los positivistas mexicanos no aceptaron del positivismo europeo lo que respecta a la religión de la humanidad. No se pretendía alterar el orden, el establecer una nueva religión alteraría la situación de tranquilidad en el país, no se deseaba otro poder espiritual, ni de implantar otra iglesia

En un principio se presentó como una doctrina neutra, pero posteriormente se transformó en una ideología que pretendía tener un valor total en todos los campos (material o político e individual). Si bien es cierto que esta intención no dejó de ser mera utopía, existía una intencionalidad: "Uno de los ideales de los

⁵⁹ Zee, Leopoldo "El Positivismo en México". Op., Cit. p. 257

positivistas mexicanos fue el hacer de su doctrina un poder espiritual que orientase, que guiase al poder material, al poder político.⁶⁰

Ante esta perspectiva se presentaba como un asunto prioritario fortalecer la sociedad, integrarla, homogeneizarla, para lograr semejante meta se recurría a la educación. A esta última se le ofreció un importante apoyo durante el porfirismo.

Para el positivismo era indispensable el homogeneizar las conciencias, rompiendo con ese caos espiritual síntoma de anarquía, y para ello contribuiría la ciencia.

Tarea de gran envergadura para el porfirismo representó el educar a un pueblo impreparado, no letrado, para lograr su emancipación y la de la sociedad, para ordenar sus conciencias, para terminar con la anarquía y formar ciudadanos moralmente buenos.

"Para Díaz esta labor de adaptación de la realidad a la teoría y viceversa, se presentó como necesaria desde el momento mismo en que asumió el poder, pues se encontró desde un principio con una realidad menoscabada, con un pueblo no "preparado", poseedor de muchas virtudes, pero en bruto, con el cual había que adoptar una actitud de patriarca para conducirlo a la realización de ideales que ese mismo pueblo había venido forjando en el transcurso de su historia. Los ideales los dejó intactos, conservó la teoría en la forma, pero en la práctica se condujo de un modo muy diferente de como aconsejaban esos ideales, precisamente para que un día su realización fuera posible y asequible.

Para él, su tarea en cierto modo había sido educativa en tanto que conducía a un pueblo hacia la ansiada madurez, y su método pedagógico había sido una combinación de sanciones.⁶¹

Desarraigar los hábitos de desorden era una empresa difícil, sólo mediante un gobierno fuerte podría lograrse tal labor. De esta manera se sacrificaba la libertad política en aras de la organización social.

⁶⁰ Ibidem, p. 71
⁶¹ Viqueza, Abelardo, Op. Cit., pp. 129-130

"Las tesis de Díaz coincidían no sólo con el positivismo de origen comtiano sino con el evolucionismo inglés de Spencer -doctrinas ambas que señorearon la educación durante la larga dictadura-, pues, en última instancia, ¿Qué otra cosa estaba predicando Díaz sino el hecho de que el pueblo mexicano había sufrido una larga, lenta y difícil evolución y que, como lo dijo Justo Sierra, ... había tenido que sacrificar su evolución política a su evolución social ?"⁶²

Díaz consideró a su gobierno como justo ya que representaba las ambiciones del pueblo en forma práctica, también manifestó que la teoría justa en política es la democracia pero no estaba el pueblo de México preparado para ello. Un gobernante hábil conduciría al pueblo a la democracia, esta se presentaba como un ideal mediano que vendría a ser la culminación de un proceso histórico.

La meta del porfirismo era el nivelar condiciones e intereses para lo cual enfrentó defectos, inmadurez y atavismos del pueblo mexicano, todo ello había que corregirlo.

"A ello se dedicó el político pedagogo con todas sus fuerzas, se dedicó -a machaca martillo- a extirpar, a enderezar, a madurar, en suma, a hacer crecer al pueblo mexicano para que en un momento dado pudiera recoger, como fruto lozano de su esfuerzo, el sistema democrático."⁶³

La democracia sólo era posible en los países desarrollados, se negó que la sociedad mexicana hubiera alcanzado un alto grado de progreso para obtener la democracia; la consideraron los positivistas, como una meta por alcanzar. Para ellos la constitución resultaba utópica ya que semejantes constituciones sólo podían ser adecuadas en países como Estados Unidos

El porfirismo se presentaba como una tiranía honrada puesto que se consideraba una forma educativa a través de la cual se iba a aprender el significado de la libertad. El Estado compensó la centralización del poder ofreciendo una alternativa de emancipación mental que era la educación.

⁶² *ibidem* . p 135

⁶³ *ibidem* . p 134

Alrededor del dictador oscilaron las fuerzas políticas del país, la sociedad porfirista creyó que esto era necesario para alcanzar el progreso; la dictadura representó orden y paz.

"La ideología del porfirismo tiende por entero a justificar ante la historia al régimen porfirista como un régimen no sólo querido o deseado por los hombres, sino sobre todo, dictado por las mismas leyes de la naturaleza y legitimado por los principios de la ciencia."⁶⁴

Es importante señalar que el porfirismo contó con una intelectualidad que venía postulando ideas y valores acerca de la sociedad mexicana que concordaban con los propósitos políticos del régimen. La integraban hombres de un alto nivel cultural e intelectual y que se consideraban destinados por su capacidad para guiar y orientar al país, además estaban ansiosos por ocupar algún cargo público para poner a prueba la eficacia de sus ideas y de su conocimiento.

Estos intelectuales apoyaron al porfirismo, en 1892 integraron un partido político denominado Unión Liberal con la finalidad de apoyar la cuarta reelección de Díaz. Manifestaron la necesidad de analizar la situación social del país, acorde a los cánones de la ciencia, ante esta situación el pueblo empezó a denominarlos en forma despectiva con el nombre de Partido de los Científicos.

"... Ellos se empeñaron en demostrar que la historia de México había sido un caos del que surgía la exigencia del orden social, que el motor de la vida social será la evolución indefectible hacia el progreso, y que en un pueblo atrasado como el nuestro no había otra salida para procurar el progreso que la institución de un gobierno fuerte; de tal manera, el porfirismo se presentaba como el punto culminante de la historia de México, como una necesidad dictada por la naturaleza misma de las cosas. Ellos prepararon ideológicamente el advenimiento de la dictadura y luego le formaron su propia conciencia, la conciencia de su misión ante la historia."⁶⁵

Entre los científicos más destacados tenemos a Gabino Barreda, Porfirio Parra, Telésforo García, Miguel y Pablo Macedo, Justo Sierra, Joaquín D. Casasús, José Ives Limantour y Emilio Rabasa.

⁶⁴ Córdova, Arnaldo, La Ideología de la Revolución Mexicana, La Formación de un Nuevo Régimen, México, Era, 1980, p. 47.
⁶⁵ Ibídem, p. 45.

Varios de estos intelectuales se formaron en la Escuela Nacional Preparatoria fundada por Gabino Barreda (1868) bajo la inspiración del positivismo comtiano y con la finalidad de formar al hombre en los principios de las ciencias.

El nuevo modelo de educación propuesto por Barreda, tuvo gran influencia en un grupo de alumnos suyos. El ideal de sus discípulos era reconstruir "un gran edificio", como llamaron a la nación mexicana; su deseo era ayudar a reconstruir al país en base al orden y esta idea será predominante en la época del porfiriismo.

Los discípulos se consideraron, a pesar de sus diversas profesiones, como un grupo unido por medio de un fondo común de verdades, el cual les sirve para resolver los problemas a través del método positivo. Y agrupados públicamente en una sociedad van a mostrar cómo el método es susceptible de aplicación a cualquier tipo de problema que se proponga.

La sociedad en que se unieron los positivistas llevó el nombre de "Asociación Metodófila" se fundó en 1876, y en 1877 se publicó su órgano de información con el nombre de "Anales de la Asociación Metodófila Gabino Barreda".

Entre los fines de esta Asociación se encuentra el demostrar como un grupo de hombres estudiosos de diferentes especialidades, pueden entenderse a través de unos principios fundamentales por medio de un método de interpretación que puede ser aplicado a diversos problemas, tanto de carácter ideológico como social.

Con el credo positivista se pensó unificar las opiniones a partir de los principios de la ciencia. La ciencia plantea que el comportamiento de las cosas tanto en el orden material como en el moral está siempre acorde a las leyes que las rigen.

El positivismo consideró que la sociedad humana se encontraba como un sistema complejo de hechos gobernados por leyes, se trataba de una esfera de la realidad que requería tratarse como cualquier otro campo de la investigación científica.

La epistemología positiva se apegó a el mandato metodológico de equiparar el estudio de la sociedad humana con el estudio de la naturaleza. La sociología o física social se basaba en leyes universales, análogas a las leyes físicas.

"Barreda siguió ese curso de Comte, y, en él aprendió que la física social, posteriormente denominada sociología, era la parte complementaria de la filosofía natural que se refiere al estudio positivo del conjunto de las leyes fundamentales propias a los fenómenos sociales."⁶⁶

La ciencia social, de acuerdo a este sentido positivista, se convertía en guardiana del orden establecido.

Las ciencias positivas ofrecían el instrumento con el que se justificaban una forma de pensar; en este caso se pretende justificar científicamente los problemas sociales.

"La ciencia social deberá estudiar el nacimiento, el desarrollo, la estructura, las funciones de la sociedad, como la biología estudia el nacimiento, el desarrollo, etc., del individuo, determinar las caracteres comunes a todas las sociedades, los menos generales que convienen a ciertos grupos, en fin, los particulares a cada una, correspondientes a las particularidades individuales, no olvidando, en ningún caso, el conjunto de las circunstancias en medio de las cuales se desarrollan las sociedades, es decir, la influencia del medio."⁶⁷

La ciencia social posibilita el prever los caracteres que son comunes a todas las sociedades, de forma parecida a como la biología prevé los caracteres generales de la vida de los hombres, como seres vivientes. La sociedad presenta caracteres análogos a los de un ser vivo, por lo que la sociología mantiene una íntima relación con la biología.

Algunos positivistas consideraron que la ciencia social debe tener una aplicación social; en este sentido el gobierno debe atender a dicha ciencia y gobernar acorde a las leyes de la sociedad. La tarea de todo gobierno es alcanzar el

⁶⁶ González Navarro, Mónica, Sociología e Historia en México. Op. Cit., p. 3

⁶⁷ Zee, Leopoldo, El Positivismo en México. Op. Cit., p. 173. Apud Manuel Ramos, Anales de la Asociación Metodófila, p. 266.

bienestar de la sociedad, razón por la cual debe aplicar las leyes descubiertas por la ciencia social y por la ciencia biológica.

Una de las leyes que deberá considerarse por los gobiernos es la de supervivencia de los más aptos. Al respecto el positivista mexicano Manuel Ramos opinó:

"... En la sociedad no deben sobrevivir sino los más fuertes física e intelectualmente. El estado no tiene otra misión que la de estimular estas aptitudes y no atrofiarlas concediendo facilidades. Al gobierno no debe preocuparle el que perezcan o no los débiles, ya que ello a fin de cuentas redundará en bien social, pues no aumentarán los menos aptos. Dar a los débiles medios de subsistencia que no les sean propios es dañar a la sociedad."⁶⁸

Las ciencias sociales se abrieron paso retomando los principios que la ciencia venía dictando, así que todas aquellas disciplinas que deseaban validarse como científicas tuvieron que ajustarse a esta concepción científica

Al referirse a una ciencia se hacía en términos de leyes que daban explicación a un objeto o hecho, esto permitía convertirlos en referentes numéricos y cuantitativos. Los fenómenos observables alcanzaban validez a partir de la lógica matemática, única considerada para explicarlos científicamente

Los métodos de las ciencias naturales se extienden a las relaciones sociales, con el fin de demostrar que en el mundo natural como en el social los fenómenos surgían naturalmente y respondían a una evolución dictada por leyes universales. Este tipo de conocimiento positivista logró tener aceptación básicamente por la burguesía ya que respondía a los procesos productivos capitalistas, a las nuevas formas de organización social, y a las expectativas del impulso científico y tecnológico. Esta polémica en torno a la ciencia abarca a las ciencias sociales y entre ellas a la pedagogía.

"Las producciones conceptuales, teóricas, sobre educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles:

⁶⁸ *Ibidem*, p. 175

noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual ⁶⁹

La incorporación del parámetro categorial positivista en la educación posibilitó la conformación de la ciencia de la educación. Anteriormente los estudios y producciones conceptuales educativas habían estado ligadas con el pensamiento humanístico-idealista y con un pensamiento empírico, por lo que la producción conceptual sobre lo educativo se remonta tiempo atrás.

"Al aplicar el concepto (lógico-empírico) de ciencia al proceso educativo, surge una serie de nuevos problemas: ¿Qué forma tienen los enunciados de la ciencia de la educación? ¿Qué sistema de enunciados pertenece en definitiva al ámbito de la ciencia de la educación? . . . etcétera" ⁷⁰

Las posiciones positivistas sobre el saber o los saberes en torno a lo educativo han posibilitado rupturas epistemológicas en relación a los saberes teológicos medievales que le restaban la importancia que requería la educación para lograr abrirse camino en la modernidad y convertirse en la guía que conduciría al tan anhelado progreso capitalista.

"Esta propuesta global de una formación cívica y una educación científica pone en tela de juicio, sin duda, los supuestos y las intenciones omnicomprensivas que sostenía la pedagogía escolástica. Este estudio científico del hecho educativo no tardará entonces en postularse como una necesidad perentoria" ⁷¹

La educación científica concordaba con las ideas de orden y progreso, de ello se deriva la gran influencia que va a tener el positivismo en la educación en nuestro país. Además, de que acorde a los principios liberales y positivistas la educación escolástica representaba una barrera para el desarrollo del país, por lo que se requería una educación científica.

69 De Alba, Alicia, *Op. Cit.*, p. 20

70 *Ibidem*, p. 36, Apud Von Cube, Félix, *La Ciencia de la Educación*, Barcelona, CEAC, 1981, pp. 49-50

71 Caneiro, Juan Carlos, "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: Una polémica abierta y necesaria", Alicia de Alba, *Op. Cit.*, p. 79

"Generalmente quienes han reivindicado una reconversión epistémica de la pedagogía, en oposición a la concepción escolástica, optaron generalmente por postular una ciencia de la educación..."⁷²

El plantear la científicidad de la pedagogía conlleva a esclarecer lo qué se entiende por ciencia y además la relación que guarda con las ciencias sociales y las ciencias exactas y naturales.

El positivismo impregna con sus principios a estas ciencias, manteniendo un orden que explica los niveles de científicidad y en donde la metodología se convierte en el camino para alcanzar dicho fin. Sobresalen principios como el de racionalidad, verdad, verificabilidad, predictibilidad, causalidad, etc.

" Esa corriente positivista completó el proceso emancipatorio de las diversas ciencias respecto de la filosofía... ella incidió también para que posteriormente ocurriera algo similar en cuanto a las 'Ciencias de la Educación', que estaban hasta entonces subsumidas en la pedagogía escolástica..."⁷³

El positivismo con su sentido instrumentalista alejó a la pedagogía del humanismo, procurando su sentido mecanicista propio a las sociedades tecnificadas. Desde esta perspectiva se pretendió definir a la pedagogía como ciencia, se procuró otorgarle una formalización lógico-cientificista.

"Para la epistemología de correspondencia unívoca como ciencia positiva, en la época de la ciencia, es decir, en la actualidad, la consideración sobre el todo y el ente es relegada al plano de lo metafísico, es peyorativamente marginada como lo especulativo. Ahora sólo se valida lo externo al sujeto, el objetivismo, aún cuando devino aporía. La metódica de la ciencia, en su autocomprensión, busca la comprobación en lo externo al sujeto y a las relaciones que éste establece..."⁷⁴

72 *Ibidem*.

73 *Ibidem*, p. 80.

74 Hoyos Medina, Carlos A., *Op. Cit.*, p. 29.

2.3 PERSPECTIVAS TEORICO-METODOLOGICAS DE LA EDUCACION EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX COMO UN DISCURSO ALTERNATIVO.

En el siglo XIX la educación adquirió un importante papel puesto que se le consideró como un medio para alcanzar el nivel de desarrollo capitalista que lograron los pueblos como el inglés o el francés. Tanto conservadores como liberales estuvieron conscientes de la importancia de la educación para el mejoramiento material del país y como modeladora de los "nuevos" ciudadanos.

La constitución de 1824 marcaba la importancia de la educación, para alcanzar dicho fin se señaló como una potestad del gobierno, y se hizo hincapié en la necesidad de establecer toda clase de instituciones educativas. Sin embargo, la situación por la que atravesaba el país durante la primera mitad del siglo XIX, más la falta de recursos y desorganización contribuyeron a que la educación quedara en manos de la Compañía Lancasteriana.⁷⁵

Los liberales pugnarón por desligar la educación del clero y por inculcar deberes sociales. La escuela se consideró como un instrumento para formar nuevos ciudadanos y debía ser controlada por el Estado.

Los liberales realizaron en 1833 la primera reforma educativa que planteaba el control del Estado sobre la educación, la libertad de enseñanza, el sustraer la enseñanza de manos del clero y fomentar la instrucción elemental. Este grupo pretendía llevar a cabo un proceso opositor al del clero con el cual ganarían el espacio educativo para desarrollar desde ahí una nueva cultura alternativa, necesaria para alcanzar sus fines.

"Acabar con el cacique y el cura, desarrollar una clase media, formar políticos profesionales y crear una cultura alternativa que acabe con el espíritu de cuerpo y fomenté el espíritu nacional es lo que los liberales esperan impulsar por medio de la educación. Sólo con esto afirman, se puede implantar el sistema representativo y federal. Sólo de esa manera será posible desplazar el poder militar e implantar el poder civil."⁷⁶

⁷⁵ La Compañía Lancasteriana en México se fundó en 1822, y difundió la enseñanza mutua inventada y adaptada por los ingleses Bell y Lancaster para subservir la falta de maestros.

⁷⁶ Martínez Della Rocca, Salvador. Estado, Educación y Hegemonía en México, México, Linares, 1983, p. 38.

Otro momento de importancia para el avance del liberalismo lo representó la declaración de las Leyes de Reforma en donde se agudizaron sus ataques al clero, y se le otorgó una gran confianza a el sentido transformador de la educación. La Constitución de 1857 establecía la supresión del monopolio de la iglesia sobre la educación y subrayó la concepción de que la práctica educativa debe ser libre

"No hay duda sobre el valor político de la Constitución de 1857. Su articulado establecía la libertad personal, la de enseñanza, la de imprenta, asociación y petición, la libertad de portación de armas y la de tránsito, prohibía además a las corporaciones religiosas la posesión de bienes y suprimía el fuero eclesiástico y el monopolio del clero sobre la educación. En su artículo tercero expresaba el texto constitucional: "La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio" 77

La situación política, social y económica del país en esos momentos no permitió la implantación del modelo teórico liberal, las expectativas sobre conformar un Estado árbito, de impulsar la pequeña propiedad, de establecer el federalismo y el sistema representativo de gobierno, de impulsar el libre comercio, fracasó. Para lograr estas metas se requería una sociedad estable, se necesitaba orden. La concepción de libertad que proponían, tuvieron que ajustarla a las condiciones y necesidades imperantes, vincularla al orden y al progreso.

El presidente Juárez continuó con la tarea de reconstruir el sistema de enseñanza pública, para lo cual designó una comisión⁷⁸ encabezada por el Dr. Gabino Barreda que se encargaría de ésta reestructuración que abarcaría desde el nivel elemental hasta el superior...

"El equipo designado por el presidente Juárez se vio considerablemente reforzado por la presencia de Barreda, que aceleró y afinó los trabajos iniciales, imprimiéndole al ideario educativo positivista, común denominador de todo el grupo, el sentido práctico y adaptable a la realidad social mexicana, que hasta entonces había confundido a la mayoría de sus colegas" 79

77 Talavera, Abraham. Liberalismo y Educación, T. II, México, SEP, Secretías, 1973, pp. 33-34

78 Dicho comisionó logró conformar la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el D.F., promulgada por el presidente Juárez en diciembre de 1867. Uno de sus puntos más importantes fue el de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria.

79 Lemona, Ernesto. La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878. México, UNAM, 1970. (Ediciones del Centenario de la E. N. P.), p. 19

Gabino Barreda en su "Oración Cívica" pronunciada en Guanajuato el 16 de septiembre de 1867 había dado a conocer el sentido anticlerical del positivismo, así mismo presentó la historia de México, como el camino que conduce a una independencia mental tanto en el ámbito político como en el espiritual, la emancipación a que se debía llegar es científica, religiosa y política.⁸⁰

"En la reforma educativa propuesta por Barreda, vio Juárez el instrumento que era menester para terminar con la era de desorden y la anarquía en que había caído la nación mexicana."⁸¹

La misión de Barreda consistió en establecer una educación que sirviera de base al nuevo orden que se pretendía establecer. Atención especial, por parte de los positivistas, recibió el proyecto de creación de la Escuela Nacional Preparatoria para hombres. El plan de estudios para esta escuela se basó en la interpretación de Augusto Comte de las ciencias físicas y sociales. Barreda consideró que con este tipo de educación se combatirían los resabios coloniales y metafísicos que no permitían alcanzar el progreso. En la escuela preparatoria se preparaba a los hombres para observar, experimentar y razonar, todo ello en contraposición a la educación teológica y metafísica.

Existía una finalidad en la educación preparatoria que se sostenía en la formación de los futuros "ingenieros sociales" que contribuirían al progreso económico de la nación. Se lograría formar una futura burguesía mexicana que se encargaría de conducir la economía y el Estado.

Gabino Barreda fue nombrado Director de la Escuela Preparatoria, en una sencilla ceremonia se le confería esta designación.

"Visto que la Escuela Preparatoria era el arco total de la innovadora estructura, la piedra de escándalo de los rutinarios y el objeto de mira de los escépticos, que auguraban con sus cuarteaduras el derumbe total del edificio, el presidente Juárez decidió confiar el destino del flamante instituto en manos del experto teórico. Y

⁸⁰ El primer positivista mexicano es Pedro Contreras Elizalde, discípulo de Augusto Comte, quien inicia a Gabino Barreda en las disciplinas de Comte y Pierre Laffie.
⁸¹ Zee, Leopoldo, *EL Positivismo en México* ., Op. Cit., p. 56

Barreda tomó posesión de su cargo, en la oficina del Ministro Martínez de Castro, el mismo 17 de diciembre, fecha de su nombramiento provisional.⁸²

El positivismo constituyó el cuerpo teórico del gobierno que se estableció al morir Benito Juárez. "El positivismo se transforma así en la filosofía porfirista para convertirse en el buscado discurso del poder: El orden basado en la voluntad divina, debe ser sustituido por un orden basado en las ciencias positivas."⁸³

Las concepciones filosóficas de Barreda son tomadas por la dictadura porfirista con el propósito de conformar un nuevo poder espiritual que dirigiera al país. Este nuevo poder se basaría en los principios científicos concordables con el proceso de industrialización

La educación se convertía en un medio de intervención ideológica del porfirismo. "Barreda piensa que todo hombre tiene una serie de prejuicios, los cuales no pueden ser destruidos sino mediante la educación completa, es decir, mediante una educación que abarque todo conocimiento"⁸⁴

La Escuela Preparatoria establecía un "fondo común de verdades" para que se alcance una armonía y un orden en la conciencia acorde a las necesidades reales de la sociedad. Este fondo común debe servir de base a todos los individuos.

Barreda propone unir las conciencias, y desde su perspectiva, no imponiendo sino que lo mejor es convencer a partir de la ciencia o de los principios de la filosofía positiva, que no debe ser una filosofía de secta sino de toda la sociedad.

Gabino Barreda considera que la formación de los alumnos en la escuela positivista será en base a un conjunto de verdades demostradas, mas no impuestas. Esta educación se basará en el método científico (observación y experimentación), de esta manera no será una educación neutral sino demostrable.

⁸² Lemone, Ernesto. Op. Cit. , p. 21.

⁸³ Martínez Della Rocca, Salvador, Op. Cit. , pp. 78-79.

⁸⁴ Zee, Leopoldo. El Positivismo en México. Op. Cit. , p. 124.

Con este tipo de educación se pretende unificar la conciencia de los mexicanos, por lo que se establece una planificación u ordenamiento completo de la conciencia de los estudiantes, esta intención es para que nada pueda ser interpretado por el individuo, pues todo prejuicio del individuo debe destruirse mediante una educación enciclopédica que abarque todo el conocimiento. La escuela positivista no debe pasar por alto la enseñanza de los deberes y obligaciones sociales para lograr el orden y la seguridad de la sociedad.

La Escuela Nacional Preparatoria atendía a las asignaturas de cultura general que preparaban sólidamente a los futuros profesionales para su ingreso a las escuelas de enseñanza superior. El acceso a esta escuela se restringía básicamente a la burguesía nacional ya que otros sectores más altos de la sociedad mexicana realizaban sus estudios en el extranjero o en instituciones educativas privadas y los sectores ubicados en un nivel más bajo no tenían posibilidades para recibir este tipo de educación. Al respecto Kay Vaughan señala:

"Lo más probable es que la clase media mexicana fuera la que obtenía mayor beneficio del sistema escolar nacional ya que las familias más acaudaladas enviaban a sus hijos al extranjero a cursar sus estudios preparatorianos y profesionales."⁸⁵

En la Escuela Nacional Preparatoria se preparó a los estudiantes con la finalidad de ocupar cargos públicos, es decir para ejercer su poder sobre otros grupos, para mandar.

"Así como la Escuela Nacional Preparatoria dio las bases para la formación de la ideología de los grupos dominantes, las escuelas normales proporcionaron un crecido contingente a la formación de la ideología de los grupos revolucionarios."⁸⁶

La educación positivista contó con varios opositores como la de los católicos y la de los antiguos liberales, los primeros acusaron a la preparatoria de atea, superficial y enciclopédica; algunos otros como una instrucción reduccionista a la mera observación experimental en oposición a la metafísica, al derecho natural y a la moral.

⁸⁵ Kay Vaughan, *México, Estado, Clases Sociales y Educación en México*, V. 1, México, SEP/BO, 1982, P. 132
⁸⁶ González Navarro, *México, Op. Cit.*, p. 20

"Estos ataques fueron mutilando poco a poco el plan original de Barrera. En 1868 y en 1869 se inician las primeras reformas del plan. En 1873 se le ataca más rudamente al ser eliminadas algunas de las materias consideradas por sus opositores como innecesarias para los estudiantes que se preparaban para las carreras de medicina y jurisprudencia. Estas materias eran la analítica y el cálculo infinitesimal. En 1877 el ministro Ignacio Ramírez disponía que los futuros arquitectos quedaban eximidos de cursar en la preparatoria el castellano, la literatura y la lógica."⁸⁷

Estos cambios muestran la adaptación que se hace del positivismo a los intereses de la burguesía mexicana. Ésta a fin de cuentas aceptaba aquellas ideas que le eran útiles y desechara aquéllas que representaban un peligro para el orden establecido.

