

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

QUEHACERES Y SABERES EDUCATIVOS DEL PORFIRIATO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

Ciudad Universitaria, D.F, septiembre de 2010





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INDICE

Introducción	3
1. Hacia la conformación del Estado Educador	14
1.1 Juárez y los elementos fundacionales del sistema de enseñanza Pública.....	15
1.2 El cientificismo como proyecto de la educación nacional.....	27
1.3 La centralidad del método en la enseñanza.....	39
2. La modernización de la educación	47
2.1 Los Congresos de Instrucción Pública: nuevos horizontes en la Instrucción primaria.....	55
2.2 La formalización de las innovaciones en la instrucción primaria.....	73
3. Bases de la educación nacional	89
3.1 El preámbulo.....	94
3.2 La escuela mexicana.....	101
3.2.1 La institucionalización del sector educativo.....	101
3.2.2 El proyecto educativo nacional.....	107
3.2.3 Las directrices y las concreciones.....	111
4. La formación de profesores de primaria	132
4.1 Gestación del normalismo.....	133
4.2 Despegue del normalismo.....	139
4.3 Los debates sobre la formación de profesores en los Congresos de Instrucción Pública.....	148
4.4 Primeros ensayos curriculares en la formación de maestros.....	165
5. El legado político-pedagógico	182
5.1 Principios político-filosóficos.....	183
5.1.1 La democratización de la educación	184
5.1.2 La uniformización de la educación.....	190
5.1.3 La política de la laicidad.....	198
5.2 Principios didáctico-pedagógicos.....	206
5.2.1 La educación versus la instrucción.....	207
5.2.2 Método de enseñanza.....	218
5.2.3 La enseñanza objetiva.....	234
6. Sistematización del saber educativo	248
6.1 La conceptualización de la pedagogía y nociones contiguas.....	255
6.1.1 Las nociones de pedagogía.....	255
6.1.2 Las ciencias base de la pedagogía.....	260
6.1.3 Las divisiones de la pedagogía.....	262
6.1.4 Enseñanza e instrucción.....	272
6.1.5 Educación.....	274

6.2 La metodología.....	275
6.2.1 Metodología general.....	277
6.2.2 Metodología especial.....	282
6.3 La organización escolar.....	291
6.4 La disciplina.....	298
Reflexiones finales.....	305
Fuentes de información.....	315

INTRODUCCIÓN

En el correr del siglo XIX y, específicamente, durante el porfiriato, como parte del proyecto de modernización y con la intención de fomentar no sólo las ideas, sino también las instituciones de corte liberal, la educación recibe un tratamiento prioritario y un lugar relevante tanto en el discurso de los ilustrados como en las definiciones y las tareas políticas y jurídicas de gobernantes y legisladores.

Como bien lo sabemos, la especificidad del régimen radica en la prevalencia de las contradicciones de todos los órdenes, no sólo en lo político-ideológico, lo social y lo económico, sino incluso en lo educativo y cultural. La embrionaria y vacilante democracia del primer periodo de Díaz se derrumba al perpetuarse durante treinta años en el poder, igual que se demuelen las ilusiones de esperanza ideadas por un pueblo profundamente desilusionado; sin embargo, el ideal democrático, cultivado por principio y como anhelo, es vivido en el escenario de la misma dictadura. El México porfirista, eminentemente agrícola y rural, sin ferrocarril ni vías de comunicación, iniciaba el viaje hacia la inauguración de una nueva sociedad y una nueva economía, ésta última, sin dudarlo, a expensas del pueblo, de los abusos, del latifundismo, del caciquismo y de la explotación de los indígenas, reconociendo, contradictoriamente, las diferencias entre los grupos poblacionales y reivindicando derechos para los autóctonos. El fenómeno del ferrocarril, unido al flujo de capital, el desarrollo minero y mercantil, se configuraba como viso de grandeza y de esplendor; no obstante, la postergación de la atención a las cuestiones sociales no hizo sino abonar el terreno para la revolución latente que el presidente también logró aplazar por tres décadas. A pesar de todo, la dictadura logró una transformación del pueblo mexicano, al satisfacer, aunque incipientemente, las necesidades apremiantes –paz y progreso- bases ineluctables para asentar la democracia. Como apunta Roeder (1981: 20-21): “la dictadura transitoria de Porfirio Díaz, a diferencia de todas las anteriores, representaba una reacción progresista y un régimen constructor. El milagro era obra de una dictadura inspirada en el patriotismo... era un recurso provisional que puso los cimientos de la democracia y dirigió la marcha del pueblo hasta los umbrales del gobierno libre”.

Efectivamente, con una población masivamente pobre y analfabeta, el régimen emprende su marcha hacia la paz y la prosperidad económica en la búsqueda del progreso con el afán de colocarse como una nación moderna y civilizada. Esta tarea, laboriosa y accidentada, es promovida por la élite letrada que lucha simultáneamente, bajo la bandera liberal, tanto por la consolidación de un Estado-nación soberano con todos los componentes jurídicos, financieros y político-administrativos que esto implica, como por la edificación de un sistema escolar,

estrechamente vinculado con el fortalecimiento del nacionalismo. Los protagonistas, sumidos en un idealismo liberal, estaban convencidos de que se encontraban en la ruta directa e infalible hacia la civilización, el adelanto, el desarrollo, en suma, hacia el mejor de los mundos posibles, tal como se vislumbraba en el viejo continente, en donde parecía que el modelo liberal democrático que encarnaba el derecho y la razón podía resolver los conflictos ideológicos, étnicos e identitarios. En el país, la era de las guerras y revueltas, de la violencia y los disturbios, del caos y del desorden, de la ignorancia y el oscurantismo, de la barbarie y el fanatismo debía quedar atrás. La fe en el progreso ininterrumpido cobró la fuerza de una religión que hizo de éste casi una biblia, cuyo impacto a fines del periodo se dejaría ver en un ascenso generalizado, relativamente rápido y desigual en diversos tópicos, entre los que contamos muy particularmente el educativo.

En consonancia con las premisas del liberalismo y del tránsito hacia el México moderno, la edificación del sistema escolar de las últimas décadas del XIX y de la primera del XX se advierte como un proceso histórico estrechamente vinculado con la incipiente consolidación del Estado-nación, que convierte a la escuela en un instrumento mediante el cual se pretende forjar una identidad nacional y que sirve de justificación a una política homogeneizadora desde el punto de vista ideológico, lingüístico y cultural. De esta forma, la educación viene a desempeñar una función preponderante en la afirmación misma del Estado-nación.

Es en este escenario que ubicamos la denominada pedagogía moderna, así acuñada por los protagonistas de la época, la cual se encuentra inscrita a su vez en el sendero que pretendía conducir hacia el México moderno.

Las nociones de moderno y modernización, utilizadas por economistas, politólogos, sociólogos, historiadores, filósofos, igual que por ensayistas, poetas, artistas y hombres de letras, han estado y se encuentran, aun en la actualidad, expuestas a las más variadas y controvertidas interpretaciones y polémicas. Ambas nociones se emplean frecuentemente como análogas a las de reforma, desarrollo, cambio, transformación. Coincidimos en que moderno es un término relativo que cambia de contenido con cada generación, pero que expresa la dinámica de la historia en un movimiento dialéctico complejo que da cuenta de las rupturas en las continuidades. En el caso que nos ocupa –la educación– la noción de moderno es conceptualizada de manera genérica por los autores y actores del campo educativo, como el conjunto de principios doctrinarios y prescripciones tendientes a reemplazar las prácticas de instrucción precedentes, dogmáticas, abstractas, librescas y memorísticas, por otras que pretendían atender a una nueva racionalidad capaz de lograr mejores resultados en los alumnos y de

contribuir a integrar a la población bajo el carisma nacionalista. De esta suerte, se intenta mostrar puntualmente lo que separa los viejos pensamientos y prácticas de las nuevas ideas y concepciones sobre lo educativo, porque la antigua educación necesitaba renovarse paralelamente al proceso modernizador del país y los representantes del progreso en el campo educativo desplegaron sus iniciativas al calor de este movimiento reformador, instaurando las bases de una nueva lectura de lo educativo y generando una también novedosa gramática escolar. De ahí que pedagogía moderna o educación moderna, locuciones utilizadas ambas como sinónimos y sin distinción conceptual, tienen un significado, compartido por europeos y mexicanos, correspondiente al discurso educativo que rescata y actualiza parte de las doctrinas y los razonamientos de grandes educadores del viejo continente que desde el siglo XVI y hasta el XIX pensaron la educación muy diferentemente a la denominada antigua, sin que esto signifique una ruptura radical, porque como señalamos, toda voluntad de innovación pone en marcha un movimiento dialéctico entre novedad y tradición.

Aludimos a una nueva racionalidad de lo educativo: la de la ciencia, racionalidad que genera un universo discursivo conformado por un conjunto saberes, de los que emanan principios, reglas y preceptos, cuya especificidad radica en la pretensión de organizar de manera genérica la instrucción pública y, muy particularmente, de direccionar las prácticas escolares con base en criterios específicos. A esta nueva racionalidad se adhiere con toda lealtad buena parte de educadores, teóricos, ensayistas e incluso gobernantes y legisladores mexicanos que apuestan a la transición conceptual de lo educativo, a una transformación en la que se reagrupan y mezclan los elementos viejos con los nuevos.

Desde esta óptica, el proceso de modernización de lo educativo, gestado y desarrollado durante el porfiriato, se configura como un periodo clave de definiciones y redefiniciones, promovido por los protagonistas de la innovación, de la creación, de la transformación de la instrucción, quienes construyeron un lenguaje específico -el lenguaje de la educación moderna- cuya arquitectura, ligeramente modificada, se habría de preservar, si no es que en todo, sí en buena parte del siglo XX.

¿En qué consiste este lenguaje de la educación moderna? En este lenguaje subyace como primer signo el afán reformador, recogido particularmente de los europeos que desde hacía varios siglos se habían pronunciado por un radical rompimiento con las ideas y las prácticas educativas del llamado antiguo régimen

por los franceses¹ y cuyos pensamientos cobrarían vida en el primer mundo igual que en el país durante este último tercio del siglo decimonónico. Este siglo es testigo de las transformaciones estructurales de los sistemas educativos europeos, sustentadas en el principio de la democratización, directamente relacionado con el movimiento de industrialización, liberalización y desarrollo de la prensa. El despegue de la moderna educación se origina en el cuestionamiento que los filósofos, educadores y teóricos europeos formulan sobre la llamada pedagogía antigua y los contenidos de la enseñanza, entre otros tópicos. Entre los signos más relevantes de esta antigua pedagogía, desplegada sobre todo por las organizaciones religiosas que en Europa y en México tenían a su cargo la educación, destacan:

- *La primacía del saber y la memorización.* El saber es conceptualizado como aquel que releva la abstracción y que conforma el contenido de las materias escolares y en el que aprender asume como significado memorizar. Hay un profesor que es el que sabe y un alumno que es ignorante. El alumno no puede experimentar el descubrimiento de un saber por sí mismo.

- *El magister-centrismo.* La centralidad del proceso es ocupada por el profesor, cuya función única consiste en la transmisión de contenidos previamente estructurados. De ahí que el profesor y los contenidos representan los ejes sustantivos de esta posición y, el aprendiz, el alumno, ocupa un lugar secundario; sólo es tomado en cuenta por sus respuestas, sus aprendizajes.

- *El maestro como prototipo.* La figura del profesor representa el ideal al que debe no sólo aspirar el alumno, sino copiar. El alumno es educado conforme al modelo del profesor, modelo que él mismo promueve. En este caso la enseñanza no significa crear las condiciones para el aprendizaje, sino entrenar al alumno para adquirir específicamente el conocimiento que profesa el maestro. De esta suerte, aprender equivale a copiar, a reproducir y a esto se destina la educación.

- *El sometimiento y sujeción del alumno.* Situado en una relación de fuerzas y bajo la fantasía de estar dotado de autoridad legitimada, no necesariamente conferida por los alumnos, el maestro impone la norma y la regla, a las que deben

¹ . El Antiguo Régimen es el periodo que se extiende después de la Edad Media y antes de la Revolución francesa y en el que las pequeñas escuelas existentes estaban a cargo del clero y de las comunidades locales. Destinadas a ofrecer una instrucción básica –leer, escribir y contar- estas instituciones atendían sobre todo a los niños y se encontraban sometidas a una disciplina muy dura y casi brutal, misma que se encontraba reglamentada. La lectura de textos, los ejercicios religiosos, algunos elementos de cálculo y el adiestramiento de la memoria configuraban los programas que se desarrollaban bajo el esquema de la enseñanza individualizada.

someterse los alumnos. No se trata de formar alumnos autónomos y menos de apoyarlos en su proceso de autonomización, sino alumnos sujetos, obedientes, respetuosos de las normas, incapaces de tomar decisiones por sí mismos; en fin, alumnos sin derecho a la palabra y a la acción.

- *La disciplina y la sanción.* Los alumnos que no aprenden son acreedores a sanciones de diferente tipo. La función del profesor consiste en vigilar a los alumnos para mantener el orden y registrar sus faltas, sus errores, de tal suerte que quienes presenten dificultades y limitaciones en el aprendizaje o quienes cometan infracciones, sean sometidos a los castigos correspondientes, incluidos los corporales.

Como un movimiento reformador y conformada por elaboraciones conceptuales que funden elementos de carácter teórico con elementos de naturaleza explícitamente procedimental, la pedagogía moderna se monta en los avances de las ciencias, particularmente de la psicología y la fisiología, mismas que recreadas en el escenario educativo posibilitan la definición de principios que orientan las prácticas escolares, fundadas en también nuevas visiones del mundo y nuevas ideologías.

Al ser conceptuada la educación como un factor del progreso social, más lo sería cuanto más se modernizase. Si la educación habría de contribuir al cambio social del país era porque ella impulsaba y acompañaba, de hecho, esa transformación social, cuyo vector central sería la alfabetización de la población. La tendencia a reducir la ignorancia impactaría en un mejoramiento del nivel de vida y en un aprovechamiento de los productos de la revolución industrial, impacto que se pretendía realizar gracias a la universalización de la obligatoriedad y gratuidad de la educación de masas.

Los viejos métodos y sistemas empleados en la enseñanza abren paso, en los países centrales, a prácticas innovadoras, incitadas por las grandes transformaciones que agitaban a la sociedad europea y que hacen de la democratización y de la mejora de la educación un objeto de su preocupación.

Al igual que en Europa, el México de Díaz, se embarca en la contienda de la educación, pero de una moderna educación, promovida, como apuntamos, por una élite intelectual. La noción de progreso se difunde en el territorio mexicano de la misma manera que en los países centrales, generando un ideal susceptible de dar sentido a la vida e incitando nuevos valores, nuevas visiones del mundo, nuevas relaciones entre el Estado y la población, en suma, alimentando la esperanza de conformar una sociedad diferente y, para ello, se alberga la idea de

que la educación moderna es capaz de contribuir al advenimiento de ese nuevo orden social, político y económico que el país requiere. En efecto, las elaboraciones sobre lo educativo testifican las innovaciones que se recrean tanto en lo que compete a la construcción del sistema escolar como en lo que se refiere más específicamente a la tarea de la enseñanza y están marcadas por la coyuntura del régimen. No obstante, es fundamental reconocer que las conceptualizaciones y doctrinas pedagógicas no marcharon ni marcharán nunca paralelamente a las prácticas escolares.

La producción de saberes y la efímera introducción de prácticas innovadoras conducirían, sin duda, a influir en el paisaje educativo que sucede al porfiriato a través de los conceptos, las categorías, los juicios, los criterios e incluso las utopías, en suma, la doctrina y el ideario que dejaron como herencia para abordar teóricamente la educación y para enfrentar la problemática educativa.

En fin, en este trabajo se pretende dar cuenta de los saberes y quehaceres que congregaron a un grupo seleccionado de educadores e intelectuales del régimen, afanados por incorporar los pensamientos educativos de vanguardia en la vida nacional, a través de la construcción de maneras de pensar y de actuar divergentes a lo concebido y desarrollado precedentemente. Para tal efecto se parte de la siguiente premisa: *el universo discursivo producido en torno a la educación no puede ser elucidado sino en su relación con la conformación del Estado educador y la naciente búsqueda de profesionalización de profesores*. Es éste el supuesto básico en torno al cual está elaborado este estudio, cuyo objetivo central consiste en puntear algunas de las aportaciones teóricas, ceñidas todas a la óptica de la llamada pedagogía moderna, con la intención de impactar las prácticas educativas en el escenario de la rudimentaria configuración de la instrucción pública del país. Estas producciones conformaron un bagaje conceptual sobre la educación en el marco del reconocimiento del discurso educativo como un campo del saber estrechamente vinculado con las necesidades y las acciones emprendidas por el Estado en este ramo. En relación con las realizaciones en materia de gestión destaca la promulgación de códigos legales que sucesivamente vinieron transformando el panorama legislativo y que reflejaban el espíritu ilustrado, al recoger los principios del derecho liberal.

A continuación unas notas sobre estos tres ejes vertebradores, a partir de los cuales es posible elucidar la obra educativa del porfiriato bajo el apelativo de la pedagogía moderna.

Como arriba señalamos, la embrionaria edificación del sistema escolar mexicano obedece a la preocupación por la educación en el marco del proceso

modernizador del Estado, el que asume formalmente el servicio educativo, si no desplazando radicalmente a la iniciativa privada y particularmente al clero, por lo menos limitándolos. Con esto se confirma que la educación no permaneció ajena al proceso de secularización que atravesó al México del XIX. De esta forma la relación que se confecciona, por un lado, entre la estatización de la educación y, la confirmación del Estado-nación, por otro, permite satisfacer, aunque parcialmente, la necesidad de formar ciudadanos y homogenizar la cultura, como rasgo fundamental de la construcción del propio Estado. Dicho de otra forma, el Estado-nación instauro el Estado Educador como el actor protagonista para ejercer su pretensión unificadora y configuradora de la identidad nacional, aun cuando este afianzamiento se revele más simbólico que real.

El Estado educador hace de la escuela una pieza constitutiva del Estado-nación, emplazándola para fomentar el patriotismo y el sentido de pertenencia a la nación, adoctrinar a los alumnos conforme a la ideología liberal y valorizar la nación que se construye a partir de símbolos y de una lengua e historia nacionales. Los afanes nacionalistas habrían de propagarse en la escuela a través del propio currículum de la primaria y, puntualmente, de asignaturas como lengua nacional, historia patria, educación moral, ejercicios militares e instrucción cívica, las que, a pesar de los diferentes programas educativos establecidos, van a preservarse. De esta suerte, la escolarización de la población permitiría reforzar la idea de nación, afianzando en la población el sentimiento nacional.

Imposible comprender la intervención del Estado en materia educativa al margen de la emergencia de la formación de profesores. La escuela normal representa el dispositivo sin el cual sería imposible la moralización del pueblo y la formación de ciudadanos, ya que, de hecho, su fundación no sólo obedece a la necesidad de preparar a un número considerable de maestros que se hiciesen cargo de la educación elemental en expansión, sino también para que éstos, en su turno, pudiesen participar en la formación de ciudadanos portadores de los valores y de la ideología que el liberalismo y el positivismo enarbolaban. Por tanto, como bien sabemos, la fundación de la escuela normal puede ser comprendida como un obra del Estado educador, pero al mismo tiempo como un recurso del mismo tendiente a la instauración de una política de control y normalización de los profesores. La profesionalización encarna a su vez un momento de institucionalización del saber educativo, como un campo disciplinar pretendido autónomo, especializado y legitimado, y fundado en el empeño e interés de implantar un discurso científico en torno a lo educativo, aunque atravesado por las disciplinas que en el momento cobraban más notoriedad como ciencias base de la educación. En este sentido, el espacio normalista, creado por el Estado,

representa la oportunidad para la conformación de un grupo que busca profesionalizar la enseñanza como actividad primordial, deslegitimando a quienes empíricamente desempeñaban esta tarea y, en consecuencia, no poseían los saberes y los saber-hacer producidos y recreados en esta institución. Se trata, entre otros tópicos, de las asignaturas de corte especialmente pedagógico como las relativas a pedagogía, metodología de la enseñanza, organización escolar, prácticas educativas.

La construcción del saber educativo del porfiriato representa la inauguración de un discurso que se edifica, análogamente al europeo, con la intención de regular y transformar las prácticas de enseñanza y reorientar la cimentación del sistema nacional de instrucción, con base en la pedagogía moderna, signada por la pretensión científicista propia de la época, en el marco ciertamente de un proyecto nacional, en el que el nuevo saber educativo se encuentran estrechamente vinculado o más bien legitimado por el poder político, en tanto que éste, a su vez, participaba en la autoría del mismo. El esfuerzo por edificar una ciencia - pedagogía o educación- como solía denominarse, pareciera ser el elemento detonador de la vorágine de discursos producidos, todos afiliados al interés de instaurar una nueva forma de entender la educación y de conducir la enseñanza. No obstante el formidable y valioso universo discursivo cultivado, es imprescindible apuntar tres rasgos que le caracterizan. El primero alude a que éste está marcado por la vaguedad, la oscilación y la imprecisión desde el punto de vista teórico, en lo que se refiere a la construcción de conceptos sobre elementos nodales como la pedagogía o la educación como ciencia y el método de enseñanza, entre otros. El segundo rasgo se refiere a que no obstante el anhelo de autonomía prodigado para la pedagogía o la educación, como un campo de saber específico y autónomo, se reitera la confirmación de su dependencia de otras ciencias, fundamentalmente de la psicología. El último es el concerniente a su vinculación con los practicantes, es decir, un lazo de unión se entabla entre los productores del discurso y los maestros y funcionarios.

En suma, este trabajo se encuentra estructurado con base en los tres elementos antes esbozados –la conformación del Estado Educador, el despegue de la profesión magisterial y la construcción de saberes educativos- tópicos que se abordan desde la perspectiva de las producciones discursivas, frecuentemente explicitadas a través de las sucesivas legislaciones, así como de las polémicas, los trabajos y las acciones emprendidas por los actores y autores del porfiriato y cuya herencia pesa todavía sobre la escuela mexicana. En el intento de atender a esta triple articulación, este texto se conforma por seis apartados:

Con el primero, *Hacia la conformación del Estado Educador*, se pretende abrir la temática recogiendo varios de los discursos y de las acciones del periodo juarista en el marco de la secularización de la sociedad, a partir de la búsqueda por destituir al clero y las diversas organizaciones de la tarea educativa para otorgársela al Estado. Bajo el carisma del positivismo, el cientificismo y el liberalismo, reforzados y complementados mutuamente, esta entrada al estudio es visualizada como el preámbulo del movimiento reformista del régimen de Díaz en el que la preocupación por estatizar la educación cobra una relevancia decisiva y movilizadora.

En el capítulo dos, denominado *La modernización de la pedagogía*, se aborda un momento decisivo en el debate y la conformación del saber educativo en el marco de la coyuntura de los dos Congresos de Instrucción Pública, convocados por Baranda y en los que Justo Sierra estuvo a la cabeza. La abundancia y riqueza de las intervenciones de los participantes, algunos representantes de todos los estados del país, evidencia, por una parte, el encuentro con la moderna pedagogía, es decir, con las concepciones y las diversas posiciones que sobre lo educativo habían sido recogidas del mundo europeo y, por otra, el afán por adoptarlas y adaptarlas para el establecimiento de un sistema de educación. Este espacio, en el que las controversias fueron en ocasiones muy acaloradas y en donde la temática central fue ocupada por la uniformidad de la enseñanza y muy específicamente sobre la escuela primaria, significó un parteaguas en la definición o, más bien, en las redefiniciones de la instrucción pública del país, gracias a la fe depositada en la educación y al espíritu innovador que permeaba en el ánimo de la mayoría de los congresistas. El fruto de estos trabajos puede ser valorado desde una doble dimensión. Por un lado, la obra legislativa emprendida a partir de 1892 y expandida durante todo el régimen retoma las líneas definitorias de la educación pública –gratuidad-laicismo-obligatoriedad- y las normativas de carácter pedagógico sobre la enseñanza en el aula. Por otro, la obra teórica desarrollada y publicada por varios de los pedagogos y ensayistas de la época tuvo como basamento el conjunto de las aportaciones que definieron la naturaleza de la enseñanza, así como la metodología específica para cada asignatura y otros muchos tópicos que quedaron como resolutivos en dichas grandes asambleas.

El desarrollo del capítulo tres, *Bases de la educación nacional*, gira en torno a la obra de Justo Sierra, no sólo como político o funcionario de la administración porfirista, sino también como ideólogo de la educación, cuya multifacética obra escrita y de gestión de la educación, hace de él “el hombre del porfirato”. En sus reivindicaciones a favor de la educación no escapó ningún sector de la sociedad, desde el pueblo ignorante, las mujeres, los campesinos, los adultos analfabetas

hasta los maestros, los intelectuales y los profesionistas, reivindicaciones en torno a las que giraría su vida jurídica, política, intelectual, docente, literaria e incluso personal. No obstante su vasto programa educativo, concretado en acciones que van desde el preescolar hasta la creación de Altos Estudios y de la Universidad, en este apartado se destaca su anhelo nacionalista que habría de concretarse a través de la escuela mexicana para hacer de la sociedad una sola nación con una misma lengua. Atraído por las aportaciones de la moderna pedagogía, Sierra se comprometió a hacer de la escuela instructiva, la antigua escuela, una escuela nueva, la escuela educativa. Destaca indudablemente su contienda para otorgar al ramo de la instrucción pública una institucionalidad dentro de la administración pública, elemento cardinal para erigir el gran edificio del sistema de instrucción pública por él proyectado, en el que lograría fraguar hasta el trabajo de la ciencia, esto es, la tarea de la investigación científica y humanística, para mantenernos – como decía- conectados con el mundo sabio, que nos “naturalizará entre los colaboradores activos del progreso humano”.

La formación de profesores es trabajada en la cuarta parte del trabajo a partir de un esbozo que arranca con el origen de las tardías y rudimentarias instituciones establecidas para tal fin, hasta la creación de la Escuela Normal de la ciudad de México, institución que fue establecida con la intención de profesionalizar al magisterio no sólo de la capital, sino del país entero, al asumir el carácter de nacional. La temática de la formación de los maestros de la escuela primaria es también recreada, debatida y definida en el curso de los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1991 con la finalidad de profesionalizar al personal a cargo de la escuela primaria con base una preparación científica y uniforme y de instituir un campo de saber especializado y específico. La creación de las escuelas normales, como anteriormente apuntamos, significa el intento de apertura de un campo del saber autónomo, basado en el cientificismo, capaz de legitimar el ejercicio de la profesión. De esta suerte, la pedagogía en sus diversas acepciones (metodología, organización escolar, disciplina, didáctica) viene a instituirse como el saber central y especializado que concederá un status al egresado.

El legado político-pedagógico es el título del quinto capítulo, cuya denominación obedece a la consideración de que en materia educativa, como en varias otras y, a pesar de todo, los treinta años de porfiriato legan una herencia predominantemente simbólica y extremadamente cuantiosa, capaz de nutrir las luchas y los combates políticos del periodo posrevolucionario, en los que sigue alumbrando el deseo de una educación para todos y la esperanza de una sociedad nacionalista y democrática. Sin pretender rescatar la totalidad de las definiciones y determinaciones que el régimen heredaría al siglo XX, sino con la

intención de valorar algunas de las orientaciones que marcarían la ruta de la educación en el devenir, se establecieron dos ejes de análisis –los principios político-filosóficos y los didáctico-pedagógicos- en cada una de los cuales se definieron a su vez tres categorías, sin querer con ello agotar las aportaciones doctrinarias de los autores del régimen. El análisis aquí emprendido se encuentra fundado en las elaboraciones discursivas de los protagonistas del periodo en el interés de recoger los preceptos doctrinarios que conformaron el ideario educativo en torno a la educación.

Se cierra este trabajo con un último apartado denominado *Sistematización del saber educativo*, sin querer con ello decir que se encuentra concluido, sino justamente a la inversa, éste representa contradictoriamente una clausura provisional que abre nuevas preguntas, nuevas inquietudes, nuevos objetos de investigación y nuevas rutas de búsqueda. Bajo la perspectiva de la constitución de un campo científico y específico, aquí se recogen las líneas directrices y constitutivas que bajo la lógica de la racionalización de la enseñanza, configuraron el universo discursivo en torno a la pedagogía y a la educación con base, como apuntamos, a la producción de varios autores. La intención de esta sección consiste en efectuar un mapeo panorámico de los saberes teóricos y procedimentales que de alguna forma fueron sistematizados y que, a la luz de la moderna pedagogía, conforman el corpus teórico del saber educativo, que sería sucedido por las aportaciones de los intelectuales de la educación formados en el porfiriato, como Miguel Martínez, Gregorio Torres Quintero, Daniel Delgadillo, Leopoldo Kiel y muchos otros, quienes habrían de redefinir las aspiraciones democratizadoras de la educación durante el periodo posrevolucionario.

Para la elaboración de este trabajo se utilizaron como referentes empíricos fundamentalmente fuentes primarias que se pueden clasificar en cuatro tipos: las memorias de los secretarios del ramo de la instrucción pública; los planes de estudio, programas y reglamentaciones disponibles referentes a la escuela primaria y la normal; los textos publicados de algunos de los más importantes autores que influyeron en el movimiento reformador y, por último, varias de las publicaciones periódicas especializadas que circulaban en la época.

1. HACIA LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO EDUCADOR

A pesar de que el pensamiento liberal se expresa muy puntualmente desde la Constitución de 1857, a partir del establecimiento de los derechos individuales y, particularmente, la libertad de enseñanza, el periodo que se extiende de 1867 a 1910 se configura como un proceso que, en el marco de la ideología liberal que permeó durante el siglo XIX, es definitorio en muy diversos tópicos de la vida nacional y, particularmente, de la educación, después de la, si no total, sí muy pronunciada, exclusión de la iglesia en esta tarea y de la consagración del laicismo como precepto. Es la época de lo que se puede denominar la consolidación liberal, a cargo, primeramente de Juárez y Lerdo de Tejada y más tarde, de Díaz y González, en la presidencia, porque como apunta Villegas, la especificidad del liberalismo mexicano es haber nacido como programa antes que como experiencia o realidad (Villegas, 1972). En efecto, tradicionalmente los liberales habían confiado en la capacidad de las acciones jurídicas para transformar la realidad nacional, sin embargo, las proclamaciones de la Constitución de 57 no habían logrado modificarla, en tanto que su ritmo de incorporación era muy pausado. Como portador de utopías e ideales, el liberalismo propugnaba por el progreso y luchaba contra todas aquellas dificultades que impedían la marcha hacia el avance, entre otras, la ignorancia y la falta de ilustración del pueblo.

En materia educativa, no es sino hasta 1867 cuando los intentos por conformar un sistema de instrucción pública, comienzan a concretarse, empero los esfuerzos emprendidos por administraciones anteriores, tales como el promovido por Valentín Gómez Farías hacia 1833. Es preciso, sin embargo, subrayar que la Compañía Lancasteriana, fundada desde 1822, era la que realmente tenía en sus manos la conducción de la educación elemental en el país. Baste con recordar que de 1842 a 1845 se le instituye como Dirección General de Instrucción Primaria (Thank Estrada, en Ortiz Enciso, 1986).

La restauración del sistema republicano, en 1867, por Benito Juárez y su sucesor, Sebastián Lerdo de Tejada, tras el fusilamiento de Maximiliano, Miramón y Mejía, abonaba el terreno para la vida pacífica y democrática del país y para el fomento de una conciencia de nacionalidad, tan soñados desde hacía tiempo atrás. No obstante –como puntualiza Josefina Vázquez- si bien ambos se percataron que el país requería del impulso de la economía, “sus planes casi no pudieron llevarse a cabo, debido a la falta de capital, las numerosas rebeliones indígenas, la inseguridad en los caminos llenos de bandoleros y las revoluciones” (López Austin, O’Gormann y Vázquez, 1981: 185). A pesar de todo, el triunfo del partido liberal sobre los conservadores representaba una gran oportunidad para diseñar e

instrumentar un proyecto de instrucción pública que posibilitase la democratización de la educación, tarea que en la época resultaría titánica, en virtud de que después de la Intervención, privaba un caos en materia educativa y el número de escuelas existentes en el país era del todo insuficiente para atender las necesidades de la población en edad escolar.

En efecto, la educación durante todo ese periodo habría de recibir la atención de los vencedores liberales que pretendieron homogeneizarla y utilizarla como un medio de control para transmitir los preceptos filosóficos del nuevo Estado mexicano. Por ello, podemos afirmar que los primeros pasos para construir un sistema de educación pública en el país y hacer de la problemática educativa un objeto de política de Estado se sitúan en esta época. La búsqueda de la libertad y de la emancipación ideológica, cultural y religiosa reclamaba un nuevo sistema de educación, el cual habría de irse configurando en torno al positivismo, porque independientemente de las críticas que a éste se le han imputado, es innegable el impulso revolucionario y provocador que aportó por su exaltación de la ciencia. De hecho, el positivismo comteano y sus diversas filiaciones al estilo mexicano, que atravesó los pensamientos, las acciones parlamentarias y los debates educativos de la época, implicó un gran avance con respecto a la educación clerical.

1.1 Juárez y los elementos fundacionales del sistema de enseñanza pública

A Juárez tocó, en 1867, el incipiente proceso de recuperación de la educación para el Estado y, por tanto, la conversión de la educación en una función pública, porque si bien es un hecho que en 1861 ya había promulgado el 15 de abril un decreto sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno federal (Dublán y Lozano, T. IX, 1876: 150-158)² y un segundo decreto, del 2 de febrero del mismo año, por el que el Estado se haría cargo de la educación, al estipular que “el despacho de todos los negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional, se hará en lo sucesivo por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública” (Dublán y Lozano, T. IX, 1876: 85-86), la realidad fue que con la Intervención francesa (entre 1861 y 1867), las pretensiones de control público de la educación tuvieron que postergarse inevitablemente. Por otro lado, se estaba apelando a una facultad que constitucionalmente no procedía, en virtud de que la materia educativa no era de índole federal, sino de carácter estatal.

La inquietud por lo educativo en Juárez se mantuvo durante toda su vida privada y pública, porque el Juárez educador reveló su vocación desde la infancia, como él

² . Con el número 5310 aparece publicado el “*Decreto del Gobierno*”, denominado “Sobre arreglo de la Instrucción Pública”, en el que Juárez como presidente interino prescribe este ordenamiento para regular toda la educación del país.

mismo lo reconoce en *Apuntes para mis hijos* (Juárez, 2005: 27-34)³, al narrar su desventura por tener que ocuparse de las labores del campo y no poder ir a la escuela. De hecho, su preocupación por la educación estuvo siempre presente en todas sus actuaciones, preceptos y discursos. Basten algunos testimonios como prueba de este afán por avanzar en la solución de los problemas educativos que asediaban al país. Como gobernador de Oaxaca, en el mensaje del 2 de julio de 1848, ya puntualizaba (*Escuelas laicas*, 1967:106):

Se nota también, tanto en la instrucción primaria como en la secundaria, que aunque los maestros tengan una decente compensación y no obstante que la educación es gratuita, hay menos concurrencia de niños que lo que era de esperarse, atendiendo a la población, de manera que, aunque se multiplique el número de escuelas y cátedras a un grado excesivo, dotadas competentemente, habrá siempre escasez de alumnos, mientras no se remueva la causa que, especialmente en nuestro estado, impide la concurrencia de los niños a la enseñanza.

Igualmente, en el discurso pronunciado con motivo de la reinstalación del Instituto de Ciencias y Artes del Estado, en enero de 1856, declaró (*Escuelas laicas*, 1967: 102):

Persuadido de que la instrucción pública es el fundamento de la felicidad social, el principio en que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos, una de las primeras providencias ha sido volver a esta ilustre casa el esplendor que los enemigos de la ilustración y de todo progreso habían quitádole en una época de funesto recuerdo para Oaxaca.

El gobierno, que conoce la importancia de la instrucción pública, la influencia poderosa que ejerce en la moralidad e ideales sociales, está resuelto a darle todo el impulso que las necesidades del Estado demandan, protegiendo empeñosamente su desarrollo.

En el *Manifiesto del gobierno a la nación*, publicado en Veracruz el 7 de julio de 1859 y firmado por Juárez, Ocampo, Ruiz y Lerdo de Tejada, aludía a la imperiosa necesidad de incrementar las instituciones educativas, aunque según Angel Pola, la confección del documento fue obra de Ocampo (*Escuelas laicas*, 1967: 117):

En materia de instrucción pública, el Gobierno procurará con el mayor empeño que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y moralidad que se requieren para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque tiene

³ . Particularmente en el fragmento titulado “En el camino de la educación”. Juárez, 2005:31-34.

el convencimiento de que la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el más seguro medio de hacer imposibles los abusos del poder.

Hasta el testimonio de Orozco y Berra, funcionario durante el imperio de Maximiliano y, por tanto, adversario de Juárez, da cuenta, sin embargo, del interés de éste por la educación (Tamayo, 1967: 23):

Quería –Benito Juárez- convencer a todos los hombres adultos que dejar a un menor en la ignorancia era como amputarle parte de su ser; como condenarle a un ostracismo peor que el que los griegos decretaban a los traidores... Consideraba que lo primero que el Estado debía alcanzar era que todos los niños de México supieran las primeras letras. Señalaba, sí, el papel esencial de la enseñanza superior, pero explicaba que ella era necesariamente una función segunda en país que como el nuestro, tenía candente el problema del analfabetismo en más de 80 por ciento de nuestra población.... Y por último, deseaba que cada ciudadano comprendiera que, al aprender a leer y escribir, tiraba el lastre de la ignorancia que había permitido que muchos de nosotros no sintiéramos el deber para la Patria y para la sociedad, durante tantos años.

En fin, si bien es cierto que la educación, de manera genérica, había sido considerada como una estrategia política –de liberales y de conservadores- para disolver las cenizas del colonialismo y avanzar hacia el progreso, particularmente desde el movimiento independiente, también lo es que Juárez, con la *leyes de 1867* y de *1869*⁴ reitera su preocupación por la educación del pueblo, así como por la intensificación de la cultura superior (*Escuelas laicas*, 1967:98). Él mismo expresó en la introducción a la *Ley de 1867*: “considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes...” (Dublán y Lozano, T.X, 1876: 193).

En realidad, podemos afirmar que el marco jurídico establecido por Juárez durante toda su trayectoria política representa la plataforma fundacional del sistema de enseñanza pública de la nación, a partir del que reedita los ideales educativos de la reforma de 1833, salvo que con un discurso ideológico renovado.

Como relata Martínez de Castro, después de resaltar “la importancia de este ramo [educativo], sobre todo en un país como el nuestro, en que se necesita ilustrar a todas las clases de la sociedad, porque todos deben tener igual participación en el goce de los derechos sociales, civiles y políticos...” (Talavera, 1973:185), cuando

⁴ . *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, del 2 de diciembre de 1867 y *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, del 15 de mayo de 1869.

Juárez llegó a la capital de la República en 1867, todas las escuelas estaban desorganizadas: la enseñanza secundaria había prácticamente desaparecido y las primarias, que afortunadamente se habían mantenido, se encontraban en un estado lamentable (Martínez de Casto, en Talavera, 1973: 187). De ahí que, instaurado el gobierno en la capital, Juárez restablece el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, para lo cual designa como ministro a Antonio Martínez de Castro, a quien habría de encomendarle con urgencia la labor de organizar la educación nacional. Para tal efecto se nombra una comisión de instrucción pública integrada por políticos liberales y distinguidos científicos, en la que –de acuerdo con Lemoine- participan, entre otros, Gabino Barreda, Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Eulalio María Ortega e Ignacio Alvarado (Lemoine, 1970: 17).

Fruto de ese trabajo fue la *Ley de 1867 y su normatividad reglamentaria de 1868*⁵ (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 193-206 y 242-254), que constituía un paso más con respecto a la *ley de 1861* y, simultáneamente, la primera expresión pública del positivismo en el país. La coordinación de este trabajo, a pesar de las voces discordantes, se atribuye de manera genérica a Barreda, en virtud del espíritu positivista que la animaba. Al respecto, es preciso recordar que como puntualizan muchos de los estudiosos del positivismo, el gran acierto de Barreda fue el haber adecuado algunos tópicos de la filosofía comteana a las aspiraciones de unificación y homogeneización que la educación requería en esa época de consolidación del liberalismo. La filosofía del orden fue alentada por Juárez, como por muchos otros liberales, por la posibilidad coyuntural que implicaba para garantizar la estabilidad política y la consolidación de la nación. Significaba una nueva filosofía social que, opuesta a la religión católica y a los conservadores más radicales, permitiría las tan ambicionadas paz y libertad que el pueblo anhelaba, es decir, el positivismo inspiraba directrices contrarias a la anarquía, los disturbios, la guerra, el caos, la inestabilidad y el desorden que durante mucho tiempo habían persistido en el país; en suma, encarnaba el ideal de un nuevo orden social. En consecuencia, el positivismo mexicano, anclado en el liberalismo, vendría a convertirse en el componente estratégico idóneo para los designios de la política educativa y el consecuente proceso de organización de la educación de todos los niveles.

La relación Juárez-Barreda se entramaba no sólo por la afinidad política en torno al espíritu liberal y al positivismo mismo, sino porque Barreda, químico inicialmente y médico después, por un lado, atendió a la familia de Juárez y, por otro, fue

⁵ . *Reglamento de la ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, del 24 de enero de 1868.

amigo de Contreras Elizalde, quien se convertiría en su yerno posteriormente (Raat, 1975: 14). Contreras Elizalde, a su vez, fue miembro de la Sociedad Positivista en Francia y había mantenido relaciones con Compté y con Laffite⁶ y, a decir de Raat, fue quien introdujo a Barreda al mundo positivista, durante su estancia en París (Raat, 1975: 14). A su vez, la tan afamada *Oración Cívica* que pronunciara Gabino Barreda el 16 de septiembre de 1867, en la que interpretaba la historia de México bajo algunas líneas de la óptica comteana, había tenido ciertamente un fuerte impacto no sólo en Juárez y en muchos de los liberales, sino también en cierto sector de la población. Como asevera Lemoine (1970: 16): "... la Oración cívica trascendió de inmediato los estrechos límites de la provincia y no tardó en difundirse en la capital, donde llamó fuertemente la atención en los círculos oficiales e intelectuales. De ahí a colaborar con el gobierno en la tarea emprendida por éste sobre la reestructuración de todos los ramos del servicio público, no había más que un paso, que Barreda no tardó en dar". En suma, las coincidencias políticas, filosóficas e ideológicas entre Juárez y Barreda, propiciaron no solamente la intervención de Barreda en la comisión de la *Ley de 1867*, sino su nombramiento como director de la Escuela Preparatoria, mismo que le ofrecía la oportunidad de signar su destino bajo los auspicios de la filosofía positivista. De ahí que esta institución, como espacio académico y recreador del pensamiento positivista, se configuró, junto con la *Ley de 67*, como el primer impacto oficial de este estilo de pensamiento.

A pesar de que no hubiese podido ponerse en marcha fielmente, porque la realidad de los imprevistos rebasaba en mucho la prescripción, esta nueva *Ley de 67* representa un macroproyecto educativo y cultural, muy puntualmente estructurado y detallado, desde una visión política integral, articulada y amplia del quehacer educativo, con base en varios principios de corte positivista. Este proyecto define toda una estructura del servicio educativo, organizada con base en dos niveles: la instrucción primaria y la instrucción secundaria, entendiendo por esta última todos los estudios posteriores a la primaria, esto es, tanto la educación propiamente secundaria y el bachillerato como la educación de nivel superior. Por un lado, creaba un conjunto de instituciones destinadas a la educación y al fomento de la cultura: Secundaria para niñas, Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, Cirugía y Farmacia, Agricultura y Veterinaria, Ingenieros, Naturalistas, Bellas Artes, Música y Declamación, Comercio, Normal, Artes y Oficios, Normal de Sordomundos, un Observatorio Astronómico, una Academia

⁶ . De acuerdo con González Navarro, en el texto "Los positivistas mexicanos en Francia" (*Historia mexicana* IX, julio-septiembre de 1959: 119-129), la orientación de los positivistas mexicanos era más cercana a la línea de Laffite relativa a la Religión de la Humanidad, que a la línea de Littré, rama positivista de corte científico.

Nacional de Ciencias y Literatura y un Jardín Botánico. Asimismo, delineaba las bases de los planes de estudio no sólo de la instrucción primaria, secundaria y preparatoria, sino también del nivel profesional (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 193-205) con base en un enfoque científico y práctico, a la vez. Como bien asienta Tamayo: “Establecer como base de la enseñanza, en todos los niveles, el método científico e intentar por vez primera, formular un plan integral de la educación, haciendo a un lado el dogmatismo y fanatismos, fue una aportación, definitiva y permanente, en la evolución cultural de México” (Tamayo, 1967: 27).

Sin duda alguna, la obligatoriedad y la laicidad de la instrucción primaria son, junto con la creación de la Preparatoria, uno de los legados más trascendentes de dicha normatividad.

A pesar de que el artículo 5o. de la *Ley de 1867* proclamaba que la instrucción primaria había de ser “gratuita para los pobres y obligatoria para todos” (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 194), el *Decreto* expedido el 14 de enero de 1869 (Dublán y Lozano, T.X, 1876: 515), matizaba y profundizaba las resoluciones de la primera y muy puntualmente la orientación científica de la instrucción, la libertad de enseñanza y la escolarización de la población. Tres artículos del mencionado *Decreto* se destinan a estos rubros en términos de “Bases para la reforma de la Ley de 2 de diciembre de 1867: Primera: Establecer una amplia libertad de enseñanza. Segunda. Facilitar y propagar, cuando sea posible, la instrucción primaria y popular. Tercera. Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y las ciencias naturales” (Dublán y Lozano, T.X, 1876: 515).

La temática de la obligatoriedad de la instrucción primaria, desató una polémica entre los liberales más radicales y los positivistas. Mientras los primeros argumentaban que tal disposición atentaba contra la libertad, los positivistas argüían que hacer obligatoria la instrucción primaria significaba la posibilidad de hacer valer y preservar la libertad. La doctrina positivista, a final de cuentas, daba preeminencia al orden sobre los derechos y la libertad de las personas.

Ya separada la Iglesia del Estado, esta norma jurídica consagró la secularización de la instrucción, eliminando, por supuesto, el contenido religioso, a excepción de la escuela de enseñanza de sordomudos (escuela normal), en la que, extrañamente, se incluyeron como materias de enseñanza, “catecismo” y “principios religiosos” (Dublán y Lozano T. X, 1876: 196). En tanto, para las escuelas primarias y secundarias, aun cuando no se incluían contenidos religiosos, sí se incorporaron temáticas que tendían a fomentar el nacionalismo y a abatir, posiblemente, los principios religiosos católicos o bien a suplantarlos por los

preceptos del positivismo. En todos los casos se previeron conocimientos de carácter práctico, científico y de orden moral

En la primaria de niños se prescribieron temáticas de moral y urbanidad, nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México, además de las clásicas de lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimientos y engranes) y dibujo lineal (Dublán y Lozano, T. X, 1876:193). Para las escuelas de instrucción primaria de niñas se incluyeron igualmente moral, urbanidad, rudimentos de historia y geografía especialmente de México y las siguientes materias: lectura, escritura, gramática castellana, las 4 operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones de decimales y comunes, y denominados, sistema métrico decimal, dibujo lineal” y las especialmente destinadas al género femenino: higiene práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 193).

Para las escuelas de instrucción secundaria de niñas, se instituyeron como materias deberes de las mujeres en sociedad y deberes de la madre con relación a la familia y al Estado, al margen de los cursos de ejercicios de lectura, de modelos escogidos escritos en español, ídem de escritura y correspondencia epistolar, gramática castellana, rudimento de álgebra y geometría, cosmografía y geografía física y política, especialmente la de México, elementos de cronología e historia general, historia de México, teneduría de libros, medicina, higiene y economía doméstica, dibujo lineal, de figura y ornato, francés, inglés, italiano, música, labores manuales, artes y oficios que se puedan ejercer por mujeres, nociones horticultura y jardinería y métodos de enseñanza comparados (Dublán y Lozano, 1876, T.X: 194).