La propuesta de Barrera comprende una planificación educativa con fundamentos científicos positivistas, los cuales no se limitaron únicamente a la Escuela Nacional Preparatoria, sino que para poder ordenar la conciencia de los mexicanos era necesario iniciar la educación primaria desde un lugar más efectivo como el que representaba la escuela primaria.

En lo referente a la educación primaria el porfiriato se dio a la tarea de conformar un sistema educativo de este nivel que comprendiera toda la república, que fuera obligatorio y uniforme en su contenido. La filosofía positivista serviría de fundamento a este tipo de educación, se establecía la postura de que la instrucción es necesaria a todos los seres humanos. El Ministro de Instrucción Pública Ignacio Ramírez consideró que :

"La instrucción primaria ha de comprender, dice, los rudimentos de las ciencias positivistas y otros que sirvan como indispensable auxilio para las artes y los oficios: lectura, escritura, dibujo, canto, ejercicios gimnásticos, un pequeño curso de matemáticas y otro de física y de química así como los experimentos y nomenclaturas de estas ciencias, que no debe ignorar el verdadero artesano."⁸⁸

⁸⁷ Zea, Leopoldo, *El Positivismo en México*, Op. Cit. p. 134

⁸⁸ Larroyo, Francisco *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1970, p. 302

Por su parte Protasio Tagle, también Ministro de Instrucción Pública, señala en el Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias (1879) la importancia de la utilidad de la enseñanza. Propone la enseñanza de las ciencias físicas e historia natural, relacionadas con las prácticas cotidianas de la vida, y descripción de objetos con el fin de desarrollar los sentidos del educando.

Durante este período no aceptaron los principios de la educación tradicionalista que se apegaba a los principios coloniales; no obstante los alcances del liberalismo en este ámbito subsisten algunos elementos tradicionalistas. Al respecto, en 1870 Ignacio Manuel Altamirano indicó:

"Sea por las dificultades con que se tropieza, sea por falta de dinero que el gobierno no da con mayor liberalidad, sea por el poco tiempo que lleva la instrucción primaria de haber cobrado nuevo aliento, el hecho es: que ella todavía se resiente de sus antiguos achaques, y siendo nuevo el vino de las ideas progresistas, todavía está contenido en las viejas odres de la forma colonial."⁹⁹

Para la sociedad mexicana de la segunda mitad del siglo XIX la educación antigua representaba atraso, fanatismo, oscurantismo, represión. En este sentido retomamos algunos párrafos del texto de Altamirano en los que nos describe esta situación:

"Nuestro pequeño alumno atravesaba lo largo de la sala, iba a arrodillarse frente a la gran cruz o la estampa, rezaba el Bendito en alta voz, y luego se dirigía al lugar del maestro y le pedía la mano.

- ¡ La mano, señor maestro ! - decía tartamudeando

El maestro apenas contestaba con una especie de berrido, y el niño bajaba entonces de la plataforma, iba a colocar su sombrero en un montón donde yacían los demás, y ocupaba su banco, donde se ponía a leer en su cartilla o Catón, después de que un muchacho grande le había señalado la lección correspondiente. Entonces permanecía quieto, quieto y solo, leyendo en voz tan alta, que se le inflamaban las venas del cuello.

⁹⁹ Grón, Nicole (Selección y Prólogo). Ignacio Manuel Altamirano, *Artología*, México, UNAM, 1961, p. 106.

Pero aún había más: sobre la mesa del paño lúgubre, se veía tendida espantosamente otra cosa que hacía estremecer a los niños y bajar los ojos. Era una larga disciplina de cáñamo o de alambres. Con ella se castigaban las grandes culpas, y éstas eran: haberse reído sonoramente, haber comido en la calle, haberse ido a pasear en vez de ir a la escuela, haber derramado un tintero sobre la mesa, o no saber la lección de doctrina cristiana.

... Veamos en lo intelectual. Seis meses de cartilla, es decir, de estudiar el abecedario, de deletrear y de decorar, después seis meses de Catón cristiano o de Libro segundo, es decir, un conjunto de lecturas fastidiosas, inútiles, erizadas de ejemplos corruptores y de cuentos ridículos de viejas, de máximas de bajeza y de esclavitud.

Después lectura "en carta" para lo cual se pedía las disparatadas copias del dependiente de tienda mestiza, o se hacía uso de la correspondencia de un clérigo, de una vieja o del infeliz padre, que no siempre brillaba por su buena letra u ortografía.

Más tarde, las planas, como hemos dicho, de la primera a la octava regla, y cuando ya se escribía con falsa se comenzaba el estudio de las cuentas. Con las cuatro reglas que sepan los niños les basta, decían las gentes antiguamente. Así es que no aprendían más que a sumar, restar, multiplicar y partir. Tal era el tecnicismo de la aritmética entonces.

Mientras que se estudiaba todo esto, y haciendo el papel principal en el aprendizaje de las varias materias que se enseñaban, la doctrina cristiana era el más temible, el más odioso, el más inicuo tormento del niño.

¡El catecismo del padre Ripalda! ¿Quién en México no conoce al padre Ripalda? ¿Y quién que tenga en algo a la razón y a la libertad, no detesta ese monstruoso código de Inmoralidad, de fanatismo, de estupidez, que semejante a una serpiente venenosa se enreda en el corazón de la juventud para devorarlo lentamente? Yo no sé cómo todavía las prensas de un pueblo republicano y culto se ocupan en multiplicar los ejemplares de este librito odioso, que siembra en nuestras clases

atrasadas, principios de tiranía y de superstición, incompatibles con nuestras instituciones y enemigos de la dignidad humana.

... La civilización, la libertad, la ciencia no hacen caso de lo que griten los falsos apóstoles de una religión de paz, de humildad y de dulzura, y ellas reprobán y acabarán por aniquilar las doctrinas estúpidas que contienen libros como el de Ripalda.⁹⁰

Para contrarrestar la decreciente situación educativa por la que atravesaba la nación en esos momentos y conforme a los nuevos sustentos y objetivos que se perseguían en el porfiriato, se llevaron a cabo importantes acciones para revisar y guiar la educación, entre éstas sobresalen el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, la Ley Federal de Instrucción Primaria (1888) y los Congresos Nacionales de Instrucción de 1888 y 1891.

Es importante destacar la participación que van a lograr los docentes en estos espacios debatiendo y confrontando diversos aspectos educativos. Algunos de los principales puntos que se trataron fueron: Los métodos de enseñanza, la higiene escolar, el laicismo, la educación gratuita, la obligatoriedad y uniformidad de la educación primaria.

En el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882⁹¹ destacaron los aspectos referentes a la higiene escolar, al método objetivo y su aplicación en la enseñanza primaria elemental, a los trabajos y prácticas escolares.

" El Congreso dictaminó sobre las siguientes cuestiones.

1. ¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables que debe llenar una casa destinada para la escuela? 2. ¿Cuál es el modelo de mobiliario escolar que satisface mejor las exigencias de la higiene? 3. ¿Qué condiciones deben tener los libros y útiles, a fin de que no se altere la salud de los niños? 4. ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud? 5. ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, según las diferentes edades

⁹⁰ Ibídem, pp. 96-99

⁹¹ Este Congreso se realizó durante el gobierno de Manuel González pero debido a la gran influencia que ejerció Díaz sobre su administración consideramos este congreso como parte del régimen porfirista.

de los educandos, y qué ejercicios deben practicarse para favorecer el desarrollo corporal de éstos? 6. ¿Qué precauciones deben tomarse en los establecimientos de instrucción primaria para evitar entre los niños la transmisión de enfermedades contagiosas? -92

En este congreso se consideró establecer un criterio general que normara las condiciones higiénicas y pedagógicas que permitieran cumplir con las labores educativas.

Destacamos dos puntos básicos que fueron motivo de interés por parte de los educadores y fundamento de las actividades educativas de esta época, el método objetivo y la pedagogía del desarrollo de las facultades. Estos dos puntos mantienen una importante relación con el sentido que el positivismo le asigna a la ciencia y al proceso evolutivo del ser humano.

Herbart Spencer señala lo referente al cientificismo pedagógico:

"La educación es un acentuado proceso evolutivo que se opera en la marcha progresiva de un ser que poco a poco revela sus aptitudes y potencias. La ciencia adquirida por las generaciones anteriores se halla como depositada en el cerebro del niño. La obra de la educación consiste, puntualmente, en favorecer el desarrollo de los poderes pre-formados en el espíritu infantil."93

La Ley Federal de Instrucción Primaria de 1888 representó un elemento fundamental en la legislación del sistema de enseñanza primaria, en esta ley que abarcaba al D F y sus territorios, se dividía a la educación primaria en elemental (cuatro años) y superior (dos años) Se establecía la obligatoriedad de la escuela elemental, y que las escuelas oficiales fueran gratuitas y laicas. En lo que respecta a la fundamentación pedagógica, el programa oficial se basaba en la pedagogía del desarrollo de las facultades. Esta ley en el artículo 1º señala las siguientes bases:

"B. La instrucción primaria elemental, comprenderá lo siguiente: Instrucción moral y cívica. Lengua nacional, Lectura y escritura. Nociones elementales de cálculo

92 Larrayo Francisco, Op. Cit., p. 305

93 Larrayo, Francisco, *Historia General de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1979, p. 576

aritmético, de geometría y del sistema legal de pesas y medidas. Nociones elementales de geografía e historia nacionales. Ejercicios gimnásticos. Labores manuales para niñas.

C. Se establecerán en el Distrito Federal escuelas de instrucción primaria elemental, una para niños, y para niñas la otra, por cada cuatro mil habitantes cuando menos...

* Estas escuelas estarán a cargo de los Municipios, quienes administrarán los fondos escolares, nombrarán los directores y maestros de entre personas tituladas en las Escuelas Normales oficiales, sujetándose en todo cuanto se refiere a exámenes, métodos, textos, instalaciones, mobiliario escolar, etc., a los reglamentos de la presente ley.*

D. El ejecutivo subvencionara a las Escuelas Municipales con las cantidades consignadas para escuelas en los presupuestos de los Municipios, el producto de los impuestos municipales que se decreten especialmente para llenar los fines de esta ley, el importe de las multas que conforme a ella y a sus reglamentos deban imponerse, y las donaciones y legados que se destinen a la instrucción pública municipal.

E. La instrucción primaria superior estará a cargo del Ejecutivo y comprenderá las mismas materias que la elemental; se diferenciarán ambas por su extensión, que el Ejecutivo cuidará de precisar por medio de programas publicados oportunamente. Además, la instrucción primaria superior puede abrazar el estudio de otras materias a juicio de la Secretaria de Instrucción Pública, y en todo caso los ejercicios militares para los niños ⁹⁴

Una serie de obstáculos se interpusieron para la optimización de esta ley, entre los que podemos señalar la falta de maestros preparados para cubrir esta demanda, los altos niveles de pobreza y marginación que no permitían la asistencia a las escuelas de los sectores menos favorecidos, el apoyo a industriales y latifundistas lo cual ocasionaba la dispensa a las violaciones a dicha ley.

⁹⁴ Castillo, Isidro. México, Sus Revoluciones Sociales y la Educación. V 2. México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1978, pp. 329-330.

Entre los años 1888 y 1892 se realizaron dos congresos pedagógicos que prepararon el ambiente para la aplicación de este ordenamiento jurídico. Estos congresos organizados por el Ministro de Instrucción Pública tenían como objetivos el discutir los problemas más importantes que México tenía en materia educativa y encontrar las soluciones más adecuadas. Se invitaron a los gobernadores de los Estados que enviaron a sus representantes a la ciudad cede que en esa ocasión fue la capital del país.

Baranda, indicó en su discurso inaugural la importancia del congreso para el mejoramiento de la educación, así como el espíritu liberal y progresista del Estado para dirigirla y vigilar su adecuado desarrollo.

Se planteaba, en dicho congreso, la unificación de sistemas educativos de todos los estados de la República a partir de la unidad de la legislación y reglamentos escolares, básicos para establecer la obligatoriedad de la enseñanza.

"Las conclusiones aprobadas por el Congreso fueron de capital importancia. Con respecto a la enseñanza elemental obligatoria, se aprobó que:

1a. Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica.

2a. La enseñanza primaria elemental debe recibirse en la edad de seis a doce años.

3a. La enseñanza primaria elemental obligatoria comprenderá cuatro cursos o años anteriores.

4a. El programa general de enseñanza primaria será integral."⁹⁵

Las posibilidades de la enseñanza elemental se planteaban a niveles nacionales, sin embargo el punto de partida fue la atención a los habitantes de los centros urbanos. La enseñanza en este nivel debía ser obligatoria y centrarse en las nociones básicas científicas y conocimientos de aplicación práctica.

⁹⁵ Larroyo, Francisco, *Historia Comparada.....Op. Cit.* . p p 347

Metodológicamente se consideraba que se debía partir de los conocimientos más sencillos y concretos hasta llegar a los más difíciles y abstractos. En estos congresos se trataron otros temas como los referentes a las escuelas rurales, los maestros ambulantes y las colonias infantiles.

Los planteamientos sobre la educación rural se centran en los problemas y obstáculos que presenta, como la diversidad de idiomas, el desconocimiento del idioma español, las distancias tan grandes entre las poblaciones rurales, lo difícil de las vías de comunicación, y la situación de los campesinos obligados a trabajar la mayor parte del día

Los principales cuestionamientos sobre esta temática se refieren a ¿Cómo formar estas escuelas ? ¿Con qué medios ? Después de un amplio debate y de diversas propuestas se concluyen, entre otros, los siguientes puntos.

* 1. Se consideran como rurales las escuelas establecidas o por establecer en las haciendas, rancherías y agrupaciones de población que no sean cabeceras de municipios.

2. No deben considerarse las escuelas mixtas, debidamente reglamentadas y vigiladas, como peligrosas o inconvenientes y, en consecuencia, debe aconsejarse su creación en todos los casos en que no fuese posible establecer escuelas de niños y niñas separadamente.

5. El período escolar obligatorio de las escuelas rurales, será de seis años, consagrándose principalmente los dos primeros a ejercicios educativos preparatorios, y a la enseñanza del idioma español.

6. En las escuelas rurales sólo habrá una asistencia diaria.....

7. La organización de las escuelas, su inspección y vigilancia, las condiciones de su local y mobiliario y los métodos y programas, serán en lo posible los que se adopten, en términos generales, para las escuelas primarias de la República, de concurrencia gratuita y obligatoria; se recomendará la adopción del sistema cíclico.....

8 La enseñanza de nociones científicas se encamará de preferencia en el sentido de sus aplicaciones a la agricultura y a las industrias rurales ⁹⁶

Con respecto a los maestros ambulantes y las colonias infantiles se plantearon las siguientes cuestiones:

¿ Son necesarios los maestros ambulantes ? ¿Cuál debe ser el sistema de enseñanza empleado por estos maestros ? ¿Es conveniente el establecimiento de colonias infantiles como un medio cooperativo de la enseñanza primaria obligatoria? ¿ Si se aceptan estas colonias, qué organización debe dárseles ?

" 1 Se establecerá el servicio de enseñanza elemental obligatoria, por medio de maestros ambulantes, y bajo la forma de escuelas mixtas

2 El programa de los maestros ambulantes y la periodicidad de sus tareas, se adaptarán hasta donde sea posible, según las circunstancias locales, al precepto de uniformidad nacional en la enseñanza ⁹⁷

Otros puntos que se abordaron fueron de la escuela de párvulos, de las escuelas de adultos, de la necesidad de introducir en la enseñanza los trabajos manuales y la educación física, de los emolumentos de los profesores y de la necesidad de organizar la inspección escolar. ⁹⁸

" El maestro viene a ser la piedra de toque de la revolución educativa que está preparándose. Por ello en el Congreso se tocara también el problema de su situación económica, así como la aportación que el mismo podrá ofrecer en el campo de la que empieza a ser llamada Educación Popular ⁹⁹

En el segundo congreso (1891) se abordaron problemáticas acerca de la enseñanza normal, preparatoria y profesional, además de otros problemas de educación primaria que no se plantearon en el Congreso anterior. En lo que respecta a las normales se acordó:

⁹⁶ Castillo, Isidro, *Op. Cit.*, pp. 343-345

⁹⁷ *Ibidem*, p. 350

⁹⁸ Ch. Lleroy, Francisco, *Historia Comparada ... Op. Cit.*

⁹⁹ Castillo, Isidro, *Op. Cit.*, pp. 347-348

* Todas las entidades federativas de la República deben establecer escuelas normales para profesores y profesoras de instrucción primaria

Las escuelas normales de las diversas entidades federativas de la nación serán uniformes.

El plan de estudios de las escuelas normales de profesores comprenderá tanto las materias preparatorias como los estudios profesionales indispensables, para que los maestros normalistas pongan en práctica las resoluciones concernientes a la uniformidad de la enseñanza primaria

A fin de generalizar la práctica de los métodos modernos en las escuelas del campo, se establecerán en las escuelas de las cabeceras de municipio, cantón o distrito en que haya maestros competentes, cursos prácticos de metodología a los que concurrirán los maestros de las escuelas inmediatas."¹⁰⁰

En lo que respecta a la enseñanza preparatoria se logró integrar los elementos que se consideraron como necesarios para ingresar a la educación superior, como los siguientes: Uniformar la enseñanza para todas las carreras y en toda la República, duración de seis años y el plan de estudios seguiría el siguiente orden:

. Debe comenzar por las matemáticas

. Debe concluir por la lógica, consistente ésta en sistematización de los métodos científicos, con entera exclusión de todo concepto teológico o metafísico."¹⁰¹

En cuanto a la educación elemental se acordó la participación del Estado para proveer de útiles a los estudiantes, de promover la difusión de métodos y teorías pedagógicas por medio de un boletín, la concordancia del libro de texto con los programas académicos vigentes, y el método de enseñanza basado en "ordenar y exponer las materias de enseñanza, de tal manera que no sólo se procure la transmisión de conocimientos, sino que a la vez promueva el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos."¹⁰²

¹⁰⁰ Moreno y Kattik, Salvador, "El Porfiriato Primera etapa (1876-1901)", en Fernando Solana, et. al. (coord.) Historia de la Educación Pública en México, V. I, México, SEP-F.C.E., 1982, p. 73

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 74

¹⁰² *Ibidem*, p. 72

En el porfiriano se llevó a cabo el establecimiento de un sistema para la escuela primaria que abarcó toda la nación, obligatorio y uniforme en su contenido. El programa escolar de este periodo pretendía formar un sistema acorde para el desarrollo de las facultades humanas. El propósito fundamental de dicho programa, se centraba en la formación de individuos prácticos y patriotas. Se basaba en la pedagogía del desarrollo de las facultades¹⁰³ que ofrecía una comprensión científica del comportamiento humano y del proceso de aprendizaje.

"... el llamado concepto formal de la educación, fundado, como se sabe, en la vieja psicología de las facultades humanas, concepto ya superado en Europa desde mediados del siglo XIX, por Herbart y principalmente por Wundt, de tendencia fisiologista, que fue tan cara a los positivistas, preparados en textos de Claudio Bernard."¹⁰⁴

La enseñanza pública procuró inculcar valores disciplinarios a las clases subordinadas con la intención de aminorar la violencia y formar en estas clases un comportamiento disciplinado y uniforme. La escuela pública se consideró como una alternativa a la socialización y a la agitación por parte de la clase trabajadora.

Había una intensidad bastante clara en este tipo de educación que era el de crear una fuerza trabajadora moderna. Nuevos valores permeaban la educación, acordes a una nueva ideología que respondía a las necesidades y valores de la burguesía." ... Don Justo Sierra agrega que un país civilizado es aquel en que hay más escuelas para los niños cuando sean mayores trabajen mejor y 'contribuyan así al mejoramiento o progreso de la sociedad en que viven...'¹⁰⁵

La escuela representaba la base del orden social ya que en ella se educaba en el trabajo, obediencia y patriotismo. La educación elemental tenía como propósito formar al individuo por medio de la obediencia y la disciplina para eliminar todo aquello que se oponía a la conformación de una fuerza laboral confiable.

¹⁰³ Esta postura fue atacada por algunos pedagogos, ya avanzado el régimen porfirista, que se inclinaban por la pedagogía revisionista que imperaba en Europa y Norteamérica.

¹⁰⁴ Castillo, Isidro, *Op. Cit.* p. 89

¹⁰⁵ Martínez Della Rocca, Salvador, *Op. Cit.* p. 89

Algunos educadores como Justo Sierra consideraban que la escuela posibilitaría el desarrollo de la democracia; sin embargo, en la realidad la política educativa del porfiriato contribuyó a consolidar la dictadura y una estructura económica basada en la explotación

Los propósitos de la escuela mexicana se subordinaban al paradigma positivista de progreso anteponiendo un sentido de jerarquía social internacional en el cual el estudiante mexicano quedaba en un nivel de inferioridad frente a los europeos.

El programa de la escuela primaria pretendía alcanzar la modernización económica, lo que hace pensar en un gran apoyo a la educación elemental, al respecto se retoman los siguientes datos:

"Mientras los gastos federales y estatales combinados se elevaron en ese período de \$ 26 767 264 pesos en 1878 a 126 177 950 en 1910, los gastos totales (federales y estatales) para la educación crecieron de \$ 1 413 860 a \$ 12 481 363. El porcentaje del presupuesto federal destinado a la enseñanza creció de 3.1% en 1877-1878 a 6.74% en 1910. Los estados invirtieron 10.52% en educación en 1878 y 23.08 en 1910. La educación primaria absorbía la mayor parte de los gastos para instrucción: 67.26% en 1878 y 72.08 en 1900. Las escuelas primarias públicas que más se duplicaron en número en este período. Eran 4 498 en 1878 y 9 541 en 1907. Las inscripciones pasaron a ser más del triple: de aproximadamente 141 178 en 1878 a 657 843 en 1907."¹⁰⁶

El gasto público para la educación no fue equitativo para los estados, ya que beneficiaba al Distrito Federal y sus territorios en desventaja para los primeros.

"En 1878 el gobierno federal gastó 1.37 pesos por habitante en la educación en la capital y los territorios, en tanto que los Estados destinaban 9 centavos para el mismo. Al llegar a 1910, esta diferencia se había elevado considerablemente: El gobierno federal gastó 6.92 pesos por habitante y los Estados 36 centavos."¹⁰⁷

¹⁰⁶ Kay Vaughan, Mary, *Op. Cit.* . p. 73
¹⁰⁷ *Ibidem* . p. 75.

Este desarrollo desigual de la educación refleja el desarrollo dispar de la economía. Los estados con un mayor desarrollo económico lograban una mayor extensión de sus sistemas de enseñanza.

"El Estado oligárquico es un Estado de exclusión, en ningún momento se preocupaba por representar los intereses de los sectores explotados del campo e integrar al indígena a la sociedad 'moderna'. Nunca se hará un intento serio para impulsar un sistema de educación rural"¹⁰⁶

La educación rural no adquirió el apoyo necesario durante el porfiriato, varios intelectuales de la época, como Emilio Rabasa, consideraban innecesario un sistema educativo rural ya que la población rural indígena era incapaz de instrucción escolar.

La educación preescolar logró un importante impulso durante el porfiriato, en 1904 se establecieron los Jardines de Niños en la ciudad de México. Se abrieron dos jardines, el primero con el nombre de Federico Froebel a cargo de la directora, la Profa. Estefanía Castañeda, y el segundo llevó el nombre de Enrique Pestalozzi y su directora fue la Profa. Rosaura Zapata.

Anteriormente se desarrollaron otras experiencias en este ámbito educativo, tanto jardines de niños como escuelas de párvulos fueron abiertas en distintos lugares de la República Mexicana.

"Desde 1883, Manuel Cervantes Imaz, en la Ciudad de México, y Enrique Laubscher, en Jalapa, habían promovido con acierto, y realizado, bien que en forma incompleta e interumpida, la fundación de Jardines de Niños. Más duraderos fueron los Jardines de Párvulos fundados desde 1884 por las maestras Dolores Pozos, Amelia Toro y Viascón, Guadalupe F. Varela, Adela Calderón, Guadalupe Tello de Meneses y Leonor López Orellana. Los decretos del gobierno, merced a los cuales quedaron fundadas las Escuelas Normales de Profesores, establecieron también, como planteles anexos, escuelas de párvulos. El primer director de la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, el licenciado Serrano, informó en diciembre de 1887, entre otras cosas, que en la Escuela de Párvulos quedaron matriculados 69

¹⁰⁶ Martínez Della Rocca, Salvador, *Op. Cit.*, p. 85

alumnos, los cuales recibieron una educación conforme a la doctrina de Froebel. La directora de este plantel era, a la sazón, Matiana Munguía de Aveleira ¹⁰⁹

La producción sobre las metodologías y teorías educativas para jardines de niños fue bastante fértil, así mismo la formación de profesores tanto a nivel nacional como en el extranjero adquirió un importante apoyo

En el año de 1907 apareció la primera revista de carácter pedagógico para este nivel denominada Kindergarten, en la cual se incluía diversa información sobre temáticas de educación preescolar.

En lo que respecta a la educación técnica o vocacional, alcanzó mayor desarrollo hasta avanzado el régimen porfirista y fundamentalmente en la capital. En varios Estados se abrieron escuelas nocturnas que permitían a los trabajadores completar su educación elemental

Para el año de 1901 algunas escuelas primarias superiores ofrecían preparación en diversos oficios vinculados a los campos industrial, comercial y burocrático. Se abrieron escuelas de artes y oficios para mujeres, sin embargo sólo se favorecieron a las mujeres de clase media quedando desprotegidas aquéllas de clase social más baja

En el ámbito de la educación superior se realizaron varias modificaciones en los planes de estudio y metodologías de los diversos ramos de enseñanza profesional, entre las más representativas podemos citar: La Escuela Nacional de Ingenieros, La Escuela Nacional de Jurisprudencia, La Escuela Nacional de Medicina, La Escuela Nacional de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música.

En este período lograron un importante desarrollo las instituciones educativas no dependientes de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

¹⁰⁹Otros planteles docentes que no dependían del Ministerio de Educación cobraron en esta época cierto auge, de seguro, bajo la vigorosa influencia de la comprensiva y

¹⁰⁹ Casullo, Isidro. Op. Cit. p. 374

sistemática reforma promovida y realizada por Joaquín Baranda. De ellas, hay que mencionar: El Colegio Militar, la Escuela Naval, la Escuela de Bandas Militares y la Escuela de la Maestranza (bajo la dirección de la Secretaría de Guerra), y la Escuela de Telegrafistas (de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas)

En segundo lugar, ilustra la época el incremento que experimentaron algunos institutos científicos, fundados con anterioridad (Observatorio Meteorológico Central, Observatorio Astronómico, Instituto Médico, Instituto de Geología), y la creación de otros (Instituto Patológico, Consejo superior de Salubridad)”¹¹⁰

Desde 1906 se realizó una revisión a la educación superior, y en 1910 se fundó la Escuela de Altos Estudios, que se dedicó a cultivar la ciencia y la investigación, así también se formó en pedagogía a maestros para la enseñanza secundaria y profesional

La ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios señala:

“ Art. 1º Se instituye una Escuela Nacional de Altos Estudios que tendrá su centro en la ciudad de México

Art. 2º Los objetos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán

1º Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos,

2º Proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos, y

3º Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales

Art. 3º La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá tres secciones:

¹¹⁰ Larroyo, Francisco, *Historia Contemporánea*, Op. Cit. p. 355

La primera, de Humanidades, comprenderá: Las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas...¹¹¹

El Ministro de Educación Justo Sierra restableció en 1910 la Universidad. Esta universidad se perfiló con un sentido moderno que rompía con las antiguas estructuras de la anterior universidad.

Justo Sierra al presentar el proyecto de creación de la universidad, expresó:

"La Universidad era, según se le llamaba, un 'baluarte del oscurantismo', un refugio de las ideas más añejas, y para acabar hasta con los restos de esa fortaleza del oscurantismo, se la destruyó. Ahora tratamos de reconstruirla para que sea un centro de alta cultura científica, en consonancia con los progresos modernos, y para que difunda el saber entre los que están encargados de transmitirlo, es decir, entre los maestros."¹¹²

La nueva universidad respondía a la estructura que mantenía la Universidad de París, y se separaba del modelo de la de Salamanca que había adoptado la Universidad colonial.

La Universidad fue concebida como un conjunto de escuelas y en algunas de ellas se desarrolló la investigación, como en el caso de la Escuela de Altos Estudios en donde se concentró la investigación científica. Al respecto, Sierra manifestó:

"... Yo no creo indispensable agregar las palabras cuerpo de investigación científica, porque la Universidad no es una escuela sino un conjunto de escuelas donde se practica la enseñanza pura, y en algunas partes de ella se realiza la investigación científica; repito, no es una escuela sino una reunión de escuelas perfectamente unidas, y esto se llama cuerpo docente."¹¹³

¹¹¹ Yañez, Agustín Justo Sierra, Obras Completas. La Educación Nacional, V. VIII México, UNAM, 1964, p. 411

¹¹² *Ibidem*, pp. 318-319

¹¹³ *Ibidem*, p. 321

La Universidad sería la encargada de dar sentido a la nación mexicana, por lo que no debe estar desligada de la realidad de nuestro país; debe contribuir a perfilar la nacionalidad mexicana, formando integralmente al hombre nacional.

"Los que dicen que para la ciencia no hay patria, no saben lo que dicen; el único modo práctico de enriquecer la ciencia nacional en general es particularizada, estudiar el cielo de un país, su atmósfera, su suelo, con su flora, su fauna y su subsuelo; eso es ascender y abarcar toda la escala de la ciencia humana, apoyándola en la porción de la tierra que se llama patria."¹¹⁴

Con respecto a la participación del Estado sobre la Universidad, Sierra considera que ambos tienen una meta en común, además cuestiona la imposibilidad de subsistir de la universidad sin los medios que otorga el Estado al Cuerpo Universitario.

"...creo que debe crearse una Universidad, pero no una Universidad particular, sino nacional, cuya órbita sea distinta de la administrativa, pero no excéntrica a ella, sino que Estado y Universidad graviten hacia un mismo ideal. Esto explicaría suficientemente la intervención que doy al gobierno en la Universidad proyectada, intervención bien inofensiva por cierto. La inspección que debe ejercer sobre un cuerpo que coopera con él en el adelanto social y el derecho de presentar, en ciertos casos, sus reservas al Cuerpo Universitario, son un *mínimum* de injerencia gubernamental en la enseñanza, que será, por largo tiempo, irreductible."¹¹⁵

Las escuelas profesionales, en su mayoría, se encontraban concentradas en la ciudad de México, además contaban con las mejores instalaciones y con los profesores más acreditados. "La mayoría de los estados ofrecía preparación en leyes. Ocho tenían escuelas médicas. Doce tenían escuelas de ingeniería y ocho ofrecían cierta preparación en comercio."¹¹⁶

Referirnos a las escuelas normales, requiere hacer mención de cómo se habían fundado varias escuelas normales en los Estados de la República, antes que en

¹¹⁴ Citado por Castillo, *Ídaro*, Op. Cit., p. 379.
¹¹⁵ *Varas*, Agustín, Op. Cit., p. 78-79.
¹¹⁶ *Kay Vaughan*, *Mex.*, Op. Cit., p. 133.

la ciudad de México, como en los casos de la Escuela Normal Mixta, de San Luis Potosí, establecida en 1849, y la Escuela Normal del Estado, ubicada en Guadalajara y fundada en 1881.

Otras instituciones que funcionaron como normales las encontramos en Puebla, Nuevo León, Michoacán, Querétaro y Veracruz, en este último estado se desarrolló la importante experiencia de Enrique C. Rébsamen.

En algunas instituciones educativas se procuró enseñar pedagogía para solventar el problema de ausencia de formación de profesores en escuelas normales.

"Al introducirse la pedagogía en el Liceo de Varones de Jalisco, se consideró que con ello cabría suplir la falta de una escuela normal que hasta entonces no había podido establecerse."¹¹⁷

En la capital de la República, el Ministro Baranda le encomendó al Lic. Ignacio M. Altamirano la tarea de formular el proyecto de creación de la Escuela Normal para Profesores aprobado por decreto el 17 de diciembre de 1885 e inaugurada el 24 de febrero de 1887.

La Escuela Normal para Profesores surgió de las reformas en la Escuela Secundaria para Señoritas para expedir títulos de profesoras

"Antes, en 1890, se había inaugurado ya la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. Como se recordará, la Escuela Secundaria para Señoritas, instituida en 1867, fue reformada en 1878 por el ministro Protasio Tagle, ensanchando su horizonte pedagógico a fin de poder expedir títulos de profesoras. El ministro Baranda se propuso, y obtuvo del Congreso la autorización, en 1888, para transformar la antigua Secundaria de Señoritas, en Normal para Profesoras... en febrero de 1890 se inauguró esta institución..."¹¹⁸

La fundación de las Escuelas Normales contribuía a resolver el problema de la falta de preparación de maestros, así como el de la expedición de títulos. Varios de sus profesores se destacaron por sus aportaciones en diversos ordenes al

¹¹⁷ González Navarro, Moisés, Op. Cit., p. 203.

¹¹⁸ Larroyo, Francisco, Historia Comparada, Op. Cit., p. 343.

campo de la pedagogía, sus escritos y experiencias fueron fundamentales en el desarrollo de la pedagogía mexicana.

Estos educadores desarrollaron una labor de gran relevancia en la integración de lo que llegó a conocerse como la nueva escuela mexicana que reemplazaba la antigua educación. La nueva escuela se caracterizó por ser nacionalista, integral, por destacar el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, y por fomentar el análisis y la crítica.

Es importante destacar, que no obstante el impulso que recibió el positivismo educativo no fue acogido de la misma manera en la República Mexicana.

"Si bien el positivismo tuvo una fuerte penetración en el Distrito Federal y en algunas capitales de los estados, no lo fue así en la mayor parte del país, como puede comprobarse en las disposiciones legales y en las revistas especializadas sobre educación."¹¹⁹

Bajo este panorama educativo se desarrollaron importantes propuestas educativas que contribuyeron a la conformación de lo que consideramos el origen de la teoría pedagógica en México.

A continuación abordaremos las propuestas de tres grandes representantes de este momento, ellos son: Luis E. Ruiz, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo.

¹¹⁹ Bazant, Mieda, *Debate Pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP Cabaño, 1965, p. 12.

3.-APORTES TEÓRICOS AL CAMPO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA Y DE LA DIDÁCTICA

Este trabajo pretende rescatar y resignificar el pensamiento de los autores seleccionados (Carlos A Carrillo, Enrique C. Rébsamen y Luis E. Ruiz) en el presente, y para tal fin se considera necesario realizar una lectura de sus propuestas contemplando los procesos conformadores y coyunturales de sus discursos pedagógicos

La intención de este capítulo es esclarecer que a estos educadores no se les retoma como simple datos históricos, sino que se hace referencia a ellos como sujetos ubicados en su contexto histórico, atendiendo a sus procesos cotidianos, es decir se entienden como sujetos históricos

A continuación se propicia un encuentro con cada uno de ellos, lo que contribuirá a comprender el sentido de sus discursos y específicamente el debate que entre ellos se desarrolla en el capítulo cuarto

3.1. CARLOS A. CARRILLO. REFORMA EDUCATIVA: PEDAGOGÍA MODERNA Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Carlos A. Carrillo nació en la ciudad de Córdoba, Veracruz en julio de 1855 A la edad de once meses se trasladó con su familia a Jalapa donde tuvo la oportunidad de realizar la mayor parte de sus estudios Desde la escuela primaria se destacó por su natural talento, sus biógrafos narran como se perfila su inclinación hacia la docencia y a las letras

"Siendo alumno de la escuela de D Juan Pérez Amador, redactó en compañía de dos condiscípulos un pequeño periódico, cuyos articulos en prosa o en versos eran originales, y que manuscrito se repartía gratis a los suscriptores /además/... reunía en casa a varios de sus amiguitos para enseñarles lo que él había aprendido en la escuela".¹

¹ Torres Quintero, Gregorio y Daniel Delgado, *Op. Cit.*, V.1, p. X1.

La instrucción preparatoria y profesional la realizó en el Seminario Conciliar de Jalapa, que aunque patrocinada por el clero permitía abrazar una carrera no religiosa como la abogacía; tal era el caso de Carrillo.

"Habiendo ingresado al Seminario, estudió al lado de Salvador Díaz Mirón y continuó sobresaliendo como un joven estudioso y de muchas facultades, se apoderó del latín y entró en el templo de los clásicos; estudió la larga serie de disciplinas que allí se enseñaban, siempre traspasando los límites normales" ²

Sus deseos por estudiar medicina se vieron truncados por la petición familiar de abocarse a la carrera de derecho, no obstante esta determinación pronto dio muestras de talento y aplicación obteniendo honrosas distinciones.

La clausura de los cursos de derecho del seminario lo llevó a incorporarse al Colegio del Estado como alumno y profesor, poco después paso al Colegio Rivadeneira donde concluyó la carrera de Derecho, y en donde impartió las clases de Latín, Matemáticas y Física.

Al terminar sus estudios de licenciatura empezó a practicar en el Tribunal Superior; sin embargo no llegó a titularse. Durante este período, principios de 1880, se escuchaba en la ciudad de Jalapa la palabra Pedagogía; ante los comentarios y polémicas que causó esta novedad y dado su sentido autodidacta adquirió algunos libros que le permitieron incursionar en este campo.

"... En Jalapa, como en Puebla, en México y en muchos lugares del país comenzaba a ensayarse y discutirse las nuevas ideas sobre enseñanza, formándose juntas pedagógicas, fundándose periódicos de educación y estableciéndose por todas partes escuelas modelo, institutos modernos" ³

Es digno de señalarse que para el año de 1879 se inauguraba en Jalapa una nueva escuela llamada "Instituto Pestalozzi" y con un novedoso programa educativo que planteaba la enseñanza intuitiva y la importancia de las ciencias. Entre los profesores de este instituto se encontraba Carlos A. Carrillo; es a partir de éste que inició de lleno su carrera como docente.

² Quereq, Alberto, *Biografías de Educadores Mexicanos*, México, S E P, 1962, p. 23

³ *Ibidem*, p. XV

Su preocupación y sus acertadas propuestas sobre los problemas educativos de la época causaron gran admiración por parte de sus compañeros.

Una nueva experiencia para Carrillo representó la apertura de la escuela que fundó conjuntamente con Mariano Camarillo, en ella su disposición fue la de aprender más que de enseñar.

Estas experiencias representaron un importante período en el que su entusiasmo e interés por la pedagogía se acrecentaron. Una serie de novedosas teorías educativas que se difundían en el país en ese momento contribuyeron a que se implementaran nuevos métodos de enseñanza en su práctica docente

Sus reflexiones lo llevaron a considerar que:

“...el atraso de los pueblos depende en mucho de los malos métodos de enseñanza. Y él que sabía que la instrucción primaria y popular es la base sobre la que se levanta la grandeza de las naciones; y él que era mexicano y que en su juventud había soñado con la opulencia del progreso de la República, dejó la toga del abogado y fijó sus ojos en la escuela, en la niñez, en la regeneración del pueblo.”⁴

En 1883 se estableció con su familia en Coatepec, y logró con el apoyo del importante industrial de esta región Antonio Matías Rebolledo, fundar una Escuela Modelo (elemental mixta) que recibió el nombre de Instituto Froebel.

Con entusiasmo y dedicación desempeñó sus funciones de profesor, director y consejero, lo cual despertó más profundamente en él su interés por la educación. Este interés lo motivó a conocer el movimiento pedagógico europeo y estadounidense. Además se apegó a la tarea de estudiar la situación de México en el ámbito de la pedagogía moderna.

Carrillo se preguntaba sobre el desconocimiento en México de la pedagogía moderna y por la falta de producción en este campo. Esta pedagogía se

⁴ Ibidem, p. XVI

caracteriza por la importancia que adquiere el trabajo en la educación y por el papel que se le otorga al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Efectivamente, el trabajo entra en el campo de la educación por dos caminos distintos, que a veces se ignoran y a veces se entrelazan, y tal vez se contraponen: el primer camino es el del desarrollo objetivo de las capacidades productivas sociales, digamos el de la revolución industrial, el otro el del moderno 'descubrimiento del niño'. El primer camino es muy duro, exigente, tiene necesidad de hombres capaces de producir 'según máquinas', tiene necesidad de sustituir por algo nuevo el viejo aprendizaje artesanal, tiene necesidad de especializaciones modernas. El segundo camino exalta el motivo de la espontaneidad del niño, de la necesidad de adherirse a la evolución de su psique, estableciendo la educación senso-motora, y a la evolución intelectual a través de modos adecuados: el juego, la actividad libre, el desarrollo afectivo, la socialización. Por esto la instrucción técnico-profesional promovida por las industrias o los estados, y a la educación activa de las escuelas nuevas se dan la espalda; sin embargo apelan al mismo elemento formativo, el trabajo, y a la misma finalidad formativa, el hombre capaz de producir activamente"⁵

Estos aspectos caracterizaron a el movimiento de renovación pedagógica que comprendió finales del siglo XIX y principios del XX en Europa y en América. La educación moderna considera como momentos esenciales el conocimiento de la psicología individual y de la psicología de la edad evolutiva que permiten comprender que la infancia tiene sus propias leyes y su razón de ser. Pregunta la autonomía del niño como persona humana y para ello se apela a la psicología.

Carlos A. Carrillo consideró básico llevar a cabo una reforma escolar que permitiera lograr la unidad y homogeneidad de la educación acorde a los nuevos principios:

"... la reforma escolar debía comenzar por la preparación del maestro, haciendo que llegara la ciencia hasta los lugares más apartados de la República; mas no la ciencia del sabio que se encontraba en las librerías de la capital, sino la ciencia del niño, la

⁵ Mancoske, Mario Alighiero. *Historia de la Educación del 1500 a nuestros días*. V 2. México, Siglo Veintiuno Editores, 1987, pp 477-478

ciencia elemental que aún era desconocida en México, para lo cual habría que traerla de Europa...⁶

Carrillo se apegó a difundir las ideas pedagógicas a través de diversas publicaciones como la de la biblioteca llamada Curso de Educación e Instrucción Primaria que había empezado a editar el Sr. Rebolledo en 1881, y consistía en la publicación en español de obras pedagógicas que alcanzaron gran reconocimiento en el extranjero como las de Mad. Pape Carpentier, Charles Delon y Fanny Ch. Delon.

Carrillo consideró a la prensa pedagógica como un medio eficaz para la propagación de nuevos e importantes aspectos educativos que contribuirían a la formación de los docentes. El 15 de diciembre de 1883 aparece el semanario llamado El Instructor dirigido a profesores y estudiantes de instrucción primaria.

Carlos A. Carrillo estaba consciente de la necesidad de preparar a niños y profesores en los nuevos métodos, para ello requería de diversos medios como los que ofrecía la prensa pedagógica, "... para el empleo de los métodos preconizados han faltado textos para los alumnos y direcciones prácticas y minuciosas que sirvan de guía al maestro"⁷

El instructor presentaba indicaciones para el maestro sobre cómo proceder en la enseñanza y artículos variados sobre educación.

No obstante el buen recibimiento de El Instructor era necesaria una publicación pedagógica que contrarrestara la enseñanza antigua y contribuyera a la difusión de la escuela moderna. Con el apoyo del Sr. Antonio M. Rebolledo logró publicar el 1º de diciembre de 1885 el periódico La Reforma de la Escuela Elemental que en su primer número apareció este epígrafe de Julio Simón: "El pueblo que tiene mayor número de escuelas y escuelas mejor organizadas, es el pueblo más grande del mundo. Si no lo es ahora, lo será mañana".⁸

⁶ Torres Quintero, Gregorio y Daniel Delgado, Op. Cit., p. XIX

⁷ Ibidem, p. XX.

⁸ Larroyo, Francisco, Historia Comparada, Op. Cit., p. 328

Este periódico contenía una amplia gama de artículos y de referencias pedagógicas de mayor renombre en el extranjero.

"La Reforma de la Escuela Elemental vino a transformar e impulsar las publicaciones pedagógicas. Sus artículos fueron siempre oportunos y de la más pura y avanzada doctrina educativa".⁹

No podía faltar en esta publicación las propias experiencias y reflexiones de Carrillo, que las hizo llegar al profesorado nacional mientras duró en circulación este periódico (de diciembre de 1885 a mayo de 1891),

La Reforma de la Escuela Elemental se convirtió en el principal difusor de los principios de la escuela moderna.

"... Carrillo ... llenó las columnas de su periódico no con vidas de sabios, sino con los principios de las doctrinas de Locke, Comenio, Basedow, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Klauwel, Berra, dio a conocer los trabajos del p. Girard, Mad. Pape Carpentier, Mann, Baldwin, Honer, Guillé, Alcaraz, Victor María Flores, etc.; en vez de saltos de caballo presentó multitud de procedimientos racionales para la enseñanza de todas las asignaturas del programa primario. A cambio de inventos dio a conocer los principales textos escolares así de la República como del extranjero y los programas de algunas escuelas de Europa y de Estados Unidos".¹⁰

La Reforma se convertía en un periódico realmente pedagógico, a través de él se dieron a conocer el método analítico para la lectura y la escritura, y el fonetismo para la enseñanza de la lectura, entre otros.

Enrique C. Rébsamen admirador de Carrillo lo invitó para trabajar en la Escuela Normal de Jalapa, por lo que salió en 1887 de Coatepec acompañado de su familia.

⁹ *Ibidem*

¹⁰ Torres Quintero, Gregorio y Deyvel Delgado, *Op. Cit.* . p. XXIV.

"Al los treinta años de edad Carlos A. Carrillo era considerado en el mundo magisterial de principios de siglo como el primer pedagogo mexicano, además de llevar con las resonancias de su obra el prestigio de México al extranjero".¹¹

Al presentar sus exámenes de oposición y de práctica dio muestra de sus amplios conocimientos y de su profesionalismo como docente. En este último dejó ver la destreza con que manejaba el sistema iniciado por Pestalozzi, la influencia de este autor se destaca básicamente en el naturalismo pedagógico y en la intuición. Al respecto se citan los siguientes aspectos de su propuesta pedagógica:

"Pestalozzi, apoyado en el naturalismo pedagógico, se inspira en las valiosísimas ideas del célebre autor de la didáctica magna, Juan Amós Comenio, al repetir que en la enseñanza debemos mostrar las cosas antes que las palabras, empero supera al educador checoslovaco, pues la observación de los objetos no era solamente para desarrollar el poder de esta función de los sentidos, sino que lleva implícita dicha observación una meta más lejana el conocimiento aplicado y el completo desenvolvimiento del educando

... La idea fundamental que inspiraba la didáctica del gran maestro: La actividad pero no la actividad por la actividad misma, sino la actividad productiva ...

Todo aprendizaje se base en este fenómeno /la intuición/, que nos va conduciendo, por etapas de madurez, de conocimiento ... llama intuición el acto creador y espontáneo por medio del cual el sujeto es capaz de representarse el mundo que lo rodea. La intuición, en este sentido, es actividad intelectual que hace que las formas de nuestros pensamientos se pongan en contacto directo con todo lo que está a nuestro alcance. Con su poder creador y espontáneo, la intuición va a ser el ingrediente del proceso enseñanza-aprendizaje".¹²

Carrillo consideró que el niño debe ser copartícipe de su propio aprendizaje, y en contra del memorismo pretende que haga uso de la asociación, generalización y de la inducción o deducción.

¹¹ Fuentes Díaz, Vicente y Alberto Méndez Jiménez, Los Grandes Educadores Mexicanos del Siglo XX, Atlapalco, 1969, p. 66
¹² Díaz González Irujo, Alfredo, Pestalozzi y las Raíces de la Educación Moderna, México: SEP/El Castaño, 1966, pp. 20-21

El principal vocero de estas ideas, la Reforma de la Escuela Elemental, adquiría una extraordinaria difusión y una amplia fama, tanto en los países europeos como en los latinoamericanos.

Carlos A. Carrillo abordó diversas problemáticas de la educación nacional y no podía pasar ajeno a su implacable pluma el problema salarial del magisterio. Demandó mejorar los sueldos de los maestros, y en relación a esta problemática publicó serios comentarios como el siguiente:

"...Más vale clausurar las Escuelas Normales existentes y aplazar la apertura de otras nuevas para tiempos mejores. Nadie consumirá cuatro o cinco años estudiando sería y concienzudamente diez o doce difíciles asignaturas para ir a ganar diez, veinte o treinta pesos en un pueblo ó en una ranchería"¹³

Carrillo planteaba la importancia de resolver la situación por la que atravesaba la enseñanza elemental, cuestionó el apoyo y la expansión de la enseñanza secundaria y preparatoria, ya que consideró que primero está la ilustración del pueblo de las mayorías y no la de unos cuantos como se pretende con este último tipo de instrucción. En lo que respecta a la formación en las profesiones liberales consideró que no deben sobrepasar las necesidades del país.

"Combatió la idea de que los colegios preparatorios educaran más gentes para profesiones liberales que las que hacían falta.

El hecho de que produzcan más profesionales que los que la sociedad puede absorber origina su miseria, la inmoralidad en la práctica profesional, la corrupción política y el desorden y derroche en el ejercicio de los cargos públicos".¹⁴

En el año de 1890 ocupó el cargo de director interino de la Escuela Anexa a la Normal de Profesores de México. Durante este período formó parte de la comisión que debía presentar las obras escolares para libros de texto ante el Ministerio de Educación para su aprobación. Carrillo presentó una extraordinaria exposición en donde aborda el carácter de la enseñanza moderna y la necesidad de suprimir los

¹³ Torres Quintero, Gregorio y Daniel Delgado. Op. Cit., p XXX

¹⁴ Tracedo Benedit, Domingo. Educadores de México. (Biosquejes biográficos). México, S E P . 1955. (Biblioteca Enciclopédica Popular, 225), p 60

textos de la escuela primaria. Este tema de los libros de texto lo trató en varios de sus artículos, marcó sus deficiencias y dio una serie de sugerencias para su revisión.

Su labor en la Escuela Normal abarcó una variedad de actividades entre las que se encontraban las clases de preparación a los alumnos normalistas, lo cual contribuyó a acrecentar su producción pedagógica "Entonces vimos desfilar á nuestros ojos una multitud interminable de procedimientos de enseñanza y de recursos disciplinarios que brotaban de su fecunda inspiración" ¹⁵

Carrillo mantuvo un constante contacto con sus alumnos normalistas, generalmente les ofrecía apoyo aconsejándolos sobre cómo mejorar su práctica profesional. "El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas, el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra, y no un servil imitador" ¹⁶

La implacable labor que desarrolló le causó una severa enfermedad que le hizo perder un ojo, pero ello no lo limitó en su trabajo y durante este período escribió (aunque más bien lo dictó debido a los problemas de su vista) su libro "Nuevo Método Inductivo, Analítico, Sintético, para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y la Escritura".

En 1892 renunció al cargo que desempeñaba, en su lugar aceptó la Dirección de una Escuela Municipal y una clase de francés en el Conservatorio Nacional de Música. "Luego acepta gobernar el Colegio Municipal, con lo que apenas tiene un ligero sustento y una modestísima manera de vivir. Precisamente habitaba en una casa de huéspedes de la calle de Tacuba" ¹⁷

En su nuevo trabajo se dio a la tarea de implementar algunos cambios en el sistema de enseñanza, " . agregó las clases de Dibujo, Gimnasia y Canto ... y cambió radicalmente el aprendizaje mnemónico y libresco por otro inteligente y racional". ¹⁸

¹⁵ Torres Quintero, Gregorio y Rafael Delgado, Op., Cfr . p XXXIV

¹⁶ *Ibidem* . p XXXVI

¹⁷ Quroz, Alberto, Op., Cfr . p 31

¹⁸ Torres Quintero, Gregorio y Rafael Delgado, Op., Cfr . p XXXIV

El empeño de Carrillo por enseñar a maestros contribuyó a que se le invitara a formar una sociedad de estudios pedagógicos que se llamó "Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos", la cual acogió en su seno a lo más variado de los maestros.