Por lo que toca a la Escuela Nacional Preparatoria, sucesora del antiguo Colegio de San Ildefonso, la visión enciclopedista, la orientación científica y práctica de su currículum y del contenido de los cursos dan cuenta de la tendencia positivista que le fue conferida.

Las asignaturas incluidas en esta ambiciosa formación preparatoriana fueron los siguientes: gramática española, latín, griego, francés, inglés, alemán, italiano, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, trigonometría esférica, geometría analítica,, geometría descriptiva, cálculo infinitesimal, mecánica racional, física experimental, química general, elementos de historia natural, cronología, historia general, historia nacional, cosmografía, geografía física y política, especialmente de México, ideología, gramática general, lógica, metafísica,

moral, literatura, poética, elocuencia y declamación, dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato, taquigrafía, paleografía, teneduría de libros (Dublán y Lozano, 1876, T. X: 194).

La introducción de este conglomerado de asignaturas se relaciona en parte con la propia clasificación comteana, en la que su ordenamiento obedece, por un lado, a la historia de cada disciplina conforme a la “ley de los tres estados” y, por otro, a la lógica misma. El primer lugar es ocupado por las matemáticas, a partir de las cuales es posible derivar deducciones rigurosas; el segundo por la física celeste o astronomía, porque ejercita la observación; enseguida la física mecánica, ocupada de estudiar las leyes; a continuación, la química y la física por ser las disciplinas que configuran el espacio medular de la experimentación, sucedidas por la física orgánica o biología, como vinculación entre el mundo exterior y el interior. Finalmente, la física social o sociología. Al respecto, defiende su sistematización aseverando que “Lejos de que esta coordinación didáctica sea casi indiferente, como nuestro vicioso régimen científico hace suponer demasiado a menudo, puede afirmarse, por el contrario, que depende sobre todo de ella la principal eficacia, intelectual o social, de esta gran preparación” (Comte, 1988: 171).

El ordenamiento de los cursos en la preparatoria responde, en consecuencia, a estos principios positivistas, de manera que como subraya Barreda en su carta a Mariano Riva Palacio (Barreda, 1941: 5):

...se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambos el estudio de las ciencias naturales, poniendo en primer lugar la cosmografía y la física, luego la geografía y la química, y por último la historia natural de los seres dotados de vida, es decir, la botánica y la zoología.

...en los intermedios de esta escala científica, se han introducido los estudios de los idiomas, en el orden que exigía la necesidad de ellos... ...se ha comenzado por enseñar el francés, ya porque en este idioma están escritos multitud de libros propios para servir de obras de texto...; después se ha continuado con el inglés... y por último con el alemán... Respecto al latín..., éste se hace en los últimos dos años de su carrera preparatoria... El estudio de la gramática española se ha transferido hasta el tercer año... En cuanto a las raíces griegas, su estudio se ha colocado en el año en que, por haber menos recargo de materias, se creyó más oportuno.

Empero, el pensamiento barrediano asume una especificidad que lo aleja parcialmente de la doctrina comteana, aquella que posibilita su adaptación a la situación mexicana, tal como se confirma con la inclusión de ciertas asignaturas tales como moral, lógica, metafísica, ideología, literatura, gramática, griego, latín y geografía, ninguna de las que estaban contenidas en el programa de Comte. Lo

inexplicable es, sobre todo, la incorporación de la metafísica que explícitamente había sido excluida por el mismo Comte.

Aunque el diseño homogeneizador se había proyectado para toda la instrucción y para la preparatoria, particularmente, promovido igual en la tribuna que en las disertaciones, escritos y alocuciones de este periodo, así como en las acciones jurídicas correspondientes – decretos y reglamentos- se acaba por prescribir una formación diferenciada en los estudios preparatorios conforme a la opción profesional por la que los alumnos pretendiesen optar. Para tal efecto, el plan de estudios⁷ quedó organizado conforme a cuatro áreas de especialidad, aun cuando en éstas no se establecieron sino algunas ligeras diferencias en las materias a cursar: a) Jurisprudencia (Artículo 12), b) Medicina y farmacia (Artículo 13), c) Agricultura y veterinaria (Artículo 14) y d) Ingeniería, arquitectura y metalurgia (Artículo 15). Mientras las tres primeras áreas se cursarían en cinco años, la última, tan sólo en cuatro (“Reglamento de la ley orgánica de Instrucción Pública [24 de enero de 1868]”, en Dublán y Lozano, 1876: 243-245). De hecho, la rúbrica del positivismo se expresa en la fisonomía del mismo proyecto curricular a través de signos muy evidentes⁸.

No obstante que el plan de estudios de la Preparatoria tenía vigencia - igual que la *Ley de 67* y el *Reglamento* correspondiente- exclusivamente para el Distrito Federal, la mayoría de las instituciones creadas en los estados bajo la denominación de institutos, lo adoptaron, aun cuando algunas de éstas no respetaron muy puntualmente el orden establecido (Chávez, 2005: 539).

En cuanto a la educación secundaria profesional y la secundaria de nivel superior, se prescribieron los planes de estudio de las carreras de jurisprudencia, medicina, farmacia, agricultura, medicina veterinaria, ingeniería (de minas, mecánicos, civiles, topógrafos, geógrafos; naturalistas (geología, zoología y botánica), arquitectura, música y declamación, comercio, maestros de primaria, artes y oficios y, por último, profesor de sordomudos.

En fin, estas acciones jurídicas regulaban también el funcionamiento de la Escuela Nacional de Ciencias y Literatura, de la Junta directiva de Instrucción Primaria y Secundaria, el financiamiento y los salarios de profesores, así como los exámenes, las inscripciones y los títulos, incluyendo los de profesores de instrucción primaria (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 193-205 y 242-254).

⁷ . Los estudios preparatorios incluían los niveles que actualmente se definen como educación secundaria y bachillerato.

⁸ . Ver inciso 1.2.1 donde se delinear algunos tópicos que relevan la orientación positivista del currículum inicial de la Escuela Preparatoria.

Es del todo pertinente destacar los ordenamientos prescritos para los profesores de educación primaria, específicamente lo que refiere a su clasificación por niveles y a la formación requerida para el ejercicio docente. Llama la atención, en primer lugar, la categorización adoptada al clasificarlos en tres tipos de profesores: de primera, de segunda y de tercera clase, categorización que a su vez se diversificó conforme al género –hombres y mujeres. De ahí se derivan los seis modelos de formación que se concretarían en seis diferentes planes de estudio (Dublán y Lozano, T. X, 1876: 197-198).

Para acceder al título de profesor de primaria de primera clase se requería haber aprobado los exámenes correspondientes a las siguientes asignaturas: “español, francés, inglés, teneduría de libros, taquigrafía, aritmética, álgebra, geometría, rudimentos de geometría analítica y descriptiva y de cálculo infinitesimal, nociones de física, nociones de historia natural, cosmografía, geografía física y política, cronología e historia, literatura, ideología, gramática general, lógica, moral, higiene doméstica, métodos de enseñanza, sus respectivas ventajas e inconvenientes”. (*Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal* [2 de diciembre de 1867]”, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 197).

Los cursos previstos para obtener el título de profesor de instrucción primaria de segunda clase eran menos numerosos que los de primera clase. De hecho quedaron excluidos con respecto a estos últimos, los siguientes: inglés, rudimentos de geometría analítica y descriptiva y de cálculo infinitesimal, literatura, ideología, gramática general, lógica y moral (*Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal* [2 de diciembre de 1867]”, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 197).

Por lo que corresponde al profesor de tercera clase, únicamente se prescribieron las asignaturas de “español, teneduría de libros, aritmética, rudimentos de álgebra, de física, de historia natural, de geografía, de cronología, de historia, de agricultura, de higiene doméstica, métodos de enseñanza, sus respectivas ventajas e inconvenientes” (*Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal* [2 de diciembre de 1867]”, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 197).

Para las profesoras de instrucción primaria de primera clase, se requería haber aprobado las asignaturas de la instrucción primaria y las siguientes del nivel secundario: “gramática española, francés, italiano, rudimentos de álgebra, geometría y cosmografía, geografía física y política, elementos de cronología, historia general e historia de México, teneduría de libros, medicina, higiene y economía doméstica, deberes de la mujer en sociedad, deberes de la madre con relación a la familia y al Estado, dibujo lineal, de figura y ornato, nociones de

horticultura y jardinería y métodos de enseñanza comparados” (*“Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal [2 de diciembre de 1867]”*, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 197).

La condición de la mujer, bien asentada en la época, marcaba la diferencia de la formación. En este caso, los cursos de los que quedaban excluidas las futuras profesoras eran: inglés, taquigrafía, geometría analítica, cálculo infinitesimal, física, literatura, ideología, lógica y español. En cambio, se previeron asignaturas específicas conforme a su género, tal como se puntualizó arriba, entre las que destacan deberes de la mujer en la sociedad y deberes de la madre con respecto a su familia y al Estado.

Los títulos de profesoras de segunda clase exigían la aprobación de las mismas asignaturas que las de primera, a excepción de las siguientes: italiano, cosmografía, dibujo de figura, nociones de horticultura y jardinería, aunque se introdujeron dos nuevos cursos: correspondencia epistolar y labores manuales (*“Ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal [2 de diciembre de 1867]”*, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 198).

Finalmente, para desempeñarse como profesora de tercera clase, al igual que en los casos anteriores, se solicitaba la aprobación de los cursos de instrucción primaria y los siguientes de la instrucción secundaria: “gramática castellana, correspondencia epistolar, medicina, higiene y economía domésticas, deberes de la mujer en sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado, dibujo lineal y con arte que pueda ser ejercido por mujeres” (*“Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal [2 de diciembre de 1867]”*, en Dublán y Lozano, T. X, 1876: 198).

La intención era clara: unificar la instrucción y particularmente la primaria, secundaria y preparatoria a partir del precepto de cientificidad que el positivismo postulaba, tal como se constata a partir de las palabras del propio Barreda (Barreda, 1941: 11):

No basta para uniformar esta conducta con que el Gobierno expida leyes...; no basta con que se nos quiera aterrorizar con penas más o menos terribles, o halagar con recompensas infinitas en la vida futura, como lo hace la religión. Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe suficientemente, armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos, más o menos deliberadamente, pero de una manera constante. Este fondo de verdades... debe presentar un carácter general y enciclopédico...

La obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la enseñanza primaria se mantuvieron también en la *Ley* expedida dos años después, el 15 de mayo de 1869, la que significaba una ratificación de la de 1867, en tanto que buena parte de su articulado se mantuvo prácticamente idéntico. En materia de laicidad, sería durante el gobierno de Lerdo de Tejada que se expide el *Decreto* del 10 de diciembre de 1874, por el que se prohíbe definitivamente la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en todo el territorio nacional. El afán por generalizar la instrucción primaria, como una sensata tarea de la República restaurada para resolver varios de los grandes problemas en que estaba envuelto el país, se convirtió en una consigna que implicó el empeño y el tesón de las diferentes administraciones. Martínez de Castro –ministro de Instrucción de Juárez- ya desde 1868, determinaba:

La instrucción primaria debía ser, naturalmente, la que llamase de preferencia la atención del gobierno: porque ella es la primera necesidad de la nación, puesto que de nada sirve que haya un crecido número de sabios en las ciencias, si es ignorante y degradada la gran masa del pueblo. Si no se procura la educación de éste, ilustrando su espíritu por medio de la instrucción elemental, ¿cómo podrá hacer un uso provechoso de los derechos que la constitución le declara, ni cumplir debidamente las obligaciones que le impone? ¿Se quiere que la paz renazca, que la tranquilidad se conserve inalterable, y que el orden se cimiente? Pues multiplíquense las escuelas de primeras letras....

Esta intención de propagar la instrucción primaria a los diferentes sectores de la población, incluidas las mujeres y los indígenas, se manifestó en las voces de muchos liberales, educadores y teóricos de la República restaurada, pero también en los ministros del porfiriato. Ignacio Ramírez, quien estuvo a cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública durante dos ocasiones, aunque en breves lapsos (la primera, del 28 de noviembre al 6 de diciembre de 1876 y la segunda del 17 de febrero al 23 de mayo de 1877), defensor permanente de los ideales liberales y obstinado por la educación de los grupos marginados – indígenas, obreros, trabajadores- apuntaba que la instrucción era indispensable a todos los seres humanos porque “enaltece a la mujer y completa al hombre” y “...es evidente que los indígenas deben ilustrarse”. En su breve estancia en la Secretaría, Ramírez intentó por todos los medios hacer llegar la instrucción básica a la población en general y, particularmente, al sector más marginado. En consecuencia, el Estado habría de comprometerse con la gran responsabilidad de ofrecer una instrucción a todo el pueblo (Ramírez, en Bermúdez, 1985: 25):

El Gobierno debe mantener al alumno de la clase indigente. En los campos, el hijo del agricultor indígena, y en las ciudades, el hijo del artesano, mal alimentado, mal vestido, emprendiendo día a día dos viajes largos de ida y vuelta y sin los libros y

útiles necesarios, puede asistir un mes, un año a la escuela; pero tarde ó temprano desertará, aun cuando sólo sea para ayudar á sus padres y parientes á ganar una escasa subsistencia; medio millón de niños se encontrará en esa situación deplorable...

Como ya se había subrayado, a pesar de que la legislación liberal -de 67 y 69- sólo era aplicable al Distrito Federal y los territorios que de él dependían, pronto, afortunadamente, el principio de obligatoriedad habría de extenderse más como principio que como realidad en las diversas entidades, aunque condujo incipientemente a la instauración de algunas escuelas.

Según Díaz Covarrubias (1875: II), hacia 1875, más de la mitad de los estados de la Federación habían establecido la obligatoriedad de la instrucción primaria, aun cuando se había tenido que recurrir fuese a sanciones (en Aguascalientes, Chiapas, Campeche, Michoacán, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, San Luis Potosí, Guerrero, Puebla y Coahuila), fuese a estímulos (en Sonora, D.F. y Baja California). A decir del autor, de 1870 a 1875, el número de escuelas se incrementó en más de 3,000, al pasar de 5,000 a 8,103, de las cuales 5,204 eran sostenidas por las municipalidades, 1581 por el sector privado (de paga), 603 por la Federación y los estados, 378 por corporaciones o individuos particulares (gratuitas) y sólo 117 por el clero o asociaciones religiosas. En cuanto a la población matriculada por género, más de 45% atendía a niños, contra 20% a niñas y cerca de 7% eran mixtas; el resto de escuelas estaban destinadas a adultos. En síntesis, no obstante el crecimiento experimentado durante estos cinco años, sólo una quinta parte de la población en edad escolar era atendida⁹ (Díaz Covarrubias, 1875: LVIII-XC).

1.2 El cientificismo como proyecto de la educación nacional

Durante las últimas décadas del siglo XIX, el intento estabilizador emprendido por los liberales para apuntalar la serenidad política posibilitó, entre otros elementos, la instauración del positivismo gracias al apoyo de los intelectuales que enarbolaron las ideas del progreso material, del desarrollo de la ciencia y de la aplicación del método científico, mismas que si bien no eran del todo novedosas en el país -puesto que la cuna del liberalismo se puede ubicar desde el siglo XVIII- sí asumen una particular significación en el contexto positivista mexicano de las postrimerías del siglo XIX.

⁹ . Covarrubias reporta que la matrícula registrada en las escuelas era de 349,001 alumnos, cuando la población en edad escolar calculada era de 1,800,00 niños (Días Covarrubias, 1875:LXXXI)

Diversos factores permiten comprender la introducción del positivismo en el terreno nacional. Como arriba se apuntó, por un lado, los liberales, cansados de las guerras y de la intervención extranjera, concedieron al positivismo como filosofía social, la capacidad de propiciar la paz y la calma que el país requería; a su vez, al igual que en Europa, la difusión del pensamiento científico en México, potenció, no obstante el ambiente de desasosiego, la generación de un suelo fértil en pro de la ciencia y de la cultura, propiciado particularmente a través de la presencia de los franceses en México. Por otro lado, la aversión hacia la iglesia católica y hacia los conservadores radicales que habían mostrado su complacencia a la Intervención y que no coincidían con los nuevos enfoques de la ciencia, hizo posible que los liberales quedaran seducidos por la filosofía positivista.

Indispensable resulta recordar que de acuerdo a los cánones comteanos, la humanidad en su camino hacia el progreso, habría transitado por tres estados: el teológico, el metafísico y el positivo. En el primero, el hombre había recurrido a la religión para explicar los fenómenos de la naturaleza; durante el segundo, el metafísico, los dogmas religiosos fueron sustituidos por abstracciones, imposibles de ser probadas; por último, en el positivo, superados los dioses y las abstracciones metafísicas, la realidad es explicada con base en la ciencia, particularmente con el método científico. Para Comte, “cada rama de nuestros conocimientos está obligada a pasar sucesivamente, en su marcha, por tres estados teóricos diferentes: el estado teológico o ficticio; el estado metafísico o abstracto, y, por último el estado científico o positivo” (Comte, 1979: 78). En el primero, “los hechos observados son explicados, es decir, considerados a priori, de acuerdo a hechos inventados. Este estado es necesariamente el de toda ciencia que no ha salido de la cuna”. Respecto al segundo estado, éste sirve de transición para el tercero, porque aquí “las ideas ya no son completamente sobrenaturales, pero todavía no son enteramente naturales”. En cambio, el estado científico o positivo representa “el modo positivo de toda ciencia; aquí “los hechos se ligan entre sí conforme a ideas o leyes generales de índole enteramente positiva...” (Comte, 1979: 78-79).

La mayoría de los estudiosos del positivismo¹⁰ coincide en que éste se convirtió en una filosofía política oficial, consideración que si bien es por otros debatida,

¹⁰ . Entre otros: Leopoldo Zea fundamentalmente a través de su obra clásica, *El positivismo en México, nacimiento, apogeo y decadencia* (1968); 2 ed. México, FCE; Abelardo Villegas (1959). “Esquemas para una historia de la filosofía en México”. En *Revisa de historia de las ideas I*, pp. 191-215; Elí de Gortari (1952). “Ciencia positiva, política científica”. En *Historia Mexicana*, I, abril-

habría que afinarla de cualquier manera, en virtud de que es en el marco del proyecto educativo nacional liberal donde el positivismo, en su versión mexicana de cientificismo, cobró vida de manera determinante. En efecto, igual que para Comte, para muchos de los positivistas mexicanos, “la anarquía intelectual” –en lenguaje comteano- prevaleciente en el país, comprendida como diferentes interpretaciones sobre el mundo y la utilización de heterogéneos métodos para explicar la realidad natural y social, sólo podría ser exterminada con una instrucción científica general, completa y homogénea, la cual sería capaz de unificar la inteligencia y el sentimiento de los mexicanos (Barreda, 1941:15):

...una educación emprendida sólo con el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay, y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales, no puede menos que ser... el más seguro preliminar de la paz y del orden social, porque pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo, uniformará las opiniones... El orden intelectual que esta educación tiende a establecer, es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester.

El planteamiento de Barreda no hace más que reiterar las ideas comteanas relativas a un sistema social (Comte, 1979, 47):

...dos tendencias de naturaleza diferente excitan hoy a la sociedad: una a la desorganización, otra a la organización. La primera, aisladamente considerada, la arrastra a una profunda anarquía moral y política, que parece amenazarla de próxima e inevitable disolución; la segunda, la conduce hacia el estado social definitivo del género humano, el que conviene a su naturaleza, aquél en el cual todos los medios que sirven a su prosperidad habrán de alcanzar su más completo desenvolvimiento y su utilización más directa

Es pertinente reiterar que el positivismo mexicano, a través de sus principales defensores, propagadores y actores habría de irse reconfigurando con el paso del tiempo en función de las pugnas intelectuales, ideológicas y políticas de la época. De esta forma podemos ubicar a determinados actores, protagonistas de una posición positivista inicial con discursos y actuaciones específicas, quienes al cabo de algunos años, la transformaron. Baste con señalar –a manera de ejemplo- el caso de Ignacio Ramírez, quien al inicio de la década de los setenta había aceptado la conciliación entre liberalismo y positivismo, sacrificando algunos tópicos de su proyecto liberal en apoyo al pensamiento positivista, pero quien años más tarde, en pleno porfiriato y a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción

junio, pp. 603-620; José Fuentes Mares como prologuista en la obra: Gabino Barreda. Estudios (1941). México, Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma; Edmundo Escobar.

Pública –en 1877- modifica el plan de estudios barrediano de la Escuela Preparatoria, desmantelando buena parte de los principios de la doctrina positivista.

En fin, el clima que privaba en México en torno a la ciencia, igual que en Europa y, particularmente en la Francia de Comte, representó el escenario idóneo para la recepción del positivismo. De ahí que positivismo y científicismo, unidos estrechamente habrían de difundirse ampliamente y atenuar la anarquía social existente. Lo relevante es ineluctablemente el impulso que se dio a la ciencia, a las organizaciones científicas, a las publicaciones y, particularmente, a la educación como un medio para difundir el pensamiento científico.

1.2.1 La Escuela Preparatoria y el positivismo fundacional

La Escuela Preparatoria, creada durante el gobierno republicano juarista, bajo la inspiración barrediana, junto con la Ley que le dio vida, fue puesta a cargo del propio Barreda, quien tomó posesión como director el 17 de diciembre de 1867, haciendo del antiguo edificio del Nacional Colegio de San Ildefonso, la nueva morada de los estudios preparatorianos. Después de una serie de vicisitudes - como relata Lemoine¹¹ - y de conformar una planta docente con la participación de algunos ilustres intelectuales, la institución abrió sus puertas el 3 de febrero, concurriendo a ella más de setecientos alumnos externos y cerca de doscientos internos; no obstante, el “número tan considerable de estudiantes hizo difícil el mantenimiento del orden en los primeros días; pero la vigilancia y la prudencia de los superiores y profesores han logrado que ese orden se establezca sólidamente; de manera que hoy todo marcha ya con regularidad” (Martínez de Castro, 1868, en Talavera, 1973: 199-200). Lo cierto es que incluso a pesar de la inestabilidad que habría de caracterizar a la Escuela Preparatoria durante sus primeros años de vida, ésta se configuró, en opinión de Lemoine, como “la columna vertebral de la nueva ley, por cuanto representaba en lo social, en lo doctrinario y en lo pedagógico [y, por tanto], el paso más audaz que en materia educativa se había dado hasta entonces en México” (Lemoine, 1970: 15).

Barreda, aliado de Juárez, se vio obligado a ajustar los preceptos del positivismo comteano a la ideología liberal que ambos profesaban y con la que pretendían conciliar el mandato de la libertad con el de la pacificación, para lo cual la Escuela Preparatoria sirvió de instrumento de difusión del pensamiento positivista con las consabidas concesiones que desde ahí concedió al movimiento liberal; no obstante, esta escuela no sólo difundió el positivismo a través de los cursos que

¹¹ . Cfr. Ernesto Lemoine (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878*. México, UNAM.

ahí se impartían, sino también a través de las reuniones que la Sociedad Metodófila Gabino Barreda habría de promover, más adelante, a partir de su fundación, el 4 de febrero de 1877.

La doctrina barrediana conferida al plan de estudios de la Preparatoria, recoge el espíritu positivista que animaba al autor y se caracteriza por la búsqueda de un orden intelectual que constituiría la base del orden social y moral que el país reclamaba (Barreda, 1978: 122). En el afán de propiciar el escenario adecuado para la búsqueda de ese orden intelectual, el plan de estudios previsto para la escuela devela varios rasgos que apuntalan tal intención, entre los que destacan: la mirada enciclopedista del conocimiento y del aprendizaje, la visión pragmatista del saber, la exaltación de la ciencia y del método científico, y el tratamiento de lo social, como a continuación se detalla:

a) En cuanto a la visión enciclopedista, Barreda postulaba que independientemente de la profesión que se abrazase, toda la gente debía contar con una serie de conocimientos generales con el fin de lograr una formación moral y racional, capaz de ofrecerle nociones básicas, “reales” y aplicables “que constituyen el conjunto de la ciencia positiva, verdadero fundamento de todo progreso y de todo orden” (“Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 85). Para Barreda, la Preparatoria habría de estar destinada al estudio y la difusión de todas y cada una de las ciencias, en virtud de que “esta educación verdaderamente enciclopédica, [lejos de ser superficial], proporciona aquel grado de instrucción que es necesario para cada una de las carreras profesionales, o para formar hombres capaces de dedicarse por sí solos y con fruto al cultivo especial de uno o varios de dichos ramos” (“Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 86). Ésta, su visión enciclopedista queda claramente estipulada en el siguiente párrafo (Barreda, 1978: 116):

Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive así a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso... y sólo con el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay, y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales...

El enciclopedismo sustentado por el autor para garantizar la uniformización de las conductas y atender las necesidades de la sociedad se concreta en la defensa de la inculcación de un fondo común de verdades, como referente básico para toda la

población. “Este fondo de verdades que nos han de servir de punto de partida, debe presentar un carácter general y enciclopédico, para que ni un solo hecho de importancia se haya inculcado en nuestro espíritu sin haber sido antes sometido a una discusión, aunque somera, suficiente para darnos a conocer sus verdaderos fundamentos” (Barreda, 1941: 11).

b) La inclusión de materias de corte científico en las cuatro diferentes áreas del plan de estudios, evidencia la relevancia concedida a la ciencia, porque “ora por los métodos que emplean, ora por las nociones positivas y de aplicación práctica en que su estudio se adquieren, las ciencias naturales, es decir, la astronomía, la física, la química y la ciencia de la organización o la biología... son como base de toda educación verdadera racional y filosófica” (“Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal...”, en Barreda, 1978: 87). Incluso para los abogados se prescriben materias científicas –ciencias naturales y matemáticas- porque éstos “han ejercido el monopolio de la dirección de la instrucción pública. ¡Y todavía hay quien pretenda que ellos sigan permaneciendo extraños al conocimiento de las ciencias naturales, que son hoy el principal elemento del progreso, el orgullo y el blasón de la época actual, y la base del bienestar y de la paz!...” (“Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 87).

c) En defensa de la naturaleza pragmática de los saberes científicos y los no científicos, el autor argumenta reiteradamente el carácter utilitario de cada una de las diferentes asignaturas incluidas en el plan de estudios, se tratase de la química, de la física, de las matemáticas, de los métodos de las ciencias naturales, de la lógica, igual que de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas vivas, el latín, la taquigrafía, etc. Plantea Barreda: “¿quién puede decir que un conocimiento claro y metódico de las verdades fundamentales y de los métodos y procedimientos propios a cada uno de los ramos del saber humano, puede ser jamás inútil...? (Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 88).

d) En el conglomerado de asignaturas destaca, sin duda, la preeminencia del método como saber ineludible no sólo para la obtención de las verdades positivas, sino además como elemento formativo del ser humano. La denominación “método” es utilizada por Barreda tanto para referirse al método científico como a los métodos de la lógica. Para él, cada ciencia hace uso “peculiar” del método. En cuanto al científico, éste es empleado para llegar a la verdad, porque en cada disciplina asume un desarrollo particular dado que es en cada campo científico donde se efectúan las aplicaciones prácticas. De ahí que la inducción y la deducción no pueden ser abordadas solamente desde el punto de vista teórico,

sino que a través de las matemáticas -donde más ampliamente se pueden ejercitar- los alumnos habrán de formarse, para que en otras ciencias puedan servirse de estos dos con “oportunidad y discreción”. Por lo que toca al método experimental, la física ofrece –a decir de Barreda- una amplia oportunidad para su aplicación, igual que la Química en lo concerniente al análisis y a la síntesis. La botánica y la zoología, por su parte, contribuyen al uso del método comparativo. El acercamiento a lo metodológico se cierra con el curso de lógica, comprendido como una síntesis de los más relevantes procedimientos de investigación de la verdad, los cuales, en principio, ya se estudiaron y aplicaron en cada una de las ciencias. (Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 86-89). La lógica como cierre de las materias científicas era una nueva lógica, inexistente en las obras comteanas, la que fue trabajada con los textos de Alexander Bain y John Stuart Mill.

e) La singular vinculación entre la mecánica y el estudio de lo social, adoptada por Barreda, aquí sí, como fiel partidario de la doctrina comteana, le hace sostener que las leyes del movimiento y el equilibrio son el basamento para comprender no exclusivamente los fenómenos estáticos o dinámicos que tienen que ver con la vida, sino también aquellos que aluden a los actos intelectuales del hombre y de la sociedad. La causa de esta apreciación se funda en la idea de que para él, igual que para Comte, todos los fenómenos naturales y sociales se encuentran sometidos a las mismas leyes, al grado de que “el mismo progreso social en su calidad de movimiento, no se exime de esta forzosa y feliz condición, que sujetándose a las leyes fundamentales, lo hace susceptible de previsión y de explicaciones racionales”. (“Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública...”, en Barreda, 1978: 87).

En fin, a pesar de las polémicas y de las rupturas del positivismo barrediano con otros positivismos y con el mismo liberalismo, es innegable la hegemonía intelectual que, a través de la Escuela Preparatoria, ejerció durante este periodo el pensamiento de Barreda y el liderazgo por él desplegado no sólo con sus seguidores y discípulos, sino también con sus opositores, ya fuesen los conservadores, los liberales radicales, los porfiristas derrotados. De ahí que la Escuela Preparatoria, con su ineludible vocación positivista, habría de configurarse como el modelo educativo a alcanzar en el territorio mexicano, en virtud de la pretensión de ajustar los diferentes niveles de la educación a sus designios con la mira de avanzar en la reorganización social del país, tal como lo pregonaba la misma doctrina ahí recreada.

1.2.2 La filosofía de la educación del positivismo barrediano

El positivismo comteano puede ser específicamente situado como una filosofía de la educación, en virtud de que para Comte, igual que para Barreda, el proyecto de acción visualizado era susceptible de ponerse en marcha a través de una educación positiva capaz de formar a los hombres tanto desde el punto de vista intelectual como moral y social, con el objeto de transformar a la sociedad y lograr el progreso de la humanidad. La centralidad de la formación positivista habría de recaer, por tanto, en la científicidad y en la creencia de los beneficios de la racionalidad científica, es decir, se trata de una educación regida por el espíritu positivo.

El planteamiento comteano se configura como un verdadero plan educativo en el que, convocando al proletariado y a las mujeres, pretende que ambos actores se conviertan en agentes de la renovación y, por tanto, de la reorganización de la sociedad, justamente porque la transformación de la sociedad está determinada por la evolución del saber, por el progreso de la ciencia. Para el padre del positivismo, toda reforma social necesariamente habría de ser presidida de una reforma intelectual, lo que explica su adhesión al trabajo con y para la ciencia. Así instaba el propio Comte a cumplir la misión de universalizar los estudios positivos, porque éstos no estaban sólo reservados a los sabios, sino para todo el pueblo:

Este magno resultado no podría obtenerse de un modo suficiente si esta enseñanza continua permaneciera destinada a una sola clase cualquiera, incluso muy extensa; se debe, so pena de fracasar, tener siempre a la vista la universalidad entera de las inteligencias. [Esta filosofía] debe entonces llegar a ser la base sistemática de la sabiduría humana... de manera que cumpla más convenientemente el indispensable oficio social que se vinculaba en otro tiempo a la instrucción universal cristiana” (Comte, 1988: 105).

Por su parte, Barreda, al hacer suya buena parte de las premisas comteanas, introduce estratégicamente el pensamiento positivista a través de la misma legislación de 1867, haciendo de la Escuela Preparatoria el vehículo capaz de concretar su programa educativo. Él mismo suscribe: “La educación, es preciso repetirlo, la educación intelectual es el principal objeto de los estudios preparatorios; la variada y sólida instrucción que ellos proporcionan es una ventaja inmensa y, sin embargo, secundaria si se compara con la disciplina mental a que nos acostumbran” (Barreda, 1941: 14-15).

En efecto, La *Oración Cívica* declamada por Barreda en 1867 en Guanajuato para conmemorar el Grito de Dolores, representa el punto de arranque de la introducción de la doctrina positivista en la esfera política mexicana, al pretender asociar el liberalismo con el positivismo de Comte. La reformulación de la divisa

comteana de “amor, orden y progreso” es suplantada por la de “libertad, orden y progreso; la libertad, como medio; el orden como base, y el progreso como fin”. Este lema simbolizaba el triple colorido de la bandera nacional, que había utilizado Zaragoza en 1862 en su lucha contra los franceses para proteger el futuro de América y de las instituciones republicanas (Barreda, 1941: 109).

En esta pieza oratoria se bosquejan las líneas político-sociales y pedagógicas en que habría de sustentarse la educación de la época, es decir, los principios y valores que conformarían la orientación filosófica del proyecto educativo nacional y en la que revela, entre otras muchas aspiraciones, el afán de vincular la política con la ciencia, cuando puntualiza: “Y tan imposible es hoy que la política marche sin apoyarse en la ciencia, como que la ciencia deje de comprender en su dominio a la política” (Barreda, 1941: 74).

Sin pretender efectuar un exhaustivo análisis de esta disertación y de algunas otras intervenciones y escritos, sino exclusivamente con el fin de subrayar algunas líneas constitutivas de la propuesta doctrinaria barrediana, cuyo impacto marcó la orientación de la educación de la época, a continuación se presenta un breve mapeo de aquellos tópicos que se consideran relevantes como perspectivas definitorias de su filosofía educativa, anclada, evidentemente, en la uniformización de la opinión y de las ideas de la población para librar a México de problemas futuros a través de la enseñanza universal de la ciencia desde la primaria hasta los estudios secundarios o superiores.

- *La triple emancipación: científica, religiosa y política.* A fin de superar las tradicionales explicaciones sobrenaturales o las supersticiones con las que se había intentado explicar e interpretar diferentes fenómenos sociales e incluso naturales, Barreda propugna por una emancipación mental desde tres ámbitos – científico, político y religioso- cuyo signo peculiar sería la suplantación de las antiguas doctrinas por las modernas.

La emancipación científica es comprendida desde la perspectiva de sus tres estados –teológico, metafísico y científico- y de las oposiciones entre el orden teológico y militar y el científico y técnico, porque –a decir del autor- la humanidad se encontraba luchando por la instauración de este último, es decir, el científico. Se trata, en consecuencia, de una concepción del universo y de la existencia humana, no más a partir de la influencia de agentes sobrenaturales o de principios teológicos y metafísicos, sino de la comprensión de los hechos y fenómenos de todo tipo en su condición de sometidos a leyes naturales invariables. Para el autor, el saber verdadero es solamente aquel que proviene de la realidad objetiva, de los hechos, aludiendo así a la ciencia positiva.

De esta forma enunciaba Barreda su pensamiento científico (Barreda, 1941: 76-77):

¿Cómo lograr que los mismos para quienes los más sorprendentes fenómenos astronómicos quedaban explicados como una ley de la naturaleza, es decir, con la enunciación de un hecho general, que él mismo no es otra cosa que una propiedad inseparable de la materia, pudiese no tratar de introducir este mismo espíritu de explicaciones positivas en las demás ciencias...? ¿Cómo los encargados de la educación pueden, todavía hoy, llegar a creer que los que han visto encadenar el rayo, que fue por tanto siglos el arma predilecta de los dioses, haciéndolo bajar humilde e impotente al encuentro de una punta metálica elevada en la atmósfera, no hayan de buscar con avidez otros triunfos semejantes en los demás ramos del saber humano? ¿Cómo pudieron no ver que a medida que las explicaciones sobrenaturales iban siendo substituidas por leyes naturales, y la intervención humana creciendo en proporción en todas las ciencias, la ciencia de la política iría también emancipándose, cada vez más y más, de la teología?

La emancipación religiosa aludía a la necesaria ruptura que habría de generarse con respecto a la postura clerical por la que se limitaba el reconocimiento de los avances de la ciencia, de las verdades inesperadas, producto de las innovaciones científicas que en el mundo europeo se estaban experimentando en los distintos ámbitos disciplinares, y que el mundo colonizado tenía derecho a compartir. El triunfo de la demostración habría de derrotar el espíritu de la autoridad, promovido por los conquistadores. (Barreda, 1941: 69-110).

En cuanto a la independencia política, Barreda condenaba el proyecto colonizador español, porque “el fuego de la emancipación ardía por todas partes y en lo político, España misma había dado el noble ejemplo, lanzando de su seno a los moros que, siete siglos antes y en mejores circunstancias, habían intentado hacer en la península lo que ella, a su vez se propuso en América. ... y ella no debía esperar mejor suerte en la empresa análoga que acometía” (Barreda, 1941: 78, 83). La autoría del proceso emancipatorio que estaba viviendo el país recaía, evidentemente, en manos del partido liberal, denominado por el autor como partido progresista.

- La educación como desarrollo intelectual. Para el autor, la educación consiste en un “verdadero cultivo” de todas las propiedades o atribuciones del hombre, particularmente de las intelectuales. Este “cultivo es igualmente obligatorio para todos los hombres que quieran merecer el nombre de libres, y conducirse por sí con conocimiento de causa” (Barreda, 1978: 245). Sólo ofreciendo una educación objetiva y práctica, que reclama la ejercitación de todas las facultades mentales, se podría encontrar “el remedio y la verdadera regeneración de nuestra especie”

(Barreda, 1978: 246). La instrucción que hasta la fecha se ha prodigado en el país -advierte Barreda- ha estado basada en la memorización y la aplicación, atenuando y hasta paralizando las facultades mentales de niños y jóvenes, por lo que es apremiante “el cultivo completo de nuestro entendimiento, emprendido sistemáticamente desde la primera edad” (Barreda, 1978: 246). Exclusivamente con una disciplina permanente en el uso de todos los procedimientos lógicos, se puede habituar el espíritu a “tomar el orden como base y condición de todo progreso” (Barreda, 1978: 175).

- *La educación como base del progreso.* En opinión de Barreda, la causa más poderosa que ha impedido el engrandecimiento y progreso del país es la falta de ilustración del pueblo, la ignorancia, misma que lo ha convertido en víctima y victimario a la vez. De cara a los liberales radicales que habiendo levantado su voz en contra de la obligación de la instrucción primaria, decretada oficialmente, por creer que ésta representaba un atentado contra su libertad, una violación de uno de los derechos del hombre, el autor asegura que el primer derecho de los hombres es “el de vivir y el de procurarse su desarrollo y su bienestar”. “Para nosotros –apunta Barreda- la obligación general de adquirir, por lo menos, la instrucción primaria, no es cuestión de principios o de rutinas; es cuestión de progreso, y lo que es más aún, de existencia social”. (Barreda, 1978: 235)¹².

Colocar el debate de la obligatoriedad de la instrucción primaria como constreñimiento de la libertad del hombre significaría cuestionarse igualmente si el pagar impuestos, servir en la milicia, prestar testimonio en un juicio –entre otros- representa una acción restrictiva de la libertad. “Se trata de saber si los mismos a quienes la ley impone la indeclinable obligación de proveer a sus hijos del alimento del cuerpo, han de tener el inmoral DERECHO de matar su espíritu de inanición intelectual” (Barreda, 1978: 236).

La instrucción primaria, en consecuencia, no sólo es conceptualizada como condición de mejoramiento, sino como una necesidad ineludible para asegurar la existencia, el progreso y la evolución de las sociedades, particularmente de nuestro país. La instrucción primaria es para el autor un asunto de conveniencia y de estabilidad social y como “alimento del espíritu”, aunque modesta, es sustanciosa. A decir de Barreda, cuando el progreso, entendido como evolución, es una ley, tal como se da en los seres humanos, “lo que asegura la existencia

¹² . Según Edmundo Escobar, este texto, elaborado por Barreda el 15 de agosto de 1875, fue presentado como dictamen a la Comisión nombrada en una junta de colegas con la finalidad de precisar lo que pudiese ser valioso para difundir la ilustración en México y fue aprobado por la señalada comisión que se encontraba integrada por Gabino Barreda, Ignacio Ramírez, Rafael Martínez de la Torre, Guillermo Prieto y Roberto Esteva (Barreda, 1948: 227).

asegura también el progreso, y lo que es indispensable para el segundo, lo es también para la primera”. De ahí que la nación que no marche hacia adelante, necesariamente camina hacia atrás, es decir, se instala en el retroceso y, por tanto, frente al suicidio, la muerte segura de la vida nacional, a la vez que la de los individuos. “¿Deberá México suicidarse, siquiera en nombre del principio de libertad, que no puede él mismo tener otra justificación, sino la mayor suma de bienestar social que está destinado a proporcionar?” (Barreda, 1978: 239).

- *La educación moral*. Además de la formación ciudadana, el Estado tiene –para Barreda- la obligación de responsabilizarse de la formación moral, temática que después de más de un siglo, se ha convertido en un tópico emergente y recurrente por parte de los gobiernos nacionales e internacionales en ese siglo XXI. En opinión de Barreda, la formación moral alude al conjunto de ideas, de pensamientos y sentimientos que la humanidad ha venido configurando y se encuentran vinculados al bien y a la virtud, independientemente de la religión que se profese o del ateísmo que se sostenga, en tanto que la moral y la religión no son lo mismo: mientras en las diferentes religiones se proclaman diversos dogmas, las reglas de la moral se mantienen con una cierta uniformidad. “Las religiones van cambiando en las distintas fases de la humanidad...; pero las bases de la moral quedan las mismas, aunque sus consecuencias prácticas van perfeccionándose de día en día y más y más con los progresos de la civilización. Esta marcha desigual y aun independiente de la moral y las religiones, prueba que ellas no son una misma cosa” (Barreda, 1941: 114-115). Para argumentar la autonomía de los dogmas religiosos y la moral, Barreda recurre a los planteamientos de Condorcet, teórico de la Revolución francesa, quien sostenía que “...los preceptos morales de todas las religiones y de todas las sectas filosóficas... son de una verdad independiente de los dogmas de estas religiones... y que el origen de las ideas de justicia y de virtud, y el fundamento de los deberes, se debe buscar en la constitución moral del hombre” (Barreda, 1941: 115).

Para Barreda, la existencia moral se conforma de dos tipos de inclinaciones, las buenas y provechosas y las malas y nocivas. La educación moral habría de consistir en el ejercicio de los buenos instintos, esto es, en la práctica de las buenas acciones y en la represión de las malas, ejercicio que se inicia necesariamente en el ámbito de la familia y que debe ser continuado en la escuela “con los ejemplos de moralidad y de verdadera virtud que se procurará presentar con arte a los educandos, excitándoles el deseo de imitarlos” (Barreda, 1941: 119-120), debido a que la formación moral no pasa por consejos, lecciones o recomendaciones y mucho menos por prescripciones, planteamiento que resulta

además de verídico, muy avanzado para su época y cuya validez puede ser vigente en la actualidad (Barreda, 1978: 236).

El conflicto que pudiese derivarse a partir de este planteamiento sobre educación moral y libertad individual, premisa del pensamiento positivista, es resuelto por Barreda, al apuntar que la libertad no consiste en hacer cualquier cosa sin someterse a leyes, en tanto que todos los fenómenos están a ellas sometidos. Libertad y orden son totalmente compatibles sea en los fenómenos orgánicos como en los inorgánicos. “La buena sujeción a las leyes respectivas caracteriza allí, como en todas partes, la verdadera libertad” (Barreda, 1941:120). En suma, sin sujeción a la ley, la libertad sería inmoral y absurda.

La instauración y el desarrollo de la ciencia y del método científico, unidos a la inaplazable vinculación entre lo objetivo y lo subjetivo se convirtieron en Barreda, en una obsesión que habría de reiterar en sus diferentes alocuciones y escritos. Tal es el caso de la siguiente aseveración, categórica, puntual y definitoria de su pensamiento educativo¹³: “...venimos a ocupar una plaza que está desierta, venimos a poner una bandera, la de la Ciencia, en donde todas las otras han caído por su propio peso o por la acción del negativismo; venimos a poner el diamantino Guión de la verdad y de la plena concordancia de lo objetivo con lo subjetivo, en vez de la desolante discordancia que nos dejó el siglo XVIII por herencia; no venimos a herir creencias, sino a despertarlas en los que ya no las tienen” (Barreda, 1978:268).

1.3 La centralidad del método en la enseñanza

La problemática del método de la enseñanza devino en un elemento medular del debate educativo durante la época de la República restaurada, esto es, en el marco del escenario positivista, no obstante que esta preocupación habría de extenderse durante todo el porfiriato. La polémica sobre la metodología de la enseñanza llegó a ocupar y preocupar a los filósofos, a los políticos, periodistas e intelectuales de la época, quienes a través de los periódicos, de las disertaciones, de diversos escritos, informes y dictámenes difundieron su pensamiento educativo en torno al método, con la pretensión de hacer de la educación una práctica científica. A su vez, la alusión al método desde la óptica del trabajo científico y en su vinculación con la enseñanza y la formación de los estudiantes, se conforma como una temática prioritaria, envuelta en polémicas diversas.

1.3.1 La mitificación del método de enseñanza

¹³ . Se trata del discurso leído el 8 de septiembre de 1877, con motivo de la entrega de premios a los alumnos, unos meses antes de abandonar la Escuela Preparatoria.

En el marco del escenario positivista, el abordaje reiterado por parte de los ilustrados, esto es, de la élite cultural, en torno al vocablo “método” en el ámbito de la educación, revela la notoriedad de este tópico en términos de su capacidad para resolver la problemática de la enseñanza, hasta parecer convertirse en un mito; mito a través del que se le conceden atributos con significados múltiples y contradictorios; mito que define y justifica la idea que cada autor ha construido; mito que se consagra por su ambigüedad; mito que transmite variados mensajes con frecuencia paradójicos. Sin la pretensión de efectuar una exhaustiva recuperación de la literatura producida en la época, nos limitamos en este apartado a retomar algunos de los planteamientos de ciertos autores que revelan diversas interpretaciones, producidas en el marco del optimismo que alentaba la utopía de ilustrar a toda la población.

Bastan algunos testimonios de los letrados de la época para evidenciar su inquietud por esta temática y su específica concepción de método. Por ejemplo, Díaz Covarrubias, en su informe sobre la instrucción pública, escrito en 1875, declara muy puntualmente: “es más importante saber transmitir los conocimientos, que poseer los conocimientos mismos” (Díaz Covarrubias, 1993: XLVII). Tras criticar la priorización de la memoria como actividad intelectual promovida en la instrucción primaria, se pronunciaba por el método objetivo, denominado “Lecciones de cosas” (Díaz Covarrubias, 1993: XL y XLV), muy cercano a la propuesta pestalozziana del método intuitivo y en el que una de sus premisas era: “de las cosas a las palabras, de las palabras a las ideas”:

Otro de los vacíos en la instrucción primaria de la República, es la falta de métodos lógicos para la enseñanza de las diversas materias y propios para desarrollar la razón y hacer duraderos los conocimientos adquiridos. En nuestras escuelas primarias todo el aprendizaje está encomendado á la memoria. En la Gramática, en la Aritmética, en la Geografía, &c., se enseñan palabras ántes que ideas, reglas abstractas ántes que ejemplos, máximas ántes que experiencias, definiciones ántes que objetos.... El „Sistema de lecciones sobre las cosas’ tiene el doble objetivo de desarrollar lógica y metódicamente la inteligencia de los niños y de enriquecerla con conocimientos positivos y útiles; es a la vez un método racional de despertar y ejercitar el espíritu, y un aprendizaje real de ideas y de verdades sobre los ramos fundamentales del saber humano. Este sistema es hoy un complemento de la instrucción primaria, tanto en el método como en la doctrina.

Este ministro de instrucción abogaba por el método objetivo, concebido como aquel que a través de la observación posibilitaría “el ejercicio gradual y espontáneo de todas las facultades intelectuales, haciéndolas trabajar sobre

conocimientos positivos y plenamente comprensibles y demostrables” (Díaz Covarrubias, 1993: LVIII).

De acuerdo con Díaz Covarrubias, en la escuela se pretendía contrariar el método que los niños naturalmente utilizan durante la primera infancia para conocer el mundo, consistente en percibir a través de sus sentidos los objetos, las cosas, los hechos, los fenómenos. Por tanto, lejos de inducir a los alumnos a memorizar generalizaciones, reglas y leyes, es preciso “dirigirse primero á sus facultades perceptivas, que son las primeras y mas diestras en ellos, para ejercitar después sus facultades reflexivas y comparativas” (Díaz Covarrubias, 1993: XLIII). El autor, retomando las aportaciones del extranjero, promovía este método de aprendizaje que diversos países de Europa estaban aplicando en la época, a partir del cual se pregonaba la inminente necesidad de que al niño habría que proponerle el contacto con todo su entorno -los animales, las plantas y las cosas- como piedra angular de la comprensión.

Entre uno de los grandes maestros de instrucción primaria, promotores del método objetivo, destaca José Manuel Guillé, quien a través de su ejercicio docente, impulsó la práctica de la enseñanza objetiva, además de haber publicado la obra denominada *Enseñanza elemental. Guía teórica práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva* (Guillé, 1877). Guillé fue profesor de “enseñanza objetiva”, cuando el ministro Díaz Covarrubias promovió el establecimiento de dos horas diarias en cada escuela de “enseñanza objetiva”, como si ésta fuese una asignatura más a las ya existentes en la instrucción primaria, en lugar de un método. Con este hecho se evidencia la errónea interpretación del mismo ministro respecto al método de enseñanza que pregonaba. Sin embargo, Guillé, junto con Vicente Alcaraz y Manuel Cervantes, defendieron y difundieron la práctica de la enseñanza objetiva.

Otra de las ópticas sobre el “método” alude a la organización adoptada por las instituciones educativas para atender a los alumnos, a partir de la cual se define la forma de relación entre éstos y el profesor. Desde aquí se plantean dos posiciones antagónicas en el movimiento de escolarización de masas: el método mutuo y el simultáneo.

El denominado método o sistema lancasteriano, instaurado en México hacia 1822, al igual que en diversos países centrales y en las nuevas repúblicas de Latinoamérica, fue utilizado como una alternativa para satisfacer la necesidad de atender masivamente a la población en edad escolar, particularmente en materia de alfabetización y primeras letras, ante la ausencia de maestros. La llamada

“escuela lancasteriana”, en honor a uno de sus grandes difusores –Joseph Lancaster- utilizaba el método mutuo o método de instrucción mutua, por el que los monitores –alumnos elegidos entre los más avanzados- se responsabilizaban de conducir la enseñanza de sus pares, bajo la coordinación de un maestro, quien, en principio, podía atender entre 200 y 1,000 alumnos en una misma gran sala. Su función consistía en controlar el proceso de enseñanza a través de los monitores. Se trataba de una estructura piramidal, en la que el maestro, colocado en la cúspide, sólo tenía comunicación con los monitores y éstos eran los que directamente trabajaban con los alumnos. Según Thanck Estrada, el método mutuo fue declarado “método oficial” para las escuelas gratuitas municipales (Thanck Estrada, en Ortiz Enciso, 1992: 52). El papel que la Compañía Lancasteriana desplegó en el país fue sin duda de gran impacto, al grado que de 1842 a 1845, como arriba se apuntó, la instrucción primaria de todo el país se confió bajo su dirección. En fin, el método mutuo se configuró como la materialización del ideal de la ilustración con respecto a la alfabetización y fue destinado a la población de menores recursos económicos, resolviendo parcialmente la carencia de profesores de la época.

En oposición al método mutuo de enseñanza, Antonio P. Castilla, educador español instalado en México, propugnaba por el sistema simultáneo y, en su caso, el mixto, a fin de superar las deficiencias propias del primero, promovido por la Compañía Lancasteriana. Mientras que en el método mutuo, la recurrencia a los monitores garantizaba la estructura organizativa de la escuela e impedía la intervención directa del profesor en la enseñanza, el método simultáneo apelaba a la distribución de los alumnos en diferentes grupos o secciones conforme a sus diversas capacidades y desiguales niveles de saber.

Para Castilla, la crítica mayor del sistema mutuo radicaba en las limitaciones de los monitores, debido a que “es una verdad inconcusa que enseñando se aprende y que las ideas se desarrollan y perfeccionan acostumbrándose a explicarlas” (Castilla, en Meneses, 2001: 227). Empero, el autor reconoce que si bien el simultáneo superaba las deficiencias del mutuo al lograr que un profesor atendiera a varios grupos, ofreciéndole a uno determinadas explicaciones, mientras que el otro o los otros se encontraban desarrollando otras actividades, lo más pertinente sería contar con profesores-ayudantes, lo que suponía plantear ya un “método mixto”. El método de Castilla tiene como origen el establecido por La Salle en el

siglo XVIII, el cual fue por éste denominado igualmente como método simultáneo¹⁴.

A través de la edición de su semanario *La voz de la instrucción*, en el que abordaba problemáticas eminentemente didácticas, Castilla formula su concepción de método, entendido como el camino más rápido y fácil que conduce a realizar algo útil y con base en un fin determinado. Según este autor, como el hombre es incapaz de aprehender el conjunto de las cosas de la realidad, se ve obligado a separarlas, a descomponerlas en sus elementos más simples para luego regresarlos al conjunto con el objeto de obtener una visión total. De ahí que los métodos básicos sean el análisis, la síntesis y el mixto o compuesto, por el que se alternan ambos. Estos métodos son utilizados para la investigación, la demostración y la comprobación y constituyen el fundamento de toda la enseñanza. A su vez, en la enseñanza se requiere hablar, preguntar, responder, narrar y ejecutar, acciones que configuran diferentes métodos: el acromático o recitativo, cuando se enseña a partir del habla; el erotemático o interrogativo, empleado cuando se pregunta; cuando se enseña a partir de preguntas y respuestas, se alude al catequístico o interlocutivo; cuando se recurre a la referencia o al relato de textos o hechos, el método es el narrativo; si se trata de efectuar análisis y razonamientos personales, se apela al racional; finalmente, el método popular invoca la enseñanza de corte práctico e intuitivo (Meneses, 2001: 227-228).

Por su parte, Díaz Covarrubias, además de su visión sobre el método objetivo, también alude al método desde esta otra acepción –la organización de los grupos para la enseñanza. Para él, los métodos mutuo y simultáneo constituyen un sistema de enseñanza, subrayando que “por sus ventajas universalmente reconocidas, ha llegado á ser el predominante para esta enseñanza [primaria] entre casi todos los pueblos cultos” (Díaz Covarrubias, 1993: XXIX). Si bien el sistema mutuo, en opinión del autor, no estaba bien organizado en todas las escuelas, sí permitía (Díaz Covarrubias, 1993: XXIX-XXX):

...multiplicar al maestro, poner en contacto las inteligencias de los educandos para iluminarlas unas con otras...., animar a los niños con la emulación de ser alternativamente maestros y discípulos..., clasificarlos en diversas secciones según su grado de adelanto para recibir metódicamente las lecciones del

¹⁴ . A Juan Bautista de la Salle, nacido en Francia, se le reconoce como reformador educativo y padre de la pedagogía moderna. Retoma el planteamiento de Comenio por el que se solicita al maestro que instruya a sus pupilos "todos juntos al mismo tiempo". Introduce y perfecciona el método simultáneo: ya no un solo maestro conduciendo toda la escuela, sino dos o tres, cada uno de los cuales habría de responsabilizarse de los alumnos con capacidades similares.

director, facilitar y dar mucha intensidad á la enseñanza bajo doble aspecto de la doctrina y del método.

1.3.2 Método de enseñanza en Barreda

En Barreda podemos encontrar la alusión al método desde múltiples concepciones, de las cuales retomaremos tres, por considerarlas centrales: a) como recurso para la enseñanza y b) como garante de la objetividad y salvaguarda de la subjetividad y, con ello, capaz de acercar al alumno a los hechos de la realidad; c) como potenciador de las facultades intelectuales de los alumnos.

Para Barreda, no bastaba con establecer la obligatoriedad de la enseñanza primaria, multiplicar las escuelas o cambiar los programas, era preciso, para el buen éxito de la instrucción pública, otorgarle un lugar preponderante al método, porque “en materia de educación, nada hay comparable a la importancia del método”. Decía el autor que muy pocos eran los que comprendían o sospechaban “que el método en la instrucción primaria, no menos que en la secundaria, es la más importante consideración para el buen éxito” (Barreda, 1978: 240). Habría que proponer una alternativa metodológica, a la tradicionalmente empleada en las escuelas, sobre todo primarias, consistente en la acumulación de principios y concepciones abstractas, traducidos en términos de definiciones, de reglas o de axiomas que los alumnos debían “digerir”, convirtiendo a éstos en “absorbedores” y repetidores de materiales ya elaborados, de verdades dictadas por las autoridades.

Descuidado el método, tanto en la educación primaria como en la secundaria (superior) y solamente atendiendo la problemática de las materias que deben introducirse en ambos niveles, el problema educativo no se habría de resolver, ya que aseveraba Barreda, “cualquiera que sea la importancia de esas cuestiones, y nosotros se la asignamos muy grande, ella le cede a la inmensamente trascendental del método”. (Barreda, 1978: 243).

La educación primaria –argumenta Barreda- ha estado muy lejos de promover y cultivar todas nuestras facultades, a excepción de la memoria, en virtud de que se ha enseñado bajo el supuesto de que lo importante es almacenar abstracciones y aprender mecánicamente, en lugar de estimular el esfuerzo intelectual; esta situación se agrava en la educación secundaria o sea la superior, particularmente con el estudio de la lógica sólo deductiva, debido, entre otros elementos, a que su objetivo es interpretar proposiciones formuladas o resolver verdades axiomáticas, sin plantear nunca situaciones problemáticas nuevas a las que tendrán que

enfrentarse más adelante los alumnos, cuando tengan que asumir sus propias concepciones y normar su conducta. De esta forma no se puede “formar hombres de iniciativa y de progreso, sino rutineros ergotistas enemigos de toda verdad que no fuese una emanación silogística de sus inatacables textos o revolucionarios igualmente intolerantes” (Barreda, “Algunas ideas respecto de la instrucción primaria”, en 1978: 242). Lamentablemente, apunta el autor “mucho se atiende a las materias y poco o nada se piensa en general en los métodos. Nosotros creemos que es una gran falta” (Barreda, 1978: 243). Es preciso cultivar la observación, el análisis, la generalización, la descripción, la clasificación, la inducción y la deducción, si lo que pretendemos es formar hombres libres que puedan conducirse autónomamente, “hombres lógicos, prácticos, que conozcan el enlace natural de los hechos, ya entre sí, ya en sus relaciones con nuestra organización” (Barreda, en 1978: 245). De ahí que el estudio de las diferentes disciplinas está fundado en el hecho de que éstas requieren necesariamente el dominio de determinados “procedimientos lógicos que caracterizan un método”.

El método representa para Barreda la suplantación de la autoridad, de la ontología y de la teología misma, para resolver y enfrentar las diferentes cuestiones que se presentan en el mundo. Las antiguas creencias o fantasías, carentes de una evidencia habrían de ser sustituidas por los conocimientos y las ideas aportadas por el trabajo metódico; en este caso aboga por la observación y la experimentación como los pilares del método. Este, es el único que puede garantizar una educación objetiva. Objetiva, porque “aquello que creemos ver muy claro con los ojos del espíritu, suele ser muy diverso de lo que al fin logramos ver con los ojos del cuerpo”. En consecuencia, el conocimiento de la realidad debiera partir de los objetos que perciben los sentidos, para de ahí llegar a una generalización y no a la inversa, como siempre se ha practicado en la escuela, que parte de una concepción abstracta para arribar luego a lo concreto en el mejor de los casos o bien para estacionarse en la mera abstracción. Así lo subraya Barreda (Barreda, 1978: 247-248).

En su casa y en el trato social [aludiendo a los niños], el carácter objetivo y material de sus puntos de partida, hace que la atención se captive con la poderosa ayuda de todos los sentidos...; en la vida común, a diferencia de lo que pasa en la vida pedagógica, la generalización es un resultado y una suma inductiva de todo lo que hemos averiguado, y no un punto de partida desde el que debemos presentárenos; y la inducción nos es más espontánea, y por lo mismo, más atractiva que la deducción, como la suma es más sencilla que la división... Al objeto concreto tomado como punto de partida, se debe volver después de cada síntesis abstracta: en suma, al método franca y completamente objetivo es al que debe recurrirse.

La intención de instrumentar un método objetivo lleva a Barreda a proponer para los primeros grados escolares, la vinculación entre lo abstracto y lo concreto y la priorización de objetos reales y no de su representación dibujada o, en su caso, ésta a la escrita y a la oral, porque los objetos reales posibilitan las sensaciones a través de los diferentes sentidos, sea la vista, sea el tacto, sea el oído, sea el olfato. Es a través de las sensaciones que “las inteligencias infantiles... llenan su mente de nociones objetivas que permanecerán en ella depositadas, como materiales indispensables de sus ulteriores combinaciones subjetivas... En todo caso se debe procurar que los niños al comenzar su educación, trabajen y cultiven su mente, con las cosas mismas y no con sus signos... En suma, al método franca y completamente objetivo es al que debe recurrirse” (Barreda, 1978:247-248). Con esto “se cae, en fin, en la manía de buscar siempre autoridades y no pruebas, textos y no hechos” (Barreda, 1978: 242).

Desde otro ángulo, Barreda subraya el papel del maestro como el responsable principal de hacer que los niños conozcan los principales descubrimientos de la ciencia moderna, descubrimientos que se pueden probar, demostrar. Por esto, las creencias quedan sustituidas por las convicciones y la fe por demostraciones. De ahí que los profesores a cargo de la instrucción primaria deberían contar, a su vez, con una sólida y general formación científica, “tal como se da, en fin, a los alumnos de la Escuela Preparatoria, y que no puede ser menor, so pena de esterilidad o al menos de una fecundidad mucho menor en los resultados de su misión (Barreda, “Algunas ideas respecto de la instrucción primaria”, en 1978: 252).

2. LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Durante la dictadura porfiriana y en el marco de un escenario de relativa paz y de industrialización, la exaltación de la educación y de lo educativo se convirtió en una plataforma común de intelectuales, pedagogos y maestros, frente a, por un lado, la desoladora situación del analfabetismo y de la escolarización que privaba en el país a pesar de los esfuerzos emprendidos previamente y, por otro, el interés de renovación de las prácticas educativas que se habían venido desplegando en las escasas y primigenias instituciones públicas y privadas.

La recuperación y puesta al día de las utopías liberales y de los postulados del positivismo –libertad, unidad nacional, democracia, orden, uniformización de las mentes, entre otros- habrían de tomar forma a través de diferentes frentes: acciones parlamentarias, proclamación de postulados, elaboración de documentos oficiales, conferencias, cátedras, difusión de debates teóricos y reformistas a través de la prensa y de ensayos y textos de los ilustrados, todos los que fueron movilizados en torno al progreso de la nación, para lo cual la atención a la educación y lo educativo cobró un lugar preponderante. Si bien el orden se configuró como categoría imprescindible para lograr la paz y el progreso, sometiendo a los hombres a aquel establecido por la dictadura, el cuerpo doctrinal conformado en este periodo y en los albores de la revolución, definió la política y la estructura del servicio educativo del Estado, configurando una fisonomía específica en torno tanto a la conceptualización de la educación y de la pedagogía, como a los programas y a las prácticas que en esta coyuntura se recrearon.

Este periodo se singulariza por el arranque del desarrollo modernizador del Estado que habría de concretarse en grandes realizaciones de diferentes órdenes, desde lo económico hasta lo cultural y lo educativo, tópicos, este último, que particularmente aquí se abordará. En cuanto al primero, cabe destacar su despegue en el ámbito industrial, marítimo, agrario, ferroviario, aeronáutico, minero, hidroeléctrico y de transportación terrestre –entre otros- fundado en la estabilidad política del régimen y en las inversiones extranjeras, así como en la integración de la economía nacional y su relación con los mercados externos. Por lo que se refiere al campo cultural, éste experimentó un gran avance, gracias a la proliferación de pensadores, literatos, artistas y escritores que se abocaron a la instauración de espacios de recreación de la cultura y a la formación de poetas, historiadores, ensayistas, novelistas, pintores, arquitectos. El evidente progreso alcanzado durante la dictadura no sólo propició la modernización de la república de manera genérica, sino que también posibilitó el cambio de la imagen del país ante los ojos del mundo, particularmente de Europa y Estados Unidos. México

logró, en efecto, revelarse como una nación triunfante, civilizada y próspera. Además, pese a todas las dificultades, el porfiriato concedió una especial importancia a la educación con el apoyo de varios de los eruditos pensadores, y a la identidad nacional, al patentizar un gran interés en las raíces ancestrales de nuestra historia, particularmente del mundo prehispánico.

Durante el régimen de Díaz, los secretarios al cargo del Ministerio de Instrucción Pública -Ignacio Ramírez, Protasio Pérez de Tagle e Ignacio Mariscal- sucedidos por Ezequiel Montes en la administración de González, y Baranda (quien permaneció prácticamente 18 años en el puesto), Justino Fernández, Justo Sierra y Jorge Vera Estañol¹⁵, hubieron de encabezar, junto con los destacados maestros e intelectuales de la época, sobre todo Baranda y Justo Sierra, un movimiento de renovación educativa, como signo del ambiente libertario del país. Este movimiento, fundado en la confianza atribuida a la educación, habría de plantearse como instrumento capaz de avanzar en pro del abatimiento de los prejuicios y de la unidad de la nación, porque como aseveraba Altamirano "...la República triunfó, y ¡triste es decirlo! La condición de la escuela no ha mejorado como era de esperarse... Hay gobernadores que tienen manía de construir edificios de lujo, y que son inútiles si falta la instrucción popular. A estos gobernadores hay que recordarles aquellas palabras de Víctor Hugo hablando del libro y del edificio: „Esto matará aquello’, es decir: la instrucción será la fuerza, no el palacio” (Altamirano, en Bermúdez de Brauns, 1948: 130).

La instrucción básica, en el escenario de la causa liberal, fue abanderada por maestros que como Ramírez comprendieron la problemática del momento y lucharon por los ideales libertarios, igual que por extender la educación popular, paralelamente al esfuerzo emprendido en torno a la reestructuración de la enseñanza que los gobiernos pretendían promover. Así anunciaba Ramírez las esperanzas puestas en el movimiento transformador de la instrucción primaria por parte del partido liberal: “[los maestros] han llegado a comprender la necesidad de las reformas que hoy proponemos... Sea en el Gobierno, sea en el público, llamen la atención nuestras reflexiones y, la enseñanza primaria tendrá una época digna

¹⁵ . Los periodos en que ocuparon el cargo de Secretarios de Justicia e Instrucción son: Ignacio Ramírez, del 29 de noviembre de 1876 al 7 de mayo de 1877; Protasio Pérez de Tagle, del 7 de mayo de 1877 al 15 de noviembre de 1879; Ignacio Mariscal, del 20 de diciembre de 1879 al 30 de noviembre de 1880; Ezequiel Montes, del 10 de diciembre de 1880 al 30 de abril de 1882; Joaquín Baranda, del 15 de septiembre de 1882 al 6 de febrero de 1901; Justino Fernández, del 6 de febrero de 1901 al 30 de junio de 1905. Y ya como Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, del 10 de julio de 1905 al 28 de marzo de 1911; Jorge Vera Estañol, del 28 de marzo de 1911 al 25 de mayo de 1911.

de las luces del siglo y de las nobles aspiraciones del partido progresista” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 23).

Definitivamente, con base en el optimismo heredado de la Ilustración, en México, igual que en otros países, la intelectualidad, el gobierno y los grupos sociales más significativos reconocieron la importancia de la educación primaria y, especialmente, de la transformación de la escuela como una estrategia categórica para alcanzar el progreso, la democracia y la unidad nacional, así como para mejorar todos los aspectos de la vida humana. Sin embargo, la mayoría de la población era rural y se situaba en poblados dispersados en diferentes regiones del país. De ahí que la tarea de ofrecer instrucción pública a toda la población resultaba una empresa materialmente colosal y hasta casi imposible.

En efecto, si en 1877, la población total era de 9,481,916 habitantes, exclusivamente 779,289 residían en las diversas capitales, es decir, 8% poblaba las zonas urbanas (Secretaría de Economía, 1956: 7-9), de tal suerte que el país, de manera genérica, era eminentemente rural. Respecto a las escuelas primarias, hacia 1878 se registra un total de 5,194 entre públicas y privadas, las cuales atendían a 4,498 alumnos. Lamentablemente no se localizaron datos confiables de esos años según intervalos de edad para poder precisar el porcentaje de la población en edad escolar que acudía a la escuela; sin embargo, con más de nueve millones de habitantes y menos de cinco mil alumnos escolarizados, se puede aseverar que el panorama educativo era verdaderamente sombrío: se trataba de una nación devastada con una población eminentemente analfabeta.

Entre tanto, en la Europa del siglo decimonónico, se verifica un acelerado impulso alfabetizador, aunque diferenciado por regiones, que se constataría a inicios del siglo XX: mientras Italia, por ejemplo, hacia 1861, contaba con 75% de analfabetas, en 1908 registra tan solo 34%; en Inglaterra se transita de 43% de analfabetismo en 1750, a 3% en 1900. Antes de la primera guerra mundial, la Europa germánica y escandinava había alcanzado 90% de población alfabetizada, mientras que Portugal y España sólo contaban con 50% de población que podía leer y escribir. Según asevera Colon, esta evolución obedece “a la intervención creciente de los Estados modernizados en materia educativa” (Colon, en www.david.colon.pages.perso-organge.fr).

Ante el desolador panorama del país, destacan las acciones de algunos ministros de educación y de otros letrados del porfiriato, quienes habrían de redefinir el derrotero de la educación nacional a partir de sus perspectivas político-filosóficas y de la creación de diversas instituciones. Con base en dos líneas puntuaremos

algunos de los logros y realizaciones que en materia educativa destacan del periodo porfirista (1876-1911, con el intervalo de González 1880-1884), específicamente los promovidos en torno a la instrucción elemental durante la gestión de Baranda en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública: las transformaciones impulsadas en la época y recreadas, particularmente, en los Congresos de Instrucción Pública, y la formalización de las innovaciones relativas a la instrucción primaria.

Como ya se puntualizó, este periodo, destacado por las excelentes y múltiples contribuciones teórico-pedagógicas y acciones en materia educativa, tanto desde el sector oficial como por parte de los intelectuales y educadores de la época, signa la historia de la educación del país. Ya lo insinuaba Baranda al apuntar: “Un movimiento enérgico y plausible se advierte en toda la República por difundir y mejorar la instrucción, y hay estímulo y competencia entre los hombres públicos que se esfuerzan por obtener el triunfo en esta contienda noble, pacífica y gloriosa” (*Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, en Hermida: 1975: 88).

En cuanto a la educación básica, es imprescindible conceder una atención especial a varias de las obras encaminadas a la búsqueda del progreso y a la construcción de la unidad nacional a través de la educación, tarea que ocupó fundamentalmente a Joaquín Baranda, igual que a Justo Sierra, entre otros.

La desorganización que imperaba en el país, marcada por la diversidad de instituciones que tenían a su cargo la enseñanza, la heterogeneidad en materia legislativa prevaleciente en los estados, igual que de los sistemas, programas y métodos empleados para enseñar por parte de los profesores que atendían las escuelas, de las formas de organización de las mismas, de las horas de trabajo escolar, de los locales utilizados, de los libros de texto, entre otras cuestiones, se convirtió en Baranda en una inquietud impostergable de solución, si lo que se pretendía era conducir la educación del país. La preocupación por la homogeneización y, una vez más, por la obligatoriedad de la educación, cobró fuertemente impulso, en tanto que las leyes juaristas, sólo tenían vigencia en el Distrito Federal y no en las entidades, y el deplorable analfabetismo continuaba acrecentándose en todo el territorio. Si bien las normatividades emitidas durante el porfiriato tampoco tenían jurisdicción a nivel nacional, en tanto que los estados autónomos contaban con sus propias legislaturas locales, la estrategia política adoptaba por Baranda –dos congresos de instrucción- para unificar la educación, representa un primer ensayo de centralización y, por tanto, de control de la educación por parte del gobierno federal. La política unificadora de Baranda -por

cierto desplegada exitosamente- y continuada más adelante por sus sucesores, habría de singularizar el desarrollo de la educación básica del país durante el siglo XX.

La celebración de los dos inéditos Congresos de Instrucción Pública, igual que las diferentes acciones legislativas emprendidas, constituyen un hito no sólo para la educación básica y superior del país, sino también para la conformación de un discurso pedagógico que, por un lado, sentaba las bases fundacionales de una pedagogía renovadora del hacer magisterial en la escuela moderna, en educación primaria y, por otro, despejaba la configuración de una pedagogía universitaria centrada fundamentalmente en la formación de profesores. Es por ello que reiteramos, la capacidad de convocatoria que la temática educativa cobró durante el porfiriato es única y trascendental en todo el devenir del siglo XIX y los albores del XX, y encarna la configuración y el despegue de la disciplina pedagógica, la que inevitablemente estuvo vinculada con las acciones que en materia educativa se emprendieron. Dicho de otra manera, la historia de la disciplina pedagógica en México sólo puede comprenderse a partir de la historia de la misma realidad educativa del periodo. Como apuntaba Sierra aludiendo a los avances en materia pedagógica y a la realización de los congresos, en la sesión del 18 de enero de 1890: "...a fines del siglo XIX, del siglo que ha visto constituirse la ciencia pedagógica, no hay, no puede haber un Congreso de Instrucción que pueda diferir, que pueda aplazar el programa educativo..." (Sierra, 1948a: 233).

En suma, dada la relevancia de estos dos Congresos de Instrucción que se extendieron de 1889 a 1891, Baranda señalaba con sobrada razón, en la apertura del primero: "El Ejecutivo de la Unión convocó este Congreso que inicia hoy sus trabajos trascendentales, y que bien podemos llamar el Congreso Constituyente de la enseñanza nacional. Aquí está representada la acción común, potente y vigorosa, indispensable para el impulso uniforme que se necesita" (Baranda, 1892: 210). En efecto, no sólo éste, sino ambos congresos serían constituyentes de la instrucción pública, en los cuales, el vestigio de los pensamientos, utopías, visiones, posiciones e ideologías de Sierra, en tanto Subsecretario de Instrucción y presidente de ambos congresos, es evidente, al mismo tiempo que la de varios de los grandes e ilustrados pensadores, pedagogos y educadores de la época como Enrique Rébsamen, Luis E. Ruiz, Miguel F. Martínez, Miguel Serrano, José M. Vigil, Porfirio Parra, Francisco Bulnes, Alberto Correa, Miguel Schulz, Manuel Flores, Carlos A. Carrillo, Manuel Gutiérrez Nájera y Francisco Bulnes. Como apunta Ruiz: "¡Cuánto se había hecho en tan poco tiempo, bien es verdad que á conseguirlo contribuyeron los más selectos elementos de toda la nación!" (Ruiz, 1900: 285-286). Al respecto Castellanos ratifica: "Es indiscutible, que de los

Congresos Pedagógicos, data nuestro verdadero progreso escolar en la Nación entera. La unidad doctrinaria de la docta Asamblea, á la vez que una antorcha, siempre será un orgullo para los mexicanos” (Castellanos, 1907:3).

Desde otro ángulo es preciso acotar, como varios historiadores aseveran sin equivocación, que la influencia europea, especialmente de Francia en la educación mexicana del porfiriato, igual que en otros ámbitos, constituyó una guía para direccionar las políticas públicas e iniciar la conformación del sistema de educación pública del país. Esto permite comprender la inclusión de la lengua francesa, como lengua extranjera, en los diversos modelos curriculares, no exclusivamente de la Escuela Preparatoria o en su caso de la Escuela Normal, sino también de la instrucción primaria. Basta con constatar en los propios escritos de Sierra, igual que en los de otros pedagogos e intelectuales de la época como Chávez, Flores, Castellanos y Ruiz, las referencias a teóricos franceses y, en Sierra, además, a la cultura francesa de manera genérica, aunque reconociendo la gran y fatídica contradicción de la intervención en esa nación.

Sierra advertía que si un psicólogo de pueblos analizara el caso de México, pensaría que el contacto con los españoles y los americanos que representan el origen de la nacionalidad mexicana, dio a luz un alma femenina “dotada de afinidad profunda con el alma francesa y que fatalmente tenía que dejarse fecundar por ella” (Sierra, 1984: 252). Así formulaba el autor el vínculo que unía a México con Francia (Sierra, 1984: 252-253):

La generación a que yo pertenecía se adhirió más y más a la Revolución francesa, a medida que aborrecía más la intervención... Si aquel grupo de estudiantes hubiese conocido un poco la historia... habríase percatado de esta singularidad: la presencia de Francia en toda nuestra vida nacional, corporalmente a veces, espiritualmente siempre... Leed los escritos de quienes fundaron y consolidaron nuestra República; leed los de quienes la defendemos y consolidamos, y los sentiréis impregnados de idea francesa, de savia francesa. Y no diré, señores, que esto sea bueno; que sea malo, tampoco; afirmaré que éste es el hecho, que este hecho tenía fatalmente que ser, por nuestra índole, por nuestra educación.

Como se remarcaba anteriormente, Sierra no sólo reconocía la influencia de Francia en la vida política del país, sino también en la educación: “todos han afirmado esta verdad de que aquí nadie duda: el México escolar es una Francia americana”. En efecto, la intelectualidad mexicana, muy cercana a la cultura francesa, manejaba los discursos, las teorías, las doctrinas y, por tanto, los textos de filósofos, sociólogos, escritores y pensadores en general de este país, cuya obra inevitablemente estaba nutrida de las ideas revolucionarias, libertarias e igualitarias. La posibilidad, por tanto, de que las acciones legislativas de Jules

Ferry, entonces Ministro francés de Instrucción Pública, emprendidas a partir de 1880, hayan impactado e inspirado los debates teóricos y las acciones en materia de instrucción pública en México, es grande. Una somera revisión de aquellas, permite situar el paralelismo existente con la agenda de discusión en la cámara, los congresos y en otros espacios de debate, al igual que la conformación de la agenda político-educativa de Baranda y Sierra, que ineluctablemente sería la agenda política del porfiriato.

Jules Ferry es considerado en el marco del espíritu republicano uno de los actores más protagónicos que de manera importante contribuyó a consolidar el régimen político nacido en 1875, el cual pasaba por la instrucción pública. Entre 1881 y 1884, varias leyes son aprobadas, cuya filosofía puede resumirse en tres nociones- gratuidad, obligatoriedad y laicidad- las cuales fueron planteadas por Codorcet en su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* desde 1792.

En 1879, un siglo después, Jules Ferry entrega en la Cámara un proyecto de ley que promueve una reforma del Consejo Superior de Instrucción Pública, por el que se excluye la participación de los ministros de cultos, como un primer paso hacia la laicidad, en virtud de que la iglesia mantenía un papel hegemónico en la organización y gestión de la enseñanza primaria. La propuesta de Ferry es aprobada en 1880. Un consejo semejante habría de ser creado en México, en 1891, después de los congresos, cuya composición y funciones serían similares al de Ferry (*Journal Officiel*, 28 février, 1880).

Las reformas propuestas por Ferry se legislaron gradualmente. En junio de 1881 se establece la gratuidad absoluta, misma que en Francia no constituía una nueva medida, puesto que desde 1833, con la Ley Guizot, se había previsto que los alumnos que no estuvieran en condiciones de pagar, serían necesariamente admitidos en las escuelas y, hacia 1867, se prevé un donativo de 4 centavos para crear un fondo destinado a propiciar la frecuencia a la escuela, que se mantiene en esta ley y cuya obligatoriedad se extendía a todas las comunas (*Journal Officiel*, 17 juin 1881).

En 1882 se legisla la obligatoriedad de la instrucción primaria para los niños de los dos sexos, de los seis a los trece años, abriendo la posibilidad de que esta instrucción fuese dada en establecimientos públicos o libres o en las familias, aunque en este último caso, sería validada con base en exámenes anuales a los niños. El currículum francés prescrito en esta norma, como se constatará más adelante, resulta muy semejante al acordado en los congresos y regulado por la *Ley de Baranda* de 1891:

La enseñanza primaria comprende: la instrucción moral y cívica; la lectura y la escritura; la lengua y los elementos de la literatura francesa; la geografía particularmente la de Francia; la historia, particularmente la de Francia hasta nuestros días; algunas nociones usuales de derecho y de economía política; los elementos de ciencias naturales, físicas y matemáticas; sus aplicaciones a la agricultura, a la higiene, a las artes industriales, trabajos manuales y uso de herramientas de los principales oficios: los elementos del dibujo, del modelaje y de la música; la gimnasia; para los niños, ejercicios militares; para las niñas, los trabajos de aguja (*Journal Officiel*, 29 mars 1882).

La misma *Ley de 1882* incluye la laicidad, suprimiendo la moral religiosa y sustituyéndola por una instrucción moral y cívica. En Francia, se intentaba garantizar la neutralidad del Estado y separar la esfera pública de la privada. Desde entonces, un día de la semana es destinado a la enseñanza de las diferentes religiones, tarea de la que habrían de ocuparse y se ocupan a la fecha los padres de familia que así lo desean. La concepción de laicidad, al estilo francés, como neutralidad, va a ser promovida por Sierra y Chávez, junto con los otros atributos de la instrucción pública, como más adelante se confirmará, y debatida en los Congresos de Instrucción Pública, para posteriormente ser institucionalizada (*Journal Officiel*, 29 mars 1882).

La formación de profesores en las escuelas normales, era ya una tradición en ese país, sin embargo el número de éstas era insuficiente para atender el proceso masificador de la instrucción primaria. Si bien desde 1833 se había impuesto por ley la creación de una escuela normal primaria para niños en cada departamento francés, no se había legislado en cuanto a las normales para mujeres. Según Ferry, hacían falta escuelas normales de niños en ocho departamentos y normales para niñas en 68 departamentos. Por ello, por *Ley de 1879* se establece la creación de escuelas normales de niñas. “Todo departamento deberá ser provisto de una escuela normal de profesores y de una escuela normal de profesoras, suficientes para asegurar el reclutamiento de sus maestros comunales y de sus maestras comunales” (*Journal Officiel*, 10 août, 1879).

En paralelo y para avanzar también en el rubro de laicidad, Ferry promueve la *ley de 1881*, referente a los títulos exigidos para la enseñanza primaria, tópico igualmente agendado y discutido en los congresos. Cerca de quinientas congregaciones –jesuitas, maristas y dominicos- se hacían cargo de la instrucción primaria francesa, de las cuales, hacia 1879, solamente 28% contaba con el “brevet”, certificado para ejercer la docencia, contra 94% de profesores laicos que, en las escuelas públicas, si lo poseían. De ahí, *la Ley del 16 de junio de 1881*, en

la que se estipula que para poder enseñar se requiere contar por lo menos con los conocimientos elementales (*Journal Officiel*, 17 juin 1881). Igualmente se prescribe en 1886, la laicidad del personal docente, en virtud de que, como antes se advirtió, la instrucción primaria estuvo a cargo de la iglesia durante mucho tiempo. Al respecto se aseveraba: “No es racional colocar religiosos al frente de una escuela donde la enseñanza de la religión ya no tiene lugar. Por otro lado, ¿cómo no estar contrariado por el grave inconveniente de mantener a maestros al cargo de dos superiores, de los cuales uno es comandado en nombre de Dios y el otro en nombre del Estado?” (<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/index.html>). Esta normatividad estableció categóricamente: “Nadie puede ser nombrado maestro titular si no ha hecho una estancia de prácticas de por lo menos dos años en una escuela pública o privada, si no está provisto del certificado de aptitud pedagógica...” (*Journal Officiel*, 17 juin 1881).

2.1 Los Congresos de Instrucción Pública: nuevos horizontes en la instrucción primaria

En México, el movimiento que animaba a los teóricos y maestros de banquillo en torno a la transformación de la educación tuvo eco en Baranda, quien supo encauzar esta voluntad y disposición a través de la convocatoria, emitida el 10 de junio de 1889, al Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, con el que se pretendía fomentar un espíritu nacional, acabar con la anarquía en educación e impulsar el progreso a partir de la instrucción popular. A este congreso que sería sucedido por otro, el segundo, Baranda convocaba a un trabajo conjunto en pro de la uniformidad, porque ésta, “se consideraba el instrumento de unidad nacional, en cuanto que, por medio de teorías y prácticas uniformes, se instalarían en la niñez y juventud mexicanas los conocimientos, actitudes y valores, propios de su identidad nacional” (Meneses, 2001: 446). En esta línea, exhortaba el Ministro a los participantes (Baranda, 1892: 105-106):

En el periodo a que ha llegado la República...; cuando la aspiración al progreso es general, y se estimula y protege el trabajo como único medio de alcanzar esa prosperidad... ; cuando la inteligencia y la actividad del hombre se ponen al servicio de un programa nuevo y extraordinario en nuestra historia...; cuando se ha llegado ya a ese periodo, que, por fortuna, parece definitivo, no era posible que pasase inadvertida la enseñanza pública, base esencial de la paz, del progreso y de la independencia de las naciones.

No ha pasado, en efecto, inadvertida la instrucción, y grato es reconocer que no sólo el Gobierno Federal, sino también los Gobiernos de los Estados, hacen grandes esfuerzos por reformarla y difundirla...Para dar un gran impulso a los trabajos emprendidos en pro de la instrucción pública, surge la necesidad de

relacionar esos mismos trabajos, dándoles cohesión y uniformidad, porque los esfuerzos aislados, nunca son bastante eficaces, y la acción común, ejercida en forma análoga y por idénticos medios, conducirá infaliblemente al éxito más lisonjero.

La agenda prevista en la convocatoria para el desarrollo del congreso, planteaba la uniformidad como temática central, tópico que cruzaba todos los niveles educativos, mismos que conformaban el eje vertebrador de la agenda: lo. de la instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita; 2o. de la instrucción preparatoria, gratuita y voluntaria y 3o. de la instrucción profesional, voluntaria y protegida por el Estado (Baranda, 1892:107). Baranda aclaraba en la señalada convocatoria del lo. de junio de 1890, que era urgente dar cohesión y uniformidad a todos los trabajos desplegados a favor de la instrucción pública, en virtud de que si bien era un hecho que todas las entidades contaban con leyes de instrucción, éstas eran totalmente disímiles, provocando que a los alumnos que cambiasen de residencia, no se les podían revalidar los estudios por no contar con conocimientos iguales. Aun más, al interior de las entidades, las municipalidades disponían de normatividades locales que se modificaban cada vez que las autoridades eran renovadas, haciendo que las diferencias de conocimientos de los alumnos fuesen más frecuentes y notables. “Para hacer cesar tan lamentable anarquía, en un asunto de indiscutible gravedad, preciso es que los Estados y el Distrito y Territorios federales uniformen su legislación y sus reglamentos escolares” y como para esto –advertía el Ministro- se requiere de una concienzuda e ilustrada discusión en la que participen los representantes de todas las entidades políticas, se ha pensado en la celebración de un congreso (Baranda, 1892: 106).

En lo concerniente a la uniformidad, como elemento medular de todos los tópicos a abordar, ésta era comprendida con las particularidades propias de cada nivel: (Baranda, 1892: 107):

1o. Instrucción primaria, laica, obligatoria y gratuita. La uniformidad de esta instrucción comprenderá: la edad en que forzosamente ha de recibirse, las asignaturas que han de cursarse, los programas de enseñanza, los años que debe durar ésta, y los medios de sanción que hagan efectivo el precepto. Establecimiento, en las poblaciones, de escuelas de párvulos, de niños y de adultos; en los campos, de escuelas rurales y maestros ambulantes.

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

3. Instrucción profesional, voluntaria y protegida por el Estado. La uniformidad de ésta comprenderá: materias que formen cada curso; orden y método en que deban enseñarse, número de años que ha de durar la enseñanza; programas, práctica profesional y reglas a que deben sujetarse los exámenes profesionales.

Es relevante puntualizar que la Normal como temática agendada para el congreso, quedó ubicada en el primer eje, esto es, contigua a la de la instrucción primaria, hecho que molestaría a varios de los congresistas en su momento y rasgo que habría de marcarla durante todo su devenir. Esta determinación, en tanto signo de origen, perviviría en las postrimerías del siglo XIX y prácticamente todo el XX, tal como se puede constatar si se analiza el lugar de esta institución en la estructura de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, en la más adelante creada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y después denominada Secretaría de Educación Pública¹⁶. De ahí que durante todo el siglo pasado, la educación normal apareció siempre enlazada a la educación elemental, ambas dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta hace muy poco tiempo, en tanto que no fue sino hasta el periodo foxista cuando pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Superior.

Los preparativos para este congreso se desplegaron de junio a noviembre de 1889 e implicaron tareas diversificadas que se desprendieron de la convocatoria emitida por el Secretario del ramo: la circular dirigida los gobernadores de los Estados, la elaboración del reglamento y el cuestionario para el congreso (Baranda, 1892).

En la circular de fecha 5 de octubre de 1889, dirigida a los gobernadores, se les instaba a proporcionar a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública una serie de datos referentes a la educación de cada estado, ante el desconocimiento por parte del gobierno federal de la situación que guardaba este servicio en las diferentes entidades. La información solicitada era la siguiente: a) población escolar del estado con respecto a la total; b) número de escuelas para niños y para niñas, así como el nivel educativo que atendían: primaria, secundaria y profesional; las instituciones de acuerdo a su sostenimiento: estatales, municipales y particulares; c) promedio de asistencia en las escuelas primarias, preparatorias y

¹⁶ . En 1861, por *Decreto* de Juárez, todos los asuntos de instrucción serían atendidos por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, dependencia cuya denominación se modificó en el mismo año por la de Secretaría de Justicia, Fomento e Instrucción Pública. A partir de 1862 y durante más de cuarenta años, se le designó como Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, apelativo que fue modificado en el porfiriato, gracias a Justo Sierra, cuando el ramo de la instrucción se desprendió del de justicia y se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905.

profesionales; d) promedio de salarios de profesores de escuelas públicas; e) costos de la instrucción estatal y municipal; f) fondos especiales para la instrucción pública, indicando si hay manera de incrementarlos; g) leyes, reglamentos, métodos y programas vigentes en cada entidad (Baranda, 1992: 119).

Expedido el 29 de octubre, el “Reglamento para el Primer Congreso Nacional de Instrucción” (Baranda, 1992: 121-123), punteaba los lineamientos que regularían el desarrollo del mismo: a) Las fechas: del 10 de diciembre de 1889 al 28 de febrero de 1890. b) Los integrantes: 1) Los representantes de los gobernadores de los estados, distrito y territorios federales y 2) Los directores de escuelas profesionales, Preparatoria y cuatro de primarias. c) El desarrollo de una reunión preparatoria a efectuarse el 29 de noviembre; d) En la junta preparatoria, que sería presidida por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, se habría de elegir un presidente, vicepresidente, secretario y prosecretario. e) Las funciones del presidente. f) Las funciones del vicepresidente. g) Las funciones del secretario. h) Las funciones del prosecretario. i) La frecuencia de las sesiones. j) El quórum indispensable para sesionar. k) La elaboración de cuestionarios con base en la circular emitida. l) La organización de comisiones. m) Composición de las comisiones. n) La presentación de los proyectos de las comisiones. ñ) La autorización para obtener la información requerida en las oficinas públicas. o) La incorporación de un director en cada comisión. p) El derecho a voz de los directores. q) El derecho a voz de todos los miembros del congreso. r) El tiempo disponible para intervenir. s) El uso de la palabra en una o más ocasiones. t) El uso de la palabra por parte de los integrantes de las comisiones. u) Los proyectos desechados y los votos particulares. v) El sistema de votaciones de los proyectos y w) El envío de las resoluciones del congreso al Ejecutivo Federal, a fin de que se sometieran a la forma legislativa correspondiente (Baranda, 1892: 121-123).

El instrumento de trabajo que regularía las labores del Primer Congreso Nacional de Instrucción fue el vasto cuestionario emitido por Baranda el 25 de noviembre y que integra las temáticas que habrían de debatirse, cuestionario que bien vale la pena ser revisado¹⁷ porque revela, por un lado, las grandes líneas de la problemática educativa del país y, por otro, un mapeo de los rubros considerados relevantes en el momento y de los debates pedagógicos en términos de las conceptualizaciones, las nociones, las ideas, los pensamientos, la ideología y las

¹⁷ . A pesar de que no nos detendremos a efectuar un análisis de todas las conceptualizaciones e ideas surgidas en el marco de los debates de las comisiones, si retomaremos algunos de las líneas centrales, que por su riqueza y novedad han constituido un avance en la configuración de la disciplina pedagógica.

representaciones que sobre la educación se promovían o se criticaban. Este material aglutina los siguientes grandes rubros: 1. Instrucción primaria: a) Enseñanza elemental obligatoria, b) Escuelas rurales, maestros ambulantes, colonias infantiles, c) Escuelas de párvulos, d) Escuelas de adultos, e) Escuelas de instrucción primaria superior, f) Trabajos manuales y educación física, g) Locales para escuelas, h) Títulos e l) Emolumentos. 2. Escuelas normales. 3. Instrucción preparatoria: a) Naturaleza, duración y orden, b) Uniformidad y c) Escuelas especiales. 4. Instrucción profesional (Baranda, 1892: 108-118).

Como se puede corroborar, se trata de una agenda educativa con una profunda y amplia visión que recoge las inquietudes en materia educativa a partir de una perspectiva tendiente a la conformación e institucionalización de un sistema educativo nacional en su conjunto, desde la instrucción elemental obligatoria hasta la preparatoria, las escuelas normales y profesionales, pasando por las de párvulos, las de primaria elemental, las colonias infantiles, las rurales, de adultos y las de la primaria superior.

En el rubro de Instrucción Primaria, primer tópico del cuestionario, se incluye un extenso y considerable temario, que devela la centralidad concedida a esta materia y, como antes se advirtió, a estas cuestiones se adicionó la sección de escuelas normales.

Por su relevancia, como indicadores del pensamiento innovador que se promovía y de las nuevas visiones sobre la instrucción primaria, transcribimos las cuestiones referentes a la temática, particularmente las correspondientes a la enseñanza elemental obligatoria y a la primaria superior, correspondientes a las fracciones A y E del señalado cuestionario, no sin reconocer que el resto de tópicos confluían igualmente en la preocupación de reestructurar y ampliar, en el proyecto unificador, la instrucción elemental (Baranda, 1892 108-118):

A) Enseñanza elemental obligatoria.

I. ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?

II. ¿En qué edad debe recibirse, y cuántos años debe durar la enseñanza elemental obligatoria? ¿El periodo de los 6 a los 12 años fijado en la ley de 23 de mayo de 1888, es el más adecuado para el caso?

III. La instrucción elemental establecida en la fracción B de la propia ley ¿llena todas las exigencias de la instrucción primaria obligatoria? ¿Deben suprimirse materias o agregarse?

IV. ¿Cuál debe ser el programa de la enseñanza primaria obligatoria, o la distribución detallada de esta enseñanza en los diversos años que ha de durar?

¿Revisión de los programas aprobados para la instrucción primaria en 5 de marzo de 1887?

V. ¿Qué materias de la enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza, y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten?

VI. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas, deben emplearse en la enseñanza elemental?

VII. ¿Hay útiles y mobiliario indispensables en las escuelas elementales?

VIII. ¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales?

IX. ¿Es realizable y prudente la sanción que al precepto de enseñanza obligatoria da el art. 4º. de la referida ley de 23 de mayo de 1888? No siéndolo, ¿cuáles serán los mejores medios de sanción para hacer efectivo el precepto?

E. Escuelas de instrucción primaria superior

I. La instrucción primaria elemental establecida en la fracción B de la mencionada ley, ¿es bastante para emprender después los estudios preparatorios, o se necesita integrar dicha instrucción por medio de una instrucción primaria superior que sirva de intermedio entre la elemental y la preparatoria?

II. Si se admite la necesidad de las Escuelas primarias superiores, ¿qué enseñanza debe darse en ellas y cuántos años debe durar?

III. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en estas escuelas?

En suma, los tópicos de instrucción primaria incluidos en este documento dan cuenta no sólo de las inquietudes de carácter curricular, organizativo y didáctico, sino y sobre todo de aquellas tendientes a definir los grandes trazos de la política educativa nacional, puesto que el propósito de Baranda y, ciertamente, de Justo Sierra, consistía en “Hacer de la instrucción el factor original de la unidad nacional que los constituyentes del 57 estimaban como base de toda prosperidad, y de todo engrandecimiento, he aquí el trabajo principal del Congreso, y aunque en la circular en que fue convocado se señalan los puntos sometidos a su discusión y acuerdo, no está que se refieren a la uniformidad de la enseñanza en sus tres grados: primaria, preparatoria y profesional” (Baranda, 1892: 210). En esta materia de políticas, y tras reconocer los problemas educativos fundamentales que el país había venido experimentando a partir de la restauración de la república, se vislumbraba la pretensión de atender los conflictos del hombre, del ciudadano y, específicamente, del indígena en la sociedad porfiriana. Es en este ámbito que la definición de las orientaciones de política educativa se advierte a partir de la emergencia de una sociedad alfabetizada de manera genérica y de un sistema vigoroso de instrucción pública.