"El eros pedagógico de Carlos A. Camilo tuvo otra brillante y fecunda manifestación. Debido a su empeño y autoridad moral e intelectual se fundó la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos; la primera en su género en México".¹⁹

En esta sociedad se intercambiaron experiencias, se comentaron los libros más novedosos, y se dictaron conferencias. La labor de su presidente fue entusiasta y se logró conformar una asociación de maestros "Franca, liberal, sin exclusión de ningún elemento..."²⁰

La enfermedad de Carrillo seguía avanzando, tuvo que renunciar a la escuela y se dedicó por cuenta de una Casa Editora a la traducción de diversas obras escolares; sin embargo, su salud empeoraba. El 3 de marzo de 1903²¹ murió el excelso maestro rodeado de su familia, algunos de sus amigos y en una terrible miseria.

3.2.- ENRIQUE C. RÉBSAMEN. LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Enrique Conrado Rébsamen nació en Kreuzlingen-Egelshofen, pequeña ciudad del Cantón de Turgovia-Suiza Alemana-, el 8 de febrero de 1857. Sus padres fueron Juan Ulrico Rébsamen y Catalina Egloff.

Su padre ocupó el cargo de Director de la Escuela Normal para Maestros ubicada en la citada ciudad, y su madre poseía una amplia cultura; todo ello contribuyó a la formación de Enrique que desde pequeño hizo gala de sus dotes intelectuales. Sus padres "consiguieron proporcionarle una esmeradísima educación en el

¹⁹ Larroyo, Francisco, *Historia Comparada*, Op. Cit., p. 334

²⁰ Torres Cuartero, Gregorio y Rafael Delgado, *Op. Cit.*, p. XLVI

²¹ Al respecto, existen divergencias en la fecha de su muerte la que señalan Torres Cuartero y Rafael Delgado, es Alberto Quroz el que menciona "México caminaba y la fecha era el 3 de marzo de 1893 (algunos han apuntado que fue en 1903)" Cfr. Quroz, Alberto, *Op. Cit.*, p. 32

hogar, que fue el pedestal de granito sobre el que se elevó con perfiles magníficos su personalidad”²²

Enrique C. Rébsamen cursó la educación primaria en la Escuela Experimental anexa a la Normal que dirigía su padre. Estudió el ciclo secundario en la Escuela Secundaria de Emmishoffen, posteriormente al concluir estos estudios ingresó en la Sección de Estudios Comerciales de la Escuela Pública del Cantón de Freuenfeld, y al poco tiempo entró a trabajar como aprendiz a un establecimiento comercial de Baden, en la provincia de Aargau.

A los 16 años decidió no continuar con los estudios comerciales que le habían sido impuestos por sus padres y les manifestó su interés por abrazar la carrera del magisterio.

En 1874 ingresó a la Escuela Normal de su ciudad natal y de nuevo fue alumno de su padre. Como estudiante normalista se destacó en las Ciencias Naturales, ...“preparó una obra que mostraba su interés por la botánica, describiendo con todo detalle cincuenta y seis plantas características de los Alpes”²³. Sus estudios los terminó en 1875 y se graduó como profesor de instrucción primaria en el año de 1876.

Con la intención de perfeccionarse en la docencia pasó a estudiar primero a la Universidad de Lausana y después a la de Zurich, alcanzando el grado de profesor de Instrucción Secundaria el 24 de septiembre de 1877.

Inició sus labores docentes en una escuela particular en el poblado de Lichtenfels, perteneciente a la provincia de Oberfranken, en Bavaria, en donde impartió las clases de Latín, Alemán, Francés e Inglés, además de aceptar la Dirección de esta Escuela.

“Enrique Conrado dirigió la Escuela Superior Particular, deseaba viajar y conocer otros países; leía empeñosamente.

²² López Canasco, Fidel, Enrique C. Rébsamen, orientador de la Educación Nacional, su influencia en Oaxaca, México, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1957, p. 15.

²³ Aviles, René, Enrique C. Rébsamen, “Quetzacoatl de la Educación, México, S E P. (Cuadernos de Lectura Popular), 1967, p. 16.

...Prosiguió viajando e investigó todo lo relativo a los sistemas pedagógicos; estudió en Munich y en Nuremberg".²⁴

Durante este período publicó en la Revista del Magisterio Suizo una serie de artículos acerca de sus estudios sobre el funcionamiento de las escuelas de donde provenían sus alumnos y de aquellas a las que asistirían

Consideró necesario ampliar su labor educativa en otras tierras, y seducido por la lectura del ensayo "Quetzalcoatl" de Carlos Von Garden publicado en el Diario General de Viena, decidió embarcarse rumbo a México.

"En un principio, Don Enrique había considerado la conveniencia de viajar al Japón, donde, por las noticias que enviaban algunos maestros alemanes, se pagaba bien a los profesores; pero seducido por los escritos de Von Gagern sobre México, cambió de idea y, al principio el año de 1883, se decidió por nuestro país y comenzó a preparar el viaje"²⁵

En mayo de 1883 desembarcó en el Puerto de Veracruz, para dirigirse posteriormente a la ciudad de León, Gto para trabajar como maestro particular de los hijos de la familia Fisch. Sus ideas liberales pronto chocaron con el fanatismo imperante en esta ciudad, y después de algunos viajes por los lugares cercanos y de realizar una serie de lecturas decidió trasladarse a la ciudad de México

En la capital de la República, con la intención de dedicarse al periodismo desarrolló estudios lingüísticos, históricos y sociológicos por lo que frecuentó la biblioteca de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en la cual tuvo la oportunidad de entablar amistad con el maestro Ignacio M. Altamirano, a quien ya le había presentado una carta en la que lo recomendaba Von Garden.

Rébsamen fue invitado por el gobernador del estado de Veracruz, Juan de la Luz Enríquez, para colaborar en el ramo de la educación. Al fin se presentaba una oportunidad para llevar a la práctica en este país los bastos conocimientos que había adquirido.

²⁴ Quiróz, Alberto, *Op. Cit.*, p. 36

²⁵ Aviles, René, *Op. Cit.*, p. 18

"En realidad, México era un país joven y a la vez milenario, 'paradójico e increíble, dulce y cruel, limitado e inmenso. Para la labor educativa encontraba ininidad de posibilidades. Al que nada menos anhelaba forjarse todo un porvenir".²⁶

En Veracruz se le encomendó la organización de la Academia Nacional de Orizaba, así como el proyecto para establecer la Escuela Normal en Jalapa. Este plantel fue inaugurado en diciembre de 1886, ocupando la dirección el profesor Rébsamen

A partir de ese momento inició su ejemplar tarea de formación de maestros, varias generaciones presenciaron sus enseñanzas y lograron difundirlas por diversos Estados de la República Mexicana. La enseñanza en México se modernizaba de acuerdo a los principios de la pedagogía del siglo XIX, a lo cual había contribuido Rébsamen y sus discípulos Rébsamen

"... aceleró, orientó, hizo práctico y llevó aquí, a su más amplia realización, el fuerte movimiento educativo del último tercio del siglo XIX, hasta el grado de que este movimiento culminara y se conozca en la Historia de la Educación en México, con el merecido calificativo de Etapa Rebsamiana de la Educación Primaria y Normal".²⁷

Este movimiento educativo logró su desarrollo gracias a los siguientes factores:

- a) La Reforma de 1857 que permitió establecer la enseñanza libre, laica, obligatoria y gratuita.
- b) La nueva directriz que le imprimió a la educación Gabino Barreda, acorde a la doctrina positivista
- c) La política educativa acertada de los ministros de educación y de algunos gobernadores.
- d) La importante producción de trabajos pedagógicos que transformaban el ambiente escolar en México.

²⁶ Cueroz, Alberto, Op. Cit., p. 37

²⁷ López Carrasco, Fidel, Op. Cit., p. 31

La labor de Rébsamen en la Escuela Modelo de Orizaba se ubica en la segunda etapa de la misma, la cual venía funcionando desde 1883 bajo la dirección de Enrique Laubscher

En su primera etapa se caracterizó como escuela primaria bajo los principios de la enseñanza objetiva "Los niños aprenderán las cosas que se les enseñen al natural o por medio de cuadros, acostumbrándolos a observarlos con escrupulosa exactitud y expresar sus juicios y raciocinios con fórmulas breves y sencillas".²⁸ La escuela alcanzó un gran prestigio ya que superó a otras escuelas elementales tanto en su plan estudios como en los métodos de aprendizaje

La segunda etapa se ubica a partir de 1885 y se debe fundamentalmente a la labor de Enrique C Rébsamen. Esta etapa se inició con la modalidad de academia normal que impartía cursos de perfeccionamiento para profesores

"El gobernador de Veracruz, Gral. Enriquez, lo manda a Orizaba para organizar un curso rápido en la formación de maestros. De todos los cantones veracruzanos se manda los mejores prácticos para que estudien con Rébsamen y Enrique Laubscher".²⁹

En esta escuela por primera vez se diseñó un plan sistemático para la enseñanza de las ciencias pedagógicas. El programa comprendía tres grandes partes.³⁰ La primera era una Introducción General a la Pedagogía, debía explicarse: el concepto de educación, necesidad y estudio de la antropología y los fundamentos psicológicos y lógicos de la teoría pedagógica. A manera de conclusión se exponía la doctrina de la enseñanza objetiva.

La segunda parte del programa se ocupaba de los principios de didáctica. Aquí habrían de explicarse los temas concernientes a la naturaleza y fin de la enseñanza, al contenido o materia de aprendizaje, a la metodología de éste, a los procedimientos para ejecutar las pruebas y exámenes.

²⁸ Larroya, Francisco, Op. Cit., p. 318

²⁹ Disponible en: *Revista de Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Editorial Pompa, 1995, p. 2697.

³⁰ Cit. Larroya, Francisco, Op. Cit.

La tercera parte hacía objeto de estudio la doctrina de la disciplina. En ésta, como en las anteriores partes, se daba una suficiente información acerca de la práctica docente en otros países.

De esta escuela salen los primeros discípulos de Rébsamen que se instalan en las Escuelas Cantonales ³¹ en Veracruz, las cuales al ser organizadas de acuerdo a los principios aprendidos en la Normal de Orizaba se convierten en los centros difusores de las nuevas doctrinas pedagógicas hacia las escuelas municipales.

La repercusión de la obra Rebsamiana trascendió hacia otros Estados de la nación incorporándose a la Reforma Escolar.

"Todo el país se encaminaba hacia una nueva etapa de su vida, propugnando el mejoramiento de la educación pública. Cada día se hacía más urgente la necesidad de crear escuelas normales que multiplicaran el número de maestros eficientes y capaces debidamente preparados para ejercer el magisterio".³²

Ante los resultados de la Escuela Modelo de Orizaba, el gobernador Enríquez envió al Congreso el proyecto de fundación de la Escuela Normal de Jalapa formulado por Enrique C. Rébsamen, y aprobado el 14 de agosto de 1886.

El plantel se inauguró el 1º de diciembre de 1886 y se iniciaron las clases el 22 de enero de 1887 fungiendo como director de la institución el profesor Rébsamen, va a ser hasta 1891 cuando se autorice la asistencia de mujeres.

"Cinco años después, en 1891, los cinco grados de la Escuela Normal se hallaban en plena producción de maestros; al finalizar el año, México tenía su primer puñado de maestros titulados en una escuela de pedagogía que aspiraba ser tan buena y moderna como cualquiera otra del viejo continente".³³

³¹ Las Escuelas Cantonales se abrieron en México de acuerdo al modelo europeo, sin embargo no fueron una réplica sino que respondieron a las necesidades del país y al conocimiento de las últimas corrientes pedagógicas, su Plan de Estudios se expidió el marzo de 1887.

³² Aviles, René, *Op. Cit.* . p 33

³³ *Ibidem* . p 35

Durante este período en el que se encontró al frente de la Escuela Normal de Jalapa, fundó en 1889 la revista pedagógica México Intelectual en la que publicó varios de sus escritos.

"En esta revista ... Rébsamen dio a conocer sus ideas pedagógicas, preocupándose, principalmente, por resolver desde luego los ingentes problemas que entorpecían la marcha de la educación primaria y, correlativamente, el progreso de la enseñanza normal".³⁴

Rébsamen consideró que uno de los problemas fundamentales de la educación en México es el de modernizar la enseñanza, prioritariamente los métodos de la lectura y de la escritura mediante el método fonético

En 1889 publicó *La Enseñanza de la Escritura y Lectura* (prólogo de la guía metodológica), en ese mismo año apareció la primera edición del libro para niños titulado *Método Rébsamen. Escritura-Lectura*.

En 1890 aparece su libro *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Historia*; consideró que la historia es la piedra angular para formar al ciudadano por lo que había que emprender la tarea de aplicar los principios pedagógicos modernos a la enseñanza de la historia patria

La labor pedagógica de Rébsamen consistente en renovar la enseñanza pública rescatándola del empirismo rudimentario en que se encontraba y dándole bases científicas, se encontró influenciada fundamentalmente por la doctrina de Pestalozzi y Herbart, además de que "aprovechaba en sus actividades, entre otras, las ideas de Juan Jacobo Rousseau /y/, en lo más íntimo de su pensamiento auténtico, proseguía los modos de enseñar de Motolinía y Vasco de Quiroga y de otros oscuros educadores nacionales..."³⁵

Uno de los retos que asumía la política educativa del porfirismo era el lograr la unificación de los sistemas educativos en toda la nación, para lo cual se convocó al Congreso de Instrucción.

³⁴ *Ibidem*, p. 45

³⁵ Quiróz, Alberto, *Op. Cit.*, p. 30

"Todos los gobernadores nombraron sus respectivos delegados y el día 1° de diciembre de 1889 se inauguraron solemnemente las sesiones del Congreso que, por su importancia, fue llamado por el Ministro Baranda Congreso Constituyente de la Enseñanza".³⁶

Enrique C. Rébsamen representó al Estado de Veracruz, y fue electo como Vicepresidente del primer Congreso y Presidente de la Comisión de Escuelas Primarias de la Enseñanza Normal

Entre los aspectos en que se manifestó su influencia se encuentran el que la comisión para la formulación del plan de estudios o programa general de la instrucción primaria adoptó el plan formulado por Rébsamen para las Escuelas Cantonales de Veracruz

A pesar de que no formó parte de la comisión para la Enseñanza Primaria Superior su participación fue destacada,

"... haciendo proposiciones que fueron aceptadas en el sentido de que la Enseñanza Primaria Superior (5° y 6° años) fuera obligatoria para todos aquellos jóvenes que desearan ingresar a las Escuelas Normales, a la Preparatoria y a las Escuelas Profesionales; también propuso, en unión de otros miembros, la lista de temas correspondientes a las asignaturas del quinto y sexto años, las cuales con ligeras modificaciones fueron aprobadas"³⁷

Rébsamen presidió la Comisión de Enseñanza, y aunque presentó un Plan de Organización para una Escuela Normal y una Práctica Anexa semejante al de la Escuela Normal de Jalapa, no llegó a estudiarse por falta de tiempo

En el segundo Congreso ocupó de nuevo la Vicepresidencia y formó parte de la comisión encargada de estudiar la Organización y Métodos para la Enseñanza Primaria. En los acuerdos a que llegó esta comisión puede observarse la trascendencia de las propuestas de Rébsamen. La Comisión :

³⁶ Castillo, Isidro, México, Sus revoluciones Sociales y la Educación, V. 2, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, p. 332

³⁷ López Carrasco, Fidel, Op. Cit. . p 45

"... Recomendó el uso del procedimiento intuitivo en sus cinco grados; precisó las condiciones que deben reunir los útiles escolares para el uso de los niños; formuló la lista de aparatos, cuadros y útiles que deberían adquirirse para que las escuelas pudieran hacer objetiva la enseñanza...indicó que un maestro debía atender como máximo cincuenta alumnos distribuidos en dos grupos".³⁸

Como Presidente de la Comisión de Educación Normal trató de que se establecieran las mismas bases con las que funcionaba la Escuela Normal de Jalapa, aunque no se logró del todo su propósito ya que se aprobó que los profesores de Instrucción Primaria Elemental cursaran tres años y no cuatro como en el caso de la de Jalapa

La participación de Rébsamen en ambos congresos tuvo una gran repercusión en la educación mexicana "Su actuación fue tan importante, que Abraham Castellanos dijo: "...puso la piedra angular de la moderna legislación mexicana en el ramo de instrucción primaria"³⁹

Las críticas y ataques hacia Rébsamen no tardaron en suscitarse sobre todo por parte del grupo conservador que veía en sus propuestas la incursión a la modernidad educativa

"... en ambos congresos Rébsamen militó en el equipo liberal que libró ruda batalla en contra de los enemigos del progreso , los conservadores de siempre, que en aquel entonces, avergonzados de haber perdido un rey extranjero, simulaban no tener necesidad de ideas extranjeras, 'exóticas', como se dice hoy"⁴⁰

La labor de Rébsamen no se limitó al interior del Estado de Veracruz, sino que rebasó estas fronteras para difundirse en diversos Estados, de esta manera la pedagogía moderna lograba incursionar en el territorio nacional,

"... las escuelas del Estado se modernizaban; a su ejemplo, muchas otras escuelas de la República tomaban el mismo camino. Bajo el signo de Rébsamen, la pedagogía

³⁸ *Ibidem* , p. 47

³⁹ Aviles, René, *Op. Cit.* , p. 46

⁴⁰ *Ibidem* , p. 48

moderna sentaba sus reales en el país. 'Reinaba', diría el maestro. 'Legislaba', diríamos nosotros'.⁴¹

Los discípulos de Rébsamen graduados en la Escuela Modelo de Orizaba y en la Normal de Jalapa contribuyeron en la propagación de la doctrina Rebsamiana.

Enrique C. Rébsamen por petición del Presidente de la República se trasladó en 1891 a Oaxaca para llevar a cabo la reorganización de la enseñanza primaria y normal del estado.

Rébsamen contribuyó grandemente en la reforma educativa de este Estado, formó en doctrina al Prof. Eliseo J. Granja quien al ser nombrado Jefe de la Sección de Instrucción Pública realizó la reforma de la educación primaria en Oaxaca, la cual quedó asentada en la Ley Reglamentaria de Instrucción Primaria del 1º de abril de 1893

En la Escuela Normal para Profesores se adoptaron medidas acordes a lo estipulado por Rebsamen

"En la Escuela Normal se fueron adoptando las reformas que Rébsamen fue implantando en la Normal de Jalapa, como son la creación de la clase de Historia de la Pedagogía por Decreto de 12 de enero de 1892 y la ampliación a cuatro años de la duración de los estudios para Profesor de Instrucción Primaria Elemental de acuerdo con el Decreto del 12 de febrero de 1901"⁴²

En la Escuela Normal para Profesoras se realizaron una serie de cambios en su plan de estudios de acuerdo a la doctrina rébsamiana,

"...Al expedirse el Decreto del 29 de enero de 1892 que le señaló un Plan de Estudios semejante al de la Normal para Profesores, con dos cursos de Antropología Pedagógica, dos cursos de Pedagogía, uno de Higiene Escolar, uno de Historia de la Pedagogía y tres de Práctica Escolar, y el Decreto del 16 de diciembre de 1893 que dio a conocer el Reglamento de la Institución. En el Reglamento de que se trata se señalan cuatro años de estudios para graduarse de Profesora de Instrucción Primaria

⁴¹ *Ibidem*, p. 58

⁴² López Carrasco, Fidel, *Op. Cit.*, p. 69

Elemental; se indica que en la Antropología Pedagógica quedara incluida la Psicología Pedagógica y que la Pedagogía comprendería Pedagogía General, Metodología General y Aplicada, Disciplina Escolar y Organización y Legislación Escolares; en el Plan figuran también las asignaturas Higiene Escolar e Historia de la Pedagogía⁴³

El Gobernador del estado de Jalisco solicitó los servicios del Profesor Rébsamen con la intención de realizar la reforma educativa en este estado Rébsamen inició sus labores en Guadalajara en agosto de 1892. En esta ciudad formuló el Proyecto de Ley de Fundación de la Escuela Normal del Estado y el Reglamento Interior conforme al cual debía funcionar una vez creada

Las sugerencias que en nombre del estado de Jalisco presentó Rébsamen ante el Congreso con la finalidad de crear la Escuela Normal de Profesores causaron un gran impacto entre la sociedad jalisciense El Gobernador Pedro A. Galván, hace ante la Legislatura el siguiente comunicado, según oficio del 14 de octubre de 1892:

"Tengo la honra de acompañar a ustedes para la resolución correspondiente, una iniciativa de ley, que tiene por objeto el establecimiento de una Escuela Normal de Profesores en el Estado, así como un estudio, o exposición de motivos referentes a la misma iniciativa, trabajos ambos encomendados por este Ejecutivo al Sr. D. Enrique Rébsamen, distinguido pedagogo que ha organizado la enseñanza primaria en los Estados de Veracruz y Oaxaca con éxito brillante".⁴⁴

Sin embargo, la muerte del gobernador impidió que Rébsamen continuara con su labor.

Rébsamen también participó en la reorganización de la instrucción pública en Guanajuato la que inició en 1894. Su labor principió con la fundación de la Escuela Normal de León.

"En vista de que la Escuela Normal de León, debía formar Profesores y Profesoras de Instrucción Primaria Elemental y Superior y de Jardines de Niños, el Plan de

⁴³ Ibidem, p 70-71

⁴⁴ García Ruiz, Ramón "El maestro Don Enrique Rébsamen en Jalisco". Historia Mexicana V XII, abril-junio, 1963, p 598

Estudios contenía materias especiales para los varones' (Economía Política, Agricultura, Agrimensura y Observación Meteorológica) y para las señoritas (Economía Doméstica, Labores Manuales, Cocina, Jardinería y Sericultura). Por el mismo motivo la Escuela contaba con dos Escuelas Prácticas Anexas unisexuales y un Jardín de Niños'.⁴⁵

Entre otras actividades desarrolladas en esta entidad se puede citar el Proyecto de Ley y de Reglamento de Instrucción Primaria en el Estado de Guanajuato, en el que se propone la creación de 14 Escuelas "Modelos" en el Estado para la difusión de los nuevos métodos de enseñanza

Para este momento la doctrina rebsamiana había alcanzado una amplia difusión en nuestro país así como en el extranjero. Las bondades del Método Rébsamen alcanzaban interesantes resultados y agradables elogios. Al respecto René Avilés comenta:

"EL método Rébsamen y su correspondiente Guía Metodológica, circulaban ya por todo el país.

Con Rébsamen, los maestros egresados de la Normal Jalapeña se aplicaron a esta tarea; cada uno de ellos era un experto en el empleo del nuevo método y con ardor proselitista adiestraba a otros maestros. El libro de Rébsamen se difundía y los niños ¡ Oh maravilla ! aprendía a leer y escribir en un año escaso, en dos o tres veces menos tiempo que antes, cuando los trataban a palmetazo limpio con el viejo sistema del deletreo.

En particular, la correspondencia se hacía voluminosa. Le llegaban cartas, periódicos y revistas de todas partes del mundo, y hacia todas esas partes salían otras cartas, ejemplares del México Intelectual y con ellos, crecientes cantidades de libros escolares".⁴⁶

Ante las peticiones de Justo Sierra, Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, Rébsamen decide trasladarse a la ciudad de México para ocuparse de la Dirección General de Enseñanza Normal en el Distrito Federal.

⁴⁵ López Carrasco, Fidel, Op. Cit., p. 50
⁴⁶ Avilés, René, Op. Cit., pp. 66-67

"En octubre de 1901 se hizo cargo del elevado puesto que mercedamente se la /SIC/ había conferido y desde luego se puso a trabajar en la reorganización de la Educación Normal en la Capital del país, y a dictar una serie de conferencias pedagógicas, absorbiendo estas actividades toda su atención al grado de que hasta se vio obligado a interrumpir la publicación de la Revista "México Intelectual" durante todo el año de 1902".⁴⁷

Su labor en la ciudad de México no logró culminarse ya que el profesor Rébsamen cayó enfermo en el año de 1903 por lo que abandonó esta ciudad para trasladarse a su casa de Jalapa en donde murió el 8 de abril de 1904.

La producción de Rébsamen fue muy amplia en el ámbito de la educación destacándose su preocupación por difundir los nuevos métodos de enseñanza, y por cimentar científicamente la labor docente.

"El fue quien instauró definitivamente la labor docente como un sistema, haciendo ver que tal función es una necesidad avalada por la investigación y los conocimientos lógicos y correspondientes, sin faltar el halo global de las determinantes universales del espíritu".⁴⁸

3.3.- LUIS E. RUIZ. LA PEDAGOGÍA POSITIVISTA Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA.

Luis E. Ruiz nació en 1857 en Alvarado, Veracruz. Sus estudios iniciales los realizó en la ciudad de Veracruz. En 1870 ingresó a la Escuela de San Ildefonso, en la cual estudió el bachillerato; en 1874 se inscribió en la Escuela Nacional de Medicina en la que cursó la carrera de Médico-Cirujano, y donde obtuvo su título en el año de 1877.

Desarrolló sus actividades médicas en el Hospital Juárez y en la Escuela Nacional de Medicina, en esta última impartió clases y fungió como secretario. "De 1875 a 1877 fue practicante del Hospital Juárez y preparador de Higiene en

⁴⁷ López Carrasco, Fidel, Op. Cit., p 53

⁴⁸ Guad. Alberto, Op. Cit., p 39

la Escuela de Medicina. En 1877 ingresó a la Ac. de Medicina de la que fue presidente en 1898".⁴⁹

La destacada labor del Dr. Ruiz contribuyó a que lo nombraran representante de México en los congresos Médico Panamericano realizado en Washington y, al Internacional de Higiene, celebrado en Roma.

Luis E. Ruiz formó parte del Consejo de Salubridad (1894) y Regidor de la ciudad, en el ramo de instrucción (1896).

Publicó diversos escritos en revistas profesionales que plasmaron sus experiencias en el campo de la medicina, de la que se destacaría su trabajo en el ámbito de la higiene que repercutió en la institucionalización del estudio de la Higiene Preventiva en las escuelas primarias del D.F.

El Dr. Ruiz se inclinó por el positivismo y participó de diversas formas para llevar a cabo su difusión,

"... como hombre dedicado a la ciencia, a la filosofía, a la pedagogía y al magisterio, fue uno de los pilares del movimiento educativo positivista del porfirato. Desde 1877, año en que presentó su tesis profesional, fue miembro fundador de la Sociedad Metodófila Gabino Barrera..."⁵⁰

En esta sociedad sobresalieron los estudiantes de medicina por su número y entusiasmo, también participaron de otras carreras como jurisprudencia y de ingeniería. "Con el tiempo, se habrían de destacar de este grupo de estudiantes Porfirio Parra, Miguel S. Macedo, Luis F. Ruiz /sic/ y Manuel Flores, los cuales llegarán a ser los maestros de la segunda generación de positivistas..."⁵¹

La asociación reconocía como único método el positivo y sus integrantes tenían que someter sus ideas a este método.