La mesa directiva del Congreso quedó conformada de la siguiente manera: Baranda, presidente honorario; Sierra, presidente; Rébsamen, vicepresidente; secretario, Luis E. Ruiz y, prosecretario, Manuel Cervantes. Se integraron 26 comisiones conforme a los incisos del cuestionario para debatir las diferentes temáticas. La comisión de enseñanza elemental obligatoria se integró por Rébsamen, Miguel F. Martínez, Francisco Cosmes y Manuel Zayas, como agregado. La de primaria superior, temática emergente en la época, por Genaro Raigosa, Luis Pérez Verdía, Luis E. Ruiz y, el agregado, Andrés Ocoy. En la de escuelas rurales, maestros ambulantes y colonias infantiles, José María Romero, Francisco J. Gómez Flores y el agregado, Luis Álvarez Guerrero. En la de escuelas de adultos, Ramón Manterola, Rafael Izunza, Celso Vicencio y Aurelio Oviedo (Baranda, 1892: 119-120).

El congreso fue inaugurado el día 10 de diciembre de 1889 con un solemne discurso de Baranda, en el que enfatizaba que todos los ahí reunidos estaban convencidos del papel que desempeñaba la escuela para regenerar la sociedad desde el punto de vista político, patriótico, económico y moralizador (Baranda, 1892: 208).

Nadie duda ya de que la base fundamental de la sociedad, es la instrucción de la juventud... La República, para existir, necesita de ciudadanos que tengan la conciencia de su derechos y de sus deberes y esos ciudadanos han de salir de la escuela pública, de la escuela oficial, que abre sus puertas a todos para difundir la instrucción e inculcar, con el amor a la Patria y a la libertad, el amor a la paz y al trabajo, sentimientos compatibles que hacen grandes y felices a las naciones.

Los trabajos se extendieron hasta el 31 marzo de 1890, periodo en el que se verificaron cuarenta sesiones, lo que significó una ardua e intensiva actividad durante cuatro meses. De las 26 comisiones, sólo 16 presentaron dictámenes, de los que se derivaron 124 conclusiones. La totalidad de las resoluciones la ocupó, sin duda alguna, la educación elemental, por representar ésta el arranque del proceso de escolarización de la población, pero además, porque el tiempo no alcanzó para discutir las propuestas de las comisiones dedicadas a la escuela preparatoria, a la normal y a las escuelas profesionales. En el discurso oficial de clausura, el 31 de marzo de 1890, Sierra urgió a impulsar la educación en beneficio del país, pero remarcó muy fuertemente la función del Estado en materia educativa: “Mas si es palmario el derecho del Estado a imponer la instrucción, va aparejado a este derecho el deber de facilitarla en condiciones de absoluta justicia, y por eso a la instrucción obligatoria, deber del padre, corresponde la escuela pública, gratuita y laica, deber del Estado” (Sierra, 1984: 119).

Las conclusiones de la primera comisión, de instrucción primaria obligatoria, en respuesta a las preguntas del cuestionario, incorporaron los acuerdos relativos a (Baranda, 1892: 129-146):

a) La naturaleza de la instrucción y la conformación de un sistema nacional de educación. La resolución primera quedó formulada así: “Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica” (Baranda, 1892: 129).

De acuerdo con Rébsamen, documentado por Castellanos (1907), la incorporación del término popular, en sustitución del de elemental, obedeció a que la comisión consideró que era más comprensivo al no precisar un determinado grado de enseñanza, sino al referir a la cultura de manera genérica que era indispensable para cualquier nación civilizada; pero, además, porque no solamente se pretendía mejorar un grado específico de la enseñanza, sino elevar el nivel de la cultura popular, es decir, contribuir a la educación de las masas populares.

b) La edad en que debe recibirse la primaria elemental sería de los 6 a los 12 años con una duración de cuatro años.

c) En relación con el calendario y la carga horaria, se acordó que el primero tendría una duración de 10 meses, en los cuales se destinarían cinco días de la semana al trabajo escolar. El tiempo diario previsto por día y grado era el siguiente: primer año de cuatro y media horas; segundo, de cinco horas; tercero, de cinco y media horas y cuarto, de seis horas.

d) Las sesiones de clase se previeron según los grados escolares: primer año, de 20 minutos; segundo, de 25 minutos; tercero, de 30 minutos y cuarto, de 40 minutos.

e) Un gran acierto, muy relevante para el momento, pero de gran proyección para la educación pública, consistió en la definición de un plan de estudios para la primaria, así como de los programas correspondientes, en virtud de que, como se ha reiterado, en el país prevalecía un desorden en cuanto a la organización institucional de la enseñanza primaria, así como en lo que se refiere a los contenidos y formas de trabajo, tal como apuntaba Covarrubias desde 1875, cuando aludía al estado en que ésta se encontraba (Díaz Covarrubias, 1875: XXV).

Debemos manifestar que en la República no ha adquirido el desarrollo que nuestro estado social exige ya. En la gran mayoría de las escuelas primarias nacionales, la instrucción se limita á la Lectura, Escritura, Gramática española, Aritmética y sistemas de pesos y medidas, Moral y Urbanidad, añadiéndose en las niñas varias sencillas labores mujoriles.

Sin embargo, el plan de estudios fue objeto de una encendida discusión: “los ánimos llegaron á un alto grado de excitación hasta llegar á la injuria por parte de uno de los miembros del contra” (Castellanos, 1907: 55). Como arriba se asentó, Rébsamen era el coordinador de la primera comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria y él fue objeto de varias ofensas, pero a final de cuentas, su pensamiento triunfó en la mayoría de los debates. El nuevo diseño curricular para la instrucción primaria, con una orientación de corte positivista y práctico, se conformaba por las asignaturas que a continuación se detallan, para cada una de las cuales se prescribió su contenido de manera sintética, esto es, un esbozo de programa que incluye el número de sesiones semanales (Baranda, 1892: 123-154):

Primer grado: moral práctica, dos veces; lengua nacional incluyendo la enseñanza de la escritura y la lectura con el método de las palabras normales, diariamente; lecciones de cosas, diariamente; aritmética, diariamente; nociones prácticas de geometría, clase alternada; dibujo, diariamente; canto, dos veces y gimnasia.

Segundo grado: moral práctica, dos veces; lengua nacional, diario; lecciones de cosas, diario; aritmética, diario; nociones prácticas de geometría, alternada; geografía, alternada; historia, alternada; dibujo, alternada; canto, dos veces y gimnasia.

Tercer grado: moral práctica, dos veces; instrucción cívica, alternada; lengua nacional, diario; lecciones de cosas, diario; aritmética, diario; nociones prácticas de geometría, alternada; geografía, alternada; historia, alternada; dibujo, alternada, escritura, dos veces; canto, dos veces y gimnasia.

Cuarto grado: moral práctica, dos veces; instrucción cívica, alternada; lengua nacional, diario; nociones de ciencias físicas y naturales que incluye fisiología e higiene, historia natural y física y química, diario; aritmética, diario; nociones prácticas de geometría, alternada; geografía, alternada; historia, alternada; dibujo, alternada; escritura, dos veces; canto, dos veces y gimnasia.

En las escuelas de niñas se incorporaron trabajos manuales.

Los cambios fundamentales con respecto a la legislación de 1888, hasta entonces vigente, consistieron en:

- En 1888, existían como asignaturas separadas lengua nacional, por un lado y, por otro, lectura y escritura. La comisión decidió integrarlas, hecho que revela un gran acierto.

- En sustitución de la asignatura llamada nociones elementales de “ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas”, de 1888, se propuso ahora llamarla exclusivamente lecciones de cosas, argumentando que los niños de primaria no están en condiciones de introducirse en las nociones de las ciencias, sino únicamente en términos de un acercamiento a los objetos. Esta denominación, que revela no sólo la tendencia pedagógica referente a la enseñanza intuitiva, sino la orientación positivista propia de la época, prioriza, por tanto, la enseñanza objetiva, en el intento de desplazar las creencias, opiniones e incluso supersticiones y reemplazarlas por el conocimiento de lo real. Uno de los debates generados en el congreso se suscitó porque el término lecciones de cosas, desde el punto de vista de la comisión no era correcto, en virtud de que no siempre se contaba con éstas para impartir las lecciones, sino con representaciones de ellas. Finalmente, la asignatura se quedó como lecciones de cosas, bajo el supuesto de que es a través del acercamiento a los objetos que el niño despierta a la vida de la inteligencia, ejercita la observación la reflexión y el discernimiento, porque con base en observaciones sencillas y graduadas de objetos de la naturaleza, unidas a interrogatorios, el niño puede analizar, comparar y razonar.

- La moral y la instrucción cívica que se encontraban integradas, fueron ahora separadas.

- Igualmente se desvincularon la aritmética y sistema de pesos y medidas de la geometría, a la cual ahora se le adicionó el calificativo de empírica, ya que tendría que referir a elementos de la realidad del niño.

- La geografía nacional y la historia nacional fueron también separadas. A la primera se le suprimió el calificativo de nacional, por considerar que los alumnos debían iniciarse no sólo en el estudio del país, sino también en algunas nociones de la configuración de la tierra y su división política.

Ante las críticas respecto a que este modelo era utópico e impracticable, la comisión aseveró: “no ha perdido de vista ni por un instante la necesidad de hacer un programa práctico, en que estén bien calculadas las dificultades que pudiera

ofrecer su realización. Nos hemos inclinado más bien hacia lo que se puede, que hacia lo que se debe hacer... y aún en las escuelas del campo, que cuentan con un solo maestro, será posible llevarlo á cabo..." (Castellanos, 1907: 65)

Las resoluciones respecto a la *primaria superior* son de primera importancia, en tanto ciclo que, sin ser obligatorio, ofrecería el Estado para proporcionar los elementos rudimentarios del saber a todos los habitantes del país que así lo desearan:

a) Respecto a la pertinencia de establecerla, la comisión consideró que sí era indispensable instaurarla como intermedio entre la primaria elemental y la preparatoria.

b) El ciclo total de la enseñanza primaria comprendería seis años: cuatro de primaria elemental y dos de superior.

c) La primaria superior sería obligatoria para los alumnos que desearan ingresar a la Escuela Preparatoria.

d) Se incluirían en el plan de estudios como materias optativas, el inglés y el francés.

e) El plan de estudios comportaría las siguientes materias (Baranda, 1892: 123-154): Primer grado: instrucción cívica, dos veces a la semana; lengua nacional, diario; nociones de ciencias físicas y naturales, cuatro veces; nociones de economía política para los niños, dos veces y para las niñas, la de economía doméstica, también dos veces; aritmética, diario; nociones prácticas de geometría, alternada; geografía, terciada; historia de México, alternada; dibujo, dos veces; caligrafía, dos veces; música vocal, dos veces; gimnasia, dos veces; ejercicios militares, dos veces y francés e inglés (voluntarias). Segundo grado: instrucción cívica, dos veces; lengua nacional, diario; ciencias naturales, aglutinando fisiología e higiene, zoología, botánica y mineralogía, cuatro veces; economía política o doméstica, dos veces; aritmética y nociones de contabilidad, diario; geometría, alternada; geografía, tres veces; historia general, alternada; caligrafía, dos veces; dibujo, dos veces; música vocal; gimnasia, dos veces; ejercicios militares, dos veces y francés e inglés como optativas.

Por supuesto, también se lograron resoluciones en lo referente a educación rural y de adultos. La segunda comisión, dedicada a resolver la temática de las escuelas

rurales, maestros ambulantes y colonias infantiles, llegó a los siguientes acuerdos (Baranda, 1892: 123-154):

- Primeramente se definió qué se entendía por escuela rural: aquella que se establece en haciendas, rancherías y agrupaciones poblacionales que no sean cabeceras municipales.

- En cada poblado de 500 habitantes, se debería establecer una escuela rural para niños y otra para niñas, aunque se podrá establecer una mixta en los poblados pequeños que tengan una población inferior a 500 habitantes y cuya distancia con respecto a otra escuela sea mayor a tres kilómetros.

- Las escuelas rurales funcionarían sólo por las mañanas y, de acuerdo a la edad, los periodos serían de tres a cinco horas. En cada periodo habría que alternar los trabajos intelectuales con los manuales y físicos, así como con canto y recreo.

- Las mismas medidas adoptadas para la primaria elemental en cuanto a la organización, supervisión, métodos, programas, mobiliario y local se aplicarían en las escuelas rurales.

- En la enseñanza de las nociones científicas se buscaría la aplicación a la agricultura y a las industrias rurales.

- La escuela primaria elemental habría de operar en los poblados reducidos con maestros ambulantes y en la modalidad de escuelas mixtas y se atendería en lo posible al principio de uniformidad nacional. También se tendrían que instaurar las llamadas colonias infantiles a través de convenios con las entidades y, en las escuelas anexas, además de respetar la enseñanza elemental uniforme, se recomendaba el modelo utilizado en la escuela de Veracruz.

- El programa de las escuelas anexas a las colonias infantiles tendría que ser el mismo que el de las escuelas elementales primarias, pero habría de incorporar otras asignaturas aplicables a la zona rural y a la industrialización: nociones teórico-prácticas de agricultura, artes y oficios (Baranda, 1892: 125-154).

En suma, el Primer Congreso de Instrucción Pública logró configurar las bases de una instrucción primaria moderna –fundada en la practicidad– no exclusivamente en cuanto a planes de estudio, sino también en cuanto a criterios organizativos y de infraestructura de la educación elemental. “El programa aprobado –aducía Sierra– es quizás la más significativa de nuestras obras... Sí, es nuestra obra más

significativa, porque simboliza el advenimiento de la escuela nueva, hija de más de un siglo de teorías y tentativas, y lentamente aclimatado en los países más cultos y aun en señaladas comarcas de nuestra República” (Baranda, 1892: 148).

A pesar de la intensidad y duración de los trabajos del Primer Congreso, la agenda prevista no fue agotada, ya que quedaron pendientes, entre otras, las preguntas alusivas a métodos, procedimientos y sistemas de enseñanza, libros de texto, útiles, mobiliario escolar y requisitos de higiene de los alumnos, todas ellas concernientes a la primaria elemental; de la primaria superior, la relativa a métodos, procedimientos y sistemas; igualmente, las cuestiones que tocaban la temática de escuelas normales y títulos, así como las de las escuelas preparatoria y profesionales, tópicos estos dos últimos que aquí no abordamos.

Conforme a lo acordado, se decidió dar continuidad a los trabajos iniciados en el primero congreso, por lo que Baranda volvió a emitir una circular, el 19 de junio de 1890 (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 3-4), en la que incitaba nuevamente a los gobernadores a enviar dos representantes al Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. Al igual que en el anterior, se expidió el *Reglamento* correspondiente, muy similar al primero (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 5-7). En la junta preparatoria fueron nombrados Justo Sierra como presidente, una vez más, Manuel Flores como vicepresidente, Luis E. Ruiz, como secretario, Alberto Lombardo, como segundo secretario y como prosecretario, Francisco Gómez Flores (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 9-10).

Las comisiones integradas fueron catorce, de las cuales dos con la temática de la instrucción primaria, una con la de títulos y una más dedicada a las normales, entre otras. La comisión de enseñanza elemental obligatoria se integró con Rébsamen, como presidente, Antonio García Cubas, Miguel F. Martínez, José M. Rodríguez y Ricardo Gómez. En la comisión de instrucción primaria superior, participaron Ramón Manterola como presidente, Miguel Schulz, Ricardo Gómez, Miguel F. Martínez y Manuel Cervantes (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 11).

Los trabajos de este Segundo Congreso se iniciaron el 10 de diciembre de 1890, concluyendo en febrero de 1891. Se celebraron 26 sesiones y, a pesar de que se debatieron muchos de los temas agendados, finalmente, sólo siete de las catorce comisiones presentaron dictámenes: la de enseñanza elemental obligatoria, la de métodos, procedimientos y sistemas, la de primaria superior, la de normales, la de instrucción preparatoria y la de escuelas especiales. Las resoluciones de la

comisión de títulos no fueron aprobadas (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 453-465).

Las conclusiones de este Segundo Congreso se concentraron igualmente en asuntos relativos a la enseñanza primaria, además de los propios de la escuela normal y los de la preparatoria que en este trabajo no se revisarán.

Las preguntas que se trabajaron en este Segundo Congreso correspondientes a la enseñanza elemental obligatoria y que complementaban los acuerdos del congreso precedente fueron (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 454):

¿Qué materias de enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza, y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten?

¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental?

¿Hay útiles y mobiliario indispensables en las escuelas elementales?

¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales?

La única cuestión abordada para la primaria superior fue (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 459: “¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en estas escuelas?”

Las conclusiones aprobadas más importantes son:

a) Por lo que concierne a los textos, se convino lo siguiente: en 1o. y 2o. año, solamente se utilizarían libros de lectura, algunos de los cuales, además de contenidos literarios, deberían incorporar contenidos correspondientes a las diversas materias del programa; en 3er. año, un libro de lectura con algunas temáticas morales, un cuestionario de aritmética, uno de la geografía de la entidad federativa y uno de historia; en 4o. año, un libro de lectura con distintos géneros literarios, otro de los deberes morales del hombre, el de civismo, de lengua nacional, de ciencias físicas y naturales, el teórico-práctico de aritmética, el de geometría, el de geografía y el de historia. Por otro lado, se estableció que todos los libros debían respetar los programas vigentes y su contenido debía ser ameno, con estilo conciso, preciso y claro y estar adaptado al nivel de los niños. Además se resolvió el uso de guías metodológicas para la enseñanza de las diferentes asignaturas (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 454-455).

b) En torno a la cuestión del método, procedimientos y sistemas, las resoluciones aceptadas tocaban asuntos de orden organizacional de las escuelas, igual que de tipo didáctico, en tanto que ambas dimensiones se configuraban como elementos sustantivos y capaces de fomentar la transformación de la educación del país. Respecto a los sistemas de enseñanza, se acordó (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 455-456):

- Supresión del sistema individual, es decir, la enseñanza a un solo niño.
- Supresión del sistema lancasteriano o modo mutuo, que era el mayormente utilizado en el país gracias a la intervención de la Compañía Lancasteriana en materia de instrucción.
- Instauración del sistema simultáneo en todas las escuelas públicas, que representaba la modalidad de vanguardia en todo el mundo.
- El sistema mixto (mutuo y simultáneo) se permitiría excepcionalmente en los poblados donde no se podían sostener a los maestros necesarios.
- Los alumnos debían clasificarse en grupos, conforme a los años escolares establecidos, para procurar que tuviesen el mismo nivel de instrucción y desarrollo intelectual.
- El número total de alumnos por maestro sería de cincuenta.
- En cada escuela tendrían que incorporarse tantos maestros como grupos existieran.
- Cada maestro tendrá su salón
- Quedaba absolutamente prohibida la escuela de un solo maestro en las capitales y grandes centros poblacionales.
- En las escuelas donde se dispusiera solamente de un maestro, el sistema simultáneo podría establecerse siempre y cuando éste atendiera dos secciones en la mañana y otras dos por la tarde.

La cuestión metodológica se planteó definiendo inicialmente la noción de método: “es el que consiste en ordenar y exponer las materias de enseñanza de tal manera que no sólo se procure la transmisión de conocimientos, sino que á la vez se promueva el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 456). A esta conceptualización que enfatiza el carácter educativo de la escuela primaria, se le adicionan dos factores: el orden y la forma en que deben presentarse los conocimientos. El factor orden debía atenderse según la asignatura utilizando las marchas inductiva, deductiva, analítica, sintética, progresiva y regresiva, pero considerando siempre “el principio fundamental de la educación: ir de lo fácil á lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto á lo abstracto, de lo empírico á lo racional” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-*

1891, 1891: 456). La forma aludía a las modalidades de la presentación, ya fuese la exposición o la interrogación, aunque se recomendaba la segunda y el uso excepcional de la primera. A su vez, se sugería que las clases fuesen orales, que se distribuyera el tiempo adecuadamente conforme a las prescripciones higiénicas, que se prepararan las clases y que se graduara el programa.

En el rubro de procedimientos, se encomendaba ampliamente el intuitivo en sus cinco formas: presentar el objeto natural; hacer uso de modelos, aparatos o, en su caso, de objetos de bulto; utilizar ilustraciones, estampas, grabado o bien la proyección de imágenes; uso de diagramas, dibujos, esquemas y, a falta de todos éstos, emplear descripciones animadas (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 457).

c) En materia de útiles para la escuela primaria, éstos se clasificaron en indispensables y los recomendables. Entre los primeros destacan: dos pizarrones, uno rayado; un ábaco, una colección de pesos y medidas, una colección de sólidos geométricos de madera, una regla plana de un metro; una colección de materias primas y manufacturadas, plantas y minerales de la región; algunos aparatos y sustancias para física y química; un mapa de la República y del Estado, una esfera terrestre; una colección de muestras de letra cursiva y una colección de muestras de dibujo. Los propuestos en el caso de que hubiese recursos eran: colección de cuadros murales para ejercicios de lenguaje y enseñanza intuitiva; cuadros murales de fisiología, zoología, botánica y física; colección de objetos para las lecciones de cosas; colecciones de historia natural con insectos, aves y mamíferos disecados, plantas y animales; mapa de la República con división política, mapas de geografía física, mapamundi y telurio, entre otros. Por otra parte, cada alumno debía contar con pizarra y pizarrín, los libros de su año escolar, cuaderno de caligrafía; además, plumas y portaplumas en 3o. y 4o. años, cuaderno de dibujo, lápiz y regla. Todos estos materiales del alumno habrían de ser provistos por las autoridades con base en el precepto de gratuidad de la enseñanza. El mobiliario indispensable para la escuela primaria acordado fue: plataforma, silla y mesa para el profesor; mesabancos en número suficiente para los alumnos y de acuerdo a lo que marca la higiene escolar (tamaño y tipos); un librero, un reloj; recipiente, palangana y toalla; depósito de agua y perchas para colgar sombreros y abrigos.

d) En cuanto a la admisión a la primaria elemental, se prescribió que los niños contaran con 6 años de edad y estuviesen vacunados.

Los acuerdos de la primaria superior se refirieron justamente al método, procedimientos y sistemas, los que, de manera genérica, fueron similares a los adoptados para la primaria elemental en materia de organización escolar y de didáctica, salvo que aquí se incluyeron matices más puntuales:

-En la enseñanza de las ciencias físicas e historia natural, se deberían favorecer ejercicios de observación, experimentación y clasificación, en consonancia con las directrices positivistas, empiristas y prácticas adoptadas en la instrucción pública en general.

- Se graduarían los ejercicios de lógica con la finalidad de que los alumnos pudiesen hacer uso de ellos como medios disciplinarios de las facultades intelectuales. En los ejercicios de inducción, se recomendaba que los alumnos conocieran y aplicaran los métodos de concordancia y de diferencia, de residuos y de variaciones. Para la deducción se efectuarían ejercicios derivados de principios sencillos y graduados.

- Por lo que alude a la marcha de la enseñanza, se estableció que “á las reglas precedan las operaciones; á la definición, el conocimiento de las cosas ó fenómenos; á la generalización o abstracción, el estudio de los casos particulares que conducen á ellas; y las ideas á los signos que hemos de emplear para representarlas” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 459).

- En el rubro de los procedimientos, igual que en primaria elemental, se recomendó el intuitivo en sus cinco formas, pero además se prohibió el uso de procedimientos mecánicos si no iban unidos a explicaciones; los procedimientos correctivos debían permitir que el alumno reconociera sus errores y los enmendara; se favorecerían siempre los ejercicios prácticos; las nociones teóricas debían de ser concisas y claras, con términos comprensibles; los libros sólo se utilizarían después de las lecciones.

- Para la primaria superior se reguló también la distribución del tiempo: los trabajos intelectuales se intercalarían con los ejercicios físicos, en virtud de que habría que ejercitar alternadamente las diferentes facultades y colocar en las primeras horas las asignaturas que reclaman mayor esfuerzo intelectual (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, 1891: 459).

La temática de la uniformidad, que en el fondo se refería a la unificación, y que se configuró como el eje transversal de todo el Primer Congreso, pese a que en las

resoluciones prácticamente no se le alude, significó un logro determinante, como exponía Sierra en la clausura (*Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889-1990*, en Hermida, 1975: 165):

Y comprendiendo que el magno problema de la unificación nacional era el problema de nuestra independencia y nuestro porvenir... todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debía transformarse en cohesión, gracias a la acción soberana de la escuela pública, este Congreso, temiendo que mañana fuese tarde, abordó sin vacilar la solución y adoptó la uniformidad, no absoluta, sino fácilmente relacionable a las distintas condiciones del país.

Es significativo el planteamiento sobre la unificación porque se logró establecer un plan de estudios común para toda la escuela primaria y aunque la Federación no tenía todavía injerencia en todas las entidades, el consenso logrado dio cuenta de la voluntad de los representantes de éstas para asumirlo. En este tono señalaba Castellanos las bondades de la uniformidad (1907:64): "... que al antiguo caos en que vagaban las más absurdas y encontradas doctrinas pedagógicas, que á la anarquía escolar que reina todavía en nuestra Patria, suceda la unificación científica de la enseñanza, y el establecimiento de un bien pensado sistema de educación popular...".

A Rébsamen, sobre todo, como miembro de la comisión encargada de la enseñanza primaria, se debe buena parte de las ideas que desembocaron en las pautas político-organizativas y pedagógicas de la instrucción elemental, pautas que propiciarían simultáneamente la conformación de un sistema nacional de educación y la modernización de las prácticas educativas. "Un buen sistema de educación popular -apuntaba el autor- es sin duda alguna, el mejor medio para conseguir el conveniente equilibrio entre los componentes de la sociedad, pues siendo uno de los principales caracteres el ser universal, lleva á todas las regiones de un país los elementos indispensables y más apropiados para promover la cultura general" (Castellanos, 1907: 46-47). En el discurso de clausura de este Segundo Congreso, Sierra ratificaba que gracias a los esfuerzos y al trabajo emprendido "pudimos, en corto tiempo, consumir la organización de la escuela elemental... Todas las sólidas conquistas de la ciencia pedagógica quedaron formuladas en claras y terminantes conclusiones" (Sierra, 1984: 130)

La euforia suscitada por las resoluciones de los dos congresos en materias como la naturaleza de la instrucción pública, enseñanza obligatoria, uniformidad de la enseñanza, programas de enseñanza, textos para la enseñanza obligatoria,

métodos de enseñanza, escuelas rurales, maestros ambulantes, colonias infantiles, escuelas de párvulos, escuelas nocturnas de adultos, escuela primaria superior, entre otras, impactó fuerte y ostensiblemente el sistema de enseñanza del país. Entre los signos más relevantes de esta renovación promovida por ambos congresos, destacan por su trascendencia cuatro acciones que, por su impacto, definirían la orientación de la educación básica nacional:

a) La autorización que el Congreso de la Unión concedió al Ejecutivo Federal para organizar y reglamentar la instrucción primaria, con base en el *Decreto* de 1890, a partir del cual se expidió la *Ley reglamentaria de 1891*, lo que redundó en que la mayoría de los estados de la Federación, constituyera sus leyes de enseñanza, “lo que ha hecho tender prácticamente á la uniformidad y al rápido progreso nacional” (Ruiz, 1900: 286).

b) La instauración de principios regulatorios de la educación nacional y la instauración de un currículum unificado para la educación primaria obligatoria y superior.

c) La supresión del método lancasteriano, entre otras cosas, porque por su sistema de enseñanza atentaba contra la pretendida uniformidad nacional, pero además porque era incompatible con la metodología moderna que había sido defendida, consensuada y aprobada por los congresistas (Dublán y Esteva, 1897, 20: 81).

En síntesis, ambos congresos habrían de revestir gran trascendencia en la historia de la educación y de la pedagogía del país, porque como hemos reiterado, a pesar de los intentos del régimen juarista, es en el porfiriato y, particularmente, a partir del trabajo colectivo emprendido por la intelectualidad de la época, que se da el proceso de empoderamiento por parte del Estado en materia educativa, única alternativa para direccionar las políticas en este rubro, en consonancia con los avances que en materia pedagógica promovía este grupo de ilustrados. En las leyes expedidas a partir de las resoluciones de los congresos, mismas que más abajo se abordan, quedarían concretados, en muy buena medida, los principios de orden político y pedagógico acordados en aquellos.

2.2 La formalización de las innovaciones en la instrucción primaria

Si bien es cierto que existe un gran trecho entre la promulgación de cualquier norma jurídica y su aplicación, también lo es el que toda acción legislativa devela las problemáticas que pretende atender y las directrices particulares que adopta para lograrlo. Las decisiones legislativas se configuran como decisiones de políticas públicas y, para la temática que nos convoca, de políticas públicas de

educación, las que, situadas en el marco del porfiriato y de una sociedad mexicana prácticamente analfabeta, dan cuenta de las nuevas formas que demandaba la sociedad para despegar y orientar el proyecto educativo nacional. De ahí que las leyes y las diversas prescripciones promulgadas en la época constituyen una secuencia de modificaciones o innovaciones, cuya función fue actualizar el pensamiento y la estrategia del Estado en materia educativa, en consonancia con las concepciones y visiones que sobre esta temática se fueron consolidando y con las condiciones socioeconómicas y político-ideológicas prevalecientes.

Según Atienza, el proceso de producción de leyes puede ser considerado como la interacción que se teje entre diversos elementos (Atienza, en Carbonell y Pedroza de la Llave, 2000: 19-38): editores, destinatarios, sistema jurídico, fines y valores, los que a su vez se entrecruzan con diferentes racionalidades: a) la racionalidad lingüística, que refiere a la capacidad del emisor para transmitir claramente el mensaje al destinatario, en este caso, las leyes y decretos educativos manifiestamente dirigidos a toda la población; b) la racionalidad jurídico-formal, que compete a la inserción de la nueva normatividad en el sistema jurídico, esto es la incorporación de las recién formuladas prescripciones educativas en el marco jurídico nacional o local; c) la racionalidad pragmática, en tanto que los destinatarios deben someterse a la nueva prescripción, en este caso, las modalidades o formas en que padres, maestros y escolares habrán de someterse a las normas; d) la racionalidad teleológica, que alude a que la norma debe posibilitar el logro de los fines educativos deseados, de acuerdo con las pretensiones del Estado y e) la racionalidad ética, puesto que en los fines y las conductas prescritas se juegan valores que justifican una posición ética.

Es evidente que las implicaciones producidas entre las diversas racionalidades pueden entrar en conflicto, como en este periodo del porfiriato, en el que la racionalidad axiológica y teleológica, al igual que la lingüística, subordinaron, en muy buena medida, a la racionalidad pragmática por muchas razones, entre las que destacan: la dispersión de la población, la falta de recursos, las condiciones de pobreza e insalubridad de los poblados, la heterogeneidad de grupos étnicos y la carencia de personal docente profesionalmente formado, entre otras. Dicho de otra forma, las prescripciones promulgadas durante las administraciones de Joaquín Baranda, Justino Fernández y Justo Sierra, si bien se pudieran calificar como irracionales desde el punto de vista pragmático o instrumental porque no produjeron los efectos esperados al no disponer del sustento económico, logístico y operativo requerido para su aplicación, sí expresan un elevado nivel de racionalidad teleológica y axiológica, fundada en la pretensión de realizar los

objetivos sociales que la sociedad requería desde el punto de vista ético. Prueba de ello es el asentamiento, en la plataforma filosófico-ideológica configurada, de principios de igualdad, democracia y justicia, afiliados al pensamiento positivista, libertario y emancipatorio, propio de la época. De ahí que el proceso legislativo aquí desplegado, el cual es ciertamente abundante, constituye una reelaboración de ideas sobre la educación, en la que cada vez, con mayor pulcritud, se fueron afinando y matizando las iniciativas legales con base en las aportaciones teóricas y las experiencias recogidas, en un esquema espiral que permite comprender cómo cada nueva iniciativa develaba, a su vez, nuevos problemas y generaba nuevas expectativas.

La promulgación de tan numerosas disposiciones jurídicas haría suponer que por su casuística se caracterizaron por ser triviales e insignificantes, sin embargo podemos con certeza afirmar que no es así, en virtud de que su corpus pedagógico doctrinario emanaba del movimiento reformador instaurado en el país, con base en las aportaciones de la intelectualidad mexicana más importante vinculada con la educación.

Como preámbulo al punteo de las acciones legislativas emanadas de los dos grandes congresos, es importante precisar algunos elementos que las preceden: por un lado, el legado de Juárez y de Lerdo y, por otro, la ambición de Sierra por institucionalizar el carácter obligatorio de la instrucción elemental.

Si Díaz heredó de la legislación juarista de 1861 y 1869 las pretensiones de gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, de Lerdo habría de recibir el legado relativo a la laicidad en la educación, atributo conferido por el *Decreto* del 14 de diciembre de 1874, en el que se estipulaba en el artículo cuarto (Dublán y Lozano, XII, 1882: 683):

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de veinticinco a doscientos pesos, y con destitución de los culpables en caso de reincidencia.

En relación con la obligatoriedad, pese a que Sierra, desde 1880, había hecho escuchar su voz en la Cámara¹⁸, proponiendo un artículo adicional a la *Constitución* sobre la instrucción primaria, en el que se estipulaba la instrucción

¹⁸ . En la décima y decimotercera legislatura.

obligatoria para todos los niños de ambos géneros (Sierra, 1948a: 159-162), y después de haber reiterado y redefinido su formulación en diferentes sesiones, la propuesta se fue aplazando a pesar del *Dictamen del Proyecto de Ley de 1887*, que fue discutido en octubre y aprobado el 7 de diciembre del mismo año en la Cámara de Diputados. En este dictamen, firmado por Sierra y otros dos diputados, se sentaban las bases para la organización de la instrucción obligatoria (Sierra, 1948: 164-168). Fue hasta 1888, cuando Sierra presentó y logró, el 23 de mayo, que quedase aprobada la mencionada *Ley sobre Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales*, que establece la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción primaria (Dublán y Lozano, 1890, XIX: 127), misma que no abrigaba a todos los estados.

La Ley de 1888 precede a los dos congresos de instrucción y es relevante porque de ahí emanaría buena parte de las agendas de los mismos. La *Ley de 1888*, expedida por Baranda y en gran medida producto del trabajo en la Cámara, por parte de Sierra, constituye el antecedente fundamental de los debates y de las resoluciones de los mismos, así como de las acciones legislativas que de éstos se derivaron.

Sintéticamente, los planteamientos de Sierra en la mencionada legislación abordaron los tópicos relativos a la organización de la instrucción primaria, mismos que retoman algunas de las directrices de la legislación francesa de Ferry, como precedentemente se advirtió:

- a) La obligatoriedad de la instrucción primaria elemental para niños y niñas de 6 a 12 años, a lo que se añade: “Esta instrucción puede adquirirse en cualquier establecimiento oficial o particular o en lo privado” (*“Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales, de mayo de 1888”*, en Hermida, 1975: 52).
- b) La gratuidad en las escuelas oficiales.
- c) La subvención por parte del Estado, de las escuelas municipales.
- d) La prohibición de la participación de ministros de culto en las escuelas oficiales.
- e) La diversificación de la primaria en elemental y superior.
- f) El establecimiento de dos escuelas primarias, una para niños y otra para niñas, en el Distrito Federal.

- g) La obligación de hacendados y empresarios de enviar a los niños a su cargo a la escuela primaria. “Las personas que ejerzan la patria potestad, los encargados de menores... y los dueños de fábricas, talleres, haciendas y ranchos, comprobarán anualmente con certificados de escuelas oficiales, o a falta de ellos con los medios y requisitos determinados por el Ejecutivo, que los niños de que responden están recibiendo o han recibido la instrucción primaria elemental” (*“Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales, de mayo de 1888”*, en Hermida, 1975: 52).
- h) Las sanciones a las que se harían acreedores quienes faltaran a los preceptos legislativos.
- i) El establecimiento de Consejos de Vigilancia y de inspectores para supervisar el cumplimiento de la ley.
- j) Las materias que conformarían el plan de estudios de la primaria elemental eran las siguientes: “instrucción moral y cívica, lengua nacional, lectura y escritura, nociones elementales de ciencias físicas y naturales, en forma de lecciones de cosas, nociones elementales de cálculo aritmético, de geometría y del sistema legal de pesas y medias, nociones elementales de geografía e historia nacionales, ejercicios gimnásticos y labores manuales para las niñas” (*“Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales”*, de mayo de 1888, en Hermida, 1975: 50).
- k) En la primaria superior se cursarían las mismas asignaturas que en la elemental aunque con mayor amplitud. También se podría incorporar otras asignaturas y ejercicios militares para los niños.
- l) La incipiente instauración de la educación rural a través maestros ambulantes. “Siempre que a virtud del número de habitantes de un lugar, no hubiere establecida en él escuela alguna, ni les fuere posible a los necesitados de instrucción concurrir a las escuelas de otra localidad por razón de la distancia, el Ejecutivo nombrará proporcionalmente maestros ambulantes de instrucción primaria que tendrán por única ocupación recorrer periódicamente aquellos lugares en que no hubiere escuelas, para dar en ellos la enseñanza que determina la ley (*“Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales, de mayo de 1888”*, en Hermida, 1975: 51-52).
- m) Como artículo transitorio se establecía que mientras no se contara con profesores con título de las recién institucionalizadas escuelas normales, las escuelas públicas serían dirigidas por personas “de aptitud comprobada”

(“Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales, de mayo de 1888”, en Hermida, 1956: 53).

Sin embargo, las disposiciones reglamentarias de esta *Ley* no fueron expedidas sino dos años más tarde, después del Primer Congreso Nacional, cuando se autorizó al Ejecutivo Federal, en mayo 28 de 1890, a reorganizar toda la instrucción primaria, tanto en el DF como en los territorios, a través del *Decreto* que dice a la letra:

Art. 1º. Se autoriza al Ejecutivo para dictar todas las disposiciones convenientes a fin de organizar y reglamentar la Instrucción Primaria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California sobre las bases de que esa instrucción sea uniforme, laica, gratuita y obligatoria” (Baranda, 1892: 155).

Al respecto Baranda señalaba: “Organizar inmediatamente la Instrucción pública en el Distrito Federal y Territorios, era empresa difícil y dilatada; pero, como por otra parte, la demora habría sido perjudicial, se comprendió que la mejor manera de prevenir dificultades era fijar al menos las bases de que esa instrucción fuese uniforme, laica, gratuita y obligatoria, y tal fue el objeto del *Decreto* de 28 de Mayo de 1890 (Baranda, 1892: XXIV).

Con base en las facultades otorgadas por este *Decreto* y en las recomendaciones emanadas de los Congresos de Instrucción, Díaz emitió, el 21 de marzo de 1891, la *Ley Reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California* (Baranda, 1893: 184-198), ley que fue redefinida con el *Reglamento Interior de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental*, expedido en mayo 31 de 1891 (Baranda, 1892: 213-219).

Esta *Ley Reglamentaria de 1891* es un instrumento jurídico mucho más completo y detallado que, sobre la base de la *Ley* de 1888 de Sierra, aglutina las resoluciones de los dos congresos. Conformada por diez capítulos, regula toda la instrucción elemental pública y privada hasta el detalle de los contenidos de las asignaturas, las horas destinadas a las clases diariamente según el grado, el calendario escolar, el tiempo destinado al recreo y la duración de las sesiones; la supervisión del cumplimiento de la obligatoriedad, las sanciones por el incumplimiento, las responsabilidades de los padres o propietarios de industrias, fábricas, ranchos; los tipos de escuelas y su sostenimiento; los jurados, los exámenes y los premios y castigos; requisitos para ser nombrado inspector y sus funciones; las funciones de las autoridades políticas y municipales; papel del nuevo Consejo de instrucción, entre otros. Estos son los títulos de los apartados: 1. De la instrucción obligatoria. 2. De la obligación de adquirir la instrucción primaria. 3. De los consejos de vigilancia. 4. De las escuelas. 5. Exámenes,

premios y castigos. 6. Recompensas a profesores. 7. Del Consejo Superior de Instrucción Primaria. 8. Inspectores de escuelas. 9. De las autoridades políticas y municipales con relación a esta ley y 10. Artículos transitorios (Baranda, 1892: 184-198).

Prácticamente el plan de estudios legislado, aunque muy similar al de Sierra de 1888, recoge las conclusiones de los congresos, prescribiendo las asignaturas obligatorias y la frecuencia de las sesiones por semana: moral práctica en los cuatro grados, dos veces; instrucción cívica, en tercero y cuarto grado, sesiones alternadas; lengua nacional en los cuatro grados, diariamente; lecciones de cosas en los cuatro grados, diariamente; aritmética, en los cuatro grados, diariamente; nociones prácticas de geometría, en los cuatro grados, alternadamente; dibujo, en primer grado, diariamente, mientras que de segundo a cuarto grado, clase alternada; canto en los cuatro grados, dos veces; gimnasia en los cuatro grados, diariamente; geografía de segundo a cuarto grado, clase alternada; historia en tercero y cuarto grado, clase alternada; ejercicios militares en tercero y cuarto grado, alternadamente y escritura en tercero y cuarto grado, dos veces a la semana (Baranda, 1892: 184-198). Se advierte, empero, que cuando no fuese posible poner en práctica el programa establecido, habría que adoptar uno más reducido, conformado exclusivamente por las siguientes cinco materias: moral práctica, instrucción cívica e historia patria, lengua nacional, aritmética, lecciones de cosas y juegos y ejercicios gimnásticos (*“Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California”*, en Baranda, 1892: 188-189).

En las escuelas de niñas, se adoptaría el mismo programa, aunque efectuando unos ajustes en la clase de gimnasia e incrementando los cursos de labores manuales, igual que como estaba prescrito en 1888.

Los lineamientos de la obligatoriedad de la primaria elemental y las estrategias de vigilancia y sanción por parte del Estado son relevantes. Algunos ejemplos son los artículos 14 y 16 del capítulo II. De la obligación de adquirir la instrucción primaria (*“Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California”*, en Baranda, 1892: 190-191):

Art. 14. En el periodo del 15 de Diciembre al 6 de Enero, todos los padres, tutores o encargados de niños en edad escolar, presentarán al Consejo de Vigilancia la boleta que justifique haber inscrito a estos niños en una escuela oficial o particular, para hacer los cursos en el siguiente año, o bien manifestarán si dichos niños han de recibir la instrucción en el hogar doméstico. La falta de cumplimiento de este artículo, se penará con una multa de 10 centavos a 5 pesos, o con el arresto correspondiente a razón de un día por cada peso de multa.

Art. 16. Los niños que hallándose en edad escolar y sin impedimento alguno, no reciban la instrucción en las escuelas, ni tampoco en el hogar, serán inscritos de oficio por el Consejo de Vigilancia, en algunos de los establecimientos sostenidos por los fondos públicos.

Los Consejos de Vigilancia estarían integrados por el comisario y dos vecinos elegidos por el inspector en los cuarteles mayores de la ciudad de México, y por el regidor de la instrucción pública y dos vecinos nombrados por el presidente del ayuntamiento, en las prefecturas del D.F y los territorios de Tepic y Baja California; en donde no hubiere ayuntamiento, se integraría por tres vecinos nombrados por la respectiva autoridad. Estos consejos tendrían por tarea cuidar que los padres o encargados cumplan la obligación de enviar a los niños a la instrucción elemental, exigiendo a padres de familia, directores y tutores el cumplimiento de la ley.

Las escuelas primarias asumirían oficialmente dos modalidades según el tipo de sostenimiento: públicas las mantenidas con los fondos de la Federación y las particulares con los fondos privados.

En cuanto a normativas de organización escolar, se establecieron las siguientes reglas: a) Las escuelas particulares que asuman el programa oficial y la supervisión, lo deberán comunicar al Consejo Superior y a los Consejos de Vigilancia, y contarán con las mismas prerrogativas que las públicas. b) En cada escuela habrá un director, que podrá tener a su cargo no más de cincuenta alumnos; si el caso lo ameritara, se nombrará un ayudante por cada cincuenta niños más. c) En los lugares donde no se pueda abrir una escuela para niñas y otra para niños, se aceptará una escuela mixta, la cual estará a cargo de un profesor. d) Tanto los directores como los profesores de las escuelas sostenidas con fondos federales serán nombrados por el presidente de la República, en tanto que los de las escuelas sostenidas con fondos municipales, serían nombrados por los ayuntamientos. e) Para los puestos de directores y ayudantes siempre se daría preferencia a los profesores con título.

En materia de acreditación y evaluación de los estudios, se dispuso que todos los alumnos de públicas y privadas deberán presentar examen; los de las públicas en noviembre y, los de privadas que no lleven el programa oficial, así como los niños que reciban instrucción en el hogar, en diciembre. El jurado de los exámenes se integrará por el profesor del grado y el del inmediato superior, a excepción del cuarto año, en el que participará el profesor del grado y otros dos de escuelas oficiales. El jurado decidirá si el alumno es aprobado; en caso contrario aquel deberá repetir el curso el siguiente año. En todas las escuelas, los directores

entregarán una boleta de calificaciones como prueba de haber sustentado el examen. Los castigos que degraden a los niños quedan totalmente prohibidos.

Un gran acierto concretado en la mencionada *Ley Reglamentaria de 1891* consistió en haber sustituido la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo Superior de Instrucción Primaria, a la par de Francia -como previamente se anotó- a cargo del mismo Ministro de educación, el Jefe de la respectiva sección, el regidor de educación en el ayuntamiento de la capital, el director y la directora de las escuelas normales de la capital, los profesores de pedagogía de ambas escuelas y tres directores de primarias: uno de las nacionales, otro de las municipales y uno más de las particulares.

Entre las funciones del Consejo se señalaba: vigilar la dirección científica de la enseñanza en las escuelas primarias nacionales y municipales; nombrar comisiones para supervisar que en las escuelas se observase el programa establecido y los métodos adoptados; orientar a los profesores para desempeñar adecuadamente su función; proponer los textos escolares; organizar las estadísticas de primaria; nombrar a los profesores y elaborar un informe sobre la situación de la primaria. Este Consejo sería un elemento potenciador de la unificación de la educación en el país, a la vez que promotor del cambio de las doctrinas pedagógicas. Igualmente, otra innovación importante fue el haber instaurado la inspección como una función del Estado, para lo cual se previó el nombramiento de inspectores para las escuelas oficiales, dependientes del Ministerio de Instrucción. Para ser inspector se prescribió: tener más de veinticinco años, contar con el título de profesor y haberse desempeñado exitosamente como profesor de primaria por lo menos durante cinco años (*“Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California”*, en Baranda, 1892: 195-196), requisito este último todavía vigente.

No obstante tales logros y con la intención de que en todo el país se retomaran los postulados establecidos en las nuevas disposiciones, Baranda exhortó, a través de una circular dirigida a todos los estados, a cooperar en la tarea de unificar la instrucción pública en todo el territorio y a hacer una realidad la obligatoriedad y laicidad de la escuela primaria. Para este efecto, proponía los dos programas de estudio elaborados: el primero, más amplio, estaba dirigido al sector que contaba con mejores condiciones sociales y culturales, mientras que el segundo, más limitado, se ofrecería a las poblaciones más vulnerables. “La diversidad entre ambos programas no implica la intención de establecer distinciones odiosas, porque no es esencial, y por consiguiente no rompa la uniformidad del plan adoptado que, en sus bases fundamentales, será el mismo para todos, sin más diferencias que las que impongan las circunstancias especiales de cada localidad

y sin más propósito que el muy justificado de poner á todos en condiciones fáciles de recibir la instrucción obligatoria” (Baranda, 1892: 198).

Las reacciones por parte de los estados fueron totalmente favorables, en tanto que la mayoría acogió las orientaciones de la federación y legisló en la misma línea. La intención de Baranda era “uniformar en toda la república la enseñanza primaria, caracterizándola como elemento nacional de fuerza, de paz y de progreso”. (Baranda, 1892: 200).

A esta legislación de marzo de 1891 le fue adicionado el *Reglamento Interior de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental*, el 31 de mayo del mismo año, con el que se pretendía refrendar los principios básicos y regular la organización y el funcionamiento de la primaria elemental en cuanto a escuelas, programas, personal, funcionamiento, higiene y mobiliario, funciones de los directores, los ayudantes y auxiliares, inscripciones, premios y castigos, exámenes, formas de calificar y disciplina. Estas normatividades se hicieron extensivas a las escuelas municipales, avanzando con ello en el horizonte de la unificación de la educación, es decir, de la educación nacional.

Sin embargo, legislativamente la temática de la centralización de la educación elemental se concretó el 19 de mayo 1896, con la intención de resolver las problemáticas inherentes a las escuelas municipales, hasta entonces dependientes de las gestiones de los propios municipios. (Dublán y Esteva, 1898, XXVI: 174-175). La idea de la federalización había sido ya acariciada desde 1881 por Limantour, entonces regidor de la capital y, en 1887, por Baranda. Respecto al primero, Ruiz apunta (1900: 290):

El Lic. José I. Limantour, viendo la anarquía que reinaba en los programas de las *escuelas municipales* de la ciudad de México y de los municipios del Distrito Federal, y advirtiendo los escasísimos recursos que se destinaban para sostenerlos y que, por lo mismo, la vida de estos planteles era miserable y la mayoría no podía constituir factor de verdadero progreso, tuvo la idea, y formuló con toda precisión el pensamiento, de que *todas las escuelas entonces municipales*, se unificaran pasando á *dependen* del Gobierno federal, pues de esta manera se conseguiría la homogeneidad, y las escuelas contarían con los recursos necesarios, convirtiéndose en palanca poderosa.

Por su parte, Baranda en el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores había planteado: “Proclamemos la federación de la enseñanza...No será semejante pacto incompatible con la soberanía de los Estados que, de una manera espontánea y convencional, acepten y contribuyan á formular dichas bases para evitar que los esfuerzos aislados y heterogéneos susciten la anarquía

en vez de la uniformidad.... Tenemos que hacer de la instrucción un poderoso elemento de la unidad nacional” (Baranda, 1900: 68).

En 1896, cuando Limantour ocupaba el cargo de Ministro de Hacienda, reactualizó su pensamiento de 1881 y, él junto con la Comisión de Presupuesto, acordaron abolir el beneficio de los impuestos a los municipios y con ello, las escuelas municipales pasarían a depender de la federación, “lo que realiza prácticamente la *uniformidad* en el Distrito y Territorios federales, da unidad técnica, y dota de elementos pecuniarios indispensables, todo lo cual realizará el verdadero progreso de la Escuela, no deteniendo la luz de la enseñanza sólo en la capital y en algunos pequeños centros, y por el contrario lleva el Evangelio de la verdad que en todos sentidos hará huir las tinieblas de la ignorancia hasta de los pueblos más pequeños y apartados de las ciudades populosas del Distrito y Territorios” (Ruiz, 1900: 290-291). En efecto, la centralización del poder económico venía a erosionar la tradicional autonomía municipal y estatal, aun cuando para fines de la educación de la época, ésta habría sido una medida pertinente. En este escenario y una vez creada la Dirección General de Instrucción Primaria, a cargo de Ruiz, “se emprendió la labor de recibir las escuelas, darles, dentro de la ley, la homogeneidad indispensable, pues los elementos más disímolos, en todos los sentidos, las tendencias más opuestas, y á veces los hábitos más perniciosos era lo que presentaban los establecimientos que se iban á amalgamar” (Ruiz, 1900: 297). Sobre esta temática fue promulgado por Porfirio Díaz el *Decreto* del 13 de abril de 1896, cuyos postulados más importantes son (Baranda, 1899: 329):

Art. 1o. La Instrucción oficial primaria elemental en el Distrito y Territorios federales, dependerá exclusivamente del Ejecutivo de la Unión.

Art. 2o. La Instrucción primaria superior se organiza como enseñanza media, entre la primaria elemental y la preparatoria.

Art. 3o. Se establece una Dirección General de Instrucción primaria, á fin de que ésta se difunda y atienda con uniformidad, bajo un mismo plan científico y administrativo.

A su vez se atribuyó al Ejecutivo de la Unión la autorización para gestionar la educación, es decir, la instrucción elemental primaria dependería, en adelante, exclusivamente de él, quien disponía, por tanto, de todas las facultades para modificar las leyes de la instrucción pública. .

Legislativamente, la administración de Baranda cierra sus actividades en lo tocante a la educación primaria elemental y superior con tres disposiciones interesantes, las que aunadas a toda la obra legislativa previa y a las acciones

emprendidas trascenderían el siglo XIX, proyectándose en la obra educativa del siglo XX:

1. La *Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*, del 3 de junio de 1896 (Baranda, 1891: 328-343), la cual es ciertamente análoga a la arriba abordada de 1991. Integrada igualmente por diez capítulos que desarrollan prácticamente las mismas materias que la precedente, se distingue por la inclusión de un apartado esencial: aquel que prescribe la creación de una Dirección General de Instrucción Primaria, en sustitución del Consejo Superior de Instrucción. Esta Dirección fue creada con el objeto de que la instrucción primaria se promoviera de manera uniforme de acuerdo al principio rector del plan científico. Entre las funciones a ella asignadas destacan:

- Vigilar la dirección científica de la enseñanza, supervisando el cumplimiento de las normatividades.
- Proporcionar a directivos y maestros las orientaciones pertinentes sobre sistemas, métodos y procedimientos de enseñanza, conforme a las nuevas doctrinas pedagógicas y los programas vigentes.
- Extender la enseñanza primaria a la raza indígena, proponiendo la forma más eficaz para hacerla llegar a las zonas rurales.
- Procurar que los niños vagabundos cumplan con el precepto de la obligatoriedad.
- Elaborar el padrón de niños en edad escolar (Baranda, 1899: 340-341).

Las facultades atribuidas al director consistían entre otras en: dictar las prescripciones necesarias a directores e inspectores para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas, nombrar a quienes integrarían los consejos de vigilancia, supervisar la dirección científica de la enseñanza, verificar el funcionamiento de los consejos de vigilancia, atender a los profesores, promover reuniones de profesores para revisar asuntos relativos a la enseñanza y sus métodos, visitar las escuelas.

Esta nueva normatividad ratifica el carácter obligatorio, laico y gratuito de la instrucción, bajo el principio de la uniformidad con base en una misma lógica científica y administrativa; aborda el papel de los consejos de vigilancia, el plan de estudios de la primaria, el establecimiento de exámenes, premios y castigos, las facultades y funciones de los inspectores y los ayudantes, las sanciones por el incumplimiento de las reglamentaciones y las representaciones de delegados de la

Dirección General en los diferentes territorios, así como sus funciones, entre otros asuntos.

- La *Ley reglamentaria de la instrucción primaria superior en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*, del 7 de noviembre 1896, fue producto del trabajo de pedagogos, integrados en una comisión nombrada por Baranda: Luis E. Ruiz, Manuel Cervantes Imaz y Ezequiel A. Chávez y constituye el primer instrumento jurídico en el que se legisla para la primaria superior separadamente de la primaria elemental. En ésta se redefine la primaria superior “como enseñanza media entre la primaria elemental y la preparatoria” (Branda, 1896: 364). Desde esta óptica, se podría aseverar que la actual educación media básica, es decir, la secundaria, aunque institucionalizada formalmente hasta 1925 y declarada como obligatoria, muy tardíamente, en 1984, tiene sus raíces en dos fuentes, no siempre reconocidas:

1. La configuración de la primaria superior a la que aludimos en este rubro, al ser conceptualizada como educación media entre la primaria elemental, ya clásica del porfiriato, y la preparatoria. Su función consistía en acrecentar los conocimientos de los alumnos en materia de cultura general.

2. La separación de los tres primeros grados de la preparatoria en el siglo XX, aun cuando desde las últimas décadas del porfiriato ya se venía discutiendo el papel y las funciones de este nivel. Su origen fundacional, enclavado en la previa formación para ingresar a una carrera profesional, fue cuestionado. Se adujo que debía formar a los estudiantes de manera genérica, incluso a aquellos que no desearan continuar con sus estudios; por ello se le demandaba una ampliación y profundidad de los estudios de primaria.

El pensamiento de Díaz Covarrubias, desde 1875, ilustra muy puntualmente la preocupación y la necesidad de una educación secundaria (Díaz Covarrubias, 1875: CXCV-CXCVII):

Así como la instrucción primaria tiene por objeto ilustrar en los ramos rudimentales del saber humano a la totalidad de los habitantes de un país, a la instrucción secundaria está encomendada a elevar esta ilustración y difundir la ciencia entre la mayor parte, si fuese posible de los ciudadanos...

Por eso, después de la instrucción primaria debe ofrecerse y debe procurarse generalizar una instrucción más elevada sin darle por objeto único preparar una carrera profesional...

La organización de la instrucción pública en México ha adolecido del defecto que hemos censurado. Entre la instrucción primaria y la profesional hubo siempre un abismo...

...a medida que la cultura avanza, se va haciendo preciso que la generalidad de los ciudadanos avancen en instrucción, y entonces aparece la enseñanza secundaria para el mayor número posible de ellos, con independencia de la mira indispensable de una carrera profesional.

En fin, en esta normatividad de la primaria superior se regula la distribución del tiempo, las excursiones escolares como parte de la formación estética, el reconocimiento de los estudios efectuados en escuelas particulares, los periodos de inscripción y los requisitos, los libros de texto, los exámenes, premios y castigos y las recompensas a los profesores. También se rediseña el currículum y los programas sintéticos de cada una de las asignaturas y, en esta ocasión, se opta por un esquema de organización semestral, criterio totalmente innovador; se mantiene la misma duración, dos años más después de la primaria elemental. El mapa curricular establecido se conforma por las siguientes asignaturas:

Primer semestre: moral, instrucción cívica, lengua nacional, francés, aritmética, nociones de ciencias físicas, geometría, geografía, historia general, economía política, trabajos manuales, labores domésticas para las niñas, dibujo, caligrafía, música, ejercicios higiénicos y ejercicios militares.

Segundo semestre: moral, derecho usual, lengua nacional, francés, aritmética, ciencias físicas, geometría, geografía, historia universal, nociones de economía política, trabajos manuales, labores domésticas para las niñas, dibujo, caligrafía, música, ejercicios higiénicos y ejercicios militares.

Tercer semestre: derecho usual, lengua nacional, aritmética y nociones de contabilidad, elementos de ciencias físicas y de historia natural, fisiología e higiene, geometría, geografía, historia de México, economía política, trabajos manuales, labores domésticas, dibujo, caligrafía, música, ejercicios higiénicos y ejercicios militares.

Cuarto semestre: moral, derecho usual, lengua nacional, inglés, álgebra, historia natural, higiene y medicina domésticas, geometría, geografía de México, historia patria, economía política, trabajos manuales, labores domésticas, dibujo, caligrafía, música, ejercicios higiénicos y ejercicios militares (Baranda, 1899).

Además, se incorporaron, por una parte, educación estética, a desarrollarse durante los cuatro semestres a partir de excursiones y nociones de agricultura, en

los territorios federales y, por otra, nociones de laboreo de minas, en el Distrito Sur de Baja California (Baranda, 1896: 364-379).

- *El Reglamento interior de las escuelas nacionales de enseñanza primaria*, del 18 de diciembre de 1896, en el que se reactualizan los principios reguladores de la escuela primaria, en adelante denominada escuela nacional, de acuerdo a la *Ley reglamentaria* del 7 de noviembre de 1896. Se restablece que la enseñanza primaria se impartirá en escuelas elementales, superiores y nocturnas, cuya duración en las primeras sería, como hasta entonces, de cuatro años, en las superiores, de dos, y en las nocturnas (suplementarias y complementarias) de tres y dos. El objetivo de la enseñanza primaria sería la educación física, intelectual y moral de los alumnos, objetivo que implicaba la noción de educación integral, postulada y defendida por Sierra, como se verá más adelante. Las intenciones de esta educación quedan explícitamente formuladas de la siguiente manera (Ruiz, 1900: 296):

Art. 4º. La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo, colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensorial) para la vida social.

Art. 5º. La educación intelectual se propone cultivar la inteligencia, y dotar de los conocimientos que son indispensables á todos. Suministrar el saber práctico: no enseñar mucho, pero enseñar bien.

Art. 6º. La educación moral aspira á completar y ennoblecer la enseñanza escolar, como segura base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar á reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter.

Se alude también a los programas, profesores, directivos, asistentes, ayudantes, locales, inscripciones, disciplina, orden, exámenes, calendario, sanciones y alumnos, entre otros rubros.

En síntesis, si bien las normatividades emitidas durante el porfiriato tampoco tenían jurisdicción a nivel nacional, en tanto que los estados autónomos contaban con sus propias legislaturas locales, la estrategia política adoptaba por Baranda – dos congresos de instrucción- para unificar la educación, fue exitosamente desplegada y ampliamente aceptada por las entidades. La política unificadora de Baranda representa un primer ensayo de centralización y, por tanto, de control de la educación por parte del gobierno federal, política que continuada por sus sucesores más adelante, habría de singularizar el desarrollo de la educación básica del país durante el siglo XX.

Contrariamente a lo que hoy pudiera plantearse, las políticas de centralización y control de la educación durante el porfiriato y buena parte del periodo posrevolucionario –es preciso registrarlo- posibilitaron la expansión de la enseñanza oficial, la alfabetización de muchos ciudadanos, la atención a grupos vulnerables y marginados, la consolidación de un sistema educativo nacional, la renovación de currícula y programas, la introducción de métodos pedagógicos actualizados, la conformación de una identidad nacional y el establecimiento de una profesión magisterial. En suma, contribuyeron a forjar las bases de la democracia en la educación.

Las grandes líneas de política educativa configuradas en el periodo de Baranda a través de la obra legislativa bajo un esquema nacionalista, al igual que las aportaciones conceptuales recreadas no sólo por él, sino por el grupo de destacados pedagogos y educadores de la época, simbolizan la gran plataforma político-ideológica que orientaría la ruta del Estado Educador en el México del siglo XX. Por tanto, la educación, aunque no logró los avances esperados en términos cuantitativos, sí propició su relativa expansión y mejora, particularmente en cuanto a la instrucción primaria en las zonas urbanas, adelantos que fueron acompañados por elaboraciones teóricas y modelos de intervención diversos.

3. BASES DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Durante su prolongada gestión, a pesar de tener a su cargo los dos ramos –el de justicia y el de instrucción- la obra de Baranda a favor de la educación se concretó en un conjunto de realizaciones sin precedentes y de acontecimientos relevantes en la vida educativa nacional: la celebración de los dos grandes Congresos de Instrucción Pública, la expansión, unificación y mejora de la instrucción primaria bajo las orientaciones del Estado, el incipiente incremento de escuelas rurales y el impulso y desarrollo de la educación normal, entre otros muchos aciertos. Su proyecto gubernamental fue entretelado con base en una doble línea introducida desde el periodo juarista: el fomento del carácter público, gratuito y laico de la educación y la formación de profesores, ésta última como dispositivo inminente, sin el cual se vislumbraría imposible la primera. Hacia ambos ejes direccionó la política educativa por considerarlos preeminentes en el marco del proceso de consolidación de un Estado que finalmente contaba con las condiciones mínimas para emprender su cometido.

Su interés por la propagación de la educación, comprendido y explicitado en el breve recorrido histórico que de ésta formula, simboliza la posición del Estado que se hace cargo de la instrucción, al haber comprendido que significaba el instrumento del progreso y de la democracia. Así refrendaba su decisión: “¡Que enseñe el Estado y que enseñe bien, *tanto para abrir de par en par la puerta de la ciencia á todas las inteligencias*, como para abrir todos los corazones á los más elevados sentimientos!” (Baranda, 1900: 69).

Argumentaba el Ministro que desde el primer año de vida independiente, el gobierno ya actuaba en materia de instrucción pública. “No se desconocía que el fundamento para constituir la nueva nacionalidad era la enseñanza primaria que se confirió a los ayuntamientos, como corporaciones que estaban en más inmediato contacto con el pueblo; pero los ayuntamientos, generalmente pobres no pudieron extender sus trabajos, y la escuela no fue accesible para todos” (Baranda, 1900: 47-48). Invocaba las reformas introducidas en 1869, en las que claramente se estipulaba que se debía atender preferentemente la instrucción primaria, “fijándose al efecto en el profesorado, cuyo ministerio no puede ser más delicado, más trascendente, más digno de estímulo y de recompensa” (Baranda, 1900: 47-48), aunque reconocía que muy poco se había logrado al respecto, porque si había profesores que procuraran llevar ese nombre dignamente, que estudiaran los métodos nuevos y los ensayaran en sus escuelas y que se preocuparan por el aprendizaje de los niños, eso se lo debían a sí mismos, a su esfuerzo y voluntad. “La enseñanza primaria –agregaba- ha continuado postergada á la preparatoria y la profesional”. Como en el gobierno colonial –

aducía- todos los sacrificios y recursos han sido destinados a la alta instrucción y „la economía, más bien la miseria, para la enseñanza popular’. La instrucción profesional no es la instrucción democrática que ilustra y educa al mayor número poniendo al pueblo en aptitud de ejercer con acierto sus derechos y de cumplir fielmente sus deberes” (Baranda, 1900: 55). La función del Estado para Baranda consistía en difundir la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita en todas partes, igual que en las grandes ciudades también en las pequeñas poblaciones. Parafraseando a Proudhon con la expresión “democracia es DEMOPEDIA, es decir, instrucción y enseñanza de todos los días y de todos los grados”, el Ministro revelaba el credo del gobierno: “No hay que olvidarlo: la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria” (Baranda, 1900: 56), es decir, sólo con la educación elemental, el país podía avanzar en el proceso de construcción de su vida democrática, porque con una nación analfabeta y una reducida élite intelectual, no podía configurarse la nueva sociedad que se anhelaba. Así, si el progreso humano –confirmaba Baranda- no se podía alcanzar más que con la vulgarización de los conocimientos a todos, bajo la enseña de la razón científica, “Hay que vestir la ciencia con la blusa del obrero para regenerar el taller; hay que vestirla también con el inocente traje del niño para deslizarla en la escuela primaria; así la ciencia se confunde con los niños, juega con ellos, insensiblemente inculca sus principios y establece el sólido fundamento de la instrucción general” (Baranda, 1900: 58).

De la misma forma que se había postergado la propagación de la instrucción elemental para todo el pueblo, la fundación de la escuela normal en la capital también había sido pospuesta, a pesar de que desde 1879 se establecieron las academias de profesores como preámbulo de la creación normalista y de que varios estados tenían ya sus escuelas normales. Baranda inquiría al respecto (Baranda, 1900: 72):

¿Por qué México había de permanecer estacionario? ¿Qué le falta para ocupar su puesto avanzado en la marcha triunfal hacia el progreso humano? Las aptitudes naturales de sus hijos, sus antecedentes históricos, sus deberes de raza, su tradición... le imponen un destino que tiene que cumplir. Y no lo cumplirá si no cuenta con la colaboración del maestro de escuela. ¡Hagamos, pues, al maestro antes de echar sobre él la inmensa responsabilidad de instruir y de educar à las generaciones que se levantan!

Y en efecto, como previsto, la Escuela Normal de la capital fue finalmente inaugurada por Baranda y en ella “se adoptó el sistema científico al reglamento”, porque, a su decir, el maestro ya no es el que enseña a leer, escribir y contar, sino que su misión es más elevada. Con el método moderno, asegura Baranda, el

maestro coadyuva al desarrollo de los niños, a divertirlos, a instruirlos y “éstos se aficionan à ella, y la educación simultánea bajo sus tres formas, intelectual, moral y física, se hace agradable, benéfica y viril” (Baranda, 1900: 59). Con la creación de la normal capitalina, decía Baranda en su discurso inaugural, se abren las puertas del porvenir de la República. “Confiemos en que por ellas pasarán nuestros hijos más ilustrados, más libres... confiemos en que realizadas nuestras esperanzas y cumplidos nuestros votos, la escuela primaria será el templo en que se rinda culto al progreso... “(Baranda, 1900: 75), [porque el maestro de escuela del siglo XIX, lo será] cuando ilustrado y enaltecido, salga de la Escuela Normal... para ir á predicar y difundir por todos los ámbitos de la República el evangelio de la enseñanza científica“(Baranda, 1900: 32).

Después de más de dieciocho años en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y de haber impactado a nivel nacional con sus orientaciones político-educativas, a pesar de sólo tener jurisdicción en el Distrito y Territorios Federales, Baranda se vio obligado a retirarse del gabinete en 1901. Tras su renuncia, Justino Fernández fue nombrado para reemplazarlo –entre otros muchos destacados intelectuales capaces de asumir esta cartera- quien tomó posesión del cargo el 12 de abril del mismo año. Fernández ocupaba en ese momento la dirección de la Escuela de Jurisprudencia y se le valoraba como un hombre respetable. Baranda le dejaba como legado una incipiente, pero al fin base estructural del sistema educativo (preescolar, primaria elemental y superior, preparatoria y normales) con principios ideológicos bien asentados y un leve incremento de escuelas públicas, especialmente de primarias, las que eran de su predilección como antes revisamos.

Es preciso recordar que el ramo de la instrucción pública había permanecido asociado a la Secretaría de Justicia, posiblemente priorizando las funciones de ésta por encima de las de la cultura y la educación, por lo que entre las primeras acciones del nuevo Secretario destaca la relativa a la división de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en dos oficialías -la de Justicia y la de Instrucción Pública- mismas que posteriormente habrían de transformarse en Subsecretarías. Por *Decreto* publicado el 8 de junio (*Diario Oficial*, 1901) es creada la Subsecretaría de Instrucción Pública y para ocupar la vacante se solicita a Justo Sierra regresar cuanto antes a México, quien se encontraba en Francia y listo para partir a Italia (Sierra, 1948a:437). Este nombramiento como Subsecretario evidenciaba el reconocimiento a sus acciones y ocupaciones en materia educativa, aunque, a la vez, ponía fin a su viaje por Europa y a otros varios proyectos personales. Desde París y ante la noticia, le escribía a su esposa (Sierra, 1949a: 223):

Cuánto te habrá repugnado el asunto y cuánto a mí. Pero tú debes de haber comprendido que no podía rehusar sin exponerme a la gran censura: „se le ponen a usted en las manos los medios de realizar algunas cosas que usted ha cacareado mucho, y rehúsa por amor propio, porque no se le hizo a usted Ministro’. Acepté, ¡adiós tranquilidad, adiós libros en proyecto! Horror. Pero te aseguro que si lograrse realizar dos o tres proyectos, soltaba luego luego el pandero, y a casa. ¡Y luego con don Justino tan testarudo, de tan poco encaje de ideas conmigo!... Corro riesgo de dirigir la instrucción pública quince días... Puse una condición terminante para aceptar y me la aceptaron, pero a pesar de la plena libertad prometida, temo mucho....

A bordo del Lafayette que lo conducía de Francia a las playas mexicanas, Sierra elaboró su programa educativo, “que contenía los grandes lineamientos de todo cuanto después se hizo, de todo cuanto vagamente espero se conservará” (Sierra, 1948: 493).

Deseaba, y así lo había escrito en mi anteproyecto de programa... deseaba inapender toda mi energía en dos cosas: la primera, la fundamental, la básica, consistía en transformar la escuela primaria de simplemente instructiva, en esencialmente educativa, en un organismo destinado, no a enseñar a leer, escribir y contar, como se decía antes, sino a pensar, a sentir y a desarrollar en el niño al hombre... Bien sabía que esta era una obra lentísima, de transformación de todo el personal pedagógico, de cambio de sistemas, de rumbos, de hábitos, mas era una necesidad ineluctable.

El segundo objeto que había asignado a mi paso por el mundo escolar era organizar los estudios superiores, constituyendo un cuerpo docente y elaborador de ciencia a la vez, que se llamase Universidad Nacional (Sierra, 1948: 494).

Como varias veces se ha apuntado, los prolongados esfuerzos a favor de la educación no fueron iniciados por Justo Sierra al incorporarse a la vida educativa pública formal, como Subsecretario o Secretario de Instrucción, sino mucho antes, cuando desde la tribuna parlamentaria, el joven diputado se afanó por promover la educación en sus diferentes niveles y modalidades, cuando se hizo cargo de la clase de historia en la Escuela Preparatoria y cuando con su brillante pluma escribía en la prensa, debatiendo con quienes mantenían posiciones arcaicas o clasistas sobre la educación. De ahí que Sierra durante más de cuarenta años fue, a la vez, crítico e ideólogo de la educación, practicante y teórico de la pedagogía, estudioso de la problemática educativa y político de la educación. Respecto a esta última faceta, cuando ocupó el cargo de Secretario de Instrucción Pública, culminó su egregia obra en la educación nacional al organizar el sistema educativo en su conjunto, desde el preescolar hasta la Universidad de México. Álvarez Barret, refiriéndose a él, señala: “Justo Sierra, personalidad vigorosa y

poliédrica, señoreaba la escena pública de su tiempo con extraordinario brillo y notable solidez. No era el ministro más poderoso, pero sí el más espectacular: historiador, maestro, periodista, tribuno, filósofo y poeta; cubría todos los campos con una gallardía que le conquistó rápidamente la atención de sus contemporáneos, y a posteriori, la del porvenir” (Solana y otros, 1981: 95).

Después de tomar posesión del cargo en la Subsecretaría, el 14 de junio de 1901, en una sencilla ceremonia, Sierra se hizo acompañar por Ezequiel A. Chávez, iniciándose ambos en la magnífica gestión de la educación del país, no sólo de la educación elemental, sino también de la media y la superior e incluso del proyecto cultural del país. Tras varias conversaciones con Chávez afirmaba Sierra, “el joven abogado, con quien ya había tenido relaciones intelectuales desde que estaba concluyendo sus cursos preparatorios y con quien pronto me encontré en comunión de ideas y de propósitos... nos pusimos a trabajar de veras” (Sierra, 1948a: 493). Para tal efecto, decidió cambiar al personal, porque “en ese personal yo no veía las aptitudes propias para secundar mis designios” (Sierra, 1948a: 493). Resolvió incluso remover a Luis E. Ruiz, su amigo y compañero, Director General de Instrucción Primaria. “Era hombre de gran laboriosidad... Era una potencia, y, sin embargo, me era indispensable un hombre nuevo en ese puesto, que se penetrase bien de mis miras, que me secundara bien (Sierra, 1948a: 494). Con esta remoción, Miguel F. Martínez se ocupó de la señalada Dirección, misma que operaba bajo el *Reglamento Interior* correspondiente, conforme a la *Ley de Instrucción Obligatoria* del 3 de junio de 1896. La creación de tal dependencia, como se ha remarcado, obedecía a la consigna de difundir y atender con uniformidad la instrucción primaria bajo un mismo plan científico y administrativo (Ruiz, 1900: 204-205).

Hacia finales del siglo, se evidenciaba la atención que durante dos décadas el gobierno porfirista, a través de sus diferentes Ministros, había emprendido a favor de la instrucción pública. Según reporta Ruiz, en la capital funcionaban 146 establecimientos escolares, distribuidos de la siguiente forma: 52 primarias elementales para niños, 58 para niñas y 12 mixtas; 4 primarias superiores para niños y 5 para niñas; 7 nocturnas suplementarias para obreros y 2 para obreras; 3 complementarias para obreros y 3 para obreras. Además, en las diferentes prefecturas del D.F., se habían establecido otras 183 escuelas: 21, en Guadalupe Hidalgo, 36 en Tacubaya, 56 en Tlalpan y 70 en Xochimilco. En suma, se encontraban funcionando 329 establecimientos en el Distrito Federal Por otro lado, en los territorios dependientes del gobierno federal, se contaban con los siguientes establecimientos: en el Norte de Baja California, 11 escuelas; en el sur y centro de

Baja California, 30 y, en Tepic, 94. El total de escuelas gestionadas por la federación era de 464 (Ruiz, 1900: 208-209).

En esta sección se revisará el último periodo del porfiriato y más específicamente la gestión de Sierra, quien después de su estancia en Europa, asume la cartera de la Instrucción Pública, renovando y enriqueciendo la obra educativa de su predecesor, bajo la tónica de sus propios principios políticos y pedagógicos. Se puede afirmar que de entre todos los teóricos, políticos y educadores de la época, él fue quien tuvo la visión más amplia, completa y previsoras del quehacer educativo y quien se acometió a través de sus actos a trazar el contorno y la estructura de una educación nacional, perfilando su derrotero hacia el devenir.

3.1 El preámbulo

No podemos olvidar que los dos magnos Congresos de Instrucción, promovidos por Baranda, fueron, reiteramos, presididos por Justo Sierra como presidente¹⁹, por lo que, inevitablemente, sus ideas y pensamientos, esto es su doctrina, marcaron vigorosamente los trabajos, las discusiones y las resoluciones de las diferentes comisiones. De esta forma se puede afirmar que la mano de Sierra se dejó ver y sentir durante la administración de Baranda, a la vez que algunos de los pensamientos de éste influyeron indudablemente en las doctrinas de Sierra. La *Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria* de 1891 que recoge las conclusiones de los congresos, incorpora en muy buena medida parte de las líneas de su proyecto político-educativo en lo que se refiere a la educación elemental. Baste con señalar cómo algunos de sus planteamientos, elaborados incluso antes de los congresos, quedaron formalizados en esta reglamentación que situaba al Estado como Estado Educador, apuntalando varios tópicos fundamentales de la política educativa, fundados en nociones pedagógicas de vanguardia. Los elementos medulares del proyecto educativo de Sierra, como arriba se transcribió, eran dos: emprender la gran obra de transformar la instrucción por la educación nacional y crear la Universidad, tópico este último que aquí no se abordará.

En el informe de la sesión de clausura del Primer Congreso, Sierra esboza las directrices de la educación nacional (Sierra, 1984: 117-128), derroteros que redefiniría y operaría con base en su proyecto como Subsecretario de Instrucción Pública. Aquí, una vez más se consagra con mayor ímpetu el espíritu rector de la educación nacional: gratuidad, obligatoriedad, uniformidad y laicismo. Por la magnitud y envergadura que revisten las direcciones apuntaladas por el

¹⁹ . Cfr. Ver inciso 2.1.1

presidente del Congreso en el trazado de los horizontes de la educación nacional, a continuación se presenta un punteo general del contenido del Informe de 1890, en el que se valora la sabiduría y habilidad política del autor, así como su sensibilidad en torno a la educación elemental.

1. El congreso “que el público dio en apellidar pedagógico” (Sierra, 1984: 119), es convocado con motivo de satisfacer una gran exigencia: la gran tarea de la ilustración nacional, cuyo alcance se vislumbra en una permanente progresión, “mas urge acelerarla, considerándola como factor capital en la obra de nuestra unificación, y coordinar sus elementos para dirigirlos mejor hacia fin tal alto” (Sierra, 1984: 117).

2. La uniformidad, temática objeto del congreso, ha sido resuelta desde el punto de vista legal, dado el carácter consultivo de la reunión, pero la uniformidad desde el punto de vista pedagógico presenta varios problemas, por lo que se adoptó no la uniformidad absoluta, sino la pertinente para adaptarse a las distintas condiciones del país. Para Sierra, el problema de la unificación nacional en educación era el mismo problema de la independencia y del porvenir, porque “comprendiendo que hoy nuestra vida queda ligada con lazos de hierro a la vida industrial y económica de mundo, todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debía transformarse en coacción, gracias a la acción soberana de la escuela pública (Sierra, 1984:118).

3. En la educación nacional, la fórmula de uniformidad que se adopta consiste en la enseñanza obligatoria, gratuita y laica. El derecho del Estado a imponer esta educación está acompañado del deber de ofrecerla en condiciones de absoluta justicia. A su vez, frente a la obligación del Estado de brindar educación coexiste el derecho del niño a recibirla, incluso a pesar de la resistencia de los padres. Por ello, la escuela pública, gratuita y laica se refrenda como un compromiso del Estado.

4. Establecida la facultad del Estado en materia educativa, es imprescindible, para cumplir con el precepto de obligatoriedad, responsabilizar a los padres o tutores de su obligación de enviar a los niños a la escuela.

5. El plan de estudios elaborado para la escuela primaria –advierte Sierra- es posiblemente la obra más significativa del congreso, para lo cual no se consideraron designios idealizados, como tampoco aquellos que atendieran los niveles más inferiores, sino que se optó por proponer lo superior pero en lo práctico; “lo que estimulando el celo de los gobernantes y el esfuerzo de nuestra democracia, creará un movimiento cada vez más rápido hacia lo mejor, hacia lo

que se presenta con más visos de completo y definitivo” (Sierra, 1984: 120). En efecto, de lo que se trataba era de establecer la distinción, ya comentada con anterioridad, entre la escuela instructiva y la educativa, única esta última capaz de lograr el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño, reforzando con ello la distinción entre instrucción y educación. “Los sistemas y métodos y procedimientos característicos de la escuela añeja han cesado de vivir la vida de la razón y de la verdad; precisa reemplazarlos, precisa olvidarlos” (Sierra, 1984: 120). La memoria, el terror, la quietud y el silencio habrían de ser sustituidos por la inteligencia, la voluntad y el movimiento del niño, impulsando con ello un verdadero cambio, al colocar al niño en contacto con la naturaleza, conforme a los avances de la pedagogía moderna. Las lecciones de cosas y las nociones científicas ocupan un gran lugar en el programa; se pretende enseñar al niño a comprender la belleza del universo y sus mayores secretos, a través de las cosas; “éste es el recurso supremo para el crecimiento mental, y es la condición del desarrollo moral, como el físico lo es de entrambos” (Sierra, 1984: 121).

6. Para asegurar la eficacia de la obligatoriedad de la instrucción primaria, se considera pertinente establecer sanciones de diferente naturaleza, tales como las amonestaciones y multas, tocando a los gobiernos locales la aplicación de las mismas. La intención es que nadie quede excluido del cumplimiento de la ley, esto es, de la universalización de la instrucción.

7. El tópico más complejo es el que refiere a la escuela rural, de acuerdo con Sierra. Se ha decidido contribuir a formar un pueblo de hombres, aun a costa del sufrimiento, porque éste representa la condición del progreso en la batalla de la vida. “Queremos con férreo empeño, crear por medio de la escuela educativa, un esfuerzo que rompa la esfera de pasividad y atonía en que vegetan nuestras clases rurales, que imprima un impulso aunque sea doloroso para nuestro pueblo; ¿qué importa? si por medio de esta vasta perturbación del medio en que ha vivido, penetran en él, como el aire libre en los espacios cerrados, los dos elementos morales por excelencia, la tendencia a lo mejor, la noción de responsabilidad” (Sierra, 1984: 122). No obstante las oposiciones de algunos congresistas por las que se desalentaba atender las zonas rurales, sea por los costos, sea por la condición de sus habitantes, Sierra arguye que era imposible prescindir de la realidad económica del país, “pero, por esto, desentendernos de la ignorancia, que es también una espantosa realidad, era todo lo contrario de nuestro deber. Y fuimos adelante. Pedimos la multiplicación de escuelas, la creación de maestros ambulantes, la formación de colonias infantiles en los campos” (Sierra, 1984: 123).

8. Los asuntos estrictamente pedagógicos de la educación elemental tales como los sistemas, métodos, libros de texto, procedimientos, requieren de una atención especial de acuerdo a los principios de la nueva pedagogía.

9. Además de la escuela primaria elemental, el Estado tiene que establecer escuelas de párvulos para los pequeños y de adultos para los “desheredados del alfabeto y de la ciencia”, esto es, para trabajadores, obreros, campesinos, en donde “encontrarán abiertas de par en par las puertas de una vida nueva, en donde puedan entrar en comunión con el pensamiento de la humanidad, recibir las sugerencias sistemáticas que atenúen sus malos o desarrollen sus buenos instintos, y abrir su alma a la luz. La democracia mexicana se debe esto a sí misma” (Sierra, 1984: 123).

10. Si los elementos educativos ya habían adquirido su naturalización categórica en la escuela, un elemento más se ha incorporado, al igual que en otros países avanzados –los trabajos manuales- porque se ha constado que el desarrollo de las facultades intelectuales está íntimamente relacionado en el niño con el interés de transformar la materia, de crear, de construir, como una condición exclusiva del hombre y que lo distingue de los animales. De esta forma se comprende que la educación de la mano, después del ojo, representa la fuente del perfeccionamiento de facultades estéticas y mentales.

11. Los ejercicios militares prescritos para los niños pretenden no sólo desarrollar la fuerza física y la disciplina, sino familiarizarlos con sus futuros deberes de ciudadanos a favor de la patria.

12. La escuela primaria superior es considerada como el segundo grado de la elemental y al mismo tiempo debe servir como base inicial para toda la enseñanza secundaria, es decir, la preparatoria y las carreras profesionales. La tendencia del programa yace en “intelectualizar lo que antes se consideraba como simplemente mnemónico” (Sierra, 1984: 124).

13. Las condiciones materiales de la escuela modelo definen un escenario de luz, higiene, aire, comodidad y sol de la nueva escuela, “para que la comparación entre lo que hay ahora y lo que debiera haber, cree la necesidad de transformar: la promoción de este estado de ánimo social es nuestro objeto” (Sierra, 1984: 125).

14. La situación de los salarios de los maestros es deplorable y su solución dependerá de las circunstancias económicas del país; pero el maestro, cuya divisa es patriotismo y ciencia, es el primero de los que deben recibir los beneficios de la prosperidad. “Y queremos también que todas las ventajas que puede la ley, sin

violar el derecho, otorgar a un individuo, aprovechen al maestro. Hay que pensar en rodearlo de respeto y prestigio” (Sierra, 1984: 125).

15. El coronamiento del edificio de la instrucción primaria habrá de ser el plan de estudios de educación normal para la formación de los maestros. La legitimación de la formación normalista tenderá a exigir el título de profesor para poder ejercer en la escuela primaria.

En esta disertación, la voz de Sierra se levanta en representación de los participantes para ser llamados “los constituyentes de la instrucción pública” (Sierra, 1984: 126), por haber zanjado simplemente los cimientos y constituido las bases de la escuela. “En ellas quedarán ocultos nuestro nombre y nuestros anhelos; ¿qué importa si el edificio yergue un día sobre ellos sus muros augustos y su cúpula hecha para abrigar a un pueblo? (Sierra, 1984:126).

En fin, en este discurso de clausura del Primer Congreso, el autor delinea la plataforma de la instrucción pública en cuanto a orientaciones políticas y pedagógicas y constituye para él una obra de “conciencia y esperanza, y ¿por qué no decirlo también?, una obra de fe” (Sierra, 1984: 126). Como el autor mismo lo planteó: “Quedaba, pues fundada la teoría de la escuela; trazado su abrigo ideal; todo ello como se ha repetido a porfía, para armar mejor al mexicano del mañana para la lucha por la vida” (Sierra, 1984: 125). El autor apela a la instauración de la teoría de la escuela, por considerar que en ésta se incorporaron todos los elementos “de la ciencia pedagógica [que] creímos apropiable a la múltiple diversidad de nuestras condiciones sociales” (Sierra, 1984: 127).

Cierra su plataforma político-educativa inicial con el informe del Segundo Congreso, presentado el 3 de marzo de 1891, en el que disponiendo ya de los cimientos y las estructuras básicas del derrotero de la instrucción pública, perfila las líneas organizacionales de la educación elemental. “Todas las sólidas conquistas de la ciencia pedagógica quedaron formuladas en claras y terminantes conclusiones por el congreso. Ni descuidó puntualizar el reducido, pero ya utilísimo papel del libro de texto en la escuela elemental, ni el inventario más completo que le fué dado de los útiles y mobiliario adecuados a las necesidades de la escuela nueva” (Sierra, 1984: 130).

Los dos Congresos de Instrucción Pública simbolizaron, por tanto, la institucionalización de la moderna pedagogía, en tanto que buena parte de las resoluciones aprobadas fueron incorporadas a las leyes que se decretaron, configurando un baluarte no sólo para la sociedad de la época, sino para la actual.

En efecto, la obra legislativa del periodo barandista tuvo una proyección hasta el presente.

En la perspectiva política de Sierra, la estructura total del sistema de instrucción pública, en consecuencia, tendría que asumir un esquema organizacional con base en los principios rectores acordados. Esquemáticamente, con la intención de abrigar a la mayoría de la población, la disposición y el ordenamiento del sistema educativo habría de alinearse con base en una dirección que sustentara los distintivos político-ideológicos y pedagógicos convenidos bajo la tutela de la obligatoriedad.

Sierra reconoce el mandato social del Estado referente a exigir la educación primaria y el deber de ofrecerla. La temática de la educación obligatoria, de la que hubieron de preocuparse diferentes políticos y pedagogos, lo ocupó muy prematuramente al declararse siempre un ardiente partidario. Desde 1874, en *El Federalista*, ya postulaba que entre los problemas que asechaban a la democracia mexicana se situaba la falta de ilustración del pueblo, en el que “embrutecidos los hombres por todas las ignorancias, se entregan víctimas de la miseria y de la inmoralidad a toda clase de crímenes y ni siquiera piensan en defender derechos, cuya importancia no saben comprender siquiera. ...Precisamente por la ignorancia nuestro pueblo no puede aún comprender todas las ventajas de la instrucción” (Sierra, *El Federalista*, 1874, 3 de octubre).

La polémica sostenida con Francisco Cosmes, quien se manifestaba en contra de la instrucción obligatoria, es relevante. Cosmes señalaba en aquel entonces tres objeciones destinadas a combatir la instrucción obligatoria: a) porque la raza indígena carece de posibilidades de abrirla; b) porque es injusta, debido a que despoja a los indígenas del instrumento de trabajo que significan los hijos y c) porque no sirve de nada al indígena saber leer y escribir, ya que su suerte no cambiaría. Como réplica a tales razonamientos, Sierra impugna con una argumentación de corte político-filosófico, puntualizando que si la civilización se entiende como la educación de una generación a otra y que si un país es más civilizado en tanto que la base de conocimientos ha alcanzado una mayor cobertura social, entonces no es posible detener las aspiraciones de los indígenas porque esto significaría “condenar a un pueblo al estado de inferioridad respecto de los otros; “él [refiriéndose a Cosmes] sabe que esa turba de beocios que preconiza el progreso material como único fin social, ignora que éste es hijo del progreso intelectual y que cuando no van juntos como la causa perfecta de un efecto constante, los pueblos acaban por ser vencidos...” (Sierra, *La Libertad*, 1883, 27 de febrero). Para Sierra, la conversión de la clase indígena en una clase progresiva era la condición *sine qua non* de la personalidad social en América;

aunque reconocía que el Estado no podía resolver el problema de la transformación del indígena, sí podía definir los medios que ayudarían a esta evolución: “Ya no será lo mismo que antes; el grado de arena destinado a desviar la curva del círculo será la escuela, y la curva, desviada un punto hoy, en la próxima generación habrá tomado el rumbo del progreso humano, sin volver a su punto de partida”. (Sierra, *La libertad*, 1883, 27 de febrero). En síntesis, puntualizaba el autor, que en igualdad de circunstancias de dos individuos o pueblos, el que es menos instruido se encuentra en una condición de inferioridad tal como es el caso del pueblo mexicano, analfabeta, versus el pueblo norteamericano, alfabético y, desde otro ángulo, “es una exigencia legal y política para todo país de instituciones democráticas poner medios de leer y escribir al alcance de todos los ciudadanos” (Sierra, *La libertad*, 1883, 27 de febrero). Por tanto, la instrucción primaria obligatoria era indispensable, aunque difícil su aplicación.

De sobra es conocida la insistencia y obstinación de Sierra por la educación obligatoria, gratuita y laica a través de sus repetidas intervenciones en la décima y en la décima tercera legislatura. Fue en esta última, en la que la comisión de educación, conformada por Sierra y los diputados Leonardo Fortuño y Julio Zárate, presentó en octubre de 1887, el dictamen sobre el “*Proyecto de Ley que da las bases para la organización de la enseñanza primaria obligatoria*” (Sierra: 1948a: 164-168), mismo al que le da fin señalando que corresponde al gobierno erigir el gran edificio de la instrucción primaria, “porque se trata de la obra capital de los periodos de paz en las democracias: de la educación del pueblo” (Sierra, 1948a: 168), “... en la que está basado de una manera esencialísima el porvenir entero de la patria” (Sierra, 1948a: 169). Frente a las oposiciones, fundadas en la argumentación de la libre enseñanza, prescrita en el art. 3o. constitucional, la comisión reformuló su proyecto en noviembre y Sierra presentó el nuevo proyecto de ley a los senadores, mismo que fue aprobado en mayo de 1888 (Dublán y Lozano, 1890, XIX: 127). Existen ciertas diferencias entre el proyecto de 1887 y el aprobado, en 1888, particularmente en cuanto a la visión sobre la obligatoriedad. En el primero se establecía la primaria elemental obligatoria para niños y niñas de 6 a 12 años, a excepción de los enfermos y de aquellos cuya residencia se ubicara más de un kilómetro de la escuela oficial, haciendo responsables a quienes ejercían la patria potestad y, en su caso, a los dueños de haciendas, campos agrícolas, ranchos. Quienes no cumpliesen con el precepto habrían de ser sancionados con multas y arrestos. Además, se prescribía un consejo de vigilancia en cada municipio, que se ocuparía de vigilar el cumplimiento de la ley y de imponer las sanciones. En tanto, en la *Ley* de 1888, se suavizaron las sanciones y los arrestos, además de que se establecieron estímulos y premios (Baranda,

1889). Por otro lado, se prescribió el nombramiento de maestros ambulantes de educación primaria, destinados a trabajar en aquellos sitios donde no hubiese podido establecerse una escuela (Baranda, 1889:130):

Siempre que, a virtud del número de habitantes del lugar, no hubiere establecido en él escuela alguna, ni les fuere posible a los necesitados de instrucción concurrir a las escuelas de otra localidad.... el Ejecutivo nombrará proporcionalmente maestros ambulantes de educación primaria, que tendrán por única ocupación recorrer aquellos lugares en que no hubiere escuelas para dar en ellos la enseñanza que determine la ley.

Empero, sería durante su administración en la Subsecretaría, que estas bases organizacionales cobrarían fuerza y vigor al reordenar y redefinir la función pública de la educación conforme a las necesidades del país y las condiciones materiales, económicas y estructurales del momento. El momento de consagrarse a la educación pública había llegado para Sierra y, para tal efecto, se hizo rodear del personal más capaz con el fin de emprender su cometido con el más alto nivel de compromiso y responsabilidad.

3.2 La escuela mexicana

“Cuanto atañe a la educación pública me interesa y me afecta profundamente, pero me impacienta al mismo tiempo. Mientras más medito en ello, más clara veo la necesidad ingente de consagrarse a este asunto con devoción inmensa, con afán constante, casi con angustia.” (Sierra, 1948a: 118), había escrito Sierra en 1883. El tiempo había llegado. En efecto, toda la sapiencia y experiencia acumulada, así como el espíritu renovador que siempre lo caracterizó, habrían de ser capitalizados hacia la construcción de la escuela mexicana –la escuela educativa- por la que venía combatiendo desde tiempo atrás en la tribuna y en otros foros.

3.2.1 La institucionalización del sector educativo

Durante este periodo y gracias al espíritu renovador de Sierra como Subsecretario, al favorable consentimiento de Justino Fernández y, además, por supuesto, de la aprobación de Porfirio Díaz, la añeja Junta Directiva de Instrucción Pública, que había sido creada en 1869 y que estuvo a cargo de los asuntos de enseñanza, fue reemplazada por un Consejo Superior de Educación Pública, en virtud de que aquella dejaba de tener oficio alguno y, en consecuencia, se apreciaba inútil. Por *Decreto* del Congreso del 12 de octubre de 1901 se sustituye aquella por el nuevo organismo. Dice a la letra el primer artículo de la mencionada disposición (Dublán y Esteva, 1903, XXXIII: 319-320):

Art. lo. Se autoriza al ejecutivo de la unión para que sustituya a la Junta Directiva de Instrucción Pública por un cuerpo científico de carácter consultivo, que recibirá el nombre de “Consejo Superior de Educación Pública”. Se le autoriza, asimismo, para que revisando ordenadamente todas las disposiciones vigentes en materia de instrucción pública expida las que mejor satisfagan el propósito de hacer cada vez más eficaz y positiva la educación nacional, creando en todos los grados de enseñanza las instituciones que se estimen mejor encaminadas a ese fin; en el concepto de que la instrucción primaria elemental será necesariamente gratuita, obligatoria y laica; y la primaria superior formará un coronamiento de la elemental y, a la vez, con parte de sus asignaturas, será un medio de transición para la preparatoria; ésta será uniforme dentro de los términos que el mismo ejecutivo prescriba...