⁴⁹ Diccionario Porrúa, Op., Cit.,

⁵⁰ Díaz Zermeno, Hector A., Luis E. Ruiz, Tratado Elemental de Pedagogía, México, UNAM, 1986, (Biblioteca Pedagógica), p

10

⁵¹ Zee, Leopoldo, Op., Cit., p 151

Los estudiantes que se reunían cada domingo con Barreda eran en su mayoría egresados de la Escuela Nacional Preparatoria; en la asociación ponían a prueba la formación ideológica que habían recibido

El ideal de los discípulos de Barreda se centraba en la reconstrucción de la nación mexicana bajo los principios positivistas "Estos jóvenes entrarán en la vida pública con la conciencia de que son poseedores de un método de incalculable poder".⁵²

Luis E. Ruiz escribió en el periódico La Libertad que representaba la expresión política de los positivistas mexicanos

"Para hacer más patente esta relación de la La Libertad con la filosofía positiva, la redacción hace publicar trabajos de carácter puramente científico de conocidos positivistas mexicanos como Porfirio Parras, Luis E. Ruiz, Manuel Flores, a quienes se ha encargado la sección científica"⁵³

Este periódico desde 1872 manifestó su inclinación positivista adoptando el lema comtiano de orden y progreso, aunque desde su aparición se perfiló hacia un sentido científico-evolucionista

En La Libertad no sólo escribieron los positivistas ya mencionados sino además algunos de los principales representantes del grupo de los científicos como Justo Sierra, Miguel y Pablo Macedo, Yves Limantour y Francisco Bulnes.

Ruiz se convirtió en una autoridad de amplio reconocimiento del positivismo, sus escritos y discursos son tomados como base para el sustento de serias polémicas en torno a esta temática

El Dr. Ruiz participó, a petición del Ministro de Instrucción Protasio Tagle, en la planeación de una Academia de Profesores cuya finalidad era el unificar la enseñanza en las escuelas nacionales primarias.

⁵² Ibidem, p. 153

⁵³ Ibidem, p. 372

Luis E. Ruiz sufrió una serie de ataques por su postura positivista por parte de diversos periódicos, y una de las causas de este descontento fue su posición ante el libro de texto de Lógica para la Escuela Nacional Preparatoria. Las diferencias entre positivistas y espiritualistas liberales⁵⁴ llevaron a los profesores y director del plantel a pedirle al Dr. Ruiz la elaboración de un texto adecuado a los estudiantes de la preparatoria.

El texto del Dr. Ruiz "Nociones de Lógica" se publicó en forma de folletín en las páginas del periódico La Libertad, y aunque pretende demostrar una postura neutral se encuentra un amplio sentido positivista; al respecto José Ma. Vigil comenta:

"... La lógica de Ruiz pertenece a la escuela positivista y, por lo tanto, posee los defectos que se han señalado al positivismo. No es ni puede ser un texto de carácter neutral, como se pretende, no importando que su adopción en la Escuela Preparatoria haya sido aprobada por muchas personas católicas".⁵⁵

Los ataques de Vigil al texto del Dr. Ruiz se centran en su sentido positivista que se refleja en la adopción de la Lógica de Alejandro Bain y la de Stuart Mill. "... Vigil pasa a hacer la crítica del positivismo, atacando las fuentes de la obra de Ruiz, mostrando el carácter limitado y sensualista del mismo..."⁵⁶

Las críticas a la preparatoria son constantes y dirigidas a los directivos y maestros positivistas. En el periódico El Nacional aparecen una serie de artículos con el nombre de "La Universidad Libre".⁵⁷ En los que se criticó a la Escuela Nacional Preparatoria y a la influencia positivista que adoptaba esta institución.

"... El autor de la 'Universidad Libre', agrega el mal gusto en la dirección de reparaciones y, ante todas las cosas, el carácter del Director, que se apasionó hasta el delirio por la 'Filosofía Positiva'. Sin nombrar a Barreda, el autor reprende a éste por haber impuesto oficialmente en la Preparatoria 'una filosofía que no ha sido

⁵⁴ Ambos grupos consideraban que los textos contrarios que se proponen no debían ser los autorizados para la Escuela Nacional Preparatoria, ya que hacía propaganda en torno a un dogma religioso contrario al precepto constitucional que establece que la educación debe ser laica. Los positivistas se abocan al método experimental de Spencer, Mill y Bain, y los espiritualistas lo hacen al método meramente deductivo representado por Tiberghien.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 362

⁵⁶ *Ibidem*, p. 365

⁵⁷ Estos artículos se publicaron los días 2,4,6,8,11,16,20,23,25 de noviembre y 4 de diciembre de 1880, no aparecen firmados y reciben el mismo nombre del periódico, órgano del Comité de Estudiantes del año de 1875.

aceptada por la enseñanza en ninguna Universidad de Europa'. Alardea de conocer al positivismo y a la obra de Comte /sic/, obra excelente para los estudios de un sabio, pero 'poco a propósito para servir de texto en una escuela'.⁵⁸

Ruiz responde a estos ataques publicando en El Nacional⁵⁹ sus artículos en los que defiende a Barreda y a la Preparatoria

"El autor de la 'Universidad Libre' o cualquiera otra persona -aconseja Ruiz- puede pasar a la Escuela Nacional Preparatoria y se convencerá de las inexactitudes propaladas por la 'Universidad Libre'. La Preparatoria nada tiene de sombría y su progreso es innegable.

Ruiz defiende a Barreda, los cargos en contra del Ex-Director de la Preparatoria son gratuitos y la labor educativa de Barreda merece el respeto y el reconocimiento de sus conciudadanos".⁶⁰

El Dr. Ruiz publicó en ese mismo periódico la carta dirigida al autor de la Universidad Libre, y en la que señala la inexactitud de sus juicios.

"Celebro mucho que el autor posea la obra de Comte y ni un momento he dudado de que la conozca; pero insisto en que jamás ha estado como obra para la enseñanza en la Preparatoria; y por lo mismo en esa parte jamás se ha infringido la ley en dicha Escuela".⁶¹

Luis E. Ruiz participó como comentarista del proyecto de creación de la Universidad Justo Sierra. Compartía algunos de los puntos propuestos por Sierra como el de la no intervención del Estado en la educación, pero no concordaba con otros como en el caso de la necesidad de un internado.

Otra destacada participación del Dr. Ruiz fue en el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 en el cual presentó una ponencia denominada "¿Cuál es el Método de Enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su

⁵⁸ Díaz de Ovando, Clementina, Op. Cit., p. 93

⁵⁹ Se publican en este periódico el 9 y 13 de noviembre de 1880, bajo el nombre de "El Nacional y la Instrucción Pública".

⁶⁰ Ibidem, p. 94

⁶¹ Ibidem, p. 96

salud?" En esta ponencia sigue la tesis de Barreda presentada en "De Educación Moral", al respecto Ruiz menciona:

"Para la buena aplicación de este principio educativo.. basta consultar a la naturaleza. En ella encontraremos 'el principio fundamental, de donde es posible sacar el precepto para proceder a la Educación Moral'" 62

En 1885 el Ministro de Educación Joaquín Baranda lo designó como miembro de la comisión encargada de discutir el proyecto de la Escuela Normal, presentado por Ignacio Altamirano y que posibilitó la expedición del Decreto para la creación de la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México. Cuando iniciaron las clases fue designado Maestro de Pedagogía.

"El profesorado de la Escuela Normal estuvo integrado por eminentes personalidades: Ignacio M. Altamirano, ingeniero; Manuel María Contreras, matemático; profesor Alfonso Herrera, biólogo; profesor Miguel Shultz, geógrafo, y otros. Para las cátedras de pedagogía fueron designados Luis E. Ruiz y Manuel Flores" 63

El Dr. Ruiz tuvo la oportunidad de combinar sus actividades de médico y pedagogo, fungió como Presidente de la Academia de Medicina en 1889, y como Secretario de la Mesa Directiva del Congreso Constituyente de la Enseñanza en ese mismo año. "La Mesa Directiva del Consejo quedó integrada por Don Joaquín Baranda (como Presidente Honorario); Justo Sierra, como Presidente; Luis E. Ruiz, como Secretario, y Manuel Cervantes Imaz, como Prosecretario". 64

En las sesiones del Segundo Congreso de 1891 participó Ruiz tanto en el nivel de la primaria, como en el de la preparatoria.

"... El partido liberal, durante todo el mes de enero, se ocupó del Congreso de Instrucción Pública, dando a conocer cuanto en las sesiones se discutió y también los discursos que se pronunciaron en el Congreso y los comentarios hechos por otros periódicos.

62 Zee, Leopoldo, Op. Cit. p. 378

63 Larroyo, Francisco, Op. Cit. p. 343

64 *Ibidem*, p. 347

El 15 de enero, el Partido Liberal publicó la lista de los libros de texto que se estudiarían en el año de 1891 en la Preparatoria.

El 16 de enero, en el apartado 'Congreso de Instrucción. Enseñanza Preparatoria', el Partido Liberal reproducía el Dictamen de las comisiones unidas de enseñanza preparatoria, el Dictamen lo firmaron Luis E. Ruiz, Miguel Shultz, Francisco Gómez Flores (relator), Porfirio Parra, Emilio G. Baz y Rafael Aguilar (secretario).⁶⁵

En 1896 es nombrado Director General de Instrucción Primaria, durante su período se dio a la tarea de homogeneizar las escuelas bajo un mismo plan científico y administrativo.

Durante este período se abocó a trabajar el Proyecto de Reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria, presentado por Ezequiel A. Chávez, y que se conjugó en la ley de 19 de diciembre de 1896.

"El Tiempo, el 3 de enero, publicó la 'Nueva Ley de Estudios Preparatorios' y a partir del 8 de enero los días 12,13,15,19,28 y 30 de ese mes y 4 y 25 de febrero se dedicó a impugnar la ley por su tendencia positivista, como el de las matemáticas y también por:

Procederse indirectamente contra las carreras profesionales dándoles por base conocimientos sobre todo lo conocible tan superficialmente adquiridos que podrán improvisarse con ellos a ciertos eruditos a la violeta, más nunca verdaderos estudiantes".⁶⁶

Sus ideas sobre la educación elemental y pedagogía las encontramos en el Tratado Elemental de Pedagogía que elaboró en el año 1900 para el Certamen Internacional de París.

"Con respecto a los objetivos que pretende alcanzar al escribir el libro es totalmente cuerdo consigo mismo y lo logra, pues tanto las doctrinas pedagógicas, como los métodos de enseñanza en que se fundamenta los va señalando con precisión,

⁶⁵ Díaz y De Ovando, Clementina, *Op.Cit.*, p.170

⁶⁶ *Ibidem*, p. 199

claridad y brevedad como corresponde al título de la obra Tratado Elemental de Pedagogía. También cumple con sus objetivos al tratar de mostrar en qué forma se fue modificando y uniformando el Sistema Educativo nacional a nivel primaria, aunque quiere aparentar que por exponer lo que ocurre en la ciudad de México, lo mismo sucede en el resto del país...⁶⁷

En esta obra se hace alusión a diferentes autores que sirven de sustento a la mayoría de sus propuestas y que abarcan desde los principales positivistas hasta los pedagogos clásicos de mayor renombre en Europa

"Sus fuentes de inspiración son claras: Para el espíritu y método de la obra: Comte Sobre la educación integral en su cuádruple aspecto Físico, intelectual, moral y estético, cita a Spencer y Manuel Flores, remontándose a Rousseau, a quien también emplea para la metodología del dibujo. A Pestalozzi lo menciona como inspirador del método objetivo y sobre la necesidad del método objetivo y sobre la necesidad de la educación cívica y política del educando. En cuanto el método en general se observa la influencia de Marcel y de Gréard. En aspectos más específicos menciona a Comenio y a Locke, en relación a los trabajos manuales para niños; a Bain hace alusión cuando escribe sobre la necesidad de la preparación y continuidad de las Lecciones de Cosas, sobre jardines de niños su pilar fundamental es Fröbel; Jhonnot y Madame Carpentier son mencionados en relación a la necesidad que tiene el niño, de la actividad, para poder aprender;...⁶⁸

Justo Sierra consideró necesario mover al Dr. Ruiz de la Dirección General de Instrucción Primaria que ocupaba desde 1897.

Después de realizar un viaje de estudios a los Estados Unidos, continuó prestando sus servicios y de nuevo excursiona en la vida educativa del país:

"... Participó en las discusiones del proyecto de ley que se promulgaría en 1908, y durante el mismo, sería atacado por El Tiempo y El País que se ensañaron contra su persona, por la influencia positivista que venía ejerciendo desde casi 30 años en la Escuela Nacional Preparatoria"⁶⁹

⁶⁷ Ruiz, Luis E., Op. Cit., p. 20

⁶⁸ Ruiz, Luis E., Op. Cit., p. 30-31.

⁶⁹ Ibídem., p. 15

La dimensión de su actividad educativa fue sumamente amplia, abarcó diversos ámbitos y niveles. Otro aspecto que abordó fue el de la educación preescolar o de párvulos. Este tema también lo abordó en su Tratado Elemental de Pedagogía, en el que presenta una propuesta teórica sobre la educación para los Jardines de Niños.

En sus cátedras abordaba esta temática, pero sólo como una parte de un curso general de didáctica general.

"En 1909 se pensó en establecer un curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños, en la Escuela Normal para Profesoras, pues el doctor Ruiz la enseñaba como parte de un curso general de didáctica" 70

Ruiz consideró que la enseñanza en los Jardines de Niños debía seguir la teoría y metodología propuesta por Fröebel. En alusión a esta propuesta, se destaca el papel del juego en la enseñanza del niño.

"Para Fröebel no hay desarrollo psíquico posible si no es sobre la base de operaciones concretas. 'El hombre -dice- sólo puede conocer plenamente lo que es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir. Para adquirir conocimiento el alumno debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo, pensar'.

Para Fröebel el juego es esta libre actividad que es conquista de destreza y conocimiento. Jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real". 71

El Tratado Elemental de Pedagogía representó un gran acierto para los educadores, ya que en 1910 se estableció como Libro de Texto para la Escuela Normal.

70 Larroyo, Francisco, Op. Cit. p. 761

71 Abadguano N y A. Vissalbergu Historia de la Pedagogía, México, F. C. E., 1975, p. 483

El Dr. Luis E. Ruiz recibió por parte del Presidente de la República, Porfirio Díaz , el reconocimiento de Doctor Ex-Oficio con motivo de la inauguración de la Universidad Nacional de México

Su labor pedagógica fue bastante fecunda, el resto de su vida la pasó dedicado a estas actividades en la ciudad de México, en donde murió el 28 de septiembre de 1914.

4. DEBATE EN TORNO A LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y A LA DIDÁCTICA

El debate pedagógico durante el porfiriato abarca a varios autores y a diversos aspectos de la educación, por lo que en este trabajo se delimita a tres de sus representantes que trascendieron por sus discursos y sus acciones.

Carlos A. Carrillo, debido a su producción teórica y a la importancia de sus actividades educativas, se le considera el primer pedagogo mexicano.

Enrique C. Rébsamen posibilita, por primera vez, el estudio sistemático de la pedagogía en México, y genera nuevas expectativas para la educación.

Luis E. Ruiz difunde el estudio de la pedagogía, ya que su Tratado Elemental se adopta como texto para las escuelas normales del porfiriato

El debate gira en torno a las categorías que abarcan los lineamientos fundamentales para comprender el papel del docente durante este período, y las cuales son: Teoría Pedagógica, Formación Docente y Participación Docente

En este capítulo la participación del interprete es de gran importancia al coordinar esta pluralidad de ideas y al permitir entablar un diálogo con los textos

Este diálogo adquiere significación cuando se conoce su impacto en el momento histórico en que se producen, esto explica el sentido de los anteriores capítulos.

En este apartado se desarrolla una conversación hermenéutica, a partir de la cual se mantiene una relación y una comunicación entre el interprete y el texto.

4.1.LA TEORÍA PEDAGÓGICA. HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO.

Los educadores durante el régimen porfirista, en particular los que en este trabajo se presentan, consideran que la educación es una alternativa para alcanzar el progreso nacional, de ello se deriva el interés por tratar de mejorar la educación, sobre todo en relación a las limitaciones en que se encontraba hasta ese momento

Diversos ámbitos de la educación son tema de investigación y reflexión por parte de estos educadores, centrándose fundamentalmente en la educación escolarizada que representaba un medio para alcanzar los objetivos del Estado, así como de los diversos sectores sociales que demandaban incursionar en un proceso de industrialización considerado como única opción para salir del atraso económico en el que se encontraba el país. Esto es realmente uno de los principios del positivismo que sirve como estandarte para el impulso que, en este momento recibe la educación

La educación es una vía básica para los fines que en ese momento perseguía la sociedad porfirista, y el régimen brinda un gran apoyo al desarrollo de las acciones para encauzar hacia la modernidad a la educación en México

Los debates en torno a diversos aspectos de la educación son frecuentes, se abordan temas sobre el derecho de los ciudadanos a la educación, las relaciones y diferencias entre educación e instrucción, el papel de la escuela en la educación nacional, y la prioridad de la educación elemental para el desarrollo del país, entre otros.

En este sentido Carlos A. Carrillo manifiesta su inclinación por una educación para todos, ya que la civilización es patrimonio de las mayorías.

"La ilustración ha de ser patrimonio del mayor número, porque es civilización mentida la que condensa la ilustración entre unos cuantos, y deja sumidos en las tinieblas de la ignorancia á una gran muchedumbre".¹

¹ Carrillo, Carlos A. *OP.CA.* . p 218

La civilización debe ser para el pueblo, de otra manera sólo sería barbarie, y la única forma de lograr esta empresa es mediante la educación, específicamente mediante la escuela.

"La educación es el alimento de espíritu: privar pues, de ella á una gran porción de los individuos, para darla de sobre á un corto número, equivale á dejar hambrienta á una muchedumbre para servir espléndidos festines á algunos favorecidos que han recibido ya su parte. Y esta repartición no es justa ni democrática; no es argumento de civilización, sino de barbarie".²

El progreso es el fin de la humanidad y sólo mediante la educación se puede alcanzar, por ello considera que la educación y la civilización son términos sinónimos.

La educación representa el verdadero objeto de la escuela.

"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"³

En este sentido la escuela debería representar una verdadera institución, sin embargo en este país las escuelas no forman parte de una organización social. Es de vital importancia inculcar en la población "la convicción de que en la escuela se preparan las mejoras sociales, y se forman hombres tales como el porvenir los necesita".⁴

Enrique C. Rébsamen considera que toda nación civilizada adopta el camino que conduce a la salvación y, que no es otro más que el de la escuela.

La escuela, desde la perspectiva rebsamiana, debe conducir al conocimiento de la verdad, y no a la imposición de dogmatismos que sólo enferman las voluntades "...pues convierte á estos seres amorosos en enemigos irreconciliables de todos

² Ibidem, p. 219

³ Ibidem, p. 322

⁴ Ibidem, p. 291.

los que piensan de manera distinta que ellos. ¡ Desgraciado el pueblo que deja prostituir sus escuelas! ”⁵

El principio de que la escuela debe seguir los lineamientos de la escuela moderna, representa para estos educadores una ruptura con el antiguo modelo educativo y un paso necesario para incorporarse a las nuevas tendencias pedagógicas que hacían presencia en los países que consideraban más civilizados.

“... La Alemania uno de los países en que ha alcanzado mayor auge y perfección la educación popular, pueden recogerse de la lectura de este documento enseñanzas provechosas.”⁶

“Seguir en este punto el ejemplo de las escuelas alemanas es cosa no sólo conveniente, sino absolutamente necesaria” ⁷

En este ámbito, Rébsamen señala que la escuela moderna primaria representa la base del progreso de las naciones y de la paz entre los individuos y entre las entidades sociales.

Asimismo, manifiesta que la escuela primaria moderna ha ocupado el lugar de la dogmática y rutinaria enseñanza antigua.

“... La escuela primaria moderna ha vencido las rutinas de antaño; el sistema de educación que en ella se sigue, está en consonancia con las instituciones libérrimas que nos rigen: el dogmatismo de la enseñanza y la férula y el calabozo de la rígida disciplina ascética, resabios de los tiempos del absolutismo político y religioso, han desaparecido para siempre”⁸

⁵ Rébsamen, Enrique C., “Congreso pedagógico Mexicano”, en *México Intelectual, Revista Pedagógica y Científica*, Heredia, publicación quincenal, T. II, Jalapa, Ver., Julio-Diciembre de 1889, p. 7.

⁶ Carrillo, Carlos A., *Op. Cit.* p. 28

⁷ *Ibídem*, p. 29

⁸ Rébsamen, Enrique C., *Op. Cit.* , pp 7-8

De acuerdo a estas afirmaciones, los principios de la educación liberal: obligatoria, gratuita y laica son retomados como fundamento de la educación escolarizada. Así también la escuela representa el progreso de las naciones.

Para Rébsamen la educación permite a todo pueblo su libertad intelectual y moral, que conlleva a todo ciudadano a su libertad no sólo ante la ley sino ante su propia conciencia.

"El hombre llega a ser hombre tan sólo por la educación" dijo el gran filósofo de Köingsberg, y estas palabras han encontrado eco en todas las naciones civilizadas del globo. Todas ellas, desde principio de este glorioso siglo XIX se han esforzado en resolver uno de los más grandiosos problemas de la humanidad: su propia educación"⁹

El sujeto de la educación es el niño, es decir, el hombre en vías de formación. Bajo esta perspectiva y, con los principios de obligatoriedad, laicismo y gratitud, la educación elemental adquiere un sentido prioritario, en relación con otros niveles escolares.

La defensa a la educación elemental, la toman diversos educadores como Carlos A. Carrillo que se manifiesta en contra del presupuesto dedicado a la enseñanza media y a los colegios preparatorios, ya que consideraba que a estos colegios acudían minorías selectas, aunque el costo de los mismos se cubrían con el dinero de las mayorías. Al respecto, Carrillo señala

"Yo me pregunto si hay un átomo de justicia en arrebatarle, aunque sean unos cuantos centavos cada año, al pobre jornalero, que es arrebatarle un pedazo de manía para cubrir sus carnes, arrebatarle unas tortillas o un pedazo de pan que pudiera añadir á su sustento, arrebatarle un poco de instrucción y de moralidad para sus hijos, que crecen en la ignorancia, y tal vez se precipitan en el vicio. Si, porque esos centavos pudieran servir para establecer una nueva escuela elemental ó mejorar alguna de las existentes en que esos niños se educaran, se instruyeran y moralizaran..."¹⁰

⁹ Ibidem, p. 6
¹⁰ Carrillo, Carlos A. Op., Cit. pp. 222-223

En lo referente a la educación profesional, considera que no responde a las necesidades del país, ya que presenta una serie de limitaciones como el preparar profesionistas para el desempleo y la corrupción. Carrillo se pregunta al respecto:

"Hay en el Estado millares de agricultores, de industriales y de comerciantes. ¿Por qué no hay una escuela en que se formen?

No llegan a un centenar los médicos, los abogados, los Ingenieros que en toda su extensión se cuentan. ¿Por qué gozan el privilegio de tener escuelas en que poder formarse, ó al menos en que poder iniciar su carrera?

¿Sabéis cuál es el resultado de este funesto privilegio? Se arrancan brazos al campo, al taller y al escritorio, y se empuja a los jóvenes por fuerza a la carrera de la medicina, de la ingeniería, y sobre todo, de la abogacía, únicas que quedan abiertas ante sus pasos.

Y se multiplican los profesores de esas ciencias con una rapidez que no está en proporción con las necesidades que han de satisfacer."¹¹

Otro punto de gran interés en el debate pedagógico que sostienen los educadores de este período es el referente a la educación y a la instrucción, especificando sus interrelaciones y diferencias. Así por ejemplo, Luis E. Ruiz considera que la educación viene a ser el perfeccionamiento intencionado de las facultades del individuo, y la instrucción la transmisión de los conocimientos en forma gradual y comprensible, de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos.

Los principios fundamentales de la educación responden al esquema positivista trazado por la observación y experimentación.

"La filosofía ha puesto fuera de duda que el único criterio válido, tanto para el conocimiento como para la acción, está constituido por la observación y la experiencia. Pues bien, siguiendo este camino, se han podido formular, con la mayor exactitud, los principios fundamentales de la educación".¹²

¹¹ *Ibidem*, p. 227

¹² Ruiz, Luis E. *Op. Cit.* p. 18

Ruiz plantea una diferenciación entre lo que denomina educación intelectual y la instrucción, estableciendo como puntos de diferencia el proceso que requiere un ejercicio y, lo que representa la acumulación de un conocimiento.

"Al primer fenómeno psíquico se llama educación intelectual y al resultado del segundo, instrucción. Los resultados de ésta pueden manifestarse con facilidad, ya sea por el lenguaje hablado ó ya por el escrito; en tanto que la educación intelectual no es tan fácil de percibir á primera vista, puesto que consiste esencialmente en la suprema aptitud para resolver los problemas que se presenten".¹³

La finalidad de esclarecer esta operación intelectual, es para lograr unir a una educación conveniente una instrucción suficiente. En este caso, la escuela debe propiciar el perfeccionamiento de ambas fases de la inteligencia, otorgándole la primacía a la educación

La escuela adquiere su sentido social, denotándose su principal empresa en la formación integral del educando, y en su preparación práctica

"Hoy la palabra escuela significa: institución social destinada á la enseñanza, es decir, totalidad de recursos para perfeccionar física, intelectual y moralmente al educando y á la vez dotarlo de conocimientos para la vida práctica".¹⁴

Es por medio de la escuela como se logrará dotar a los educandos de los conocimientos necesarios para su participación en la vida productiva de la nación.

Para los educadores de ese momento histórico la pedagogía había logrado un importante avance gracias a las aportaciones de los pedagogos ubicados en la escuela moderna como Pestalozzi y Herbart.