Este órgano colegiado, cuya proyección sería trascendental para el despegue organizativo de la estructura del sistema nacional de educación, fue definido como un “cuerpo científico de carácter consultivo..., para que, revisando ordenadamente todas las disposiciones vigentes en materia de instrucción pública, expida las que mejor satisfagan el propósito de hacer cada vez más eficaz y positiva la educación nacional, creando en todos los grados de enseñanza las instituciones que se estimen mejor encaminadas a ese fin” (Dublán y Esteva, 1903, XXXIII: 319-320). Dicho Consejo habría de ser consultado por el Ejecutivo sobre todos los asuntos vinculados con la educación, tales como programas de estudio, reglamentos, métodos, libros de textos, sin que esto signifique que se viese impedido a ejercer su libertad de acción y de resolución en las diversas cuestiones educativas. De hecho, la función del Consejo consistiría en ofrecer su opinión e ilustrar al Ejecutivo. Se conformaba así un cuerpo de consejeros integrado por personajes provenientes de distintos campos del saber, cuyo elemento común era su interés en la educación y cuya función radicaría en asesorar de manera permanente al Ministerio de Instrucción Pública en todos los actos destinados a la conducción de la enseñanza.

No bastaban al gobierno la ciencia y la experiencia de grupos de especialistas, sino que era indispensable sumar a ella la conciencia de quienes, precisamente por no serlo, pudiesen ver desde más alto, con mayor desinterés profesional o doctrinal, los arduos problemas que se intentaba resolver, y estuviesen por ello en aptitud de hacer prevalecer en todo proyecto de creación o reforma y en la puntualización de los medios de realizarlo, el punto de mira pedagógico o educativo sin el que toda empresa escolar resulta estéril y vana. Precisaba, en suma, darse cuenta de los elementos de unidad y armonía que existiesen en los diversos órganos encargados de la función docente y educadora que el Estado moderno se ha atribuído, y vigorizar esos elementos y hacerlos convenir al mismo fin trascendental (Sierra, 1984: 293).

La *Ley constitutiva del Consejo Superior de la Educación Pública* fue expedida el 30 de agosto de 1902 y en ésta se consigna su conformación: directores de las principales instituciones educativas y consejeros temporales, distinguidos hombres en el campo de la educación y de la ciencia, que habrían de ser nombrados por el Ejecutivo. A los escasos 15 días de la promulgación de dicha ley, este cuerpo consultivo fue establecido solemnemente, el 13 de septiembre de 1902, en el salón de Actos de la Escuela de Minería. Asistieron al majestuoso evento el presidente Díaz, en primer lugar, y los grandes hombres de educación del país, entre los que destacan, Enrique Rébsamen, Ezequiel A. Chávez y Leopoldo Kiel.

En la instauración del Consejo, Sierra pronunció un excelso discurso, en el que perfilaba su proyecto educativo nacional, centrado ineluctablemente en sus concepciones sobre la educación y no la instrucción, y sobre el papel del Estado en esta materia. Sus ideas y posiciones político-ideológicas quedaron forjadas en la extensa propuesta, en la que nada relativo a la educación nacional quedó fuera: desde los jardines de niños, la educación integral, obligatoria, gratuita y laica, la educación secundaria, la preparatoria, la normal y la creación de la Universidad Nacional, hasta tópicos relativos a la unidad nacional en materia de lengua, a la educación de los indígenas, la educación de adultos, la formación de profesores, las pensiones y jubilaciones, los internados, centros artísticos, exploraciones arqueológicas (Sierra, 1984: 293-323). En esa ocasión, Sierra reivindica su afiliación a la vertiente liberal, y en el marco de los triunfos del propio partido, declara que no era una nueva era la que se estaba inaugurando, sino que simplemente se estaba abriendo una nueva etapa en un movimiento que venía desde hacía mucho tiempo, correspondiente a la conformación del mismo partido. Este movimiento podía resumirse en establecer la educación laica y “desarrollarla sobre los métodos científicos, es decir, los que enseñan la experiencia reducida a las fórmulas lógicas, que eso es la ciencia” (Sierra, 1984: 323). En ese escenario del carácter nacional del partido, comenta el expositor, la idea de que la educación es su interés moral supremo, se ha ido difundiendo en la república. La obra a iniciar se sumaría a la de los que los precedieron.

Entre los integrantes del Consejo, convocados por Sierra, al inicio y posteriormente, destacan hombres de la ciencia, de las artes, de la abogacía, la medicina, la ingeniería, la pedagogía, tales como Joaquín Casasús, Ezequiel A. Chávez, Jorge Vera Estañol, Manuel Flores, Luis E. Ruiz, Porfirio Parra, Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Miguel F. Martínez, Miguel Schultz, Carlos Lazo, Miguel y Pablo Macedo, Alfonso Pruneda, Gregorio Torres Quintero, Leopoldo Kiel, Manuel Toussaint, Francisco Labastida, Estefanía Castañeda, Agustín Aragón, Miguel F. Martínez, Luis González Obregón, Antonio Rivas

Mercado, Ricardo Castro, Gustavo Campa, José Ma. Vigil. Este Consejo habría de funcionar de 1902 a 1910 (*Boletín de Instrucción Pública*, 1903-1911).

Prevenía Sierra a los nuevos consejeros (1984:322):

Vais a tomar la dirección moral de la empresa; no os diré que el destino de la República depende sólo de ella; pero sí influirá en él poderosamente, y esta influencia será benéfica en proporción exacta de la cantidad de elementos educativos que hagáis entrar con vuestros consejos en las decisiones del gobierno. Estudiaréis y ponderaréis todo cuanto la experiencia nacional y extranjera haya enseñado, y a este factor capital pediréis la norma de vuestras opiniones, sin precipitarlas de un solo día, sin retardarlas de una sola hora, porque todos tenemos que meditarlo bien y todo que hacerlo pronto.

Creado el Consejo Superior, la educación elemental ocuparía primeramente a los consejeros, como Sierra lo estableció al rendir el informe de 1902. “El principal objeto de nuestra atención en este ramo deberá ser la escuela primaria: el gobierno, correspondiendo a los anhelos jamás desmentidos del partido liberal, que son los de la Nación, mejora sin cesar las escuelas primarias” (Sierra, 1948a: 442). Apelaba al aumento de escuelas a través del alquiler de locales nuevos y de la construcción de otros que servirían de modelo; a la mejora del servicio educativo al asignar a profesores normalistas en las plazas vacantes o en los ramos especiales, a los ganadores de los concursos de oposición; a ampliar y renovar las plantas docentes de las instituciones; a la mejora de las condiciones higiénicas en los establecimientos.

En otro registro, Sierra dirigió su esfuerzo a un asunto trascendental: la disociación del ramo de instrucción del de justicia en la Secretaría que los había mantenido unidos. Si bien con anterioridad ya se había considerado la posibilidad de crear un ministerio privativamente destinado al ramo de la instrucción pública, razones diversas, especialmente de carácter pecuniario, habían impedido concretar esta realización. El mismo había promovido la supresión del Ministerio de Justicia e Instrucción en 1883 sin tener éxito, como tampoco cuando en 1896 propuso la separación del ramo de instrucción del Ministerio de Justicia. Finalmente, a pesar de las objeciones propagadas en la prensa local, en el sentido de que tal creación atentaba contra la soberanía de los estados, por un lado, y, por otro, que el gobierno federal sólo tenía a su cargo el Distrito y los territorios federales, el 18 de abril de 1905 fue presentada, en la Cámara de Diputados, la Iniciativa sobre la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Aunque con la rúbrica de Ignacio Mariscal, Secretario de Relaciones Exteriores y jefe del gabinete, se presume que, por el estilo del documento, el propio Sierra participó en la redacción de la misma. En ella se justificaba tal creación a partir de la

necesidad de dar a la instrucción pública, la atención preferente que reclamaba, en consonancia con los adelantos y el desarrollo que el país había alcanzado (*Boletín de Instrucción Pública*, 1905, 4: 653-656).

No corresponde el impulso que ha menester la educación del pueblo mexicano, que la dirección administrativa de esta materia trascendental, en la que puede decirse está cifrado su porvenir, figure como ramo secundario o adicional en un Ministerio que aparece dedicado en primer lugar a otro ramo importantísimo, de orden diferente y que basta por sí solo para absorber la atención y laboriosidad de un Secretario del Despacho.

En vano se objetará que la instrucción que atiende el Gobierno General es sólo la que ha de darse en este Distrito y en los Territorios de la nación; porque siendo la capital de nuestra República notoriamente su gran metrópoli y cuando a ella vienen a educarse jóvenes de todos los rumbos del país, pudiendo además, servir sus métodos y establecimientos educativos de modelo a los Estados, cuyos esfuerzos en materia de enseñanza son desde ahora más o menos dignos de elogio, la verdad es que lo que se haga en el Distrito Federal y Territorios para promover la educación popular, revestirá un interés indiscutible para la nación entera (*Boletín de Instrucción Pública*, 1905, 4: 653-654).

Incluso, Sierra se manifiesta proclive muy explícitamente a la federalización de la educación, extendiendo la acción federal a todos los estados, lo que evidentemente requeriría una reforma constitucional que él mismo había ya propuesto con anterioridad: “Quizás consideraréis que ha llegado la hora de generalizar la enseñanza primaria obligatoria en la República entera... No creo que sea vuestro ánimo concentrar vuestros esfuerzos en el área del Distrito Federal y los Territorios; de seguro que lo mismo que el gobierno federal, la suerte de la educación pública en los Estados, no os puede ser indiferente” (Sierra, 1984: 321-322).

Por fin, por *Decreto* del 16 de mayo de 1905 fue creada la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública, la cual ocuparía el cuarto lugar entre las demás secretarías, obra innegablemente de Sierra. Los organismos, asuntos e instituciones que de ella dependerían eran los siguientes: instrucción primaria, preparatoria y profesional en el Distrito y territorios federales; escuelas de bellas artes, de música y declamación, de artes y oficios, de agricultura, de comercio y administración y demás establecimientos que pudieran crearse; academias y sociedades científicas; propiedad literaria, dramática y artística, bibliotecas, museos, antigüedades nacionales, administración de teatros de propiedad federal y fomento de espectáculos cultos; fomento de artes y de ciencias; exposiciones de

obras de arte; congresos científicos y artístico (*Boletín de Instrucción Pública*, 1905, 4: 667-668).

La autonomización del ramo de la instrucción pública, con el establecimiento de la Secretaría, significaba un paso gigantesco en la estructura de gobierno de la nación y a la gestión de la educación, porque interpelaba los acuerdos del Primer Congreso de Instrucción en torno a la educación popular, a la educación de todo el pueblo, en la búsqueda de la unidad nacional, elemento constitutivo y prioritario del ideario de Sierra. Por otra parte, dado el precario presupuesto al que había estado sometido el ramo de la instrucción y el gran reto que se enfrentaba en una nación rural en donde prevalecía el analfabetismo de manera más o menos generalizada, con esta creación se posibilitaría la asignación de mayor cantidad de recursos económicos a la educación de las masas. Así se declaraba en el Dictamen de la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria del Congreso de 1890 (Rébsamen, 1977: 52):

Un sistema nacional de educación popular vendrá a realizar la verdadera unidad del país; unidad ya conseguida en diversos órdenes y espontáneamente establecida por las diferentes entidades federativas de la Nación. La legislación civil y penal, uniforme en todo el país, los Códigos de Comercio y Minería, así como diversas leyes y reglamentos fiscales, también uniformes en gran parte de los Estados, patentizan la tendencia a llegar a una unidad nacional, que producirá grandes ventajas en los diversos ramos de la administración.

Y si, como se ha visto ya, en cuestiones que sólo tienden al bienestar material, esa unidad es de grande interés para el país; más importante, más trascendental será, la que procure la igualdad de cultura y especial preparación para la vida política, la unidad intelectual y moral, que imprimirá igual carácter a todos los miembros del Estado y establecerá, bajo indestructibles bases, el amor y el respeto a las instituciones que nos rigen.

Lo insólito en la creación de la Secretaría es la denominación asignada – Instrucción Pública– en lugar de Educación Pública, designación que evidentemente no fue atribuida ni compartida por Justo Sierra, al haber sido él un permanente propagador y defensor de la educación y no de la instrucción, tal como lo anunciaba en 1905, en una distribución de premios al hablar de la escuela educativa: “... esa escuela que no educaba ha muerto ya, es una de las significaciones de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, que más bien debería llamarse de educación pública” (Sierra, 1984: 353).

Como esperado, Sierra fue nombrado por Díaz como Secretario de la nueva dependencia el 10 de junio siguiente, protestando ante el presidente en el Palacio Nacional, nombramiento que fue aplaudido por los diferentes grupos de docentes,

alumnos y administrativos y que propiciaría la ocasión para sistematizar y gestionar la acción educativa a través de un programa político basado en sus propios elementos doctrinarios.

3.2.2 El proyecto educativo nacional

Con motivo de la inauguración del Consejo Superior, Sierra esboza públicamente su proyecto educativo nacional, en el que, de nueva cuenta, replica su ideario, como una obstinación de la que no se desprendería sino al final de su vida misma, programa en el que partiendo del peldaño más bajo –el jardín de niños- erige el edificio completo del sistema educativo hasta la grada más alta, la de la Universidad. Es éste el proyecto de su vida que, iniciado antes de asumir un cargo público, reforzado y operado cuando lo asume, sería el motivo de su lucha durante más de treinta años, consumándolo en muy buena medida, al culminar su labor con la creación de la Universidad Nacional, entre otras muchas creaciones y realizaciones. Se trata del “trazado de un designio general, un plan vasto que algunos creerán irrealizable, que juntos trataremos de estudiar y realizar... Quienes entre vosotros no crean que la educación es un elemento de salud y de fuerza, un resguardo de nuestra patria, una necesidad, la primera quizás de las „necesidades del porvenir’, que nos vuelva la espalda y vaya en paz; que nos deje solos a quienes esperamos y creemos” (Sierra, 1984: 321), interpelando a los miembros del Consejo de Educación.

Un primer punto relevante que Sierra destaca es el referente a la denominación del Consejo –de Educación y no de Instrucción- conforme a su principio y fascinación por desterrar el todavía presente pensamiento en buena parte de la sociedad relativo a la función instructiva del Estado. El vocablo educación aludía a la formación moral, intelectual y física de los alumnos, como un distintivo específico. Argumenta que la locución educación significa nutrición, dirigida hacia el desenvolvimiento y origen de toda la fuerza, de todo el carácter. Una vez más, retoma a Spencer, señalando que éste se subleva contra el solo cultivo de la inteligencia y de la instrucción, propugnando por la educación de los sentimientos y de la emoción que integran lo que se denomina cultura moral. De esta suerte – advierte Sierra- “os llamáis un *Consejo de Educación*, porque esa debe ser vuestra mira primordial; el principio de que cuanta alimentación ofrezcáis a los espíritus, debe ser fácilmente asimilable, a riesgo de estorbar, si no, el crecimiento de las nuevas generaciones” (Sierra, 1984; 294). Sobre la base de este gran principio, como punto de partida en la tarea, Sierra traza los grandes derroteros que intentaría emprender durante su gestión, comenzando, como apuntamos, por el más bajo escalón y confiriendo a su unitario plan el carácter de nacional.

Jardín de niños. Apunta Sierra que las instituciones destinadas a atender a los niños no han sido correctamente organizadas y conducidas en el país; la escuela maternal más bien es “la jaula en que se enseña al ave prisionera un canto, que reemplaza al suyo; un canto monótono que la convierte en autómeta” (Sierra, 1984: 296). Aclama las enseñanzas de Pestalozzi y Fröebel para que estos establecimientos adopten sus orientaciones, principalmente las relativas a educar al niño a través del juego, “jugando de un modo sabiamente organizado para convertir el instinto en disciplina” (Sierra, 1984: 295). El jardín de niños es declarado autónomo -por Sierra- con respecto a la escuela normal, arguyendo que debe ser conducido por madres que hubieran conocido y practicado “el arte de la pedagogía infantil” y, además, en locales apropiados.

Escuela primaria elemental. Conceptuada como la educación obligatoria e integral que ofrece el Estado, es fundamentada por Sierra como el instrumento indispensable para transitar de la democracia ideal a la realidad política. Se necesitaba alfabetizar a los ciudadanos “para hacer alfabético el voto primario, para poderlo hacer algún día obligatorio, y para ello no había otro camino que la educación obligatoria”. Rebate nuevamente a quienes piensan que la misión del Estado consiste en enseñar a leer, escribir y contar someramente, eludiendo la responsabilidad de poner en el niño “la llave con que podrá abrir las puertas de la naturaleza, para explicarse la marcha gigantesca del mundo industrial que lo rodea; sin pensar en que abandonar los recursos educativos de la ciencia, adecuados a la escuela elemental, equivale a inutilizarla” (Sierra, 1984: 296). Abona a su razonamiento otros elementales propósitos que fundamentan la obligatoriedad: la supresión de la desigualdad e inferioridad de los braceros y artesanos respecto a los operarios extranjeros; la unificación de la lengua como medio de la unión nacional, debido a que la falta de dominio del español en muchos de los grupos que habitan el país representa un obstáculo en la propagación de la cultura y en la formación de la conciencia patriótica. Es esto lo que además explica por qué los autores de la primera *Ley de Instrucción Obligatoria*, llamaban al castellano lengua nacional.

Escuela primaria superior. La consideración de que un nivel de instrucción se considere exclusivamente como preparatorio del siguiente es considerado perjudicial -asevera Sierra- tal como lo adujo Barreda, el que hablando de la Escuela Preparatoria apuntaba que ésta no era una preparación común para las escuelas profesionales, sino sobre todo una preparación para la vida; “preparar hombres, es lo que importa antes que todo. De esta rectificación... ha venido la idea de considerar los grados de la escala escolar como puntos de llegada y de tránsito a la vez, como fines y como medios” (Sierra, 1984: 298). Dado que de los

pocos que ingresan a la primaria superior no todos transitan hacia la Escuela Preparatoria, se pretende incorporar a lo adquirido en la primaria elemental, otros elementos complementarios que les proporcionen sólidos medios para sobrevivir; se alude a conocimientos de utilidad práctica: agricultura, industria, comercio y minería –entre otros- enseñados en forma de lecciones prácticas.

Educación de adultos. El gobierno ha hecho esfuerzos por crear escuelas nocturnas, cuya importancia es obvia; sin embargo, la asistencia es totalmente desproporcionada a la población adulta, industrial o rural, debido, entre otros factores al formalismo y escaso interés práctico de las enseñanzas que ahí se dispensan, además de que funcionan en las escuelas elementales con el mobiliario de los niños. Este problema hay que atenderlo modificando el método de enseñanza, creando locales con mobiliarios adecuados, suprimiendo exámenes generales, multiplicando los reconocimientos, suscitando el esfuerzo, haciendo atractiva la enseñanza por medio de conferencias, proyecciones, experimentos y haciendo practicar el aseo y la limpieza del cuerpo. En esas escuelas nocturnas populares se habrá de buscar con empeño la “resurrección moral de nuestras masas enfermas de privación, de desaseo, de ignorancia”, porque así como en la primaria la educación moral no consiste en simplemente enseñar el catecismo de derechos y deberes, sino en inculcar la noción del deber en todas las actividades de la vida escolar, igualmente en la escuela del pueblo adulto debe converger al mismo fin.

Formación de maestros de primaria. La falta de maestros fue considerada como el factor determinante que había obstaculizado la “transformación alfabética del pueblo” en los congresos de 89 y 90. Desde entonces la conversión y creación de escuelas normales “en verdaderos seminarios de pedagogía práctica data de aquí” (Sierra, 1984: 298). Sobre este punto, Sierra relata que el gobierno se empeñó en constituir un modelo de institución normal bajo las manos de Rébsamen, conforme al cual se erigió más o menos la mayoría de las existentes escuelas normales de los estados. En cuanto a las del Distrito Federal, la de hombres tuvo poco éxito en cuanto al reclutamiento, por lo que es indispensable proponer estímulos para los jóvenes a fin de que se acerquen a esta profesión, a la que hay que dignificar y revalorar a través de la multiplicación de las pensiones, de la mejora de las remuneraciones y de las jubilaciones, así como de distintivos y honores “para estos verdaderos héroes del combate contra la ignorancia”. Estas distinciones deberían de generalizarse para todos los grados y modalidades de la enseñanza y la educación nacional. Por ello nada hay que omitir para alentar a los jóvenes varones al profesorado. “Bonificar sin tregua la situación no sólo material y moral de los institutores, será vuestra preocupación constante –añadía a los consejeros-;

es la del gobierno, o lo repito, es la de los encargados de la dirección inmediata de las escuelas primaria en el Distrito y Territorios...” (Sierra, 1984: 300). Si la Normal para profesores apenas contaba con pocos inscritos y egresados, contrariamente, la normal de profesoras tuvo un éxito extraordinario, aunque arrancó improvisadamente y resintió los defectos de sus programas. Su establecimiento ha significado un gran acierto que ha permitido que las mujeres avancen en la ruta de la adquisición de los mismos derechos que los hombres: educación, capacidad jurídica, libertad e igualdad en la lucha por la existencia a fin de colaborar con el hombre en el mantenimiento de la familia. Por otro lado, las tareas educativas son de la predilección de ellas y para esto disponen de la inteligencia, la abnegación y la aptitud requeridas. No obstante, es urgente reformar los programas de la normal femenina y que se recluten a través de exámenes de admisión para disminuir su cantidad; de lo contrario se puede caer en el riesgo de contar con maestras sin empleo.

Formación de profesores para normales y escuelas profesionales. En la organización docente, todavía rudimentaria, hay una gran deficiencia: no existe un establecimiento en que se formen los profesores que atiendan las escuelas normales y las secundarias o profesionales. La práctica de las oposiciones, como recurso actualmente empleado, ha mostrado sus deficiencias: el modo y el tiempo en que se realizan; la no adaptación de los conocimientos del aspirante a los contenidos establecidos en el programa y la falta de una metodología para la enseñanza. A estas necesidades debe satisfacer una Escuela Normal Superior.

Quienes hayan obtenido el grado de doctores en las escuelas profesionales, podrán ahí obtener el título de adjunto efectuando los cursos de metodología indispensables para inscribirse en el escalafón de los que deben ocupar las clases que vayan quedando vacantes. En la Normal Superior se podrán establecer las facultades de letras y ciencias, donde se otorgarán doctorados científicos y literarios para quienes pretendan enseñar en las escuelas profesionales y normales. Este establecimiento –añade Sierra- es, en suma, una Escuela de Altos Estudios. “Nosotros que no somos bastante ricos para sostener subdivisiones escolares que en realidad duplican innecesariamente los gastos, *font double emploi*, que dicen los franceses, reunimos lo que en otras partes está dividido, quizá sin más lógica que la de la tradición, y bien sabido es que en Francia misma se reclama ya la reunión de ambas instituciones: la escuela normal superior, obra predilecta de la Revolución, y la de altos estudios, exigencia creciente del avance del saber humano” (Sierra, 1984: 302).

Escuela Preparatoria. Para Sierra, esta escuela representa un campo de experimentación y ensayo de las reformas que más se acercan a su propósito: el carácter educativo que deseaba imprimir desde la escuela primaria a toda la enseñanza secundaria y superior. Como algo totalmente original y distinto a todas las escuelas secundarias europeas, la Preparatoria “se ha, definitivamente, aclimatado entre nosotros como ‘el modo mexicano de entender la enseñanza secundaria’”, justamente por ser una educación para la vida, antes que para las profesiones. Si bien fue creada como ensayo de las ideas pedagógicas del fundador, marchando de lo abstracto a lo concreto, de la matemática a la ciencia social, ha sido indispensable aceptar la interdependencia de las disciplinas científica y en ese sentido se ha transitado en el último plan.

Escuelas profesionales-Universidad Nacional. La mayoría de las escuelas profesionales ha sido reorganizada, aun cuando hay problemas que atender en cada una de ellas, incluyendo las de Bellas Artes, la Academia y el Conservatorio, y la Escuela de Artes y Oficios. También se apuntaban soluciones a los problemas de la enseñanza industrial y agrícola. No obstante inicia Sierra sus deliberaciones respecto a la conveniencia y pertinencia de crear la Universidad Nacional “para dar unidad orgánica y conciencia de sí mismo al cuerpo docente” (Sierra, 1984:318), en el que se agruparían todos los organismos escolares creados en diferentes épocas. “Nuestra Universidad no tendrá tradiciones; mirará sólo a lo porvenir. No será la heredera de la Universidad pontificia mexicana, prolongación inerte de la antigua Universidad colonial” (Sierra, 1984: 318).

Instituto Nacional. Corona su vasto plan con la propuesta de creación de un organismo no docente, capaz de colocar al país en el movimiento constante de avance de las ciencias, incluidos los estudios históricos y arqueológicos, los jurídicos, económicos y políticos, igual que los literarios y artísticos. Este instituto habría de mantener al país vinculado con el mundo sabio; allí se organizarían los intercambios intelectuales que harían de México un país promotor del desarrollo y el progreso humano.

El proyecto aludido evidenciaba las gigantescas proporciones de los anhelos que inspiraban las grandes líneas directrices de la obra que habría de emprender en torno a la educación nacional y que pudo casi totalmente consumir a costa de sus convicciones y empeños, así como de los grandes esfuerzos que a esta tarea reservó.

3.2.3 Las directrices y concreciones

Imposible revisar la totalidad de las iniciativas, tareas y logros de Sierra que habrían de ir cristalizando su plan monumental y unitario de educación pública, por lo que únicamente nos detendremos a focalizar su doctrina y algunas de las materializaciones en lo que corresponde a la transformación de la escuela elemental, porque ésta constituye uno de los dos grandes ejes de su proyecto educativo que es, sin duda, su proyecto de nación. “Las reformas pueden desaparecer en un día si los cimientos no son incommovibles, y esos cimientos son las escuelas primarias, y eso, eso urge hacerlo incommovible” (Sierra, 1984: 341). En efecto, la educación es conceptualizada por Sierra como el garante de la conformación de la nación. “La escuela es la salvación de nuestra personalidad nacional; a ella tenemos que confiar la unidad y la persistencia de nuestra lengua; la consolidación de nuestro carácter, haciendo más resistente y más flexible el resorte de nuestra voluntad; la transformación del civismo en religión; sólo ella puede hacerlo. Y es difícil, y es ingente, enorme la tarea” (Sierra, 1984: 341). Dejamos a un lado la sin precedente y valiosa aportación de su obra en materia de educación superior –la creación de Altos Estudios y de la Universidad- así como muchas otras consecuciones en torno a la cultura general y a la ciencia, trabajadas muy acuciosamente en paralelo con el Consejo Superior de Educación desde su fundación hasta 1910.

En este escenario y por lo que alude a la educación elemental, la reforma constituye un objeto de supremo interés para Sierra, quien advierte así a los consejeros en la sesión del 2 de enero de 1908: “cuestiones de gravedad extraordinaria... vendrán en un proyecto de ley constitutiva de la instrucción primaria con reformas importantes y de suma trascendencia que, por iniciativa expresa del gobierno, en la próxima sesión tendrá el Consejo a la vista y sobre la cual podrá deliberar” (Sierra, 1948a:297). Reitera igualmente su prédica a favor de la educación: “El deseo natural, la opinión que ya es unánime en todos cuantos se ocupan de estos asuntos escolares, de que tomen cada vez más nuestras escuelas un carácter fundamentalmente educativo y de que se considere el instructivo que hasta ahora ha preponderado en ellas como un simple elemento de educación... (Sierra, 1948a: 297). En efecto, la comisión dictaminadora del Consejo Superior, bajo la presidencia de Miguel F. Martínez, discutió el anteproyecto de ley durante tres meses, para luego pasar al pleno, en el que se debatiría durante otros tres meses más, de abril a junio de 1908. Hacia mayo, en el pleno del Consejo, Sierra insta a los consejeros a efectuar una discusión en lo general, antes de pasar al debate puntual de los detalles: “Ruego a los señores consejeros... se concrete la discusión en lo general a lo que es capital en el proyecto y que está condensado en su artículo lo. [„Las escuelas primarias serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considerará sólo como un

medio de educación']; en esto consiste la innovación radical del proyecto: ver lo que se había considerado antes como capital, es decir, en subordinar la instrucción a la educación” (Sierra, 1948a: 299). Después de los múltiples debates y revisiones por parte del Consejo Superior de Educación, de grupos de personas de reconocida competencia y del Consejo de Ministros, se logró la versión final, a la que apela Sierra señalando: “Dada la importancia predominante de la ley de educación primaria, ésta ha sido, de las tres..., la más largamente meditada, la más prolijamente debatida... Ha ocupado tan completamente la atención de la Secretaría a mi cargo... (Sierra, 1948a: 407).

Finalmente, Sierra logra que se decrete, el 15 de agosto de 1908, la *Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales* (Sierra, 1948a: 397-402), en la que perfecciona, matiza y sintetiza sus planteamientos desde una ideología liberal reactualizada, insistiendo siempre bajo su principio de considerar la educación como base de la política nacional. Son dos los rasgos distintivos y adicionales a los clásicos juaristas con los que Sierra singulariza y signa la educación *-nacional e integral-* conceptos nunca antes evocados por ningún funcionario, conceptos que estarían llamados, de hecho, a una reorientación, si no es que una refundación del incipiente sistema educativo. Con ello, la base del edificio de la educación pública superaba el esbozo trazado y adoptaba forma y direccionalidad.

Conformada por veintitrés artículos, esta legislación redondea la estructura, organización, gestión, funcionamiento e inspección de la escuela primaria elemental y superior (secundaria), sin descuidar prescripciones relativas a los casos de los niños que asistían a escuelas rurales y de los niños de deficiente desarrollo físico, intelectual o moral. A la par se previeron las funciones de la Dirección General de Educación Primaria, el sostenimiento de escuelas normales para proveer de maestros idóneos a la escuela primaria, el establecimiento de baños, campos de juego, talleres de trabajos manuales y campos de cultivo adscritos a las escuelas rurales.

El artículo primero se consagra a establecer el carácter educativo de la escuela, tan vehementemente por él sostenido. Sobre el tema de la naturaleza educativa de los planteles escolares oficiales se establece que la instrucción es simplemente el medio de la educación, cuyo fin consiste en fomentar “el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hagan apto para el desempeño de sus futuras funciones sociales y fomentando su espíritu de iniciativa” (Sierra, 1948a: 398), Se puntualizan igualmente los rasgos propios de la educación primaria en varios de los artículos:

a) Nacional. Este atributo recoge y reemplaza la visión de uniformidad, postulada por Branda, la cual fue consensuada e introducida en las resoluciones de los congresos. La nueva noción apela al interés de Sierra por el arraigo a la patria y la cultura nacional, tan vehemente protegido en sus diferentes intervenciones. Así lo anunciaba en 1905, con motivo de la creación de la Secretaría: “La era que hoy comienza es „la de la escuela nacional”; la escuela nacional es la hija de nuestro progreso económico, de nuestra paz. Esta es la condición inconmutable de la difusión de la escuela educativa en todos los ámbitos del país, en busca de todas las ignorancias, de todos los aislamientos sociales o étnicos, en busca de la nación que aún no vive, que aún no es nuestra...” (Sierra, 1984: 358). De ahí que en este párrafo de la norma legislativa se prescribiera el desarrollo del “amor a la patria mexicana y a sus instituciones, y el propósito de contribuir para el progreso del país y perfeccionamiento de sus habitantes” (Sierra, 1948a: 397). Los alumnos mexicanos tendrán que diferenciarse de los de cualquier otro país, no sólo por el hecho de intensificar en ellos el concepto de humanidad, sino porque habría que hacer de ellos “ciudadanos particularmente mexicanos”.

b) Integral. El atributo de la integralidad es igualmente una noción que instituye, agrupando los mandatos de los congresos y de su propia doctrina albergada tiempo atrás e invocando la tendencia de promover el desenvolvimiento moral, físico intelectual y estético de los alumnos. En estas líneas del artículo 4o. se sintetiza su actualizada concepción sobre el desarrollo armónico de los alumnos (Sierra, 1948a: 398):

1º. La cultura moral, que se llevará a cabo suscitando la formación del carácter por medio de la obediencia y la disciplina, como por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resoluciones y actos, encaminados a producir el respeto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás;

2º. La cultura intelectual que se alcanzará por el ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio;

3º. La cultura física, obtenida por las medidas de profilaxis indispensables, por la formación de hábitos de higiene;

4º. La cultura estética, que se efectuará promoviendo la iniciación del buen gusto y proporcionando a los educandos emociones de arte adecuadas a su edad.

c) Laica. Si bien detrás de este calificativo había toda una tradición, Sierra lo impulsa como un símbolo de la ausencia de conflicto entre la ciencia y la religión, al remarcar en una de las sesiones del Consejo que en las escuelas católicas no se fomentaban conductas antipatrióticas y que, a pesar de la encíclica Syllabus,

habían encontrado aquellas la manera de someterse a las leyes. El laicismo, equivalente a neutral, consistía en no atacar, ni defender, ni demostrar, ni enseñar ninguna religión. “La [escuela] que llamamos „laica’ fué hija de una victoria final en nuestras contiendas civiles” (Sierra, 1948: 358). A su vez, la escuela laica es la escuela nacional, porque el laicismo simboliza un elemento constitutivo de la escuela mexicana que lejos de separar o dividir a los alumnos por sus creencias, los acerca, los hermana, los integra, los une, coadyuvando así a fortalecer la unidad de la nación

d) Gratuita. Con este calificativo se reitera el compromiso del Estado en materia de la educación elemental.

e) Obligatoria. Con una también amplia trayectoria de polémicas, en esta ley Sierra reimplanta la obligatoriedad de la primaria, aduciendo que “la voluntad del gobierno es que, en lo posible, todos los niños del Distrito y Territorios estén sometidos a la educación nacional, que todos se eduquen, que todo tienda a educar... Esta disposición del Congreso se dio en virtud de que se creyó que la educación es necesaria para la salvación del país; es fundamento para su regeneración”. “Ningún niño en el Distrito Federal –asentaba Sierra- debe estar exento de recibir esta educación. Esto es lo que dará el Ejecutivo: la educación física, intelectual, nacional, moral y estética “(Sierra, 1984: 306).

En relación con la estructura de la educación elemental, ésta prevalece como antes, organizada en dos ciclos: la elemental y la superior, salvo dos modificaciones importantes:

a) A la educación primaria elemental se le adiciona un año más, permaneciendo ahora integrada por cinco años escolares, destinados a los niños de 6 a 14. No obstante se advirtió que podría reducirse el número de años escolares, cuando se considerara indispensable.

b) La primaria superior queda acotada nuevamente a dos años escolares, modificando sustancialmente el ensayo de 1901 y regresando a un diseño análogo al establecido en 1891.

De esta forma la educación elemental es fijada en siete años de escolaridad.

El currículo diseñado para la primaria elemental se asemeja al de 1891, producto de los congresos, salvo, por una parte, la supresión de la asignatura llamada moral práctica que estaba presente en 1891 y, por otra, que en el actual, las denominaciones de las asignaturas han sido modificadas. Así, mientras en el de 1891 aparece la asignatura de instrucción cívica, en éste se utiliza la expresión:

los deberes de los habitantes de la República, de los mexicanos... Otro ejemplo es el relativo a la apelación lecciones de cosas en el currículo precedente, cuando en el actual se utiliza el enunciado: conocimientos elementales intuitivos y coordinados de las cosas, los seres... Este es el mapa curricular de 1908 (Sierra, 1948a: 398):

- Lengua nacional por medio de ejercicios orales y escritos;
- Operaciones sencillas de aritmética, las más importantes formas geométricas y la valorización de las magnitudes de cosas concretas;
- Conocimientos elementales intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que estén más al alcance de los niños;
- Los rasgos más importantes de la geografía de México, relacionada en cuanto sea indispensable con rudimentos de geografía general;
- Los periodos principales de la historia patria condensados en la vida de personajes de primera importancia;
- Los deberes de los habitantes de la República, de los mexicanos y los ciudadanos, y los rasgos salientes de la organización política, local y federal;
- Rudimentos de dibujo y trabajos manuales y
- Ejercicios de la voz y cantos corales.

Se añade que los alumnos deberán efectuar ejercicios corporales apropiados y que se vigilarán los movimientos corporales de los mismos, a fin de que adopten posturas correctas que aseguren su armónico desarrollo.

Para las escuelas rurales se prescribieron además: en las de niños, trabajos agrícolas y, en las de niñas, trabajos domésticos y cultivo de plantas.

Para los jóvenes y adultos que hubiesen rebasado la edad escolar, se mantendría una fórmula de educación suplementaria a la elemental, además de una complementaria de la elemental y de la suplementaria. Las escuelas suplementarias tendrán como tarea promover conocimientos de orden práctico y utilitario, así como hábitos adecuados para desempeñarse social y políticamente. Por su parte, las escuelas complementarias tienen el encargo de atender a los egresados de las primarias elementales y las suplementarias en lo que se refiere a conocimientos más prácticos que los brindados por las primarias superiores.

Los niños con problemas de desarrollo físico, intelectual o moral serán atendidos en escuelas especiales. Su estancia en las mismas será determinada por el grado de desarrollo que sustenten los alumnos, a fin de que éstos, en la medida de lo posible, pueda incorporarse a las escuelas comunes.

Por lo que se refiere a la primaria superior, ésta había sido regulada el 12 de diciembre de 1901 (Sierra, 1948a: 348), con base en la *Ley de Instrucción Primaria Superior*, cuando Sierra ocupaba el cargo de Subsecretario. En esta reglamentación se destinaban cuatro años para cursarla, precedidos por los cuatro de la primaria elemental. De los cuatro años escolares de la superior, dos eran obligatorios y se podrían impartir en cualquier primaria elemental, en tanto que los otros dos se ofrecerían en planteles separados y estarían organizados para los niños con base en diferentes opciones: industrial y de artes mecánicas, comercial, agrícola y minera, mientras que para las niñas sólo se previeron las dos primeras. (Meneses, 2001: 614). De esta forma se planteaba una educación media común y obligatoria de dos años y otra que iniciaría a los alumnos que así lo desearan en una formación técnica, precedente de las actuales secundarias y/ o bachilleratos técnicos con opciones de capacitación para el trabajo. Con tal fin se diseñaron seis currícula, cuatro para niños y dos para niñas, según las diferentes opciones; sin embargo todos compartían tres asignaturas: lengua nacional, inglés e historia.

Las dieciséis materias que integraban el currículo de primaria superior general para niños eran: moral, lengua nacional, instrucción cívica, francés, geografía, historia, economía política, aritmética, nociones generales de contabilidad, fisiología e higiene, botánica, dibujo y caligrafía, geometría, elementos de física y química, zoología, mineralogía y geografía. En cuanto a la primaria superior para niñas, el currículum general comportaba diez y siete asignaturas, diez de las cuales eran comunes con el de los niños: moral, lengua nacional, historia, geometría, instrucción cívica, francés, geografía, aritmética, fisiología e higiene y nociones generales de contabilidad. Las asignaturas específicas de las niñas eran: nociones de física, caligrafía, labores femeniles, química e historia natural, horticultura y floricultura y dibujo. (Meneses, 2001:615). Además se prescribieron ejercicios gimnásticos y militares, trabajos manuales y canto para los niños y ejercicios domésticos, canto y ejercicios prácticos de horticultura y floricultura para las niñas.

El cambio radical en la *Ley de 1908* consiste en que ya no se mantiene oficialmente dividida en general y por especialidades, como la de 1901, sino que por un lado, se conceptualiza como ampliación de la primaria elemental, “acreciendo los conocimientos del niño y cultivando en él energías, sentimientos y modos de conducta de más complejidad que los elementales” (Sierra, 1948: 399). Así, la primaria elemental se convierte en un requisito para ingresar a la superior, a la vez que ésta figura como la preparación indispensable para acceder a las escuelas secundarias, preparatorias, normales y especiales. Ahora, la primaria superior habría de cursarse en dos años, aunque claramente se estipula que

“siempre que se juzgue necesario, [se incorporarán] enseñanzas especiales de conocimientos mercantiles, industriales, agrícolas u otros, que, sin dejar de ser elementales, tengan empleo inmediato en la vida, y, cuando incluya esas enseñanzas especiales, podrá durar más tiempo” (Sierra, 1948: 399).

Las asignaturas del nuevo currículum de 1908 eran: lengua nacional por medio de ejercicios orales y escritos; elementos de aritmética y geometría; nociones de ciencias físicas y naturales y de higiene; elementos de geografía; elementos de historia patria y de historia general; instrucción cívica; una lengua viva extranjera; dibujo y trabajos manuales, acentuando sus elementos estéticos y su carácter utilitario, pero sin que predominen sobre el educativo, y canto. Se añadió que los ejercicios físicos serían obligatorios para todos y, en el caso de los niños, los ejercicios militares, en tanto que para las niñas, trabajos domésticos y cultivo de plantas. En las escuelas rurales se adicionarían trabajos agrícolas (Sierra, 1948: 399).

Si se compara el currículum de 1908 con el común de 1901 se aprecian varios elementos innovadores:

a) Superación del enciclopedismo y fragmentación de saberes. En 1908 se redujo el número de asignaturas con respecto a 1901, en virtud de que prevalece una visión más integradora de los contenidos: en lugar de las dieciséis o diecisiete asignaturas consignadas en el de 1901, solamente se incorporan nueve, mismas que se plantean desde un enfoque más integrador. Por ejemplo, mientras en el plan anterior se impartían tres asignaturas como cursos aislados -nociones de física, elementos de fisiología e higiene y química e historia natural-, en el nuevo permanece una sola: nociones de ciencias físicas y naturales y de higiene. En 1901, la aritmética y la geometría conformaban dos materias, en tanto que en el nuevo fueron integradas. Este planteamiento refleja un avance importante respecto a los debates que se han sostenido incluso actualmente en cuanto a la integración o la fragmentación de los saberes en la educación secundaria. Dicho de otra forma, superando la visión fragmentaria y acumulativa, Sierra trazó un camino relevante a favor de la integración del conocimiento, polémica aun vigente en la educación secundaria mexicana a pesar de las reformas a las que ha sido sometida durante las últimas décadas del siglo XX y los inicios del XXI. En efecto, a pesar del parcial intento integrador de la Reforma de Educación Secundaria de 2006 y contrariamente a lo que se sostiene en los países centrales, la secundaria mexicana prevalece con un currículum más tendiente a la acumulación y fragmentación de conocimientos y todavía está muy lejos de ser visualizado con base en una visión holística.

b) El nuevo currículum es común y uniforme para los niños de ambos géneros, superando la visión de 1901, donde se establecían diferencias según se tratase de los niños o de las niñas y también es el mismo para los grupos indígenas. Con esto Sierra concreta su posicionamiento respecto a una educación nacional, esto es, un currículum único para la educación secundaria, planteamiento que sigue vigente a la fecha. Ya argumentaba Sierra, antes de la promulgación de la Ley y en el marco del Consejo Superior de Educación: “El Congreso nos ha autorizado para perfeccionar la educación nacional”; “todo va al mismo fin en materia de educación, todos tenemos que someternos a los mismos principios e ir al mismo objeto” (Sierra, 1948: 307). Empero el carácter nacional no sólo implicaba cobertura y unicidad, sino también significaba el fomento del amor a la patria y de la identidad mexicana, en el horizonte de integrar a todos los grupos étnicos, para “marcar de una manera más cierta y positiva la idea de nacionalidad en este vasto conjunto, heterogéneo hasta hoy, que se llama pueblo mexicano” (Sierra, 1948a: 259).

c) En 1908 se reitera la función educativa de la primaria superior, igual que de la elemental, tal como lo argüía Sierra en el Informe que rendía al Congreso, con motivo del uso de facultades extraordinarias que hizo el Ejecutivo: “De mayor importancia sin duda es la segunda de las leyes expedidas: la referente a la educación primaria. Por primera vez acaso, en la historia de las instituciones docentes, se ha señalado en ella, como fin único de la escuela popular, la educación; en esto consiste su trascendental importancia; de ahí derivan también varios de sus más característicos rasgos distintivos” (Sierra, 1948a: 404).

Otro asunto relevante, tocado en la mencionada Ley de 1908, es el relativo a la necesidad de mantener al profesorado en constante actualización, abriendo con esto la brecha de un reclamo apenas formalizado institucionalmente en las últimas décadas del siglo pasado. Son éstas las líneas en que se formula este pensamiento: “Para perfeccionar los conocimientos del personal docente se fundarán clases especiales, academias y conferencias. Con el mismo fin se enviará al extranjero a maestros aptos, a efecto de que hagan los estudios que en cada caso se prescriban” (Sierra, 1948a: 401). Por otra parte, en la búsqueda del reconocimiento de la función docente, se establecieron: premios para inspectores, directores y ayudantes de primarias cuando se hubiesen distinguido por sus servicios; sueldos proporcionales a los años de servicio; pensiones de retiro; ascensos de acuerdo a la antigüedad y al mérito; seguros y cajas de ahorro y garantía de la educación de sus hijos, en caso de fallecimiento.

Según Miguel Martínez, esta ley, “al decir de propios y extraños, constituye el credo pedagógico más avanzado de la época y es digna por todos conceptos de

figurar entre las primeras de las que rigen en los pueblos que marchan al frente en este grado de la Instrucción (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 427*). No obstante, bien sabía Sierra que no bastaba la legislación para transformar la educación, por lo que vino acompañada en cadena por un conjunto de reglamentos, circulares, programas, concursos, listas de libros, bases para estimar el aprovechamiento de los niños y, por supuesto, la construcción y adaptación de escuelas.

En efecto, no sólo se delineó la educación elemental, sino que la obra de cimentación y elevación de muros arrancó muy sólidamente, como aprecia Yáñez (Yáñez, 1962: 148):

Las gigantescas y atrevidas proporciones del plan así trazado, acaso escapen a la distancia de medio siglo [cuando escribió el texto, 1962] y al desconocimiento de la situación real que prevalecía en el momento de trazarlo e iniciar la obra; quizá pueda también escapar la magnitud de los esfuerzos que supuso su casi total cumplimiento, habituados como nos hallamos a la vida normal de instituciones que han alcanzado singular desarrollo; pero que surgieron o se reformaron totalmente durante la gestión y el conjuro poderoso de don Justo Sierra.

Hacia marzo de 1909, Sierra envió al Director General de Educación Primaria, *Los programas y las instrucciones metodológicas generales para la enseñanza de las asignaturas de educación primaria* (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 443-453*). Los programas no se reducen a un listado de temas, sino que aglutinan tanto objetivos como estrategias metodológicas y cada asignatura viene precedida por recomendaciones generales. Un ejemplo de éstas y de algunas líneas de programas de lengua nacional y aritmética de la primaria elemental dan cuenta de la preocupación por proporcionar a los profesores orientaciones de carácter didáctico conforme a las doctrinas en boga (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 443-453*):

Recomendaciones generales [para la asignatura de] Lengua Nacional

1. Cuidarán los maestros de todos los cursos que la pronunciación de las palabras sea rigurosamente correcta.
2. Cada vez que empleen un término que antes no se ha utilizado por los alumnos explicarán su significado, escribirán dicho significado en el pizarrón y harán que los educandos lo copien.
9. No se considerará completo ningún ejercicio de lectura sino cuando se haya explicado el contenido de ésta, ya sea que se trate de obras en prosa ó en verso...

Recomendaciones generales [para la asignatura de] Operaciones sencillas de aritmética

1. En todas las enseñanzas de esta asignatura los alumnos deberán formar sus conocimientos por medio de los sentidos elaborando percepciones; después reconstruirán mentalmente la imagen visual de las mismas, la representarán por medio de objetos que construyan, por figuras de papel que recorten y luego por figuras que dibujen; en seguida las simbolizarán por simples línea y al fin por números.
2. Sólo después de que los alumnos hayan entendido en concreto los fenómenos relativos, llegarán á estudiarlos en abstracto y por lo mismo sin verlos.