"En materias de instrucción, los trabajos de Pestalozzi produjeron una verdadera revolución, y á él se debe en primer lugar la realización de la enseñanza intuitiva ú objetiva, que la escuela sensualista no pudo llevar á cabo, y una transformación radical en la metodología de casi todos los modernos ramos de la instrucción.

¹³ *Ibidem*, pp 36-39
¹⁴ *Ibidem*, p 64

Desde la muerte del maestro, acaecida en 1827, la pedagogía ha seguido en su evolución el camino trazado por él.¹⁵

Rébsamen procuró adaptar los sistemas europeos en la educación mexicana, así trató de integrar la enseñanza objetiva con elementos de la pedagogía pestalozziana

En lo que respecta a Herbart se le señala como uno de los pedagogos más controvertidos en el ambiente educativo, y se demanda que sus ideas se difundan entre los educadores mexicanos. La prensa pedagógica sirvió como un medio para la propagación de su propuesta.

Carlos A. Carrillo menciona al respecto:

"Mis lectores no conocen a Herbart. En México casi nadie le conoce.

Y ciertamente merece que se diga una palabra de él. Sus teorías pedagógicas han sido en los últimos años materia de tantas y tan acaloradas discusiones, que sin exageración, puedo decir que el mundo de los educadores está hoy dividido en dos grandes campos: en uno están sus adeptos y admiradores fervorosos; en el opuesto militan sus acérrimos impugnadores. Hoy todo el mundo es herbartista ó anti-herbartista; nadie permanece neutral!"¹⁶

La propuesta de Herbart se presenta a los lectores de estos artículos, y varios de los principios manejados por este pedagogo sirven de sustento a los discursos pedagógicos de algunos de los educadores mexicanos de este período.

Uno de estos principios es el concerniente a la pedagogía como una ciencia sustentada en la moral y en la psicología "... La moral le muestra el fin á que debe tender, la psicología, los medios, el camino y los obstáculos para llegar á él".¹⁷

¹⁵ Rébsamen, Enrique C., "Los pedagogos y la pedagogía en el transcurso de los siglos", Op.Cit., p. 263

¹⁶ Carrillo, Carlos A., Op.Cit., p. 344

¹⁷ Ibidem.

Para Herbart el fin de la enseñanza comprende el mejoramiento del hombre, con ello manifiesta que debe "influir sobre su voluntad para dirigirla al bien, despertar su actividad para que la practique".¹⁸

La pedagogía adquiere un importante impulso al considerársele como una ciencia. Se pretende que los educadores en México adquieran una formación pedagógica que contribuya a mejorar la calidad de la educación. Es un período de amplia producción pedagógica como lo muestran los trabajos de varios teóricos de la educación como en el caso de Rébsamen, Carrillo y Ruiz.

Luis E. Ruiz para llegar a definir a la pedagogía y esclarecer sus perspectivas prácticas lleva a cabo una confrontación entre ciencia y arte, lo que le permite concluir que "la pedagogía es el arte científico de enseñar en sus dimensiones: la instrucción y la educación, sin olvidar que su fin mediato es que los enseñados alcancen mejor la felicidad".¹⁹

Considera que la pedagogía es un arte debido a que la integran un conjunto de reglas que le indican cómo alcanzar su objeto, lo que sería preceptuar el modo de enseñar. Pero los conocimientos pedagógicos los considera dobles "constituidos tanto por las reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base a dichas reglas".²⁰

Ruiz mantiene un gran vínculo con la filosofía positivista, por lo que concibe que la ciencia sirve de soporte al arte de la enseñanza, sin embargo, son dos ciencias las que le prestan un apoyo inmediato: ellas son la fisiología y la psicología, "aquella mostrando el cuerpo y ésta iluminando el espíritu".²¹

Un importante esfuerzo demuestran varios educadores para fincar en bases científicas a la pedagogía, como en el caso concreto de Luis E. Ruiz, quien propone que con base a los principios científicos se estructura el cuerpo de la pedagogía, se establecen leyes y/o reglas que pretenden alcanzar el

18 *Ibidem*, p. 345

19 Ruiz, Luis E., *Op.Cit.*, Introducción, p. 20

20 *Ibidem*, p. 8

21 *Ibidem*, p. 9

perfeccionamiento de las facultades humanas. "Todo lo cual en términos lógicos puede expresarse así. Pedagogía es el arte científico de enseñar".²²

La pedagogía logra tener un amplio reconocimiento en el medio educativo (escuela y familia), esto se debe a que se considera que es a partir de la educación como se alcanzará la felicidad personal y la ventura social. Por ello la educación deberá adquirir un status con mayor solidez que le permita desempeñar objetivamente su tarea, este status se lo confiere la pedagogía científica.

"Pues bien, si hay un arte que se propone perfeccionar las facultades, así como dotar de los conocimientos relativos al medio en que deban 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".²³

El fin inmediato de la pedagogía es el de formular reglas para la enseñanza, y con ello posibilitar que los enseñados alcancen la felicidad

La pedagogía comprende dos aspectos fundamentales: la educación y la instrucción. La primera considerada como la parte teórica y esencialmente científica y, la segunda con un sentido práctico y preceptivo

"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".²⁴

²² *Ibidem*, p. 10

²³ *Ibidem*, p. 11

²⁴ *Ibidem*.

Los aspectos teóricos y prácticos de la pedagogía deben mantener una asociación, de tal manera que sólo en lo indispensable se tomaran las consideraciones teóricas, que serán aprovechadas en fines prácticos.

Enrique C. Rébsamen comparte ese mismo sentido de la pedagogía, también la considera como una ciencia

"La pedagogía es ciencia de observación y experimentación mucho más que de especulación filosófica. Andan equivocados los que todo lo esperan de la lógica y ven con desprecio la experiencia, ya sea propia o ajena"²⁵

La pedagogía adquiere un sentido más práctico, no obstante que no se niega la importancia de la teoría y de la filosofía. Al respecto Luis E. Ruiz manifiesta que a pesar de la conciliación entre lo teórico y lo práctico, "... No se debe perder de vista que el objeto que se propone realizar la pedagogía, es esencialmente práctico..."²⁶

Estos educadores le otorgan una gran importancia a la práctica pedagógica, la cual puede suministrar mayores enseñanzas que la propia teoría. En este sentido Rébsamen sugiere la elaboración de un diario escolar que posibilite una serie de reflexiones, enseñanzas y alternativas a la propia práctica del educador.

"Un diario escolar, llevado concienzudamente durante varios años, es un verdadero tesoro para el maestro pensador, y le suministra datos más interesantes y enseñanzas más fructuosas, que las obras clásicas de los más preclaros pedagogos"²⁷

Carlos A. Carrillo se refiere a la práctica como elemento prioritario en la actividad educativa, "... se necesita conocer a los niños y conocer la ciencia de que se trata, y no con ese conocimiento vago que comunica la teoría, sino con aquel preciso y minucioso que da la práctica"²⁸

²⁵ Rébsamen, Enrique C. *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Historia en las Escuelas Primarias Elementales y Superiores de la República Mexicana*. México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana S.A., 1924, p. 39

²⁶ Ruiz, Luis E., *Op. Cit.*, p. 13

²⁷ Rébsamen, Enrique C., *Guía Metodológica*, *Op. Cit.*, p. 40

²⁸ Carrillo, Carlos A., *Op. Cit.*, p. 44

La educación reclama un conciencia clara de lo que se va a realizar, ya que esta actividad a parte de sus dificultades propias, requiere de una gran responsabilidad. Para el logro de sus metas en opinión de Rébsamen necesita de:

"... 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 Cloy, 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 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".²⁹

Esta conciencia pedagógica propicia el que se le otorgue mayor atención a la educación por parte de todos aquéllos comprometidos con ella, por ello se requiere de un amplio conocimiento de las ciencias pedagógicas

Uno de los principios fundamentales para desarrollar la actividad educadora es el conocer la naturaleza humana, para lo cual se requiere del estudio de la antropología pedagógica

"...(de antropos-hombre, y logos, 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 filosofía 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".³⁰

La Antropología, en este orden, abarca diversos aspectos del organismo humano, como sus funciones biológicas y psíquicas. Sin embargo, es importante destacar que todo ello se enfoca en el ámbito educativo a conocer al sujeto de la educación que es el niño.

²⁹ Rébsamen, Enrique c. "La Pedagogía Moderna", en México Intelectual, Op_Cit., p. 332
³⁰ Ibidem. p. 334-335

Rébsamen comenta: "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"³¹

La pedagogía se divide, conforme a Rébsamen, en tres grandes ramas que abarcan lo filosófico, lo histórico y lo práctico; esta división comprende la relación de la pedagogía con otras ciencias, su desarrollo histórico y, su aplicación en la práctica.

"La pedagogía propiamente dicha suele dividirse en estas tres ramas:

- 1ª Pedagogía General o Filosófica
- 2ª Pedagogía Histórica
- 3ª Pedagogía Práctica ó Aplicada

La pedagogía filosófica trata de las ciencias pedagógicas en general y de sus relaciones con otras, tales como la antropología, la medicina, etc.; establece un conjunto sistemático de conceptos y principios, y se divide en cuatro ramas, de la que es la primera la teleología pedagógica que trata del objeto final de la educación"³²

Otra rama de la pedagogía filosófica es la dietética pedagógica que trata de la educación física.

"Los medios de la educación pueden reducirse á tres. El primero se ha determinado por los pedagogos franceses 'soins physiques' y comprende todos los cuidados que los dispensan a sus hijos para criarlos, alimentarlos, vestirlos, etc.; pero comprende aún más, pues se trata no sólo de fomentar el desarrollo espontáneo del ser físico del niño, sino á la vez dirigir este desarrollo, haciendo que llegue á la mayor perfección, se trata, en una palabra, de una verdadera educación física. La rama de la pedagogía filosófica que se refiere á ella, se denomina dietética pedagógica"³³

³¹ *Ibidem*, p. 335
³² *Ibidem*, p. 364
³³ *Ibidem*, p. 365

La didáctica es la rama de la pedagogía que trata sobre los métodos de enseñanza.

"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 mismos. La rama de la que trata 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)" 34

La Hodegética se apega al estudio de la disciplina y gobierno de los alumnos... "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" 35

La pedagogía histórica contribuye al conocimiento actual de la pedagogía mediante el estudio de su pasado, de su desarrollo a través del tiempo

"Pero como el presente no es más que el producto ó resultado del pasado, la pedagogía histórica tiene el objeto principal de darnos á conocer los estados de siglos pasados y presentarnos de esta manera el génesis de la pedagogía" 36

En lo referente a la pedagogía práctica, Rébsamen la considera como la aplicación de principios teóricos.

"La pedagogía práctica es esencialmente un arte y hace la aplicación á los principios establecidos por la pedagogía filosófica e histórica á 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 froebelliana), pedagogía de la escuela primaria y secundaria, etc., pedagogía de los asilos de ciegos, sordomudos, idiotas, etc., etc." 37

Resulta oportuno, al hacer alusión a la pedagogía en esta perspectiva tan amplia que abarca las diversas partes que la integran, el sentido que realmente le

34 *Ibidem*
35 *Ibidem*, p. 365
36 *Ibidem*,
37 *Ibidem*, p. 366

otorgan los educadores del porfiriato. La mayoría de ellos destacan sus bases experimentales

"Para proceder con acierto en mis trabajos, he procurado, en primer lugar, adquirir la base experimental, que es tan indispensable en cuestiones pedagógicas, porque las especulaciones filosóficas en achaques de enseñanza popular tendrán que estrellarse siempre cuando no descansan sobre el firme pedestal de la observación y experimentación"³⁸

Un tema constante que aparece en estos discursos pedagógicos es el referente al educador. Este es considerado como un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe de poseer una serie de características que le permitan mantener mejores relaciones con sus discípulos, sin dejar de lado el dominio de conocimientos necesarios para enseñar cualquier materia.

El maestro debe tener una moral intachable, ya que ésta adquiere gran valía en la educación, y en este caso en la educación escolarizada

"Es la luz que debe alumbrar y señalar el sendero, y para esto el maestro debe empezar por ser siempre irreprochable, de tal forma que sus palabras y sus actos estén siempre en armonía, y teniendo siempre á lo bueno y á lo verdadero"³⁹

Otra de las características que se pide tenga el maestro es la tolerancia ante la heterogeneidad ideológica de los estudiantes, lo que le permitirá mantener con ellos un vínculo de mutuo respeto. Luis E. Ruiz manifiesta: "Debe estar animado de un amplio espíritu de tolerancia y respeto"⁴⁰

Enrique C. Rébsamen también hace alusión a la tolerancia del maestro, al respecto menciona: "No debe el maestro ponerse al servicio de determinado partido político, religioso o social sino guardar la mayor imparcialidad y predicar la verdadera tolerancia".⁴¹

³⁸ Rébsamen, Enrique C. "Proyectos de Ley y Reglamento de la Escuela Normal del Estado de Guanajuato, presentados al Gobernador del mismo. Lic. Joaquín Obregón González, Op. Cit. T. XII, enero-junio de 1915, pp. 57-58

³⁹ Ruiz, Luis E. "Op. Cit. p. 133

⁴⁰ Ibídem, p. 134

⁴¹ Rébsamen, Enrique C. "Guía Metodológica... Op. Cit. p. 47

Además de las características señaladas se encuentran las que abarcan el ámbito normativo; se le pide que sea puntual, preciso en su labor y justo al reprender.

"Así, los profesores no sólo han de asistir constantemente, sino que deben hacerlo con exacta puntualidad, y durante su permanencia en el establecimiento desempeñar con exactitud y precisión el papel que les corresponde; su conducta ha de ser intachable y su carácter serio; mandará sin altanería y sus órdenes serán claras y precisas; llegado el caso ha de reprender sin grosería, y proceder con igualdad para todos, mostrándose indulgente con lo leve é inflexible con lo que amerite severa corrección; su trato debe ser delicado y afable, en suma, pondrá la más esmerada solicitud en realizar sus deberes escolares" 42

El dominio de conocimientos es un requerimiento básico para la actividad de todo educador. En este rubro, su buen manejo del lenguaje es indispensable, el cual "... no debe rayar en comediante, y tener presente que de lo sublime a lo ridículo no hay más que un paso, su lenguaje debe ser noble y correcto, a la par que sencillo y natural" 43

Esto es necesario para el maestro, ya que sus discípulos esperan de él la respuesta a todas sus preguntas, se convierte en el modelo a seguir. En un ejemplo Rébsamen hace alusión a ello "Éstas y otras preguntas análogas surgen en la mente del niño. Su contestación la espera de los labios del maestro; de ahí su atención excitada por la curiosidad" 44

Entre estos conocimientos debe mantenerse al tanto de la enseñanza moderna, ya que la educación que recibe el alumno del maestro tiene una importante influencia en su porvenir

"...¿Cómo hemos de educar á nuestros hijos? Mucho, muchísimo depende de este asunto de la casa paterna, pero quizás 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, é introducid los

42 Ruiz, Luis E. Op. Cit. p. 19f.

43 Rébsamen, Enrique C. "Guía Metodológica..." Op. Cit., p. 47.

44 Ibídem, p. 53

principios modernos! Sólo así formaremos una generación, intelectual, moral y físicamente vigorosa y robusta".⁴⁵

Los alumnos seguirán el ejemplo del maestro, serán guiados por él para lograr alcanzar los "objetivos" planteados en el curso escolar: "El curso de estudios de una escuela es como un camino que van los niños recorriendo juntos, cuidados y guiados por el maestro".⁴⁶

Pero si el maestro se considera como guía, al alumno le corresponde investigar. "No debe olvidarse ni un momento que el niño ha de investigar y el maestro sólo ha de ser el guía, debe sólo suministrarle los elementos adecuados que le hagan posible la investigación, suscitándole al mismo tiempo el interés".⁴⁷

El inculcar en el alumno la investigación responde a la perspectiva científicista que exalta a la observación y experimentación. Se plantea que para lograr un mejor resultado en la enseñanza de la historia, los alumnos construyan un pequeño museo que sirva para observar

"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".⁴⁸

El alumno se forma conforme a dos modelos a seguir, el del maestro y el de los héroes. Se intenta que siga el camino de estos dos prototipos configurados por una serie de virtudes morales e intelectuales. El héroe debe ser", como dice Manuel Flores, el eje de la enseñanza de la Historia".⁴⁹

Para el educando se requiere, más que de una educación política, una científica y tecnológica. Un ejemplo, puede ilustrar esta visión: "Debe preferirse a los sucesos de significación puramente política aquello que se relacione con el progreso de las ciencias y las artes (inversiones, descubrimientos)".⁵⁰

⁴⁵ Rébsamen, Enrique C., *La Enseñanza Educativa Moderna...* Op. Cf., p. 184

⁴⁶ Carrillo, Carlos A., *Op. Cf.*, p. 8

⁴⁷ Ruiz, Luis E., *Op. Cf.*, pp. 120-121

⁴⁸ Rébsamen, Enrique C., *La Enseñanza Moderna*, Op. Cf., p. 180

⁴⁹ Rébsamen, Enrique C., *Guía Metodológica...* Op. Cf., p. 33

⁵⁰ *Ibidem*, p. 34

El maestro debe propiciar en el alumno la reflexión, por lo que no es conveniente que se transmita el conocimiento de forma lineal, sino debe buscar los medios para que participe. "Antiguamente el maestro explicaba y exponía por sí mismo las doctrinas; hoy, con mejor acuerdo, sostiene casi siempre un diálogo con sus alumnos" ⁵¹

Para propiciar el desarrollo de estos niveles reflexivos en el alumno, el maestro puede apoyarse en el libro como un auxiliar didáctico. "Los libros, como los maestros, no han de decir todo al alumno, sino más bien provocar las reflexiones y pensamientos de éste" ⁵²

En este sentido es necesario que el docente tenga en cuenta el crecimiento intelectual del educando para la realización de toda actividad de aprendizaje. "Nada más cuerdo, ni más conforme a una sana pedagogía que esta distribución, que esta graduación que refleja y sigue paso a paso el crecimiento intelectual del niño".⁵³

La educación intelectual tiene como base a la educación física y a la moral, como garantía de su perfeccionamiento, todo ello conforme a los mejores preceptos pedagógicos.

"Esta facultad psíquica /la inteligencia/ puede ser considerada con relación a sólo el sujeto ó bien con relación al objeto; su primer aspecto es puramente psicológico, en tanto que el segundo es esencialmente pedagógico" ⁵⁴

La inteligencia es considerada como perfectible y ello se logra a través de ejercicios en sus diversas formas y circunstancias. En una operación intelectual se realizan simultáneamente dos hechos: el ejercicio realizado por aquéllos órganos que realizan esta operación, y la acumulación de un conocimiento. "Al primer fenómeno psíquico se llama educación intelectual y al resultado del segundo, instrucción".⁵⁵

51 Carrillo, Carlos A. Op. Cit. p. 46

52 Ibidem

53 Ibidem, p. 49

54 Ruiz, Luis E. Op. Cit. p. 37

55 Ibidem, pp. 36-39

Es necesario considerar que los resultados de estos hechos se manifiestan de forma diferente, los de la instrucción son mediante el lenguaje hablado o escrito; los referente a la educación intelectual consisten en la suprema aptitud para resolver los problemas que se presenten:

"... aunque el ideal en la cultura de la inteligencia debe ser unir a una 'educación conveniente, una instrucción suficiente', con notoriedad es aquella superior á ésta; pero si actualmente y para nosotros es clarísima esta consideración, no lo ha sido ni lo es para la mayoría que, erróneamente, sigue creyendo que el poder intelectual es proporcional al número de nociones acumuladas en la memoria"⁵⁶

En la escuela se deben contemplar estas dos fases de la inteligencia, otorgándole, preponderancia a la educación

Luis E. Ruiz concuerda con la propuesta del Dr. Flores al dividir en seis facultades u operaciones intelectuales, las cuales son: percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción.

Estas funciones juegan un importante papel en el proceso educativo. Así la percepción que contribuye a adquirir conciencia de las impresiones sensorias, es la base y estímulo de todas las facultades intelectuales

"Siendo esto así, fácil es comprender que el fin principal de la educación debe ser sensibilizar al sujeto para que no sólo perciba o tenga conciencia de las grandes impresiones, sino que sea capaz de apreciar aún las muy pequeñas".⁵⁷

Con la atención se posibilita el aumentar la intensidad de determinadas percepciones, de forma deliberada y voluntaria "El imán para la atención no es otro que el adaptar la enseñanza á las condiciones del educando, haciendo grata e interesante la lección".⁵⁸

⁵⁶ *Ibidem*, p. 39

⁵⁷ *Ibidem*, p. 41

⁵⁸ *Ibidem*, p. 48

La memoria permite el reproducir los estados de conciencia pasados. Para ellos, es necesario tener en cuenta las siguientes reglas:

"... la intensidad y la fidelidad de los recuerdos en condiciones análogas son tanto mayores cuanto más intensa y próxima ha sido la percepción primera

...La repetición frecuente de un hecho favorece su recuerdo.

"...Los recuerdos se despiertan y facilitan por asociación con otros más fáciles ó con percepciones actuales" 59

La imaginación desempeña un papel importante en la inteligencia, ya que contribuye a su activación

"En efecto, aquí no hay reproducción de lo percibido ni de lo acumulado, sino una forma nueva de verdadera construcción, cuyo objeto es formar un todo nuevo para satisfacer nuestras necesidades" 60

El desarrollo de la imaginación en los alumnos se da en base a una serie de ejercicios que posibilite su carácter inventivo y constructivo. Con el raciocinio se logrará investigar lo desconocido valiéndose de lo conocido.

"En tales formas se puede raciocinar: partiendo de una sola observación para llegar á un caso particular, inferiendo de varias observaciones similares el mayor número ó la totalidad de hechos de la misma clase, y por último, partir de un concepto general para inferir uno ó algunos hechos de la misma clase" 61

La enseñanza del conocimiento responde al tipo de ideas que lo fundamentan. "Todo conocimiento fundado en ideas simbólicas debe inculcarse suministrando previamente al discípulo los símbolos correspondientes, procurando que estime en todo su valor las relaciones que ellos tienen con los hechos reales" 62

59 *Ibidem*, pp 44-45
60 *Ibidem*, p 49
61 *Ibidem*, p 51
62 *Ibidem*, p 125

4.2 LA FORMACIÓN DOCENTE, PUNTO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Durante la última parte del siglo XIX se genera una gran preocupación por la calidad de la educación, destacando la deficiente formación de los maestros que venían arraigando desde tiempos anteriores como causa fundamental de esta situación.

La espontaneidad de estos maestros contribuía a que cualquier persona con una mínima "formación", léase nociones de lectura y escritura, lograra colocarse como maestro. No obstante los intentos para solucionar esta problemática en el transcurso del siglo XIX, las deficiencias en la docencia seguían persistiendo; además en lo general se desconocían las nuevas teorías y métodos de enseñanza.

Con la intención de solventar esta problemática, se fundan algunas instituciones para formar maestros, sin embargo en ninguna de ellas se realizan estudios pedagógicos con la debida profundidad. Carlos A. Carrillo señala lo siguiente:

"Tan postergados están los estudios pedagógicos en los establecimientos á que me refiero, que ninguno merece el nombre de escuela normal: los que así se llaman, son simplemente colegios superiores..."⁶³

Educadores y funcionarios públicos consideran necesario abrir escuelas para la formación de maestros, como es el caso de las escuelas normales; Luis E. Ruiz refiere cómo el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Protasio P. Tagle

"...Llevó su perspicaz atención a la 'Escuela Nacional Secundaria de niñas': quiso hacer de este establecimiento el fecundo semillero de profesoras de Instrucción secundaria... se le dio concienzudo reglamento, y se completó su programa con nuevas é importantísimas asignaturas, que fueron las ciencias físicas y naturales, la higiene, la medicina y la economía doméstica, la repostería, y sobre todo la pedagogía moderna."⁶⁴

⁶³ Carrillo, Carlos A. .Dp.,Cif. . p 246
⁶⁴ Ruiz, Luis E. . Dp.,Cif. . pp 252-253

Otro acontecimiento de relevancia para la formación de maestros es el que durante la gestión del Lic. Joaquín Barabda en el citado ministerio, el ayuntamiento a partir de 1865 participa en la organización y en la formación de maestros. "No habiendo Escuela Normal, el Ayuntamiento era el principal encargado, por medio de sus profesores, de preparar para el profesorado y extender los títulos correspondientes".⁶⁵

Las escuelas municipales también se vieron favorecidas en lo que respecta a la formación de sus profesores, ya que en 1882 se instala una Academia de Pedagogía para el profesorado municipal, en la cual funge como presidente el Dr. Luis E. Ruiz.

"Esta fue una formal tentativa para unificar y hacer progresar los estudios educacionales. Las discusiones y las lecciones dadas allí fueron cuidadosamente recogidas por la estenografía y publicada en tres tomos. El H. Ayuntamiento, á moción del mismo inteligente regidor, nombró presidente de la Academia á quien esto escribe y secretario al profesor Andrés Oscoy, haciéndose la solemne inauguración de dicha Academia el 5 de mayo de 1882".⁶⁶

En ese momento se considera que para alcanzar el impulso que demanda la civilización actual, se requiere de preparar buenos ciudadanos; pero sólo se logrará formando buenos maestros, por lo que se requiere de una escuela normal. "...El ejecutivo ha realizado al fin el pensamiento de establecer la Escuela Normal para Profesores. ...".⁶⁷

La fundación de la Escuela Normal se realiza el 24 de febrero de 1887, y con ello se inicia la importante labor de formar maestros.

"La fundación de este gran plantel estableció definitivamente el punto de partida para el mejoramiento del profesor, en el Distrito y Territorios, dándole la entrada social á que es acreedor y prestándole los elementos morales y materiales propios para que se forme cual debe ser".⁶⁸

⁶⁵ Ibidem, p. 255
⁶⁶ Ibidem, p. 256
⁶⁷ Ibidem, pp. 264-265
⁶⁸ Ibidem, p. 296

En la Escuela Normal se deben cursar tanto estudios académicos como profesionales, destacando los estudios en el ámbito pedagógico. En este sentido, Carlos A. Carrillo es partidario de que:

"...una Escuela Normal es un establecimiento en que se cursan al mismo tiempo estudios académicos y profesionales académicos, como Álgebra, historia, geografía; profesionales, como pedagogía, psicología pedagógica, historia de la pedagogía, organización y disciplina escolares"⁶⁹

Las Escuelas Normales, para señoritas y la Escuela Normal, representan un importante impulso en la formación de maestros en nuestro país.

"Con la fundación de las dos Escuelas Normales el Gobierno realizó y consolidó su pensamiento de formar el maestro y a conseguirlo ha dirigido sus esfuerzos protegiendo sin límite estos planteles y mejorándolos sin cesar"⁷⁰

La Escuelas Normales fungieron como las principales instituciones formadoras de profesores, esto lo señala Enrique C. Rébsamen al comentar:

"Creo que sería inútil insistir acerca de la importancia de la Escuela Normal en lo que se relaciona con su primer objeto, es decir, la formación de profesores"⁷¹

La apertura de estas escuelas por diversos estados de la República Mexicana contribuyó al mejoramiento de la educación. Importante acción desarrollaron Rébsamen y sus discípulos al convertirse en los principales difusores de la enseñanza normalista.

Uno de los Estados que se dio a esta tarea fue Jalisco. Por decreto se dispone que esta escuela "...Tiene el doble objeto de formar profesores de instrucción primaria, elemental y superior, y de imprimir el sello de la unidad científica y pedagógica a la marcha de las Escuelas Primarias Públicas en el Estado"⁷²

⁶⁹ Carrillo, Carlos A. Op. Cit. p. 248

⁷⁰ Ruiz, Luis E. Op. Cit. p. 267

⁷¹ Rébsamen, Enrique C. "Estructura y Objetivo de la Escuelas Normales", en Vicente Fuente Díaz, Op. Cit. p. 53

⁷² García Ruiz, Ramón, Op. Cit. p. 597

La formación de los maestros en el ámbito pedagógico la requieren no sólo los del nivel primaria que generalmente son los que tienen mayor conocimiento al respecto, sino también los de los niveles medio y superior, "... Todos ellos necesitan, para desempeñar bien su cometido, de la pedagogía, aunque sea de una parte limitada de la misma, del arte de enseñar"⁷³

El maestro "bien" formado es indispensable para el desarrollo de la educación acorde a los nuevos principios de la pedagogía moderna, y ello será primordialmente mediante la Escuela Normal "El buen maestro no puede comprarse, hay que formarlo y, por esto mismo, el problema de la Escuela Normal ha ocupado desde hace un siglo á las naciones más cultas del universo"⁷⁴ La formación docente no sólo se realizó por medio de las escuelas normales, sino que se utilizaron otros medios para llevar a cabo esta labor.

El establecimiento de bibliotecas en las escuelas, contribuye a la actualización del maestro y completa su formación

"... La fundación de una pequeña biblioteca para consulta del maestro en cada escuela, incluyendo las de las más pequeñas rancherías, y en ellas sobre todo.

... Unos cuantos libros, un sencillo armario para colocarlos, eso es todo cuanto solicito. Entre aquellos figurarían naturalmente en primer lugar un buen diccionario castellano y algunos tratados de pedagogía; y en segundo término, diversas obras de consulta relativas á las asignaturas cursadas en la escuela..."⁷⁵

Las bibliotecas llegan a ser de gran utilidad en las escuelas para los docentes y alumnos, en ellas no deben faltar las obras pedagógicas tanto nacionales como extranjeras. Esto permitirá, en el caso del docente, preparar de un modo apropiado las clases y mantenerlo al día en lo referente a las novedades pedagógicas. "...Las publicaciones pedagógicas tanto nacionales como extranjeras deben porfiar principal parte en la biblioteca, porque ellas son el fiel trasunto del movimiento pedagógico dentro y fuera del país."⁷⁶

⁷³ Rebassam, Enrique C. "La Pedagogía Moderna", Op., Cit. , pp 366-367

⁷⁴ Rebassam, Enrique C. , "Proyectos de Ley y Reglamento de la Escuela Normal del Estado de Guanajuato, presentados al gobernador del mismo C. Lic. Joaquín Oñegón González", en México Intelectual. , pp 59-60

⁷⁵ Carrillo, Carlos A. . Op., Cit. , pp 310-311

⁷⁶ Ruz, Luis E. . Op., Cit. , p 196

La lectura de obras pedagógicas es vital para el maestro; no basta con la experiencia personal sino es necesario revisar las diversas propuestas pedagógicas que representan un cúmulo de estudios y experiencias

Carlos A. Carrillo propone un ejemplo que permite esclarecer esta situación:

"... Elijanse dos maestros de escuela que estén de igualdad de condiciones intelectuales; désele a uno de ellos un buen tratado de pedagogía para que lo lea y medite, y déjese al otro sin este auxilio, al cabo de uno ó dos años compárense ambos, y se advertirá la notable superioridad que tiene el primero sobre el otro".⁷⁷

Es importante que el maestro tenga en cuenta el no esperar todo del gobierno, sino valerse de sus propios esfuerzos y de su iniciativa individual, "... Tomad como divisa: querer es poder, llevadla al terreno de la práctica, y apoyados en ella realizaréis milagros".⁷⁸

Otro medio que contribuye a la formación de docentes lo representan las clases públicas de pedagogía que se establecen en la preparatoria y en las Escuelas Secundarias de Niñas para los ayudantes de maestros que no tenían formación pedagógica. Se le encomienda a Luis E. Ruiz ocuparse de esta labor, obteniendo magníficos resultados.

"Esta cátedra, que fue servida con regularidad, dio los mejores frutos, pues los concurrentes se dedicaron con tal empeño y buen éxito á los estudios pedagógicos que hoy muchos de ellos dignamente desempeñan direcciones en las Escuelas Nacionales Primarias"⁷⁹

Si estos cursos resultaron adecuados para formar a los ayudantes de maestro, no eran suficientes para otorgar una sólida formación pedagógica, para lo cual se insiste que la educación normalista es la más adecuada. "Todo esto no es posible conseguirlo en un sólo año; es preciso dedicar dos años por lo menos a los estudios pedagógicos y tres a los de instrucción primaria superior".⁸⁰

⁷⁷ Carrillo, Carlos A. Op.Cit. p 312

⁷⁸ Ibidem, p 313

⁷⁹ Ruiz, Luis E., Op. Cit. p 254

⁸⁰ García Ruiz, Ramón, Op. Cit. p 606

El maestro ocupa un lugar primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo consideran como el alma de la enseñanza. Estos teóricos de la educación plantean que no bastan edificios modernos, muebles y materiales escolares de primera, los métodos más avanzados si no se tiene en cuenta el "alma" que todo lo mueve, que da vida y animación a la letra muerta de los reglamentos. Su ejemplar conducta, ardiente patriotismo, su sólido saber y su talento pedagógico, son las más sólidas características del maestro.

Carrillo comenta las características de todo buen maestro:

"Porque para ser maestro, no basta, como piensa el vulgo, saber lo que se va a enseñar; eso es lo que menos hace falta. La receta para hacer buenos maestros es un poco distinta: 1 onza de conocimientos, 2 de método bueno para la enseñanza y 8 de disciplina...He aquí un maestro excelente. Me equivoco; todavía faltan 8 o 10 partes de cariño á los niños" ⁸¹

Rébsamen también aborda lo referente a las características que debe poseer el maestro, las cuales no sólo abarcan el ámbito moral sino el dominio de conocimientos y el arte de enseñar. "Además de las cualidades morales que deben adornar al maestro, es preciso que concurren en él dos condiciones sin las cuales siempre serán estériles los esfuerzos que le dicte su buena voluntad: debe poseer á fondo las materias que han de enseñar, y esto se conseguirá mediante los estudios amplios. Debe poseer á la vez el arte de enseñar, y este punto es aún más importante que el primero" ⁸²

La intención de estos discursos, al señalar las características idóneas de un maestro es manifestar la necesidad de hacer de la docencia una profesión, de ello se deriva la insistencia por la apertura de escuelas normales que contribuyen a esta tarea.

"No existiendo en el país hasta ahora ningún centro científico, llámesele Universidad, Escuela Normal Superior, Facultad de Ciencias, de Letras ó de Filosofía, donde se provee á la formación de profesores especialistas para la enseñanza

⁸¹ Carrillo, Carlos A. , Op. Cit. , p 68

⁸² Rébsamen, Enrique C. , "Proyectos de Ley y Reglamento", Op. Cit. , p 153

secundaria y normal, como las tienen todas las naciones europeas, deben las vacantes respectivas cubrirse de preferencia con profesores normalistas de instrucción primaria superior, mientras, llegue á ser entre nosotros una verdadera carrera el profesorado secundario".⁶³

No obstante las constantes demandas por la formación de maestros, existe un preocupación por la situación económica por la que atraviesan en esos momentos, lo que llega a ser otro factor que impide una verdadera profesionalización del docente.

"No es el factor pedagógico el único que puede resolver el problema expresado en el epigrafe, porque la duración de los estudios normalistas guarda, como es natural, íntima relación en la posición social y económica que puede el Estado ofrecer á los futuros maestros. Si la retribución de los maestros ha de permanecer á la mitad ó a la cuarta parte de los emolumentos que pueden esperar el abogado, el ingeniero ó el médico, no podemos exigir al profesor de instrucción primaria igual tiempo de estudios como á los de las demás carreras científicas y literarias. Y si lo hiciéramos, no cabe duda, que las Escuelas Normales quedarían desiertas".⁶⁴

Se cuestiona que se pueda enseñar sin una formación propicia; aún para la enseñanza elemental por más fácil que parezca se requiere de una formación teórica y práctica.

"... La dirección de una escuela de párvulos demanda de parte de las maestras cualidades especialísimas y un conocimiento profundo de la parte técnica del sistema froebeliano.

... Y se establezca una escuela de párvulos anexa para la práctica profesional de las alumnas respectivas".⁶⁵

En la formación docente se coincide en un punto elemental que es el que la educación profesional que deben recibir los futuros maestros debe abarcar el estudio de la pedagogía moderna.

⁶³ Ibidem, p 93
⁶⁴ Ibidem, p 121.
⁶⁵ Ibidem, p 95

Otro punto que se destaca en la formación de maestros, es que el profesorado normalista requiere de una adecuada formación. Enrique C. Rébsamen explica esta situación.

"Es inconcuso, que los que van á formar maestros, deben ser ellos mismos. Es indispensable, tener alejado del profesorado normal á los empiricos, aún cuando sean personas muy honorables y posean acaso amplísimos conocimientos en otras profesiones"⁸⁶

Diversos medios se pueden utilizar para formar profesores como en los Congresos, Academias de Profesores o mediante la ya citada Prensa Pedagógica

"Las reuniones de profesores, ya en determinadas épocas y permaneciendo poco tiempo en sesión, como acontece en los Congresos Pedagógicos, ó ya formando agrupaciones permanentes, como se realiza con la Academia, son grandemente benéfica para la enseñanza"⁸⁷

La formación de maestros requiere del conocimiento de anatomía y fisiología que le permitirá comprender las leyes de la educación para aplicarlas con mayor certeza; del estudio de la pedagogía general que se refiere a la forma de educar y desarrollar la naturaleza humana, del conocimiento de la metodología que comprende la forma de comunicar el conocimiento (método) como la manera de emplear este método, así también debe conocer la disciplina escolar y la organización escolar.

Hay un propósito claro con todas las alternativas que se establecen para la importante actividad de formar maestros, "... constituir un todo homogéneo capaz de darle fisionomía propia y distinguida á la pedagogía nacional".⁸⁸

⁸⁶ Ibidem, p 187

⁸⁷ Ruiz, Luis E., Op., Cit., p 212

⁸⁸ Ibidem, p 213

4.3 LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La enseñanza memorística representó para los educadores del porfirato un vestigio de la época colonial, vinculada con el oscurantismo y dogmatismo eclesiástico. Por esta razón se apegaron a tratar en sus discursos una propuesta alternativa que contribuyera a rebasar estas posturas caducas de la educación.

En este discurso se demandó de la participación docente, con la intención de que los maestros se comprometieran con su propia práctica, de tal manera que reflexionaran en torno a la misma e innovaran los métodos existentes.

Uno de los puntos que se mencionan es que el docente no debe considerar al niño como una tabla rasa en la cual se vierten los conocimientos, sino le debe propiciar su creatividad.

Carlos A. Carrillo al respecto cita al escritor americano Wickersham:

"El espíritu, dice, no es un simple recipiente que tiene que llenarse como un cajón para mediar semilla, es un poder que aspira a desarrollarse. No es una tabla rasa, una página en blanco, en la que puede uno escribir, sino una actividad innata que tiende a su fin, una fuerza que modifica todo lo que se pone en contacto con ella".⁹⁹

El maestro tiene que considerar que no basta cultivar la memoria sino es fundamental el hacerlo con inteligencia, lo que requiere del desarrollo de actividades y de ejercicios.

"...No es á 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 [sic] y mueren por falta de actividad y de ejercicio"⁹⁰

Para lograr este propósito educativo se requiere de que el maestro genere innovaciones en su práctica, lo cual sólo se logra a partir de una formación

⁹⁹ Carrillo, Carlos A. *Op. Cit.* p. 40
⁹⁰ *Ibidem.* p. 41.

pedagógica que demanda de su incursión en la construcción teórico-pedagógica y lo cual puede darse desde sus propias experiencias

El maestro debe participar en las reformas educativas, necesarias para encaminar a la educación por el sendero de la modernidad. Estas sólo se lograrán contando con su intervención en la producción teórica a partir de su misma práctica y no sólo desde el escritorio de los grandes teóricos

"¡Papel! ¡papel! Tú 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 á los maestros que la gran reforma, la primera reforma, la más necesaria, la más urgente de todas las reformas, es prescindir de los libros, arriarlos, 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..."⁹¹

El maestro genera transformaciones en la educación, una de éstas responde a las alternativas que se ofrecen para solventar las problemáticas de la educación tradicional. La inconformidad y angustia del estudiante por asistir a la escuela, ahora se convierte en gozo, y todo ello debido a labor del docente. Carrillo narra esta situación:

"... mis alumnos entraban á las ocho de la mañana, y en vez de ingresar á clase inmediatamente, se ponían, ó mejor dicho, los ponía yo á jugar. No faltaban personas que censuraran acremente mi conducta, porque en el mundo siempre hay de sobra necios que se dan gusto criticando á todo su sabor aquello que no entienden. Pero yo me encogía de hombros ante tales críticas, y seguía en mis trece. ¿Y a que no adivináis qué conseguía con eso? Desde luego, aquellos alumnos eran á cual más puntual..."⁹²

La educación que requiere el alumno de esta época le debe permitir pensar por sí mismo, reflexionar, y no convertirlo en mero repetidor.

"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 á

⁹¹ Ibidem, p. 42
⁹² Ibidem, p. 30

pensar por sí propio, à discurrir él mismo, à expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo. "63

Para lograr este objetivo de la educación se plantea aplicar algunos principios de la teoría positivista como el de la observación y el de las leyes. Aunque no todos los educadores siguieron esta propuesta, representa un importante avance en la consolidación de la pedagogía en México. Un ejemplo de esta perspectiva es la propuesta de Luis E. Ruiz, quien:

"...Observa los fenómenos, los pone a prueba por medio de la experiencia y como fruto de años de estudio, ofrece como resultado esta obra [tratado elemental de Pedagogía] en la que va sintetizando las leyes de la pedagogía" 64

El profesor desempeña un papel fundamental para el logro de esta meta, guiando al estudiante en el desarrollo de sus facultades, " ... el mejor educador es el que sabe guiar al alumno en el desarrollo de sus facultades, encauzándolo en la práctica, más que en la repetición memorística de un sinnfin de conocimientos" 65

Esta expectativa de la educación requiere de la participación de los maestros desde diversos espacios, para llevar a cabo la discusión y análisis de la situación de la educación en la nación y para posibilitar alternativas a los problemas educativos " ... La dirección científica de la instrucción primaria debe ser confiada siempre a cuerpos colegiados porque es preciso se reflexione y se discutan los métodos ampliamente" 66

Es necesario que los profesores adquirieran los conocimientos indispensables para poder llevar a cabo la enseñanza científica, y para que su participación tenga una verdadera repercusión en la transformación educativa

"... Los maestros, aunque con muy hermosas excepciones, no tendrían los conocimientos especiales necesarios para desempeñar bien las funciones de la dirección científica de la enseñanza" 67

63 Ibidem, p 39

64 Ruiz, Luis E., Op., Cit., Introducción, p 22

65 Ibidem,

66 García Ruiz, Ramón, Op., Cit., p 607

67 Ibidem,

El Estado debe contribuir a la formación de los profesores procurando apoyarlos con becas para que realicen sus estudios normales; además éstos pueden participar en la instrucción que el Estado brinda al pueblo

"No puede haber duda acerca de la conveniencia para el Estado de facilitar, mediante pensiones, el ingreso a la Escuela Normal a jóvenes inteligentes y aplicados y que por falta de recursos no podrían sostenerse por sí mismos. Nada más justo, que, en cambio, se les imponga la obligación (Art. 10) de servir determinado tiempo en la Instrucción Pública del Estado."

El maestro adquiriría un sentido diferente en las nuevas propuestas educativas, en las que se le consideraba como un agente educador

Para transformar la educación, no basta con la "aplicación de métodos" de una manera mecánica, sino que la participación del docente contribuye a la obtención de mejores resultados de la práctica educativa. De acuerdo a lo citado, Rébsamen menciona:

"Creemos, con Compare, que los métodos son instrumentos que, por perfectos que sean, sólo tienen el valor por la habilidad de la mano 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"

Al considerar la participación docente como factor esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje, se posibilita rebasar el sentido lineal y rígido que ofrecían las leyes positivistas. El método didáctico se considera como individual, y en el que cada docente proporciona lo que le es propio.

"El factor más importante en la enseñanza es siempre la personalidad del maestro: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su

98 *Ibidem*, p. 602

99 Castelanos, Abraham. "Pedagogía Rébsamen". México, Librería de la Vida de Ch. Bouret, 1912, pp.211-213, en *México Barant, Debate, Pedagógico* durante el Porfiriato, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1965, p.70.

profesión, el cariño que le inspiran los niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio" 100

La individualidad pedagógica de cada profesor le permite construir una práctica propia, lo cual denota un sentido de participación que implica a lo teórico y práctico. De acuerdo a lo antes citado, Rébsamen afirma:

"Lo importante es que cada maestro procure ser un verdadero artista, que sepa manejar su instrumento -el método- con habilidad, transformando según su propia individualidad y encontrar en cada circunstancia el tono más adecuado. Este tono depende del sujeto y del objeto; variará, como es consiguiente, según los alumnos y según la materia de enseñanza

...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" 101

Al hacer referencia al método didáctico se involucra al docente, y su participación contribuye a darle un sentido propio. Este método es definido de la siguiente manera: "El método didáctico o método de la enseñanza primaria, es la manera de escoger, ordenar y exponer la materia, y comprende, por consiguiente, estos tres factores: elección de la materia, orden y forma, de la enseñanza". 102

El profesor adquiere el papel de guía, o del que dirige, y se vale del método para alcanzar la meta educativa que se ha propuesto.

"El método de este último [el profesor] consiste esencialmente en facilitar la unión entre objeto y sujeto, o sea la asimilación de la materia de enseñanza a la mente del niño. El método didáctico nos indica el camino en general que ha de seguir el maestro para obtener esta unión y dar al niño conocimientos, valiéndose a la vez de los mismos conocimientos para poner en ejercicio sus facultades y educarlas". 103

100 *Ibidem*, p. 71

101 *Ibidem*

102 Rébsamen, Enrique C., *Guía Metodológica...*, Op. Cit., p. 41.

103 *Ibidem*, p. 57

El profesor al poner en práctica el método didáctico incurre a diversos medios o procedimientos acorde a los "objetivos" que se persiguen

"A la realización de estos fines que se propone el método, concurre gran número de medios particulares y prácticos, cuyo conjunto designamos con el nombre de procedimientos, llamándose en lo particular 'de exposición' los que emplea el maestro al dar su clase. Algunos de éstos tienen un carácter más bien mecánico, mientras que otros se elevan a la categoría de verdaderos medios de educación intelectual, dirigiéndose ya a una sola facultad, v. gr. la percepción, la memoria o la imaginación, ya a todas ellas en su conjunto"¹⁰⁴

En el método se vislumbra una alternativa para mejorar la educación; representa el medio propio para la enseñanza, pero depende de lo que se va a enseñar para saber cuál es el procedimiento que se utilizará.

"...El método tiene por sublime misión el perfeccionar al espíritu, llevarle en la mejor forma los conocimientos. Para lo primero, basta el ejercicio; para lo segundo se han menester múltiples elementos, entre los cuales está la naturaleza de los conocimientos"¹⁰⁵

El método debe estar enfocado a las condiciones de los educandos, y tiene que propiciarles la observación y experimentación. Luis E. Ruiz, uno de los más asiduos defensores de la enseñanza positivista, señala:

"La primera condición del método es adaptar las condiciones de la enseñanza a las condiciones de los enseñados, y apelar sin cesar a la observación y experimentación personales del niño, procurando indispensablemente que la enseñanza sea concreta y que tenga como reactivo el placer que causa al niño el hecho de aprender"¹⁰⁶

Si bien se recomienda que el método contemple las condiciones de los educandos, quien lo lleva a su realización es el maestro. El maestro tiene un importante nivel de participación en los diversos métodos didácticos. Por ejemplo

¹⁰⁴ *Ibidem*, pp. 57-58
¹⁰⁵ Ruiz, Luis E., *Op. Cit.*, p. 76
¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 80.

para el de la enseñanza intuitiva se recomienda desarrollar el sentido de observación de los educandos:

"El mayor número de nuestras percepciones lo hacemos por medio del sentido de la vista; por esto debe procurar el maestro que sus alumnos tengan á la vista el objeto sobre el cual versa la lección. Y como los objetos que presente el maestro á sus discípulos en el transcurso de los años escolares han de ser muchísimos y los más variados posibles, se comprende la necesidad de que todas las escuelas primarias, aún las más rudimentales, estén provistas de colecciones de cosas" 107

Estos principios de la enseñanza intuitiva u objetiva sostienen que el método se basa en el desarrollo natural del hombre, por ello en la enseñanza se demanda el respeto de las diversas etapas de desarrollo del educando (física y psíquica).

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

En este principio estriba la llamada enseñanza intuitiva es objetiva (Anschauungsunterricht), realizada por Pestalozzi, y cuya importancia expresa el mismo maestro con las siguientes palabras: La Anschauung (observación é intuición) es el fundamento absoluto de todo saber".108

El profesor debe propiciar la reflexión y el descubrimiento en sus alumnos, para ello cuenta con una serie de elementos que le han ofrecido su formación teórica y su experiencia. Los pedagogos de esta época solicitan del profesor su participación para enriquecer la enseñanza. En este sentido señala un ejemplo, en relación a la enseñanza de la lectura:

"... Bajo el rubro de ejercicios unas preguntas que versan sobre el contenido de la lectura...ellas... auxilian al profesor en el resumen y catequismo empleado después de ella (la lectura) para ejercitar la reflexión y propio juicio del discípulo" 109

107 Rebsamen, Enrique C., "Enseñanza Intuitiva", Op. Cit., T II, p. 212

108 Rebsamen, Enrique C., "La enseñanza Moderna y La Antigua", Op. Cit., p. 190

109 Carrillo, Carlos A., Op. Cit., p. 81

Las preguntas pueden ser un método didáctico para el profesor, sin embargo es importante saberlas emplear para que no resulten contraproducentes. En este caso Carrillo explica cómo realizarlas:

"Las preguntas no deben ir dirigidas a ningún discípulo en particular. Que cuando pregunte ¿Quién descubrió la América? ni mis labios, ni mis ojos, ni el movimiento de mi cabeza, rebelen quién ha de contestar.

...Establecer en las clases la costumbre de que todos los alumnos levanten la mano, cuando se encuentren capaces de responder a la pregunta que se ha hecho. Esta será la regla general con todas las preguntas".¹¹⁰

La enseñanza memorística y la mala utilización del libro de texto, son dos de las principales críticas que se hacen a la enseñanza en este período. En estas críticas se trata de ubicar la función del maestro en la educación escolar, subrayando, su importancia y por lo tanto se le considera irremplazable.

Enrique C. Rébsamen reafirma lo ya citado:

"De hecho se encuentran en nuestras escuelas dos formas muy distintas: la enseñanza por medio de la memorización del texto, y la clase oral que bien podría llamarse enseñanza por medio del maestro.

Lo que pretendemos es, que ya no más ocupe el texto el lugar que únicamente corresponde al maestro; sin negar, por otra parte, que el texto, si reúne las cualidades necesarias, puede ser uno de tantos medios secundarios de que dispone el maestro para hacer más fructuosa la enseñanza".¹¹¹

El profesor para abordar cada asignatura cuenta con un programa académico oficial que le indica el orden y la forma para la enseñanza. Sin embargo, el docente puede realizar un plan de trabajo que le permita desarrollar más acertadamente este programa. "Esto impone al maestro concienzudo el deber de

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 300

¹¹¹ Rébsamen, Enrique C., *Guía Metodológica*, Op. Cit., pp. 42-43

trazar al principio del año escolar, dentro de los límites que marca el programa oficial, un plan detallado de cada asignatura, fijando, por decirlo así, los 'jalones' que le indiquen el camino de seguir".¹¹²

Esta planeación contribuye a presenciar la participación del docente en su práctica, ya que tiene la libertad para señalar el orden y forma de los contenidos y actividades a desarrollar. "En el caso concreto que nos ocupa, tiene el maestro campo libre para subdividir el programa, según su criterio propio..."¹¹³

Estos discursos rompieron con el pasado y se abrió un nuevo camino en la didáctica, que contempla la libertad y participación del docente, así como las condiciones de los educandos.

¹¹² *Ibidem*, p. 32.

¹¹³ *Ibidem*, p. 33.

CONCLUSIONES

El referirse al debate pedagógico durante el porfiriato implicó considerar a esta realidad como lingüísticamente mediada, la cual nunca se presenta en forma abstracta y ahistórica, sino siempre en una sociedad determinada

Esta tarea se realizó a partir de la relación entre la posición del perceptor y los documentos, procurando llegar a lo implícito a través de lo que podríamos explicitar. De esta manera se conformaron nuevos modos de ser, nuevas significaciones, de tal modo que el problema de la verdad se mantiene ligado a la noción de creación

En este trabajo se consideró la historia personal y social de los participantes, autores de estos discursos pedagógicos. Desde esta perspectiva fue imprescindible situar estos discursos en el seno de la historia, esto es relacionarlos con la vida socio-cultural, política y económica de este periodo.