Programa de primer año:

Lengua Nacional

3. Ejercicios sencillos de lenguaje que tengan por objeto enriquecer lentamente el vocabulario de los alumnos y hacer que construyan de un modo correcto las frases que formen aprovechando dicho vocabulario.
4. Muy breves recitaciones de composiciones selectas en verso y en prosa que entiendan bien los alumnos. Los maestros harán que de hecho distingan éstos las palabras, las sílabas y las letras al articularlas, pero sin hacer clasificación alguna...

Programa de primer año

Operaciones sencillas de aritmética

- I. Cocimiento intuitivo de las medidas de longitud del centímetro al doble decímetro y operaciones relativas.
 1. Sirviéndose de palitos que tengan longitudes variables, primero entre uno y diez centímetros, y luego entre uno y veinte, y si es posible, reuniendo al principio á los alumnos al derredor de una mesa, se harán ejercicios para que los niños lleguen á inferir que algunos de esos palitos son iguales entre sí, otros más grandes y otros más pequeños...

Entre otros rubros de la educación elemental, Sierra se posicionó en una temática prioritaria, estrechamente vinculada con la educación elemental -el jardín de niños- aunque en realidad no tuvo tiempo de legislar ni de operar de manera sustantiva sus pensamientos. No obstante, desde el Primer Congreso de Instrucción Pública, ya había reflexionado sobre la importancia de los parvularios y la instauración de jardines de niños, “bajo la sombra paternal de Fröebel” (Sierra, 1984: 295), con la finalidad de que en éstos se despertaran las facultades rudimentarias a través de los juegos.

Yáñez atribuye a Sierra la fundación de escuelas parvularias, puesto que él comprendiendo la naturaleza de los niños que no podían ser educados en sus casas, en virtud del trabajo de sus padres, y la necesidad de instituciones y personal especializados para atenderlos, impulsó también establecimientos que

podrían acogerlos y educarlos. Reconoce Sierra que si bien el problema está resuelto en los libros pedagógicos, no lo está en las escuelas públicas mexicanas.

Todo ensayo de escuela de párvulos, por falta de práctica y de local, ha resultado frustráneo hasta hoy. En la que debería servir de modelo y arquetipo encontrarás dos o trescientos niños hacinados en local para ello (y “ello” es lo principal), aprendiendo como allí se dice, los dones de Fröebel, que llegan a ser de una desesperante monotonía, y resultando al cabo “instruiditos, como decía una maestra... La escuela de párvulos... no es el abrigo del ser moral en germen, cuyas facultades se espían al despertar, para facilitar los primeros vuelos.

Interesado en el establecimiento de verdaderos jardines de niños, Sierra envió a Estados Unidos y a París (Sierra, 1949a: 439) a Estefanía Castañeda y a Rosaura Zapata a fin de que se familiarizaran con las prácticas correspondientes e iniciar la formación de personal que pudiese educar realmente a los parvularios. Esta iniciativa quedó incorporada en la Ley de diciembre 1908, por la que se reforma el Plan de Estudios de las Escuelas Normales Primarias²⁰ y se incluye una formación para educadoras. Los primeros jardines fundados en el Distrito fueron justamente dirigidos por las señaladas profesoras, abonando con ello al gran plan unitario de la educación nacional.

Hacia 1905, a petición de Sierra y con objeto darle continuidad a la iniciativa tendiente a unificar la enseñanza, Porfirio Parra propuso la celebración de un III Congreso Nacional de Instrucción, el cual, bajo una fórmula semejante a la de sus predecesores, tomaría forma en el marco de las fiestas conmemorativas del Centenario de la Independencia Nacional, pero bajo el apelativo de Congreso Nacional de Educación. La propuesta inicial de Parra y discutida en el Consejo Superior de Educación fue modificada sustancialmente. Ya no se trataría de un congreso como los previos donde se debatiría y propondrían los medios para dar solución a los problemas educativos del país, sino que en cambio se destinó exclusivamente a la educación primaria, definiéndose como los principales objetos de tal celebración (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 3): a) presentar informes acerca del estado en que se encuentra la educación primaria en todo el país y b) señalar las bases para que se sigan efectuando anualmente congresos análogos. Esta agenda del evento significaba para Correa el momento de hacer un alto, después de los dos congresos previos en los que se adoptaron muchas resoluciones importantes y después de que habían transitado tres generaciones por las aulas durante esos quince años; se trataba de un balance que diera cuenta de qué se había hecho en cada entidad

²⁰ . Cfr. Capítulo 4.

federativa, cuáles eran sus normatividades educativas, sus programas, sus métodos, cómo se había extendido el servicio educativo. “Con verdadero agrado se ha recibido en todo el país la noticia de que el Señor Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, ha iniciado las gestiones para que se reúna próximamente en esta Capital un Congreso Nacional de Educación” (*La Enseñanza Normal*, 14, sept. 8, 1905: 250).

De esta forma, Sierra dirige una circular con fecha 31 de marzo, en la que insta a los gobernadores de los estados a nombrar como delegados para el evento a las dos personas que ocupen el rango más elevado en la administración educativa. Solicita, a la vez, que presenten debidamente coordinados los datos estadísticos correspondientes al último año escolar, y las leyes y reglamentos y otros anexos que caractericen las condiciones del servicio educativo de su entidad.

Se constituyó una comisión organizadora, integrada por Miguel F. Martínez, Director General de Educación Primaria, como presidente; Gregorio Torres Quintero, vicepresidente; como vocales, Daniel Delgadillo, Bruno Martínez, José María Bonilla y María Miranda. Producto del trabajo inicial de la comisión fue el *Reglamento del Congreso*, que regularía la organización y funcionamiento (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 5-7). Previsto para efectuarse del 13 al 24 de septiembre de 1910, salvo Veracruz, prácticamente la totalidad de entidades envió a sus representantes, entre los que se encontraban directores de Instrucción Primaria, encargados de Instrucción Primaria, jefes de sección, inspectores generales e inspectores de zona, directores de primarias, normales y otras instituciones y maestros en servicio, entre otros.

La sesión preparatoria fue convocada para la mañana del mismo 13 y la inauguración para la tarde. En la primera fueron nombrados Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, presidente y vicepresidente honorarios respectivamente; también se acordó nombrar a Miguel F. Martínez como presidente y a Torres Quintero como vicepresidente; como secretarios fueron electos: Rodolfo Menéndez, de Yucatán; Rafael Isunza, de Puebla; Miguel F. Martínez, del D.F...; Leopoldo Kiel, del D.F; Gonzalo Gómez, de Guerrero y Arturo Escalante Galera, de Yucatán (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 20-22):

Presidida por Justo Sierra, la sesión inaugural fue desarrollada en la misma tarde. En el grandioso, imponente y nutrido discurso de apertura, como todos los de él, expresa nuevamente sus convicciones respecto a varios tópicos, de los que sólo algunos destacamos:

- Los maestros. Destaca lo sublime de su labor y la inferioridad de su situación social, debida fundamentalmente a los bajos salarios a los que estaban sometidos. Reconoce que les sobra razón cuando muestran al poder público la desproporción existente entre su situación y su misión; cuando dicen que consagran todas las horas de su existencia a formar los elementos de la nación. En efecto, dice Sierra: “el problema es éste: „con maestros á quienes para vivir se obliga á buscar trabajo fuera de la escuela, las escuelas son planteles estériles, son quizá más perjudiciales que benéficas” (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 23-24). Insta a todos los gobiernos a encarar y solucionar el problema y a proporcionar en cada localidad los salarios necesarios.

- La educación como construcción de la nación. Aprovecha asimismo para enfatizar la urgencia de promover y aprovechar el interés de los indígenas por la escuela, acción que conduciría a “una duplicación de la Patria”. Explicita, una nueva vez más, su fervor y sentido patriótico al convocar de urgencia a la mexicanización del pueblo, puntualizando que más de la mitad de los habitantes de la República ignora lo que significa ser mexicano y, en consecuencia, no participa de la conciencia nacional; el aislamiento, la miseria, la superstición y el alcoholismo en que vive, le impide tener contacto con el alma nacional. Y convocando a los maestros y a toda la sociedad propone (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 25):

¡Gobiernos y sociedades mexicanos! Salgamos al paso de esta formidable exigencia de nuestra historia, de nuestra geografía, de nuestra raza, de nuestra sociología, en suma: con nuestras escuelas abramos por donde quiera estas ventanas al aire exterior, al aire de la Patria, al aire de la civilización humana; mas no perdamos ni un día, ni una hora...; hagámoslo como quien va al campo de batalla á luchar por la Religión y por la Patria... la religión del mejoramiento humano infundida hasta en la médula de los que la ignoran, la religión de la Patria, la que hoy proclamamos en himnos al pie de las efigies de nuestros héroes...

Esta es la conquista, la de la patria por la educación, a la que apremia Sierra: hacer que esa parte de la nación que no habla el castellano, se una a los mexicanos, porque esto representa la salvación de la república.

- La ciencia como base de la educación. El campesino, al igual que todos los trabajadores, necesita reemplazar los fetichismos, los prejuicios, las imaginaciones y las supersticiones en los que desgraciadamente fuimos criados, por las leyes de la naturaleza, por las leyes de la ciencia. Gran tarea la que se tiene enfrente, porque deshacernos de esos hábitos mentales cuesta mucho trabajo. Este es el magno cimiento que hay que emprender por la Patria; es necesario enderezar sus nociones acerca de la realidad del mundo que nos rodea.

- La educación moral. La formación en el niño del hombre moral es otro quehacer importante por la que se pretende que por convicción y con base en el ejercicio se fomente el hábito de la responsabilidad de sus acciones, de discernir las buenas, de ser un trabajador, “de llegar en suma, á fuerza de instinto y sentimientos bien orientados, á una razón que sea nuestra guía y nuestro gobierno” (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 27).

A Menéndez tocó dar respuesta a la intervención de Sierra, “en quien todos nos complacemos en reconocer al primer maestro de la República Mexicana” (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 34) y en cuyo magistral discurso –señala- expone el verdadero concepto de la escuela laica, como un derecho de la actual democracia, como una de las anheladas conquistas de los pueblos y como una esperanza para el porvenir de la patria. Añade, recogiendo ideas de Sierra, que la escuela tradicional, la escuela mnemónica y abstracta había muerto en el espíritu nacional; se había ido para nunca jamás volver; en los últimos veinte años hemos cambiado, echando los cimientos de la escuela moderna orientada a formar hombres y pueblos. En ésta se habrá de forjar la voluntad y moldear la inteligencia. “El problema político, el problema social se incuba y se resuelve en la escuela moderna” *Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1910: 37).

Durante el desarrollo del Congreso, tal como consta en las respectivas actas de debates, cada estado expuso su trabajo, mismo que quedó publicado en tres enormes tomos, además del introductorio, que recogen algunas dimensiones de la situación educativa de cada entidad, así como los presupuestos, los programas, los métodos, las estadísticas y normatividades de primero y segundo orden de las legislaciones locales. Tal recopilación que denota un inmenso esfuerzo constituye un mapeo general del estado que guarda la educación en todo el país.

En las últimas sesiones del congreso se dio salida al segundo objetivo de la asamblea: establecer las bases de los futuros congresos, tarea que se encomendó a una comisión para ser discutida en el seno. El día 22 de septiembre quedan formalmente establecidas las “Bases Constitutivas del Congreso Nacional de Educación Primaria”, en el que se detallan entre otros los siguientes tópicos: a) La constitución del Congreso, mismo que prevé reuniones anuales en cualquier entidad, cuyo objetivo sería abordar asuntos de interés de la educación primaria. b) La composición: representantes oficiales de las entidades nombrados por el gobierno respectivo, representantes que elija el magisterio oficial y particular de cada entidad. c) Celebración de una reunión preparatoria para nombrar a quienes ocuparían los cargos necesarios, así como los deberes y atribuciones. d) Los trabajos de los delegados: sucintos y con anexos, cuya exposición no excedería

de 10 minutos (*Antecedentes... Congreso Nacional de Educación Primaria, 1910: 134-136*).

Ezequiel A. Chávez, entonces Subsecretario de Instrucción, presidió la sesión de clausura el 24 de septiembre, pero previamente Miguel F. Martínez, presidente del Congreso, rindió un informe general que sintetiza el estado general de la educación primaria en el país. He aquí algunos elementos relativos a la cobertura nacional y a los presupuestos de educación:

Hacia 1910, a nivel nacional, el número total de escuelas es de 12,418, de las cuales 9,692 son públicas y 2,726 particulares. A éstas acuden 889,511 alumnos, 698,117 de públicas y 191,392 de particulares. Conforme al censo general, hay un total de 13,548,440 habitantes, por lo que sólo se cuenta con una escuela por cada 1,091 habitantes. (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, III, 1910: 616-625*). Es relevante resaltar que durante los treinta años del régimen y a pesar de que la educación primaria no fue promovida en las entidades federativas con el mismo impulso que en la capital, la multiplicación de escuelas no es tampoco insignificante, si consideramos que mientras en 1878 existían 5,194, hacia 1910 se contaba ya con 12,418, lo que significa un incremento de 140%, aunque con una desigual distribución en el país particularmente en lo que alude a las zonas urbanas con respecto a las rurales, por un lado, y, por otro, en cuando a las diferentes entidades. Estas diferencias de atención a la escolaridad que evidencian la inequidad, mostrando los extremos, se pueden evidenciar con los siguientes datos: mientras Quintana Roo representa el estado con el porcentaje más bajo, 1.93, el Distrito Federal aglutina el más elevado, con 6.93.

Las escuelas oficiales son atendidas por 17,049 maestros y las particulares por 4,960, de donde resulta que hay menos de dos maestros en promedio por escuela.

La inversión total que hace el país en educación asciendo a \$10,261,240.53, de los cuales \$3,322,728.50 corresponden al gasto público del D.F. equivalente a cerca de un tercio del total. La proporción de la inversión en educación primaria de acuerdo al presupuesto de egresos de las diferentes entidades muestra más claramente la situación. Destacan Chihuahua y San Luis, con 34% y 33% respectivamente, seguidos por el Distrito con 32%, Guerrero con 19%, Durango con 18% y Campeche con 15%.

El promedio de costo anual por alumno en escuelas oficiales es de \$14.69, colocándose Baja California Norte con el mayor, \$77.87, y Michoacán con el

menor, \$4.91. (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, III, 1910: 615-625*).

En relación con los programas que se emplean en las diversas entidades, Martínez asevera que salvo el D.F. que los había modificado, el resto adoptó los acordados en los Congresos de Instrucción de 1889 y 1900. En materia de sistemas y métodos de enseñanza, igualmente se han introducido los recomendados en esas reuniones, según reportan los trabajos de los representantes (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, III, 1910: 616-618*), constatación del fuerte impacto que tuvieron ambas asambleas en todo el país. A su vez, en la mayoría de los estados se establecieron Direcciones Generales de Escuelas Primarias, igual que en el Distrito.

Por lo que se refiere al establecimiento de escuelas normales, los estados que hacia 1910 disponían de este tipo de instituciones eran: Coahuila y Chiapas, recientemente instauradas; Chihuahua y el Distrito con normales bien organizadas; Guanajuato, una normal para mujeres; Guerrero otra con internado para indígenas y además, se pueden ubicar también escuelas normales en Jalisco, México, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. A falta de normales, algunos estados habían instaurado cursos de formación para maestros: Campeche, Colima, Durango, Guanajuato, Michoacán y Tepic.

No obstante los avances, el panorama nacional era totalmente desalentador, ya que el servicio educativo se concentraba, como puntualizamos, en las zonas urbanas, en el mejor de los casos, y atendiendo prioritariamente a la clase media, quedando el sector rural totalmente desatendido. En estas líneas puntualiza Rébsamen su visión, recogida por Castellanos (Castellanos, 1907: 174):

Si penetramos la realidad del estado de la instrucción pública en todo el país, salvo rarísimas excepciones, pronto, muy pronto descubriríamos profundas llagas que hay que curar inmediatamente. En la mayoría de los Estados encontraremos á la raza indígena sumida en la más completa ignorancia. Sus pueblos con iglesia, taberna y cárcel; pero sin mentor. Y sin embargo, los indios son los que pagan la mayor parte de las contribuciones, son el factor material en el acaparamiento de las riquezas para muchas industrias; han sido la carne de cañón para todas nuestras revoluciones intestinas.

La realidad educativa en el Distrito, que representaba el mejor escenario del país, ciertamente había mejorado en los últimos diez años, gracias, por un lado, a la acertada conducción de Martínez, a cargo de la Dirección y, por supuesto, a la obstinación y la constancia de Sierra, así como al presupuesto por él obtenido.

En cuanto a las concreciones en materia de educación primaria durante la administración de Sierra como Subsecretario y Secretario de Instrucción, específicamente en lo relativo a la capital, ámbito en el que tenía jurisdicción el gobierno federal, ésta recibió un impulso sustancial, igual que en las capitales y ciudades más importantes de los diferentes estados. La ampliación de la cobertura en el Distrito fue si no la esperada, sí significativa, ya que como documenta Martínez, “no hay pueblo ó ranchería por insignificante que sea y retirada más de dos kilómetros de otro centro poblado, que no cuenta por lo menos con una escuela mixta” (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 431*). Al momento se disponía de 677 escuelas primarias, 426 oficiales, 235 particulares y 16 públicas no dependientes de la SIPB. De las primarias oficiales, 4 eran superiores con sección especial, es decir, con opciones vocacionales; 40, superiores generales; 338 elementales; 11 complementarias para obreros y obreras y 33 suplementarias. Con una población aproximada de 600,000 habitantes en el Distrito y con 677 escuelas, la proporción es de una escuela por cada 886 habitantes, dato que resulta superior al registrado en el país, donde apenas se registraba una escuela por mil habitantes. (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 431*).

Si comparamos estos datos de 1910 con los de 1900, en lo relativo a escuelas oficiales, podemos constatar que en cuanto a primarias elementales se registra un crecimiento leve, aunque superior a 10%, mientras que en las primarias superiores el incremento asciende a más de 250%. Por lo que alude a las escuelas suplementarias, esto es, las destinadas a quienes hubiesen superado la edad escolar y a las que acudían trabajadores, el aumento registrado es mayor a 300% y, en las complementarias, para egresados de la primaria elemental o de las suplementarias, el ascenso corresponde a 50%. En síntesis, mientras en 1900 existían 329 escuelas públicas primarias, en 1910 se contaba ya con 426, representando esta última cifra un incremento mayor a 100%, el cual se sitúa principalmente en las primarias superiores y en las suplementarias. Enseguida los cuadros que contienen la información sobre la primaria de la capital.

Primarias elementales							
1900				1910			
Niños	Niñas	Mixtas	Total	Niños	Niñas	Mixta	Total
120	128	48	296	133	149	56	338
Fuentes: Luis E. Ruiz, 1900; <i>Infomes... Congreso Nacional de Educación Primaria I</i> , 1910.							

Primarias superiores					
1900			1910		
Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
8	9	17	21	23	44
Fuentes: Luis E. Ruiz, 1900; <i>Infomes... Congreso Nacional de Educación Primaria I</i> , 1910					

Primarias suplementarias					
1900			1910		
Obreros	Obreras	Total	Obreros	Obreras	Total
8	2	10	23	10	33
Fuentes: Luis E. Ruiz, 1900; <i>Infomes... Congreso Nacional de Educación Primaria I</i> , 1910					

Primarias complementarias					
1900			1910		
Obreros	Obreras	Total	Obreros	Obreras	Total
3	3	6	6	5	11
Fuentes: Luis E. Ruiz, 1900; <i>Infomes... Congreso Nacional de Educación Primaria I</i> , 1910					

Conforme al padrón escolar levantado el mismo año de 1910, se tiene un total de 81,526 niños de 6 a 14 años que no han terminado la educación obligatoria en el Distrito, es decir, cerca de 13.5% del total poblacional, porcentaje muy prometedor puesto que se calculaba que 15.6% de la población total se encontraba ubicado en esos intervalos de edad. De los 81,526 niños, 58,827 se encontraban registrados en las escuelas elementales públicas en el año de 2010; 19,671 en escuelas privadas y 2,439 en escuelas administradas por otros ministerios, según datos de 2009 (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 431-432*), lo que significa que 80,937 alumnos estaban matriculados, lo que representa más de 99% de la población en edad escolar.

Por lo que se refiere al personal docente, el Distrito contaba con 3,614 profesores de primaria, cuyo promedio por escuela era de 5 para cada una, el cual evidentemente significa una media muy superior a la registrada a nivel nacional, correspondiente a menos de dos maestros (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 431*). De los 3,614 profesores, 53% ostentaba algún título y de éstos, 54% de normales y 46% de otras instituciones.

Las escuelas primarias del Distrito se encontraban a cargo de la Dirección General de Educación Primaria, creada desde mayo de 1896 como Dirección de Instrucción Primaria. Uno de sus grandes aciertos fue el impulso de la función de inspección y el mejoramiento de la estructura para dar seguimiento a las escuelas conforme a las previsiones reglamentarias y los avances pedagógicos. En efecto, esta dependencia de la Secretaría se había venido consolidando y coordinaba el trabajo del cuerpo de inspectores, los que se habían incrementado de manera importante. Si hacia 1900 este sector estaba conformado por seis inspectores de materias generales, una para labores femeniles, cinco ayudantes y dos médicos (Ruiz, 1900), para 1910, la Dirección registraba veinte inspectores de materias generales, diez y seis de especiales con cinco ayudantes, dos inspectores médicos, un inspector arquitecto y su ayudante. Para fines de inspección, el Distrito estaba dividido en nueve zonas: 1. México, a la que se encontraban adscritos 6 inspectoras para la escuela de niñas y otros seis para las de niños; 2. Guadalupe Hidalgo, Atzacopzalco y Tacuba, 3. Tacubaya y Cuajimalpa, 4. Mixcoac y Tlálpán, 5. Coyoacán y San Angel, 6. Ixtapalapa, 7. Xochimilco oriente, 8. Xochimilco occidente y 9. Milpa Alta, zonas todas en las que está a cargo un solo inspector (*Informes... Congreso Nacional de Educación Primaria, I, 1910: 430-431*).

La función de los inspectores de zona consistía en el cuidado y vigilancia del funcionamiento técnico y administrativo de las materias generales, mientras que

los inspectores de materias especiales se circunscribían a regularizar y uniformar la enseñanza de sus materias correspondientes. Ambos grupos organizaban reuniones periódicas con los profesores de sus correspondientes zonas. A su vez, cada grupo de inspectores se reunía periódicamente con el Director General.

La Dirección General tenía igualmente a su cargo la denominada Academia de Profesores de Instrucción Primaria, inaugurada en septiembre de 1904 y concebida como un centro de estudio, la cual operaba bimensualmente con la participación de directores e inspectores de la capital y era coordinada por el director.

Cerramos este apartado señalando que la labor de Sierra significó algo más que un intento educativo desde el punto de vista doctrinario, también representó un primer anclaje estructural de la educación nacional, en el marco paradójico de una dictadura desgastada y excesiva que había privilegiado a una minoría, marginando a la gran masa de desheredados.

4. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMARIA

El interés por la formación de profesores de instrucción primaria se inició después del movimiento independentista en el marco de las políticas liberales que postulaban la libertad de enseñanza y reclamaban la organización de un sistema educativo que ofreciera una escuela a los ciudadanos. Esta preocupación se fue reactualizando durante las diferentes administraciones, a la vez que recogiendo los pensamientos y las ideas que sobre formación de maestros alimentaban diferentes pedagogos europeos y mexicanos.

La creación de la Escuela Normal en el Distrito Federal en 1886 marcó, pese a la previa instauración de otras normales en el territorio nacional, un hito en el país, puesto que ésta nació como una institución nacional. Es, por tanto, en las últimas décadas del siglo XIX, cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes tentativas por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogeneizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública, entre otras perspectivas. El siglo XX, ve nacer y crecer las diferentes escuelas normales en la capital y en diversas entidades del país (primaria, preescolar, educación especial, educación física), así como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, posteriormente convertido en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, instancias todas que habrían de impulsar tanto la formación inicial como el mejoramiento del personal en servicio, logrando con ello hacer de la profesión magisterial, una profesión de Estado, como señala acertadamente Alberto Arnaut (1996).

Con la finalidad de puntar el desarrollo del normalismo mexicano hasta el porfiriato, hemos optado por ubicar cuatro periodos que dan cuenta de los primeros pasos tendientes a la institucionalización de la formación de maestros en el marco de las escuelas normales:

a) El primero, denominado de gestación, pretende analizar brevemente algunas de las prácticas instauradas formalmente, aunque muy primitivas y rudimentarias, desde la Federación para preparar sobre todo a las profesoras que habrían de hacerse cargo de la instrucción primaria, en virtud de considerar que este trabajo era más propio de las mujeres que de los hombres.

b) El segundo corresponde al despegue de las escuelas normales en el escenario del porfiriato, particularmente de la ciudad de México, por haber nacido como nacional y federal, y de la Normal jalapeña, por ser portadora de las más

avanzadas doctrinas pedagógicas. Ambas fundaciones se dieron casi simultáneamente.

c) Como una etapa relevante, destacamos la referente a los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, convocados por Baranda de 1889 a 1991 y desplegados bajo la presidencia de Justo Sierra, por considerar que los debates ahí emprendidos reflejan las visiones, ideas, aspiraciones y horizontes que signarían el desarrollo del normalismo mexicano y que habrían de traducirse en términos de políticas educativas y definiciones sobre planes de estudio, títulos, métodos de enseñanza y prácticas docentes, entre otras cuestiones.

d) Finalmente, los procesos de institucionalización de la formación de profesores fueron apuntalándose con las aportaciones de diversos actores y, por supuesto, de los políticos tomadores de decisiones, quienes acertadamente manifestaron su capacidad de escucha y de acción para desplegar los diferentes ensayos de redefinición de las orientaciones que habría de asumir la formación de profesores a través del currículum normalista.

4.1 Gestación del normalismo

La Compañía Lancasteriana, creada en 1822 en la Ciudad de México, enarboló la idea de despojar al clero de la educación y fomentar la enseñanza libre, en consonancia con las posiciones políticas liberales, emergidas a partir del movimiento independentista. La Compañía creó la escuela “Sol” en ese año, en honor al diario denominado del mismo nombre, que constituía el órgano oficial del grupo masónico escocés (Thanck Estrada, en Ortiz Enciso y otros, 1986: 37-53). Como ya se apuntó, esta compañía era una institución privada, dedicada a implantar el sistema de enseñanza mutua y es relevante porque, por un lado, constituye el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y, por otro, representa el primer paso, en el país, en la gran tarea de formar docentes. La Compañía Lancasteriana, reiteramos, asumió el rango de Dirección de Instrucción Primaria en el país del 26 de octubre de 1842 al 6 de diciembre de 1845. El sistema lancasteriano operaba con base en la selección de los mejores estudiantes, quienes con una previa y muy limitada capacitación, habrían de fungir como profesores de aproximadamente diez niños.

En 1823, la Compañía Lancasteriana instauró la segunda escuela bajo el nombre de “Filantropía”, escuela que se encontraba organizada con base en tres secciones que operaban bajo el sistema de enseñanza mutua: de enseñanza primaria (lectura, escritura, aritmética y catecismo); de artes y oficios (dibujo, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad) y, por último, la de enseñanza normal, destinada a “entrenar” a quienes quisieran ser profesores de

las primeras letras a través de un curso semestral, en el que se abordaba la teoría y la práctica del sistema de enseñanza ahí privilegiado. Los monitores ahí formados y, previa solicitud, debían desarrollar el sistema en los pueblos para enseñar las primeras letras, logrando con ello ser una metodología que resultaba económica y rápida, por lo que obtuvo el apoyo del gobierno. En fin, a la Compañía Lancasteriana se le atribuye el hecho de haber promovido las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de ser considerada como la única instancia privilegiada y legitimada que se hizo cargo de la educación en el México independiente (Stapless, en Ortiz Enciso y otros, 1968).

La escuela lancasteriana y particularmente la sección orientada a formar maestros fue extendiendo su ámbito de influencia en todo el país, en el escenario de la preocupación nacional por la alfabetización de la población. Según Castellanos (1905: 28), por *Decreto de 1824*, se recomienda a los jueces de primera instancia que “se remitan dos jóvenes, ó mayores de veinte años, que sepan leer y escribir, y sean de disposición y buena conducta para que entren en el curso normal, y obtenida la aprobación y su diploma de profesores, regresen á sus respectivos partidos á establecer escuelas de enseñanza mutua...”. En el caso de Oaxaca, por ejemplo, el Congreso Constituyente dispuso que se apoyara el viaje de uno o dos jóvenes oaxaqueños a México para instruirse en la normal lancasteriana. Manuel Orozco fue el designado para tal empresa, por lo que una vez que regresó a la tierra natal, el mismo Congreso decidió el establecimiento de una Escuela Normal de Enseñanza Mutua, a su cargo, con la finalidad de formar maestros que propagaran el método para extender la instrucción pública en esa entidad (Castellanos, 1905: 19-20).

Si bien la preocupación más consistente por establecer escuelas normales en el país data de la época de la República restaurada, solamente algunas entidades fundaron establecimientos rudimentarios con el fin de preparar en lo más elemental a los profesores que atendían la instrucción pública. Es el caso de San Luis Potosí, Guadalajara, Puebla y Nuevo León, cuyas escuelas normales fueron instauradas entre 1849 y 1881 (Larroyo, 1970:341).

Antonio P. Castilla, maestro español de origen y naturalizado mexicano, hacía algunas observaciones en 1871, en el periódico *La Voz de la Instrucción*, sobre las escuelas normales. Señalaba, primeramente que “la palabra NORMAL ha sido y sigue siendo para muchas autoridades y comisiones un nombre vano y sin sentido ni aplicación porque, considerada en su genuina significación, otras serían las escuelas normales en los Estados que las han iniciado” (Castellanos, 1905:32). A

su vez opinaba sobre el estado que guardaban los malos y pocos establecimientos destinados a la formación de profesores (Castellanos, 1905:32):

Las escuelas normales, bien atendidas y planteadas según su índole especial, son, no sólo un seminario en donde se forman los maestros, sino un perfecto y constante modelo: la norma de escuelas que todos aspiramos. ¿Son éstas las condiciones generales que concurren en las que con este nombre subsisten en los Estados? Que respondan los pueblos; que respondan los profesores. ¿Está la organización de estos establecimientos en armonía con su esencia y con el actual estado de nuestras leyes y de nuestras aspiraciones?... En nuestro concepto, juzgando por las que hemos visto, no existen... Las muy pocas que hemos tenido oportunidad de conocer con este nombre, son una verdadera burla á esta institución; esencialmente nocivas á los Estados que las mantienen; mucho mejor sería no tener nada....

Respecto a la condición de los maestros, igualmente aseveraba el pedagogo que el estado del profesorado era el de la indigencia, en virtud de las precarias dotaciones que se les asignaban, con las que no podían cubrir ni las más mínimas necesidades. Por lo mismo, estos maestros leían, escribían y calculaban muy regularmente, aunque de hecho se encontraban, en algunas ciudades, excelentes profesores. “Y con muy pocas excepciones, puede decirse que es proverbial la ignorancia de los maestros de escuela. ¿Qué es lo que puede esperarse de unos hombres groseros, que ordinariamente han escogido esta profesión sólo por evitar los cansados trabajos de agricultura, ó *que por no tener oficio alguno se meten á maestros del arte de formar hombres?* (Castellanos, 1905: 34).

Díaz Covarrubias reporta que hacia 1875, solamente seis estados contaban con instituciones de esta naturaleza, aunque reconocía las limitaciones infraestructurales y académicas de su formación.

Sus condiciones de existencia y sus programas de estudios dejan mucho que desear. En la urgencia, muy justificada por cierto, de obtener profesores para las escuelas primarias que continuamente aumentan, se les forma de prisa, por decirlo así, ejercitándolos en los ramos muy rudimentales de la instrucción primaria, y dándoles nociones muy incompletas de los sistemas de enseñanza. Al profesor así formado, le falta *ciencia y método* para la enseñanza primaria... Si estos profesores no continúan con dedicación y esfuerzo individuales sus estudios pedagógicos, quedarán en una categoría muy inferior al verdadero maestro de instrucción primaria. (Díaz Covarrubias, CXIII).

Abogaba, el autor, por una formación que aglutinara no sólo las materias rudimentales de la instrucción primaria (aritmética, lectura, caligrafía, gramática, matemáticas), sino también etimologías, física, química, historia general y del país, historia natural y otros ramos de importancia como dibujo, lecciones de cosas, sistemas escolares y métodos de enseñanza, higiene, gimnasia, moral, deberes y derechos constitucionales y labores para mujeres. Apoyaba, igualmente, el esquema de las leyes de 1867 y 1869, en las que se establecían niveles diferenciados de profesores –de primera, de segunda y de tercera- y, por lo tanto, la formación se diversificaría: la más extensa y profunda para los primeros y la más simple, elemental y reducida para los últimos (Díaz Covarrubias, 1875: CXIX).

En el periodo de Lerdo de Tejada y siendo secretario el mismo Díaz Covarrubias, se diseñó un currículum para la Escuela Nacional para profesores de primaria y secundarias elementales, proyecto que lamentablemente nunca prosperó. Este currículum de 1875 estaba organizado en cuatro cursos escolares y comprendía 58 asignaturas, únicamente dos de las cuales tocaban temáticas de corte pedagógico; las dos asignaturas eran de pedagogía, ubicadas en 3o. y 4o. año, aunque sí se previeron prácticas durante el último curso de todas las materias de tercer año en la escuela secundaria de niños. Las asignaturas incluidas en este proyecto estaban organizadas de la siguiente manera: en primer año: lectura, dibujo lineal y natural, aritmética, contabilidad, primero de francés, zoología, botánica, mineralogía, moral, música, escritura, gramática elemental, nomenclatura y conocimiento de figuras y formas geométricas, cosmografía y geografía universal, lecciones de cosas e historia de México; en el segundo año se incorporaban: lectura, gramática castellana y composición, aritmética, contabilidad, cosmografía y geografía universal, física, química, botánica, economía política, derecho constitucional, higiene doméstica, escritura, dibujo natural, lineal y ornato, geometría, segundo de francés, historia de México, historia universal, zoología, geología, moral, pedagogía y música; en el tercer año quedaron concentradas las siguientes: lectura, etimología, filología e historia de la lengua castellana, lógica, geografía universal, física, botánica, economía política, pedagogía, dibujo natural, lineal y ornato, primero de inglés, álgebra, geometría plana y en el espacio, química, zoología, geología y música; finalmente, en el cuarto año, año de prácticas escolares, el número de materias era reducido: taquigrafía, alemán, topografía elemental teórico-práctica, segundo de inglés, rudimentos de horticultura y fisiología elemental (Meneses, 1998: 293). De hecho, este proyecto curricular carecía de especificidad en cuanto a la formación pedagógica, salvo por las prácticas; en cambio, parecía una réplica parcial del de la Escuela Preparatoria.

Las entidades, según el informe de Covarrubias de 1875, que contaban con escuelas normales eran: Durango, una Academia Normal; Guanajuato, una Escuela Normal para profesores y otra para profesoras; Nuevo León, una para hombres; San Luis Potosí, una para varones y otra para mujeres y Sonora, una para ambos sexos (Díaz Covarrubias, 1875: CXII). El Distrito Federal no contaba con normal alguna, aunque desde la ley juarista de 1869²¹, se prescribía el establecimiento de una, disposición a la que no se le dio vida; sin embargo, sí se introdujeron materias orientadas a la enseñanza en la Escuela Secundaria para niñas, de donde egresaban las profesoras que atendían la instrucción primaria.

Los antecedentes más próximos a la fundación de una escuela normal en la ciudad de México se pueden situar desde un doble proceso de instauración de prácticas tendientes a la formación de profesores: las desplegadas en la señalada Escuela Secundaria para niñas, ya con una cierta tradición, y las organizadas en las Academias de Instrucción Primaria en 1879.

Respecto a las primeras, en la Escuela Secundaria para niñas, en 1878, documentan Dublán y Lozano (1886,13:472-474), Pérez de Tagle, primer Secretario de Instrucción del porfiriato, estableció un nuevo plan de estudios para esa escuela, derogando el establecido en la administración juarista de 1869. En este nuevo proyecto se prescribieron seis años de escolaridad con 75 asignaturas, de las cuales sólo cinco son de corte pedagógico, ubicadas en 5o. y 6o. grados. Se trata de un inmenso programa que además de privilegiar las asignaturas de matemáticas (con más de diez) y las científicas, otorga relevancia a la enseñanza de tres lenguas -inglés, francés e italiano- así como al dibujo y la música que se sitúan en todos los grados escolares. Español se encuentra en cinco de los seis grados. Por otro lado, en muchas de las asignaturas se acota muy puntualmente el contenido específico que habría que abordar. Las materias se encontraban distribuidas de la siguiente manera (Dublán y Lozano, 1886,13: 472-474):

Primer año: español con ejercicios de puntuación, lectura y recitación; escritura; inglés; matemáticas, regla de tres compuesta; geometría y elementos de planimetría; cálculo decimal; geografía física y política de América, excepto la de México e historia de América; música; labores manuales y dibujo.

²¹ . Cfr. Capítulo 1, donde se sitúa la Normal en el marco de las instituciones de educación secundaria (posterior a la primaria) y sus proyectos curriculares para los diferentes tipos de maestros.

Segundo año: español; escritura; inglés; matemáticas; geometría de los triángulos y paralelogramos, fracciones, operaciones algebraicas problemas; geografía física y política de México; historia de México y antigua; dibujo y música

Tercer año: español; francés; inglés; matemáticas: el círculo, raíz cuadrada y cúbica, ejercicios de álgebra; teneduría de libros; ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida; historia romana hasta Constantino y geografía; música; dibujo y labores manuales.

Cuarto año: francés; matemáticas, geometría, problemas, álgebra, teoría de las potencias, raíces y logaritmos, ejercicios, ecuaciones de primer grado; teneduría de libros; repetición de nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a la vida; nociones de agricultura y horticultura; historia desde Constantino hasta el feudalismo y geografía correspondiente; higiene; medicina; economía doméstica; música; labores manuales y dibujo.

Quinto año: español; italiano; matemáticas con trigonometría rectilínea, elementos de geometría en el espacio, ecuaciones de primer grado con varias incógnitas y de segundo grado, progresiones, intereses compuestos, problemas; filosofía; economía; geografía política de los países correspondientes; historia desde el feudalismo hasta la revolución de 1789; física, propiedades generales de los cuerpos, teoría de los sólidos, de los líquidos y de los gases; cosmografía; labores; música; dibujo; método para enseñar los ramos elementales de instrucción primaria y dar lecciones sobre los objetos; historia de la educación y legislación y gobierno de las escuelas.

Sexto año: español, composiciones, discurso, estudio de las obras maestras de la literatura española; italiano; matemáticas; matemáticas, complemento de geometría en tres dimensiones y de álgebra, ejercicios y problemas; física, óptica y acústica, teoría del calor, magnetismo y electricidad; química; geografía y mecánica; medicina doméstica; repetición del curso de higiene; economía; geografía política correspondiente; introducción al estudio de la filosofía; historia de la revolución y contemporánea; revisión de los principales cursos de este ramo dados en los años anteriores; deberes de la mujer en la sociedad y de la madre con relación a la familia y el Estado; música; dibujo; repetición del curso anterior con práctica en las clases inferiores y pedagogía.

Por lo que alude a las Academias de Instrucción Primaria, durante el periodo de Pérez de Tague, hacia 1879, se prescribió la instauración de dos Academias de Instrucción primaria, conformadas por directores, subdirectores y ayudantes, las

cuales habrían de funcionar con base en dos sesiones mensuales con el objeto de unificar la instrucción pública y reformar los métodos de enseñanza. Estas academias para profesores y profesoras representan una organización que precedió más cercanamente a la normal capitalina, como señalaba Baranda: "... y no siendo posible que en esta evolución progresista permaneciese estacionaria la enseñanza pública, se acordó, en 15 de Septiembre de 1879, la formación de Academias de instrucción primaria, fijando las bases á que debían sujetarse, y considerando ese medio, según consta del oficio respectivo, como el más eficaz para llegar á establecer la Escuela Normal de Profesores" (Baranda, 1887: 200).

Un intento de establecimiento de estudios normalistas en la capital fue esbozado en 1881 por el secretario Montes, en su proyecto de *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, el cual fue presentado y comentado en la prensa de la época, proyecto que al parecer nunca llegó a la Cámara. La novedad consiste en que en el diseño del plan incluye, la psicología como asignatura, aunada a todo el conjunto de materias tradicionalmente incluido.

4.2 Despegue del normalismo

La década de los ochenta está signada por el despegue formalizado del normalismo en la capital y en diferentes entidades del país, pese a que, como se había remarcado anteriormente, algunos estados contaban ya con escuelas normales, ya con cursos específicamente destinados a la formación de profesores.

Por su relevancia e impacto en el proceso de configuración del sistema normalista y de la innovación de las prácticas destinadas a la formación de profesores, es imposible eludir el lugar que desempeñó la Escuela Modelo de Orizaba como punto de arranque o basamento de la normal mexicana. El estado de Veracruz contaba desde el 14 de agosto de 1873 con su propia *Ley Orgánica de Instrucción Pública y Plan de Estudios preparatorios, generales y especiales* y en ésta se prescribía la fundación de una Escuela Normal. Por ello, destinamos unas líneas a este tópico. Las prácticas instauradas en la Escuela Modelo para preparar a profesores pueden analizarse con base en dos períodos: el primero, de su fundación, del 5 de febrero de 1883 al 15 de agosto de 1885 y el segundo, de esta última fecha al 15 de febrero de 1886.

A cargo de Enrique Laubscher, en la Escuela Modelo de Orizaba, esta última entonces capital del Estado, se formalizó, en 1883, el primer curso de Normal para profesores de enseñanza objetiva, curso que se impartía los sábados, con la finalidad de que los profesores y sus ayudantes asistieran.

Destacaba la Escuela Modelo de Orizaba, por haberse convertido en un “centro de irradiación de la pedagogía nacional” (Meneses, 1998: 383), debido, entre otros elementos, a la propuesta de vanguardia que fue utilizada para la formación del profesorado. El programa adoptado comprendía las siguientes asignaturas: moral, español, aritmética, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, física, francés, inglés, música vocal y gimnasia, las cuales se cursarían en cinco años. “La importancia práctica de este plantel estriba en el gran número de procedimientos (sic) [métodos] que se aplicaron por primera vez en el país y cuyos procedimientos trascendieron á gran parte de la República” (Castellanos, 1905:103). La enseñanza del español comenzaba con ejercicios de enseñanza objetiva con la finalidad de dar a conocer al niño las cosas y las acciones de su medio: la escuela, la naturaleza, la casa, la población, el jardín, el campo, el bosque. La lectura se trabajaba con base en el método fonético, excluyéndose totalmente el método de deletreo. Los procedimientos que se empleaban eran: de la marcha sintética, de la onomatopeya in natura, del procedimiento musical y de la simultaneidad. Para la escritura se utilizaba el llamado sistema rítmico. Así encumbra Castellanos el lugar ocupado por esta institución: “La Escuela Modelo de Orizaba fue el centro de aplicación más poderoso y eficaz que tuvo la escuela moderna...” (Castellanos, 1905:106).

Hacia agosto de 1885, se inauguró en la Escuela Modelo, el segundo curso teórico-práctico de pedagogía, en el que Laubscher estuvo acompañado, en esta segunda ocasión, por otros profesores y, particularmente, por Enrique Rébsamen, ambos grandes pedagogos de la época. Bajo la denominación de Academia Normal, esta institución fue auspiciada por Juan Enríquez, quien convocó a los distritos del estado para que enviasen estudiantes a formarse como profesores, obteniéndose una respuesta satisfactoria, puesto que el total de inscritos fue de 22 alumnos (Zollinger, 1935: 28).

En este proyecto, el pedagogo alemán se hizo cargo de la parte práctica, mientras que el pedagogo suizo, seguidor de Comenio, Pestalozzi y Froebel, asumió la enseñanza teórica. Rébsamen tuvo a su cargo las materias de pedagogía y los cursos de francés e inglés, en tanto que Laubscher impartió aritmética y geometría, además de las prácticas. El programa de Normal se encontraba conformado por varios grandes grupos disciplinares (Castellanos, 1905: 107-110), en el que se incluían elementos muy puntualmente centrados en la dimensión metodológica y didáctica, en general. La influencia del pensamiento de Rébsamen en la conformación del modelo adoptado es evidente, en tanto que para este autor, la enseñanza moderna, iniciada por Pestalozzi y replanteada por Spencer, debería conformarse en lo que alude al orden y al método, así como a la marcha

natural de la evolución física y psíquica del niño, elemento rector de la enseñanza objetiva e intuitiva. Este es el ordenamiento del programa de formación de profesores de 1885 (Castellanos, 1905: 107-110):

a) Ciencias pedagógicas, que incluía una parte introductoria sobre la educación espontánea y la educación racional, esta última orientada a la educación de la familia y la escuela, así como la antropología y al estudio anatómico y fisiológico del hombre, y una segunda parte que incorporaba psicología y lógica. En esta última sección se abordaba como tópico relevante, la representación objetiva; la enseñanza objetiva; la verdadera naturaleza demostrada por Bacon, Comenio y Pestalozzi; la enseñanza objetiva en la escuela primaria, asunto que comprendía los principios que debían guiar al maestro en el ordenamiento de los contenidos de la enseñanza, unidos a los objetos que habrían de presentarse a los alumnos, así como los medios de esta enseñanza objetiva, lo que se concretaba en el siguiente esquema: a) presentación de los objetos en ciencias naturales, geografía, aritmética, lenguaje; b) uso de estampas en ciencias naturales, geografía, aritmética y lenguaje y c) descripciones vivas.

b) Pedagogía especial para el uso de los maestros de instrucción primaria, configurada con base en una doble línea: la didáctica y la teoría de la disciplina.

1. En el ámbito de la didáctica se incluían, entre otros, los siguientes rubros: la naturaleza y el fin de la enseñanza; la materia de enseñanza y el método de enseñanza. En este último, se especificaban sus correspondientes derivaciones: “Las marchas analítica, sintética, genética y agregática. Los métodos acromático, catequístico, eurístico é histórico–dogmático. El contenido y la forma de la pregunta, relación de las preguntas entre sí. Distribución de las preguntas. Cómo debe manejarse el maestro cuando una pregunta queda sin contestación. El tono de la enseñanza” (Castellanos, 1905: 108-109). En la misma línea de la didáctica y continuando con la temática, se introducían: el aparato de la enseñanza, que incluía los medios para el maestro y los alumnos; los auxilios para penetrarse en la materia de la enseñanza, aludiendo a la enseñanza objetiva e intuitiva, la demostración y las pruebas, la explicación y la amplificación y la aplicación y, finalmente, se incorporaban los principios didácticos generales.

2. En cuanto a la teoría de la disciplina, se abordaban tres cuestiones: a) una introducción: naturaleza de la disciplina; la disciplina como arte y como ciencia; la disciplina y la enseñanza; b) el fin de la disciplina: general y particular y c) medios de la disciplina en lo general y los medios disciplinarios especiales: preceptos, vigilancia, ejercitar, acostumar y desacostumar, amonestación, premios,

castigos, el canto como medio disciplinario. Además, puntualiza Castellanos (1905:110), se abordaron cuestiones sobre la educación intelectual, moral y física de Spencer y se impartieron cursos de francés e inglés.

El éxito obtenido por la Academia Normal fue de tal envergadura que el gobernador del estado decidió emprender una reforma escolar en toda la entidad, a cargo de profesores egresados de dicha institución, quienes habrían de poner en marcha los nuevos métodos de enseñanza (Zollinger, 1935). Tristemente, la Escuela Modelo no sobreviviría con el éxito inicial por mucho tiempo debido a problemas de diferente naturaleza, hasta que en 1899 se desvaneció.

Nuevamente en el estado de Veracruz, pero esta vez en Jalapa, cuando fueron trasladados los poderes de Orizaba, el gobernador en turno encomendó a Rébsamen la organización de una escuela normal, proyecto que fue aprobado por el *Decreto* de 1886. Los cursos de la nueva Normal jalapeña se iniciaron en enero de 1887, a cargo de Rébsamen como director y contando con un total de veinticinco alumnos; en 1891 se acordó la aceptación de la primera alumna, cuando ya la institución se encontraba funcionando con los cinco grupos, correspondientes a los cinco años escolares previstos para la formación.