Se destaca la importancia que adquiere el contexto histórico para entender un hecho, y concretamente que lo fundamental, no es el hecho en sí, sino el sentido que ha tomado en la historia, es decir no se buscó el origen de un sentido sino su inscripción en la historia

La lectura hermenéutica de estos textos pedagógicos implicó un sentido de búsqueda, la des-construcción de los mismos, la liberación del discurso abriendo espacios y ausencias de significación, que llevaron a un nuevo significado.

En el contexto histórico del porfiriato se desarrolló un discurso pedagógico que logró trascender para la educación mexicana en todos sus niveles, ya que establecieron las bases de la educación moderna y contemporánea

En estos discursos se demanda una mejor situación para la educación escolarizada, sobre todo para el nivel elemental, ya que se consideraba como una necesidad prioritaria el educar en este nivel a una población en su mayoría carente de estudios elementales. La educación elemental conduciría a la libertad

intelectual y moral del mexicano, por lo que adquiere primicia sobre los otros niveles educativos considerados como elitistas.

El desarrollo de la vida urbana durante este periodo es de gran importancia para comprender el auge del discurso pedagógico y la realización de una serie de acciones que lo favorecieron, como la educación escolarizada que representa una característica de las naciones progresistas y que contribuyen al desarrollo de la vida productiva, así como el establecimiento de escuelas normales, la organización de congresos pedagógicos y la difusión de la prensa pedagógica.

En este trabajo se rescató la discusión de estos educadores sobre la realidad educativa y concretamente sobre el papel que desarrolla el docente en la misma. Sus propuestas teóricas representan un esfuerzo por acercar a los profesores a los problemas fundamentales de la práctica educativa.

En el discurso que sostienen se plantea la idea de que sin comprender lo que se hace, la práctica educativa resulta mera reproducción de hábitos existentes. Esto llega a representar una clara oposición a continuar con las prácticas que se venían desarrollando desde el periodo colonial y que representaban una fase de estancamiento y atraso.

El discurso pedagógico del porfiriato no considera al docente como un mero reproductor o ejecutor de prácticas pensadas y decididas por otros, víctimas de lenguajes que se plantean lejos de sus propias experiencias y de su misma práctica cotidiana; más bien se aborda la participación de los docentes en la construcción y reconstrucción de su práctica y con ello su incursión en la conformación teórica que la explique y sustente. Los profesores se incorporan a este tipo de actividades a través de diferentes medios como círculos de estudio, cursos, congresos, etc.

En este periodo histórico y de acuerdo al positivismo se considera que al disponer de un conocimiento científico se logra fundamentar la acción. Ante esta perspectiva, soslayamos que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse o superarse con explicaciones científicas.

Para estos autores la teoría es fundamental para explicar la práctica educativa, aunque no desligaron la relación entre teoría y práctica. Ante esta perspectiva, es importante destacar el potencial y valor de la teorización en la determinación de la práctica. Al respecto cabría preguntarse ¿cuál es el valor del pensamiento en educación?

La importancia del pensamiento en educación radica en que tiene la posibilidad de servir de sustento para la deliberación en que debe apoyarse toda acción pedagógica, y que comprende desde la política educativa para todo el sistema escolar, hasta las decisiones que en la misma práctica toman los docentes. El pensamiento contribuye a clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la realidad.

En estos discursos se plantea el profesionalizar la docencia lo que conlleva a considerar al docente más allá de un técnico eficaz, más bien como un profesional responsable que fundamenta su práctica en valores y en ideas que le permiten esclarecer las diversas situaciones y consecuencias de sus prácticas bajo una postura ética.

Asumimos que la práctica docente no se puede deducir directamente de los conocimientos científicos. La realidad educativa en la que se ubica el docente no la determina la ciencia, así como tampoco pueden realizar su práctica a partir del conocimiento científico.

En estos discursos existe un gran esfuerzo por hacer incursionar a los docentes en la reflexión y teorización de sus prácticas. Constantemente se hace alusión a la importancia de que el docente sea capaz de explicar sus actos, acciones y decisiones. Esto es, se remarca la trascendencia de argumentar todo ello con lenguajes, más allá del sentido común.

Existía una clara preocupación por comprender los fenómenos de la enseñanza, por proponer pautas para mejorar su realización, de descubrir mejores maneras de preparar a los docentes que adquieren el compromiso de enseñar. En este trabajo consideramos que el conocimiento no se desarrolla natural e

inexorablemente, sino que su desarrollo se debe a las investigaciones de los estudiosos. Es una respuesta a las preguntas formuladas, problemas planteados y cuestiones estructuradas por estos mismos investigadores

Entre los problemas que se abordan, se plantea la importancia para el docente de una formación pedagógica necesaria para la indagación, el análisis y la interpretación de la práctica docente

En este periodo se pugna por un educador formado en los procesos de responsabilidad, ética y acción para su realidad. Esta formación posibilitaría niveles de participación en donde el docente valorara los principios de libertad, respeto y responsabilidad de cada individuo

En estos discursos la enseñanza y el aprendizaje se plantean con un sentido de interacción en donde sus actores ocupan diferentes roles y persiguen distintos propósitos simultáneamente. Todo ello es tema de investigación de estos teóricos de la pedagogía, y se convierte en tema de modelos teóricos y de tratados pedagógicos.

En estos discursos se alcanzaba a plantear lo que sería para la pedagogía su principal objeto de estudio, la educación o los procesos formativos del sujeto. Es a partir de las construcciones discursivas en torno a las prácticas educativas que surgen las teorías pedagógicas. El comprender cómo se encara el problema de la educación en ese momento, permite esclarecer el origen en la teoría pedagógica en México. La pedagogía adquiere un amplio reconocimiento en el medio educativo, ya que se considera como la única alternativa para actualizar la educación que conduciría a la felicidad personal y a la ventura social

En de estos autores, encontramos que al referirse a la enseñanza y al aprendizaje no se limitan a los aspectos técnicos sino hacen alusión a las relaciones interpersonales. Este enfoque conlleva, en esos momentos en donde impera la visión positivista, una perspectiva subjetiva y afectiva de dicho proceso.

El aspecto técnico en la enseñanza y en el aprendizaje lo enfocan como una acción sistemática que pretende organizar las condiciones que los faciliten. Su centro de atención lo conforman aspectos como la selección de contenido, estrategias de enseñanza, evaluación, etc.

La enseñanza y el aprendizaje no se ven aislados de una situación político-social, se desarrollan dentro de una cultura específica, se llevan a cabo entre personas concretas que tienen una postura de clase, es por ello que se alude a la situación social del profesor y se demandan mejores condiciones salariales

La práctica educativa no se concibe sólo en función de las variables internas del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se articula con el contexto social en que esta práctica se desarrolla

En ese sentido, la didáctica tiene como referencia los problemas reales de la práctica educativa, no sólo técnicos sino incluso aquellos considerados como cotidianos, se interrelacionan los aspectos humanos y político-sociales

La reflexión didáctica, señalan estos autores, se desarrolla a partir de experiencias concretas, procurando enfatizar la relación teoría-práctica

La didáctica adquiere un compromiso con la transformación social, con la búsqueda de alternativas que mejoren la práctica educativa. Desde esta perspectiva se ensaya, analiza y experimenta, se logra una ruptura con los cánones tradicionalistas que aprisionaban esta práctica, se promueve la participación docente y se busca consolidar el sistema educativo nacional

En este trabajo se planteó, desde el título rescatar algunos elementos para la reconstrucción didáctica a partir del análisis de los discursos pedagógicos del porfirato

El referirse a una reconstrucción didáctica implica considerarla como una disciplina que cuenta con los elementos teórico-conceptuales que pueden ser reformulados, para que esta a su vez sea un elemento de cambio en el proceso de formación del sujeto

El acercarse al debate pedagógico que sostienen los educadores, tema del presente trabajo, permite reflexionar en torno a la situación actual de la didáctica y, recuperar algunos elementos que posibiliten su reconstrucción. A continuación se mencionan algunos de estos elementos

1) En esas prácticas educativas innovadoras en su momento, se posibilita que el docente sea participe en la construcción y reconstrucción de su propia práctica.

Al docente se le consideraba como un sujeto pensante, capaz de reflexionar y teorizar para mejorar su práctica

Actualmente la investigación didáctica puede posibilitar al docente incursionar en la búsqueda de soluciones necesarias para su quehacer. Estas soluciones aparecerían en la confluencia de la teoría y de la práctica

2) Los retos de la didáctica, hoy en día, se encaminan hacia la búsqueda del "saber" necesario y deseado para las mayorías

En el discurso de los autores señalados, se plantea la necesidad de que la enseñanza responda a las necesidades y requerimientos de la nación, es decir a su realidad, por lo que se brindó mayor apoyo a la educación elemental

La investigación didáctica, al rescatar estas experiencias, podría encontrar las soluciones adecuadas en materia de la enseñanza para las mayorías

3) Las técnicas y métodos de enseñanza representaron una verdadera reforma educativa durante el porfiriismo, ya que su sentido fue el contribuir a una práctica educativa eficiente.

Esta experiencia posibilita repensar la tecnología educativa en función de otra óptica distinta, menos tecnológica y mas pedagógica

4) La investigación didáctica debe abordar el problema de los métodos de enseñanza, ya que los que adopta el docente generalmente responden a sus experiencias de estudiante. Estos modelos extraídos de su pasado son parte de su experiencia vivida

Las propuestas didácticas de los educadores que analizamos, plantean que el docente construya su propia didáctica, y promueven la relación entre teoría y práctica. Esto orientará interesantes investigaciones en torno a los métodos en la práctica educativa

5) El estudio de propuestas alternativas de la enseñanza representa uno de los principales temas de la investigación didáctica.

Las propuestas experimentadas en otro tiempo, pueden serle de gran utilidad. Es importante afrontar estas experiencias con un verdadero sentido investigativo, considerando sus efectos y consecuencias.

6) La reconstrucción didáctica debe partir del hecho de que el proceso enseñanza-aprendizaje se ubica en una cultura específica, a partir de personas concretas con una postura de clase definida. Esta práctica pedagógica tiene una dimensión político-social. La práctica educativa no debe verse sólo en función de sus variables internas, sino en articulación con el contexto social en que esta práctica se da.

7) La didáctica debe tener como punto de referencia los problemas reales de la práctica educativa cotidiana, como por ejemplo las precarias condiciones de las escuelas, los bajos salarios de los profesores, las malas condiciones laborales, etc.

8) La didáctica, en lo que respecta a la formación de docentes, debe crear condiciones para que el educador se prepare filosófica, científica, técnica y afectivamente para la práctica que va a ejercer. Es importante que además de una formación sobre los diversos campos de conocimiento, adquiera una actitud sobre el mundo y su práctica educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. Y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, F.C.E., 1975
- Aguilar García, Virginia, et Al, "Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo", en Alicia de Alba, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM/CESU, 1990
- Arredondo, Martiniano, "La formación del personal académico", en *Formación de profesores universitarios Teoría y experiencia en México*, México, UNAM-CESU, 1989
- Avilés, René, Enrique C. Rebsamen, "Quetzalcoatl" de la Educación, México, SEP, 1967, (Cuadernos de Lectura Popular)
- Bagú, Sergio, *Tiempo, realidad social y conocimiento, propuesta de interpretación*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1986
- Barco, Susana, "¿Antididáctica o Nueva Didáctica?", en *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, UNAM-ENEP-Aragón, 1990, (Antologías de la ENEP-Aragón, 38)
- Bazant, Milda, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP-El Caballito, 1985
- Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, F.C.E., 1967, (Brevarios, No. 64)
- Candau, Vera, Ma (Org), *La didáctica en cuestión Investigación y enseñanza*, Rio de Janeiro, Narcea, s/f
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988
- Carrillo, Carlos, "Antología pedagógica". Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Jalapa, Veracruz, 1997, en Milada Bazant, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP-El Caballito, 1985
- Castellanos, Abraham, "Pedagogía Rebsamen", México, Librería de la vda. Ch. Bouret, 1912, en Milada Bazant, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP-El Caballito, 1985
- Castilla del Pino, Carlos, *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*, Península, 1975, (Historia, Ciencia y Sociedad, 94)

- Castillo, Isidro, México, sus revoluciones sociales y la educación, V. 2, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976
- Cecilia, José Luis, "La penetración extranjera y los grupos del poder económico en el México porfirista", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, México en el siglo XX 1900-1913. Textos y documentos, T. 1, México UNAM, 1975. (Lecturas Universitarias, 22)
- Cockcroft, James D., Precursores intelectuales de la revolución mexicana, México, Siglo Veintiuno Editores, 1981
- Collingwood, R.G., Idea de la historia, México, F C E., 1972
- Córdova, Arnaldo, La ideología de la revolución mexicana La formación de un nuevo régimen, México, Era, 1980
- Cosío Villegas, Daniel, Historia moderna de México, V. 4, México, Hermes, 1970
- De Alba, Alicia, "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectiva epistemológica y construcción, carácter y tipo de teorías educativas", en Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación, México, UNAM/CESU, 1990
- De la Peña, Sergio, La formación del capitalismo en México, México, Siglo Veintiuno Editores, 1981
- Díaz Barriga, Angel, "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad del formador", en Formación pedagógica de profesores. Teoría y experiencias en México, México, UNAM/CESU, 1989
- _____, _____, "Prestigio de las palabras. El discurso pedagógico", en El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas, México, Dilema, 1989
- Díaz González Iturbe, Alfredo, Pestalozzi y las bases de la educación moderna, México, SEP-El Caballito, 1986
- Díaz y de Ovando, Clementina, La escuela nacional preparatoria. Los afanes y los días. 1867-1910, V. I, México, UNAM, 1972
- Díaz Zermelo, Héctor A., Luis E. Ruiz, Tratado elemental de pedagogía, México, UNAM, 1986 (Biblioteca Pedagógica)
- Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México, México, Editorial Porrúa, 1995

Dilthey, Wilhelm. El mundo histórico, México, F. C. E., 1978

Duque, Félix. La humana piel de la palabra. Una introducción a la filosofía hermenéutica. México, Universidad Autónoma Chapingo, 1994

Elliot, John. La investigación acción en educación, Madrid, Morata, 1990

Estrada, Julio y Alfonso Lizárraga. "El análisis de contenido", en De la Garza Toledo, Enrique, Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social, México, UNAM/Porrúa, 1988

Flores, Manuel. Tratado elemental de pedagogía, México, UNAM, 1986, (Biblioteca Pedagógica)

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

Gabás, Raúl, "J. Habermas. Dominio técnico y comunidad lingüística", Barcelona, Ariel, 1980, en JM Mardones N. Ursua, Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica España, Fontamara, 1993

Geneyro, Juan Carlos, "Pedagogía y/o ciencias de la educación, una polémica abierta y necesaria", en Alicia de Alba, Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación, México, UNAM/CESU, 1990

Girón, Nicole (selección y prólogo), Ignacio Manuel Altamirano. Antología, México, UNAM, 1981

González, Luis, "El liberalismo triunfante", en Historia general de México, V.2, México, El Colegio de México, 1981

_____. "El liberalismo triunfante", en Francisco Casanova Alvarez (comp.), México. Economía, sociedad y política. De la --- república restaurada a la constitución de 1917 (1867-1917), T.I., México, UNAM, 1985

González Navarro, Moisés, Sociedad y cultura en el porfiriato, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, (Cien de México)

_____. Sociología e Historia en México (Barrera, Sierra, Parra, Molina Enriquez, Gamio, Caso), México, El Colegio de México, 1970, (Jornadas, 67)

- Duque, Félix, La humana piel de la palabra. Una introducción a la filosofía hermenéutica. México, Universidad Autónoma Chapingo, 1994
- Elliot, John, La investigación acción en educación. Madrid, Morata, 1990
- Estrada, Julio y Alfonso Lizárraga, "El análisis de contenido", en De la Garza Toledo, Enrique, Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social. México, UNAM/Porrúa, 1988
- Flores, Manuel, Tratado elemental de pedagogía. México, UNAM, 1986, (Biblioteca Pedagógica)
- Fuentes Díaz, Vicente y Alberto Morales Jiménez, Los grandes educadores mexicanos del siglo XX. México, Altiplano, 1969
- Gabás, Raúl, "J. Habermas. Dominio técnico y comunidad lingüística", Barcelona, Ariel, 1980, en J M Mardones N. Ursua, Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. España, Fontamara, 1993
- Geneyro, Juan Carlos, "Pedagogía y/o ciencias de la educación, una polémica abierta y necesaria", en Alicia de Alba, Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México, UNAM/CESU, 1990
- Girón, Nicole (selección y prólogo), Ignacio Manuel Altamirano. Antología. México, UNAM, 1981
- González, Luis, "El liberalismo triunfante", en Historia general de México. V 2. México, El Colegio de México, 1981
- _____ "El liberalismo triunfante", en Francisco Casanova Alvarez (comp) México. Economía, sociedad y política. De la república restaurada a la constitución de 1917 (1867-1917). T.1., México, UNAM, 1985
- González Navarro, Moisés, Sociedad y cultura en el porfiriato. México, Consejo Nacional para la cultura y las Artes, 1994, (Cien de México)
- _____. Sociología e historia en México (Barreda, Sierra, Parra, Molina Enríquez, Gamio, Caso). México, El colegio de México, 1970, (Jornadas, 67)
- González Ramírez, Manuel, La caricatura política. México, F.C.E., 1958, (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, 2)

- González Ramírez, Manuel, La caricatura política, México, F C E., 1958, (Fuentes para la Historia de la Revolución Mexicana, 2)
- González Rivera, C. y C. Torres Novoa, Sociología de la educación, México, C E E., 1981
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, Metodología de las ciencias sociales, II, México, Harla, 1986
- Gutiérrez Silva, et. Al, "Discurso y sociedad", en De la Garza Toledo, Enrique, Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos y alternativas a la metodología y técnicas de la investigación social, México, UNAM/Porrúa, 1988
- Honoré, Bernard, Para una teoría de la formación Dinámica de la formatividad, Madrid, Narcea, 1980
- Hoyos Medina, Carlos Angel, "Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de modernidad" en Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?, México, UNAM/CESU, 1992
- _____, "Pedagogía de la modernidad", en Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?, México, UNAM/CESU, 1992
- Kay Vaughan, Mary, Estado, clases sociales y educación en México, V I, México, SEP, 1982, (SEP-80)
- Kosik, Karel, Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1967, (Colección Enlace)
- La pintura mural de la revolución mexicana 1921-1960, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1960
- Larroyo, Francisco, Historia comparada de la educación en México, México, Porrúa, 1979
- _____, Historia general de la pedagogía, México, Porrúa, 1979
- Lemoine, Ernesto, La escuela nacional preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878, México, UNAM, 1970, (Ediciones del Centenario de la ENEP)
- Limoeiro, Miriam, La construcción de conocimientos, México, Era 1977.
- López Carrasco, Fidel, Enrique C. Rebsamen orientador de la educación nacional, su influencia en Oaxaca, México, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1957
- Maingueneau, D., "Introducción a los métodos de análisis del discurso Problemas y perspectivas", Buenos Aires, Hachette, 1980, en Técnicas y recursos de investigación, Antología, IV, SEP/UPN, 1990

- Manacorda, Mario Aligheiro, Historia de la educación del 1500 a nuestros días, V. 2, México, Siglo Veintiuno Editores, 1987
- Manrique, Jorge Alberto, "El proceso de las artes, 1910-1970", en Historia general de México, V. 2, México, El Colegio de México, 1981
- Mardones N. Ursua, J. M., Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, México, Fontamara, 1993
- Martínez Della Rocca, Salvador, Estado, educación y hegemonía en México, México, Linea, 1983
- Mignolo, Walter, Teoría del texto e interpretación de textos, México, UNAM, 1986
- Molina Enriquez, Andrés, Los grandes problemas nacionales, México, Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, 1964
- Monsiváis, Carlos, Amor perdido, México, Era, 1979
-
- "Notas para la cultura mexicana en el siglo XX", en Historia general de México, V. 2, México, Colegio de México, 1981
- Moreno y Kalbtk, Salvador, "El porfiriato Primera etapa (1876-1901)", en Fernando Solana, et. al. (Coord.), Historia de la educación pública en México, V. 1, México, SEP-FCE, 1982
- Peralta Silverio, Mauro Gelacio, La didáctica un elemento de cambio en el proceso de la formación docente, Tesis de Lic. En Pedagogía, UNAM-ENEP-Aragón, 1994
- Quiroz, Alberto, Biografías de educadores mexicanos, México, SEP, 1962
- Rébsamen, Enrique C., Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primaria elementales y superiores de la República Mexicana, México, Sociedad de edición y librería franco-americana, S. A., 1924
- Rodríguez, Antonio, Posada, el artista que retrató a una época, México, Domes, 1977
- Romero, Matías, "El pensamiento porfirista sobre las relaciones entre obreros y patrones", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, México en el siglo XX 1900-1913. Textos y documentos, T. 1, México, UNAM, 1975, (Lecturas Universitarias, 22)
- Ross, Stanley, "Panorama económico del porfiriato", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, México en el siglo XX 1900-1913. Textos y documentos, T. 1, México, UNAM, 1975, (Lecturas Universitarias, 22)

- Ruiz, Luis E., Tratado elemental de pedagogía, México, UNAM, 1986. (Biblioteca Pedagógica)
- Sánchez Santos, Trinidad, "Resumen de las potencias discutidas en el Primer Congreso Agrícola de Tulancingo, en Ernesto de la Torre Villar, Historia documental de México. México, UNAM, 1964
- Schaff, Adam, "Lenguaje y conocimiento", México, Grijalbo, 1975, en Técnicas y recursos de investigación Antología, IV, SEP/UPN, 1990
- Sierra, Justo, "La educación nacional" en Agustín Yañez, Justo Sierra, Obras Completas, V, VIII, México, UNAM, 1984
- Silva Hersog, Jesús, Breve historia de la revolución mexicana. Los antecedentes y la etapa maderista, T. I, México, F C C , 1969, 8 Colección Popular, 17)
- Talavera, Abraham, Liberalismo y educación, T. II, México, S E P , 1973 (SEP-Setentas)
- Tirado Benedi, Domingo, Educadores de México (bosquejos biográficos), México, S.E.P., 1955, (Biblioteca Enciclopédica Popular, 225)
- Torres Quintero, Gregorio y Daniel Delgadillo, Artículos Pedagógicos del Sr. Don Carlos A Carrillo, México, Herrero Hermanos, Sucesores, 2V , 1907
- Turner, J. Kenneth, "La matanza de obreros", en Mario Contreras y Jesús Tamayo, México en el siglo XX, 1900-1913. Textos y documentos, T. I, México, UNAM, 1975, (Lecturas Universitarias, 22)
- Vattimo, Gianni, El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna, España, Gedisa, 1986
- Villegas, Abelardo, La filosofía en la historia política de México, México, Pormaca, 1966
- _____, México en el horizonte liberal, México, UNAM, 1981.
- Viñao Frago, Antonio, Espacio y tiempo. Educación e Historia, México, IMCED, 1966
- Wagner, Fritz, La ciencia de la Historia, México, UNAM, 1980
- Weiss, Eduardo, "Hermenéutica crítica y ciencias sociales parágrafos 2 y 3, (fotocopia)", México, DIE-Cinvestav, IPN, 1983, en Técnicas y recursos de investigación Antología, IV SEP/UPN,

- _____. "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980", Educación No. 42, oct.-dic. 1982, México, CNTE, en Técnicas y recursos de investigación, Antología, IV, SEP/UPN, 1990
- Zea, Leopoldo**, "El positivismo", en Estudios de Historia de la Filosofía, México, UNAM, 1980
- _____. El positivismo en México: Nacimiento, Apogeo y decadencia, México F C E , 1978, (Secc. Obras de filosofía)
- Zemelman, H.**, "Uso crítico de la teoría de las funciones analíticas de la totalidad", México, Colegio de México, 1988, en Puiggrós, Adriana, Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana, México, Alianza Editorial Mexicana/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, (Los Noventas, 21)

HEMEROGRAFÍA

Charlot, Jean, "Manuel Manilla, grabador mexicano", Forma, V. I, núm. 2, noviembre de 1926

Dilthey, W., "Teorías de las concepciones del mundo", Revistas Occidente, Madrid, 1974, en Pilar Barroso Acosta, Ricardo Lacy, et. Al, El pensamiento histórico: ayer y hoy. Del marxismo a las corrientes contemporáneas, V. III, México, UNAM, 1985

El Colmillo Público, T. I, Núm. 1, septiembre 10 de 1903

García Ruiz, Ramón, "El maestro Don Enrique Rébsamen en Jalisco", Historia Mexicana, V. XII, abril-junio, 1963

Herrera, María, "Hermenéutica y Discurso" Intupción del Discurso Interdisciplina y Transdisciplinariedad, UNAM, Fac. De Ciencias Políticas y Sociales, 1990. (Serie discurso y sociedad, 2)

Mefistófeles, T. I, Núm. 1, domingo 23 de agosto de 1885

Picatto, Pablo, "La criminalidad en el porfiriato", La Jornada Semanal, Núm. 214, 18 de julio de 1994

Rébsamen, Enrique C., "Congreso pedagógico mexicano", México Intelectual, Revista
peda

gógica y científica-literaria, publicación quincenal, T. II, Jalapa, Ver., julio-diciembre de 1889

"¿Cuál es el mejor método para el aprendizaje de la lectura?", México Intelectual, Revista pedagógica y científico-literaria, publicación quincenal, tomo I, Jalapa, Ver., julio-diciembre de 1889

"Enseñanza Intuitiva", México Intelectual, Revista pedagógica y científico-literaria, publicación quincenal, T. II, Jalapa, Ver., julio-diciembre de 1889

"La enseñanza moderna y la antigua", México Intelectual, Revista pedagógica y científico-literaria, publicación quincenal, T. XII, Jalapa Ver., julio-diciembre de 1895

"La pedagogía Moderna", México Intelectual, Revista pedagógica y científico-literaria, publicación quincenal, T. II, Jalapa, Ver., julio-diciembre de 1889

"Los pedagogos y la pedagogía en el transcurso de los siglos".
México Intelectual, Revista pedagógica y científico-literaria,
publicación quincenal, T. II, Jalapa, Ver., julio-diciembre de 1889

"Proyectos de ley y reglamento de la Escuela Normal del Estado de
Guanajuato, presentados al gobernador del mismo e. L. e. Joaquin
Obregon González". México Intelectual, Revista pedagógica y
científico-literaria, publicación quincenal, T. XIII, Jalapa, Ver.,
enero-junio de 1895