Con un plan de estudios -cuyo autor central fue el mismo Rébsamen- integrado por cinco cursos escolares, tres para la primaria elemental y dos más para la primaria superior, la Normal de Jalapa daba los primeros pasos hacia la institucionalización de la formación de profesores. Su estructura y organización correspondían al mismo ordenamiento del programa oficial de la escuela primaria (Zollinger, 1935).

Para la formación de profesores de primaria elemental se prescribieron las siguientes asignaturas (Zilli, en Meneses, 1998: 393-394):

1er. año: español; aritmética, antropología pedagógica (mezcla de introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, higiene escolar y doméstica y psicología educativa), caligrafía, geometría, francés, dibujo, canto y gimnasia.

2o. año: español, pedagogía (con didáctica, metodología y disciplina escolar), francés, ciencias naturales (con nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial y botánica), gimnasia, caligrafía, aritmética, álgebra, geometría, geografía, historia, teneduría de libros, dibujo y canto.

3er. año: español, álgebra, pedagogía (con metodología, legislación escolar y pedagogía general), geografía, instrucción cívica (con nociones de derecho constitucional y usual), aritmética, geometría, inglés, ciencias naturales (física y zoología), historia, dibujo, canto y gimnasia.

Para la formación de profesores de primaria superior, además de los tres primeros años (Zilli, en Meneses, 1998: 393-394):

4º. año: principios de gramática general en su aplicación al español y nociones de literatura, inglés, ciencias naturales (química), historia, gimnasia, pedagogía, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, geografía y canto.

5o. año: pedagogía e historia de la misma, nociones de economía política, lógica, moral y ciencias naturales (física)”

Se dispusieron, además, prácticas durante todos los años en la escuela primaria anexa, así como visitas a otras escuelas. Este modelo curricular, enciclopedista y pragmatista, recoge el postulado de cientificidad de la época, pero supera el proyecto de Covarrubias de 1875 en cuanto a las asignaturas de corte esencialmente pedagógico, cuya introducción representaba una innovación relevante en la capital veracruzana, tales como antropología pedagógica, psicología educativa, didáctica, metodología, legislación escolar e historia de la pedagogía. La centralidad de la formación se situaba en dos líneas: la formación matemática y la de lenguas, privilegiando, por supuesto, el castellano en primer lugar, aunque también el francés y el inglés.

La planta académica inicial contaba con un personal distinguido en el campo pedagógico. Rébsamen se responsabilizó inicialmente de los cursos de antropología, pedagogía y francés, aunque posteriormente sólo trabajó el de pedagogía; Carlos A. Carrillo, el de español y caligrafía; Juan Manuel Bertancourt, civismo e historia, entre otros.

El llamado a establecer una escuela normal en la capital había sido pronunciado por diferentes voces que demandaban la impostergable creación de la tan clamada institución. Manuel Altamirano, reputado pedagogo, por ejemplo, planteaba hacia 1871, como una propuesta ineludible para que el país se considerara entre los de más alta civilización, no sólo la expansión de la escuela primaria, sino también la creación de una institución destinada a la formación de profesores y se pronunció públicamente por el establecimiento de escuelas

normales, detallando las bondades que éstas representaban para el país (*El Federalista*, 27 de febrero, 1871):

Lo primero que nosotros plantearíamos, sería una escuela normal de profesores. La escuela normal uniforma la enseñanza, y además, da lecciones prácticas de pedagogía. En ella se ensayan los métodos, se corrigen los defectos que la experiencia va demostrando, se conocen los textos, se comparan, se reciben informes frecuentes de los maestros de las escuelas rurales, y según ellos, se inician reformas o se adoptan sistemas... No insistiremos más sobre la utilidad de la escuela normal. Hace tiempo que esa institución es un *desiderátum*, y creemos que el gobierno, comprendiendo lo que ella importa, no retardará más su establecimiento. El decreto relativo vendrá a llenar un vacío que se nota en la ley de instrucción pública.

En fin, la normal capitalina habría de ser fundada. A pesar de que el *Decreto* emitido por Baranda está fechado el 12 de mayo de 1885 (Baranda, 1887: 205), no es sino hasta 1887, cuando se estableció la Escuela Normal en la ciudad de México, para lo cual se previó un presupuesto de \$100,000.00, destinados tanto a la instalación de la institución como al sostenimiento del primer año (Baranda, 1887: 205).

Este proyecto había sido encomendado por el propio ministro Baranda a Ignacio Manuel Altamirano, a través de una invitación en 1882, en la que le puntualizaba que “Al formar el nuevo proyecto, debe resolverse si la escuela únicamente ha de ser para el Distrito Federal, ó si sería mejor darle el carácter de nacional, á fin de que los Estados pudieran gozar de sus beneficios, enviando determinado número de alumnos, porque de este modo se conseguiría más adelante uniformar y metodizar la enseñanza primaria en toda la República” (Baranda, 1887: 200).

En la exposición de motivos donde presenta el *Proyecto de Ley* (Baranda, 1887: 202) al Congreso de la Unión, Baranda alude al deber del Estado de proteger, mantener y fomentar la instrucción pública y particularmente la primaria, utilizando los recursos que las situaciones del país permitían.

Pero deseosos hoy, de promover su mayor adelanto, y teniendo en cuenta que la consolidación de la paz ofrece circunstancias favorables para ampliar esa protección, fundando nuevas instituciones que la hagan fecunda y eleven la enseñanza primaria á la altura en que se encuentra en los pueblos más civilizados, ha creído que sería conveniente establecer en la ciudad de México una Escuela Normal de profesores, con el carácter de nacional... ..ese nuevo plantel que están reclamando día á día, para México, los progresos de la enseñanza primaria en

todas partes, la introducción de nuevos métodos que deben ensayarse, y la necesidad ineludible de ensanchar la esfera de la instrucción pública, elemento fundamental del progreso de las naciones, y principalmente de las que, como México, están regidas por instituciones democráticas.

Finalmente, el 17 de diciembre de 1885 fue publicado el *Decreto* de Porfirio Díaz, por el que se establece la Escuela Normal de la capital (Baranda, 1887:206):

Art. 1o. El Ejecutivo establecerá en la ciudad de México una Escuela Normal de profesores de instrucción primaria, pudiendo gastar durante el presente año fiscal hasta la cantidad de cien mil pesos en la instalación y sostén del establecimiento.

Art. 2o. En el próximo periodo de sesiones, dará cuenta el Ejecutivo de las disposiciones que haya dictado para el cumplimiento de esta ley.

La fundación de la normal reclamó el trabajo de varios actores, según reporta Zollinger (1935): Laubscher se responsabilizó del edificio que era el antiguo Convento de Santa Teresa y Serrano fue enviado a Estados Unidos con la finalidad de comprar el mobiliario escolar requerido. En cuanto a la reglamentación, Chávez documenta que Baranda nombró una comisión integrada con grandes intelectuales y pedagogos –Altamirano, Sierra, Schulz, Cervantes, y Serrano, este último que había promovido la normal poblana- y abocada a la definición de algunos tópicos sobre la instauración y funcionamiento de la institución, aunque quien lo redactó fue Altamirano, aprovechando el material que Rébsamen le proporcionó, al haber sometido a su consideración el trabajo que había elaborado. Esto escribía Altamirano a Rébsamen: “Para mí la calificación de usted constituye mi legítimo orgullo, porque usted es el más competente en materia de Pedagogía y el *único* que con toda autoridad, por su saber y su práctica, puede ser juez en semejantes asuntos...” (Zollinger, 1935: 35).

El fruto de tales deliberaciones se concretó en el *Reglamento para la Escuela Normal de profesores de instrucción primaria en la Ciudad de México* (Chávez, en Sierra, 2005: 551), que fue expedido el 2 de octubre de 1886 (Baranda, 1887: 207-219). En él se dispone:

Art. 1o. Se establece en la capital de la República una Escuela Normal para profesores de instrucción primaria.

Art. 2o. La Escuela Normal dependerá inmediatamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En esta reglamentación se prescriben disposiciones relativas al plan de estudios, a los exámenes, a las escuelas anexas, la admisión de alumnos, la conformación de

la planta de la escuela y los gastos, entre otros tópicos. La especificidad de esta institución consistía en que, en primer lugar, sólo era para varones y, en segundo, le fue concedido el carácter de federal y nacional, como una de las estrategias políticas emprendidas por Baranda para unificar la educación en todo el país, pese a que el 4 de junio de 1888 se decretó la transformación de la Secundaria para Niñas, que venía expidiendo títulos de profesora de instrucción primaria y secundaria, en Escuela Normal para profesoras de la ciudad de México (Chávez, en Sierra, 1905: 551-552). La denominación de Escuela "Normal" fue claramente explicada por el Ministro Baranda, al señalar que justamente se pretendía normar y regular a través de esta institución toda la enseñanza, como vehículo para lograr la unidad nacional. (Baranda, 1887: 66-68). En adelante, la Normal sería el único organismo que determinaría quiénes serían los profesores de todas las escuelas públicas del Distrito Federal, Tepic y Baja California:

En la misma reglamentación del 2 de octubre de 1886 se estipula que las escuelas anexas a la Normal serían dos: una de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años y una de primaria para los de siete a 14 años, escuelas que quedarían bajo la supervisión del director de la Escuela Normal. Se prescribió también el plan de estudios de ambas escuelas anexas, los que no eran afines a los de la instrucción pública general. En la de párvulos, se previeron los siguientes cursos a impartirse en tres años: dones de Fröebel, principios de lecciones de cosas, cálculo objetivo hasta el número diez, nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, cultivo del lenguaje, nociones de historia patria y universal, nociones de moral, instrucción cívica, canto coral, trabajos de horticultura, cuidado de animales domésticos y juegos gimnásticos. En la primaria, las asignaturas asignadas fueron las siguientes: lectura, escritura, aritmética, elementos de gramática española, de geografía, de historia general y de México, nociones de ciencias naturales en forma de lecciones de cosas, instrucción cívica, dibujo, francés, inglés, gimnástica práctica, ejercicios militares y canto coral (Baranda, 1887: 210-211). Es de llamar la atención el hecho de que el plan de estudios de la primaria no correspondía al decretado para todas las demás escuelas primarias.

Igualmente, Baranda emitió en enero de 1887, el *Reglamento para el gobierno interior de la Escuela Normal de profesores* (Baranda, 1887: 221-251), en el que se normó sobre los siguientes tópicos: el director y funciones; la junta de profesores; los profesores y directores de las escuelas anexas; el secretario; el administrador, denominado "el habilitado"; "el preparador", cuyas funciones corresponderían a las de un secretario académico; los sirvientes; el año escolar; los alumnos; la distribución del tiempo; los ejercicios literarios; los exámenes; los

premios; los castigos; las escuelas anexas; disposiciones generales y disposiciones transitorias.

En definitiva, la Escuela Normal para profesores fue inaugurada hasta el 24 de febrero de 1887 por Baranda (Baranda, 1900: 26), ocasión que fue propicia para que revelara, en el discurso, sus intenciones y aspiraciones sobre el maestro y su formación. Creada la escuela -apuntaba- surge de inmediato la necesidad de formar al maestro, y en la normal adquirirá los conocimientos y el carácter respetable que exige su función. Ya no es el esclavo fiel que en Grecia conducía a los niños, ni el ignorante, ni tampoco el inconsciente que profesa el lema de que la letra con sangre entra; “no, ya sabéis lo que debe ser el maestro de escuela en el siglo XIX. Lo será completamente entre nosotros, cuando ilustrado y enaltecido, salga de la Escuela Normal con su título, con la convicción de sus deberes y con la voluntad inquebrantable de cumplirlos, para ir á predicar y difundir por todos los ámbitos de la República el evangelio de la enseñanza científica” (Baranda, 1900: 32).

Dirigida por Miguel Serrano, la escuela normal inició su funcionamiento, al igual que las escuelas anexas: la primaria para niños, con Enrique Laubscher al frente y, la de párvulos, con Mateana Murguía como directora (Baranda, 1887: 252-254). Las instituciones abrieron sus aulas el 7 de marzo de 1887 con una inscripción inicial de 23 alumnos en la Normal, 38 en la de párvulos y 67 en la primaria. Sin embargo, como documenta Chávez (Chávez, en Sierra, 2005: 561), el ordenamiento de los cursos comenzó a generar problemas, en virtud de que las asignaturas no fueron organizadas lógicamente con base en un esquema secuencial de aprendizajes, sino que, por ejemplo, aritmética y álgebra conformaban una misma materia que se impartía en primer año, junto con geometría; la misma situación enfrentaban mecánica y cosmografía. Con la pretensión de resolver esta problemática, Serrano solicitó a Baranda autorización para distribuir las materias en un orden diferente al establecido, demanda que no pudo ser atendida por aquel, debido a que se alteraría el plan reglamentado. Lo mismo hubo de suceder con el plan prescrito para la primaria, en el que, por ejemplo, se establecía la enseñanza del francés desde el primer año, circunstancia que representaba un compromiso difícilmente alcanzable, dadas las rudimentales habilidades de los niños que ingresaban. Otro error, a decir de Chávez, consistió en haber instaurado una escuela anexa de párvulos, puesto que la Escuela Normal era de varones y no habrían de ser los profesores, sino las profesoras, quienes se hiciesen cargo de los jardines infantiles.

Como antes se apuntó, una vez puesta en marcha la Escuela Normal de varones, Baranda procedió a organizar la creación de la Escuela Normal para profesoras. Para este fin designó una comisión integrada por el propio Miguel Serrano, Julio Zárate y Manuel Pardo, cuyo trabajo fue presentado en noviembre de 1887. Con base en este proyecto, Baranda obtuvo del Congreso la autorización para transformar la antigua Secundaria para niñas en Escuela Normal de Profesoras hacia 1888, aunque su *Reglamento* se expidió hasta el 21 de diciembre de 1889, comenzando sus labores, por tanto, en enero de 1890 (Chávez, en Sierra, 1905: 551-552). Posteriormente, se establecieron ahí también las dos escuelas anexas para las prácticas de las alumnas, la de instrucción primaria y la de párvulos, absorbiendo esta última la que se había establecido en la Escuela Normal para varones. La fundación de la Normal para profesoras intentaba incrementar el número de maestras bien formadas, debido –entre otras cosas- a que en la Normal para varones, la matrícula era muy reducida “sin duda porque el hombre tiene abiertos muchos destinos y no le atrae la mezquina retribución que alcanzan las espinosas labores del magisterio...” (Chávez, en Sierra, 2005: 552).

Con la creación de ambas escuelas normales se logró derogar la facultad atribuida al Ayuntamiento de expedir títulos a personas con una muy somera, si no es que nula preparación y se comenzó a formar jóvenes profesores que, aunque noveles, estaban mucho mejor preparados que aquellos que hasta la fecha habían venido desempeñándose en tal función. Se convocó a los gobiernos de los estados para que pensionaran alumnos a estudiar en la capital, gracias a lo cual se formarían –entre otros- Victoriano Guzmán y Gregorio Torres Quintero, quienes con su título en mano regresarían a su ciudad a aplicar los nuevos métodos pedagógicos en la instrucción primaria. Este último, destacado educador y escritor impulsó las reformas en instrucción primaria y normal.

La fundación de las dos escuelas normales capitalinas generó un ambiente propicio para que en algunas de las entidades se emprendieran acciones semejantes.

4.3 Los debates sobre la formación de profesores en los Congresos de Instrucción Pública

Si la Escuela Normal de la ciudad de México se fundó en 1887, los Congresos de Instrucción Pública, promovidos por Baranda de 1889 a 1901, tocarían inevitablemente esta temática, en virtud de que por un lado, la uniformidad de la educación era el gran motivo de interpelación y, por tanto, la pretensión homogeneizadora en la formación de profesores no podía ser eludida. Por otro lado, las escuelas fundadas en diversas entidades desde hacía varios años (San

Luis Potosí, Guadalajara, Nuevo León y Jalapa, entre otras), funcionaban de manera autónoma en cuanto a teorías y prácticas de enseñanza, entorpeciendo con ello el anhelo de unidad nacional. De ahí que tanto en el Primero como en el Segundo Congreso se asistió a debates intensos, agudos y prolongados durante numerosas sesiones, en donde los interlocutores argumentaron sus posiciones refutando o aplaudiendo los trabajos que las comisiones prepararon. El valor de los razonamientos y de las inferencias de ellos desprendidas, nos obliga a hacer un breve esbozo de la polémica normalista desplegada en el pleno de ambas asambleas pedagógicas, dado que buen parte de los tópicos ahí abordados habrían de mantenerse como controversias a lo largo del siglo XX e incluso algunos de ellos perviven a la fecha.

Varios rubros del comentado cuestionario del Primer Congreso se consagraron al normalismo (Baranda, 1992: 110).

H) Títulos

Conforme al Art. 3o. de la Constitución, ¿el profesorado de instrucción primaria elemental necesita título para su ejercicio?

I) Emolumentos

¿Deben retribuirse de una manera digna y en proporción con las exigencias de cada localidad las tareas de los profesores de enseñanza elemental obligatoria?, ¿qué honores o recompensas pueden acordarse a los que, por determinado número de años, se hubieren consagrado a su ejercicio?

Escuelas normales.

I. ¿Deben todos los estados abrir escuelas normales?, ¿estas escuelas deben ser uniformes con las del Distrito?

II. Para el efecto de uniformarlas, ¿es aceptable, en las de varones, el plan de estudios de la escuela normal de profesores del Distrito que a continuación se expresa? [aludiendo al de 1887].

Las comisiones destinadas a debatir las temáticas alusivas a la escuela normal se conformaron de la siguiente forma: a) la de títulos: Rosendo Pineda, Francisco G. Cosmes, Adolfo Cisneros y Justino Fernández; b) la de emolumentos: Carlos Rivas, Luis C. Curiel, Emilio Baz y Luis Alvarez Guerrero y c), la de escuelas normales propiamente dicha: Luis Pérez Verdía, José María Vigil, Enrique Rébsamen, Pedro Garza y Trinidad García (Baranda, 1992: 119-120).

De las temáticas establecidas en el cuestionario, no todas fueron agotadas en el primer congreso por falta de tiempo, sino sólo las correspondientes a los emolumentos y premios y, parcialmente, al plan de estudios, en tanto que el dictamen relativo a este último punto no alcanzó a presentarse y discutirse.

Respecto a los primeros –los salarios- se acordó que sí se retribuyera dignamente a todos los maestros y de acuerdo a las exigencias de cada localidad. En materia de distinciones, se propuso darles puestos o cargos que fuesen compatibles con sus actividades; que se les eximiera de toda contribución y del servicio militar; que se les otorgara una medalla de bronce, plata u oro así como un aumento de salario conforme la antigüedad; que se les otorgara la jubilación después de 30 años de servicio. (Baranda, 1992: 168-170).

Sobre el cuestionamiento de la pertinencia de abrir normales en todo el país, la comisión encargada resolvió afirmativamente; en cambio no aprobó que aquellas fuesen uniformes, porque se obstaculizarían las innovaciones que se pudiesen desarrollar, tales como las que ya se habían venido gestando en diferentes entidades. Por tal motivo, se dispuso un mínimo de requisitos, susceptible de dar entrada a las transformaciones y reformas. El plan básico propuesto por el congreso amplió a cinco años la formación, estableciendo como imprescindible la creación de una primaria anexa, para que los estudiantes pudiesen desarrollar observaciones y prácticas. El modelo propuesto fue el siguiente: antropología pedagógica, español, inglés gramática general y literatura, geometría plana y del espacio, historia natural, física, geografía, instrucción cívica, mecánica, química, historia, economía política, lógica, teneduría de libros, dibujo, gimnasia, higiene escolar, francés, aritmética, álgebra, trigonometría rectilínea, moral, caligrafía, música vocal y pedagogía (Rébsamen, en Meneses, 1983: 459). Por lo que alude a la Normal para profesoras, se convino en que fuese el mismo plan de estudios que para los hombres, salvo las siguientes recomendaciones: sustituir la economía política por la economía doméstica, acotar el estudio de las matemáticas e introducir labores propias de la mujer y, además, establecer igualmente una primaria anexa y una de párvulos en donde se llevase a cabo el sistema fröebeliano.

Los debates del Segundo Congreso en materia de formación de profesores, giraron en torno al título para ejercer la profesión y a la pertinencia de uniformar los planes de estudio de todo el país, así como a la definición del programa de formación, incluyendo las prácticas de los alumnos y la creación de escuelas anexas. La comisión nombrada en cuanto a títulos estaba conformada por Enrique Rébsamen, Miguel F. Martínez, M. Rodríguez y Cos, Ricardo Gómez y Miguel Serrano. En la designada para la temática de escuelas normales propiamente dicha, se encontraban: Enrique Rébsamen, Miguel F. Martínez, R. Rodríguez Coss, Ricardo Gómez y Miguel Serrano. Ambas conforme el Acta del 10 de diciembre de 1890 (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 11).

Respecto a la conveniencia de exigir el título a los profesores de primaria, en la sesión del 16 de diciembre, se planteó la problemática y las resoluciones de la comisión de títulos, a cargo del profesor Rafael Aguilar como presidente, Adolfo Cisneros, M Cervantes Imaz y Andrés Oscoy, como secretario. Esta temática fue objeto de acalorados debates muy relevantes, en múltiples sesiones y horas de trabajo, tal como consta en las actas correspondientes, por lo que a ello destinamos un breve esbozo. A pesar de que finalmente las resoluciones de la comisión no fueron aprobadas por mayoría y que, por tanto, el rubro de títulos quedó fuera de las conclusiones del Congreso, la importancia de los debates radica en las concepciones, visiones e imaginarios que los diferentes interlocutores pusieron en juego respecto a la formación del profesorado de educación primaria y a la docencia como práctica específica de éste, aspectos algunos que de alguna manera se configuraron como tópicos de discusión, análisis y reflexión durante todo el siglo XX e incluso hasta la actualidad. Por mencionar algunos: la profesionalización de los profesores, la formación disciplinar y pedagógica, la función docente, la valoración y dignificación del maestro.

El jurista Aguilar, representante de Puebla, presentó el dictamen a partir de dos perspectivas: la técnica-pedagógica y la constitucional, con argumentos consistentes e incluso hasta vigentes a la fecha. Respecto a la primera, que es la más relevante y de la que prioritariamente nos ocuparemos, argumentaba que hasta hacía muy poco tiempo se pensaba que para ser maestro bastaba con saber leer, escribir y contar y que, al momento, prevalecía la idea de que con manejar los contenidos de las materias de instrucción era suficiente.

¡Qué idea tan mezquina, qué pobre concepto de la misión escolar! La experiencia, crisol de la observación ha depurado el principio de que para enseñar, y mucho más para educar, no basta poseer profundos conocimientos en las materias de enseñanza... El maestro, además de disposiciones oficiales, necesarias en ésta como en cualquiera otra carrera profesional; además de una vocación decidida y conocimientos nada vulgares en las asignaturas de enseñanza, necesita otros conocimientos más extensos todavía y otras cualidades y otros requisitos que no llega á adquirir sino por medio de una preparación ad hoc, careciendo de la cual, se expone á causar un grave perjuicio á sus educandos, y á la sociedad un mal irremediable. De aquí la necesidad de las Escuelas Normales, de aquí la necesidad de título para el profesorado de instrucción primaria (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 13-14).

En el amplio y sustentado dictamen, Aguilar argüía la imperiosa necesidad de que todo profesor de instrucción primaria requiera de los conocimientos específicamente pedagógicos concernientes: a todos los sistemas, métodos y

procedimientos empleados en la enseñanza, tanto los antiguos como los modernos, los buenos y los malos, pero sobre la base de un conocimiento filosófico, teórico y práctico; al objeto de la educación y a la naturaleza del niño; a las formas como se cultivan cada una de las facultades del hombre; a que la naturaleza ofrece lo concreto antes que lo abstracto, antes las cosas que las voces o signos, antes los hechos y fenómenos que las leyes y principios, antes el todo que sus partes. Y si un maestro no reuniera todos estos requisitos y muchos más, no merecería ese nombre, porque “no enseña, no educa, no llena los preceptos de la pedagogía moderna ni podrá satisfacer las legítimas aspiraciones que en este particular alienta el Ejecutivo Federal, ni coadyuvar á los propósitos de este Congreso” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 15), Por tanto, para garantizar el principio de obligatoriedad de la instrucción primaria – continuaba Aguilar- las escuelas deben confiarse a personas que hayan obtenido el título profesional e incluso expuso los contraargumentos para quienes impugnaban tal decisión, por considerar que no siempre el título garantizaba aptitud y ciencia: 1. Entre más peligroso sea el ejercicio empírico de una profesión, más restricciones habrá que poner. 2. Hay profesiones que requieren el título para ejercerlas y el magisterio es una de éstas. 3. Al ser el magisterio una de las profesiones que más peligros ofrece por afectar a un gran número de personas –la familia, la sociedad, la patria y la humanidad- cuyos daños son irreparables y de gran transcendencia, la exigencia del título se convierte en una medida preventiva (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 17).

En otro tópico del mencionado razonamiento, el representante de la comisión, abogaba por la profesionalización del magisterio, con base en pensamientos fundados que se antojan contemporáneos, al expresar la convicción de (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 18):

...convertir la enseñanza en ocupación permanente y dignificar el magisterio. Consta á todos los señores Delegados el poco ó ningún aprecio que por lo general se dispensa entre nosotros al maestro de escuela, y ¿por qué motivo? Porque el profesorado está abierto para todos, porque se cree que cualquiera puede enseñar. Los abogados y médicos sin clientela, los estudiantes ramplones y todos aquellos que no alcanzan éxito en otras esferas del trabajo social, solicitan la dirección de una escuela ó de una cátedra, en espera de mejores tiempos y circunstancias y sólo como un refugio salvador. Y estos advenedizos de la instrucción, maldiciendo de su suerte y de la necesidad que los encadena á la enseñanza, sin las dotes y aptitudes indispensable y sin preocuparse de su reputación pedagógica, pues su propósito único es mejorar de condición en cuanto se presente el momento oportuno, asumen con la mayor sangre fría el carácter de educadores, sin comprender siquiera la grave responsabilidad en que incurren.

Esta impune facilidad con que se asalta la escuela, desprestigia al Magisterio, descorazona á los buenos preceptores, impide la formación de otros nuevos, entibia el celo de la sociedad en pro de la educación, y conspira, en resumen, contra el progreso y bienestar de la patria y contra la civilización universal.

A su vez, Cervantes intervino en defensa del título, aduciendo que la fórmula utilizada por todos los países del mundo para hacer percibir al que se dedica a la enseñanza toda la grandeza de su misión, ha consistido en la instauración de escuelas normales “basadas en la ciencia y en la virtud á fin de imprimir en el maestro el verdadero carácter del apóstol de la enseñanza”. Con tal fin, destaca algunos ejemplos de lo que en Europa se había hecho:

Francia, en su decreto de 18 de enero de 1887 exige título profesional á los directores de las escuelas y Francia es un pueblo que va á a la cabeza de la civilización por más que recordemos sus derrotas y sus últimos sufrimientos... Suecia, en su ley de 1822, dice que cada escuela debe tener un profesor titulado. Inglaterra previene en sus disposiciones legales que el jefe de un establecimiento de enseñanza pública, debe estar dotado del diploma respectivo. En los Estados Unidos los profesores son examinados por los superintendentes. En Suiza, el país clásico de las libertades, la nación que se toma como el modelo del respeto más grande á todos los derechos, del hombre, allí, en uno de sus artículos legales se ordena que la posesión de un título de capacidad dado por las autoridades cantonales, se exigirá en todas partes para el ejercicio de la enseñanza (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 155-156)

En síntesis, la comisión juzgó que las escuelas normales debían ser las únicas autorizadas para calificar la aptitud de de los candidatos al título de profesores de instrucción primaria, con base en exámenes y demás pruebas a que habían de sujetarse, evitando de esta forma que los ayuntamientos u otras instituciones no docentes pudiesen habilitar profesores como tradicionalmente había ocurrido en el país. La propuesta sometida a deliberación quedó así concertada (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 23):

1. La ciencia y los intereses sociales reclaman de consuno que se exija título al Profesorado de instrucción primaria, fijándose por la ley los casos de excepción forzosa.
2. El artículo 3o. y sus relativos de la Constitución general, no impiden que se exija dicho título.

Una de las réplicas más relevantes a la resolución de la exigencia del título fue brindada por el abogado Pérez Verdía, quien reconociendo la intencionalidad de la

comisión por la importancia de la pedagogía y la tendencia a elevar el magisterio al lugar en que debía encontrarse, adujo que esta decisión había desatendido muchas circunstancias que obstaculizaban tal requerimiento. Aunque afirmaba poder suscribir el acuerdo si sólo se tratase de “considerar la trascendencia de la ciencia pedagógica, la nobleza del magisterio, y por consiguiente lo conveniente que es exigir á los profesores de primeras letras, á los profesores de enseñanza elemental el título profesional correspondiente” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 119), puntualizaba que ése no era el medio adecuado para enaltecer esta profesión tan digna, así como tampoco para que se reconociera el valor trascendental que socialmente tiene la escuela. Su impugnación también se sustentó en la consideración de la realidad del país, al comentar que el número de profesores titulados era realmente reducido, casi insignificante y que (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 120):

...por consiguiente reclamar para la enseñanza el título profesional, equivale á tanto como á clausurar todos aquellos planteles dirigidos por maestros empíricos, planteles que por deficientes que se supongan, siempre son focos de luz, de ilustración y de moralidad, en una sociedad que tanto los necesita, como la nuestra, por ocupar un territorio tan extenso y por contar entre su población una mayoría de clase indígena tan desvalida é ignorante. Por otro lado... Aquí entre nosotros donde apenas, después de constituir nuestra nacionalidad, después de afianzar nuestra libertades, iniciamos apenas un movimiento progresista queriendo llevar el conocimiento de las letras á los pueblos más remotos, queriendo popularizar la escuela por todas partes; aquí, sería una medida verdaderamente contraproducente la de privarnos de todos aquellos auxiliares, exigiendo el título facultativo como requisito indispensable para poder abrir establecimientos públicos de enseñanza. ...pero aunque han creído salvar tan insuperable dificultad, consultando casos de excepción forzosa, no han logrado con esto sino patentizar la magnitud del obstáculo, y chocar con otro escollo. ¿Qué se diría en efecto de una ley que tendría que comprender mucho mayor número casos excepcionales, que de ordinarios ilegales?

A ésta, se añadieron otras interpelaciones, como la del licenciado Lombardo, el que con argumentación semejante reiteró que la situación actual de la mayoría de los estados de la república, impediría llevar a efecto tal disposición, en virtud de que si así se hiciera, sobrevendrían graves problemas y posiblemente la pérdida de los pocos elementos de instrucción de que se disponía en el momento. Esto significaba que a pesar de ser correcta la disposición de la comisión desde el punto de vista teórico, era prácticamente improcedente.

Si hemos de atender á las circunstancias especiales de la nación, solamente en algunos casos podrá nombrarse profesores con título; allí donde haya centros de población con todos los recursos suficientes para poder pagar á un maestro de esa categoría; pero en los pequeños pueblos, en las haciendas, en las municipalidades de cortos recursos, habrá que conformarse con lo que sea posible obtener; y esos pequeños pueblos, esas haciendas, esas municipalidades de cortos recursos constituyen la regla general de la República. La comisión, pues, ha equivocado los términos; ha llamado excepción lo que es regla, y ha denominado regla lo que no puede ser sino excepción (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 132).

La parte legal, relativa a la constitucionalidad de la exigencia, conforme al artículo 3o., fue igualmente motivo de profundas y amplias polémicas entre quienes interpretando este artículo señalaban que no había impedimento para demandar el título y, sus adversarios, que declaraban una proposición exactamente opuesta: “que el artículo 3o. de la Constitución Federal no permite exigir el título” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 145). Hubo incluso agresiones fuertes a la comisión, como la expuesta por Mateos (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 158):

La comisión nos presenta una idea enteramente reaccionaria, equivocando la índole de este Congreso con la de un Concilio Ecuménico, donde se haga la declaración dogmática de la *escuela oficial*. Querer imponer una idea por el rigor de una ley y no por su ilustración, es un absurdo, contra el cual protesta la inteligencia libre de los hombres. Las sociedades progresan por medio de la lucha, viven y adelantan en medio de los combates, en el libre cambio de las ideas, en las lides de los sistemas sin monopolios ni privilegios, en el choque ilustrado del pensamiento científico, que es lo que produce la luz, como produce el movimiento de las olas la fosforescencia del océano.

Todavía en la sesión del 20 de enero de 1891 se continuaba debatiendo el tópico de la titulación. En esa ocasión, Osoy, coautor del dictamen como miembro de la comisión, actualizó la propuesta presentada con argumentos consistentes y categóricos (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 173):

Estamos, señores, frente á un número inmenso de escuelas que en vez de ser antorchas del progreso y manantiales fecundos de ilustración, son antros de tortura para el niño, son fuentes inagotables de obscurantismo, cadenas que nos ligan al pasado y con fuerza absoluta prolongan la esclavitud de nuestras razas aborígenes, haciendo eterna la conquista consumada..; estamos frente á esas escuelas que son lugares donde aun palpitan y germinan las ideas que aquí magistralmente se declaran muertas, y vosotros, señores, queréis que la comisión

acelere su paso, que no estudie la manera de regenerarlas, que deje tranquilos á los pseudos-maestros que las dirigen, que son netas representaciones del ayer, momias egipcias en el campo del progreso; inanimadas y frías, porque refractarias por el radiante calor educacional en que se bañan algunos de nuestros grandes centros de población; estamos frente a esas escuelas prehistóricas en la vida de la pedagogía... Nosotros no podemos permanecer indiferentes ante esos monumentos del obscurantismo pasado, llamados á perpetuarse, y os pedimos solamente maestros para esas escuelas...

En esa misma sesión, Justo Sierra tomó la palabra y con su habitual capacidad y sensibilidad intentaba poner fin al apasionado debate conciliando las oposiciones y puntualizando varias cuestiones (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 174-181):

Después de esta digresión... no deja de tener su interés respecto de las labores que tiene en estos momentos entre manos el segundo Congreso de Instrucción, me permitiré manifestar que a mi modo de ver, el asunto que se nos ha sometido está fuera de nuestro dominio; yo creo que vamos marchando por un camino en que no tenemos ninguna luz en nuestro carácter de Congreso de Instrucción, de reunión pedagógica; ninguna luz que nos pueda guiar de una manera segura hacia un fin determinado; creo, en suma, que si es cierto que la cuestión de títulos en materia de instrucción elemental difícilmente podría formularse de otro modo que como nos la ha formula el cuestionario de noviembre de 1889, es cierto también que nosotros somos radicalmente incompetentes para resolverla en los términos en que se nos ha propuesto.

¿Conforme al artículo 3º. de la Constitución, el profesorado de instrucción primaria necesita título para su ejercicio? El Congreso estima que su resolución sobre el asunto a que se refiere la pregunta anterior debe concretarse a manifestar que cree de capital importancia que los profesores de instrucción primaria elemental tengan un título pedagógico, y que espera que el gobierno general como los de los Estados fomenten con el mayor empeño la creación de estudios normales para que puedan ponerse al frente de las escuelas públicas, profesores normalistas, por exigirlo de consuno la ciencia y los intereses sociales.

Evidentemente, los razonamientos de unos y de otros, aunque contrarios, no eran errados: imposible exigir el título para ejercer la docencia en el devastador escenario de desescolarización prevaleciente en todo el país y, contradictoriamente, absurdo reconocer a pseudoprofesores en las instituciones educativas del país porque esto representaba un atentado contra los designios del progreso y la civilización por todos anhelados.

A partir de las numerosas y variadas intervenciones a favor y en contra del dictamen, en la sesión del 23 de enero de 1891, el secretario Ruiz, preguntó si la cuestión estaba ya suficientemente discutida, a lo que los participantes respondieron afirmativamente, por lo que se procedió a efectuar la votación para determinar si se aprobaba el dictamen de la comisión. El resultado: once votos a favor y quince en contra. Por este motivo, tal dictamen fue retirado como resolución del congreso. (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 199-233). “Accidentes de votación –aducía Justo Sierra-, capaces de sorprender solamente á quienes no hayan parado mientes en el estado de ánimo de los cuerpos deliberantes, cuando se ven precisados á tomar en breve tiempo una serie de resoluciones complejas, dejaron la cuestión hasta cierto punto indecisa” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 467).

En cuanto a los tópicos propiamente referentes a la formación normalista, el Segundo Congreso, retomó las preguntas planteadas en el primero relativas a: 1. Si todos los Estados debían contar con escuelas normales y si ése fuese el caso, aquellas debían ser uniformes con las del Distrito Federal y 2) Si sería pertinente y, con el fin de uniformarlas, utilizar el plan de estudios de la de varones del Distrito (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 384), correspondiente al reglamentado en 1886.

A estas dos cuestiones, les fueron añadidas otras tres, las que junto con las primeras se integraron en un dictamen cuya presentación se inició en la sesión del 17 de febrero de 1891, bajo la presidencia de Manuel Flores (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 384):

- 3ª. Revisión del programa aprobado en 24 de enero de 1888, para poner en práctica el preinserto plan de estudios.
- 4ª. ¿Cuántos años deben durar los cursos de las Escuelas Normales de varones?
- 5ª. ¿Cuál debe ser la organización en las Escuelas Normales de señoritas?

El dictamen, presentado por Martínez, atendiendo a las preguntas, exhibe las siguientes consideraciones:

1. Respecto a la cuestión relativa a la apertura de escuelas normales en todos los estados, la comisión no vaciló en reiterar su confirmación, convencidos todos los miembros de que ningún “desheredado de la fortuna y de la ciencia se constituye en maestro sin tener ni los conocimientos, ni la práctica, ni la vocación necesarias para hacer de un niño ignorante y débil en todos sentidos, un hombre completo, un ciudadano ilustrado y fuerte con todas las energías, físicas, intelectuales, morales

y políticas” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991:386). La proposición definitiva de la comisión quedó así enunciada: “I. Todas las entidades federativas de la República deben establecer Escuelas Normales para profesores y profesoras de instrucción primaria” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991:389).

2. Por lo que se refiere a la segunda parte de la primera pregunta en la que se cuestiona si las escuelas normales de las entidades deben adoptar el mismo plan de estudios que la de varones del Distrito, se manifestó que sería prácticamente imposible que las escuelas normales fuesen uniformes conforme al de la ciudad, pero además inconveniente, lo que de ninguna forma significaría dejar en libertad absoluta a todas las instituciones. Por el contrario, la comisión convino en establecer determinadas condiciones generales. De ahí que, haciendo suyo el dictamen de la comisión del Primer Congreso, en el que participaron Rébsamen, Vigil y Garza, la comisión actual reconocía, por un lado, que “estos planteles deben ser accesibles á las ideas nuevas que diariamente aparecen en la materia de educación y de enseñanza, adoptando aquellas cuya bondad se comprueba por la experiencia; y tal resultado no podría obtenerse si todas las escuelas quedaran sometidas á reglas uniformes, que no dieran cabida á benéficas innovaciones” y, por otro lado, “que no basta que una escuela lleve el nombre de Normal para que posea la facultad de examinar y aprobar á las personas que quieran dedicarse al honroso ejercicio del profesorado; sino que es de todo punto necesario que la organización y demás condiciones de estos establecimientos, correspondan á los fines con que se han instituido” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 387). Por tanto, las condiciones generales que deben reunir estos establecimientos habrían de ser:

Diferentes clases de maestros que en dichas escuelas deben formarse; materias que forzosamente han de enseñarse, sin que por esto se excluyan otras que se quieran agregar á los programas; establecimiento de una escuela práctica anexa; puntos principales que comprende la práctica profesional de los alumnos normalistas; límite máximo de las horas de trabajo en la semana; *mínimum* del tiempo destinado á las materias del curso pedagógico y práctica profesional; preparación científica de los jóvenes que aspiren á ingresar á las Escuelas Normales; y práctica operatoria para el examen profesional (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 387-388).

Como aclaración a la primera de las observaciones de la comisión, se destaca que se alude a diferentes clases de maestros, lo que significa que habrá de considerarse dos tipos de maestros, los de primaria elemental y los de primaria

superior, cada uno de los cuales recibiría la formación requerida para el tipo de clases que habrá de impartir y, por tanto, un salario diferenciado.

Las resoluciones de la comisión, mismas que serían sometidas a debate en el pleno del congreso, fueron formuladas de la siguiente manera:

II. Las Escuelas Normales de la República deben tener la más amplia libertad de experimentación, en cuestiones de programas detallados, métodos, procedimientos y textos; pero serán uniformes en cuanto a los puntos siguientes:

A.- Las Escuelas Normales deben formar dos clases de profesores: de Instrucción primaria elemental y de Instrucción primaria superior.

B.- El plan de estudios de las Escuelas Normales de varones debe comprender, cuando menos, las materias siguientes:

PARA PROFESORES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA ELEMENTAL: Teoría general de la educación, precedida de las nociones indispensables de Fisiología y Psicología. Metodología general y aplicada, precedida de nociones de Lógica. Organización, régimen é higiene escolares. Gramática Castellana y elementos de Literatura preceptiva. Aritmética, Algebra y Geometría. Nociones de Física, Química é Historia Natural. Geografía y Cosmografía. Historia general y del país. Instrucción cívica, Moral y Urbanidad. Nociones de Economía política y de Agricultura. Caligrafía y Dibujo. Música vocal, y práctica de piano ó melodio. Trabajos manuales. Gimnasia y ejercicios militares.

PARA LOS PROFESORES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA SUPERIOR: Además de las materias que cursen los profesores de instrucción primaria elemental, las asignaturas siguientes: Curso superior de Fisiología y Psicología aplicada á la educación. Historia de la Pedagogía. Literatura patria. Lógica. Nociones de Estética. Historia de la Ciencia, la Industria y el Arte. Francés é Inglés. Trigonometría rectilínea. Teneduría de libros. Perfeccionamiento en la Caligrafía, Dibujo, Música y trabajos manuales. Práctica de ejercicios gimnásticos y militares.

C.- Cada Escuela Normal tendrá una escuela anexa, de instrucción primaria elemental y superior, para la práctica profesional de sus alumnos.

D.- La práctica profesional comprenderá: lo. Ejercicios de observación y aplicación en la escuela anexa, para todos los cursos normales. 2º. Conferencias pedagógicas, lecciones de prueba, y ejercicios de crítica pedagógicas para los alumnos de 3º., 4º. y 5º. Años. 3º. Visitas á buenas escuelas primarias de la localidad, para los alumnos del 3º. y 5º. años; y si fuere posible, visitas á escuelas de igual clase en diversas poblaciones.

E.- Las horas semanales de trabajo, incluyendo la práctica, no deberán pasar de treinta y seis.

F.- El *mínimum* de tiempo que se debe consagrar en la semana, á las materias del curso pedagógico y práctica profesional, será de doce horas.

G.- Para ingresar á las Escuelas Normales debe comprobarse, por medio de un examen practicado en las mismas escuelas, que se posee la instrucción primaria elemental y superior.

H.- Terminados sus estudios, los alumnos deberán practicar durante seis meses en alguna escuela primaria bien organizada, para preparar su examen profesional, el que sólo versará sobre teoría y práctica de las materias del curso pedagógico.

IV. Los cursos de las Escuelas Normales de varones deberán durar *tres años* para los profesores de instrucción primaria elemental, y *cinco* para los de instrucción primaria superior; más los seis meses de práctica final.

3. Sobre las cuestiones relativas a la segunda y tercera preguntas del cuestionario, referentes a la generalización del plan de estudios de la normal de hombres de la ciudad, la comisión informó que no tenía resolución alguna.

4. La conclusión de la comisión referente al tiempo requerido para la formación de maestros, consistió en establecer tres años para los maestros de instrucción primaria elemental y cinco años para los de primaria superior, o sea, dos más a los tres iniciales.

5. En cuanto al cuestionamiento sobre la organización de la normal para profesoras, en la resolución de la comisión se estableció: “No cree la comisión que deban discrepar en lo fundamental estas escuelas de las destinadas á la formación de profesores; pero sí juzga indispensable que haya en sus planes de estudios, y en el tiempo señalado á sus cursos, las modificaciones que reclaman sus particulares tendencias y la naturaleza de sus educandas” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 387). Sin embargo, considerando que las mujeres incursionarían en otras asignaturas propias a su condición, se convino en aumentar el tiempo de formación para ellas, esto es, en lugar de ser de tres años como para los maestros, su ciclo de formación sería de cuatro años para la primaria elemental y de seis años para la primaria superior. Por otro lado, como ahí también se formarían las maestras que fuesen a atender las escuelas de párvulos, sería indispensable que todas las normales contaran con una escuela anexa de este tipo, a fin de que ahí se practicara el sistema fröebeliano. Las conclusiones establecidas al respecto fueron:

V. La organización de las Escuelas Normales de profesoras será, en lo fundamental, la misma que de las respectivas de profesores, con las modificaciones siguientes:

A.- Se omitirán en sus planes de estudios: las nociones de Economía política y Agricultura, de Trigonometría rectilínea, los trabajos manuales y los ejercicios militares.

B.- Figurarán en sus programas las siguientes materias: Conocimiento teórico-práctico del sistema de Fröebel. Economía, Higiene y Medicina doméstica. Nociones teórico-prácticas de Horticultura y Floricultura. Labores propias del sexo... Práctica de trabajos domésticos y propiamente dichos, como son la reparación y condimentación de los alimentos...

C.- Anexa á las Escuelas Normales de señoritas, debe haber, además de la escuela primaria respectiva, una escuela de párvulos ó jardín de niños, para el estudio teórico-práctico del sistema de Fröebel (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 398 y 441-442).

D.- Con objeto de disminuir á 24 las horas semanarias de trabajo en la escuela de profesoras, durarán los cursos de estas escuelas, cuatro años para las profesoras de instrucción elemental, y seis para la instrucción primaria superior (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 442).

Presentado el dictamen al pleno del Congreso, en la sesión del 19 de febrero, se comenzó a debatir bajo la presidencia de Justo Sierra. Respecto a la primera resolución, relativa al establecimiento de normales en todo el país, ésta fue aprobada por unanimidad. Sin embargo, la segunda, referente a la amplia libertad concedida a estas instituciones, fue motivo de una aguda y prolongada polémica.

Cervantes opinaba que si bien no se oponía a que las normales disfrutaran de alguna libertad para experimentar métodos y procedimientos, sería del todo inconveniente dejarlas en absoluta libertad porque se alteraría el trabajo de los alumnos y de los maestros. Por su parte, Manterola argumentaba también en contra, puntualizando que a los alumnos que pasasen de una entidad a otra, no se les podrían hacer valederos sus estudios, además de que la convocatoria a este congreso pretendía lograr la uniformidad de los cursos. Por su parte, Flores argüía: “Yo encuentro que esta libertad ilimitada que se concede á las escuelas normales pugna con el principio establecido respecto de que la enseñanza primaria elemental y superior haya de sujetarse á determinado programa, método y procedimiento. Esta es una de las poderosas razones que me obligan á combatir la libertad en la Escuela Normal” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 398). Por otro lado, Flores añadía que las grandes reformas no habían salido de las escuelas normales, sino de las primarias y, por consecuencia, la propuesta significaba un peligro, consistente en que en la mayoría de las estas instituciones prevalecieran métodos inadecuados.

Entre otras de las intervenciones en contra, destaca la de Lombardo, quien refutaba la propuesta, puntualizando que la instrucción pública del país no se encontraba en las mejores condiciones, sino contrariamente había un atraso, un apego a los métodos anticuados y malos y probablemente, si se dejara esa libertad a las escuelas, lo que se siguiera experimentando serían éstos. Por ello, añadía Lombardo, la más pertinente sería “marcar los métodos y programas que sean más convenientes, y no dejar esa completa libertad de experimentación que nos puede conducir al atraso” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 400).

La defensa de la resolución estuvo en manos del propio Martínez y de otros congresistas que reivindicaban la libertad para alterar los programas con el afán de ampliarlos, aunque nunca de reducirlos, “puesto que en una de las fracciones se indica que el *mínimum* de las materias, es el que ahí se expresa. ¿Por qué hemos de limitar á esas escuelas poniéndolas en condiciones menos favorables? Así es, que la comisión está dispuesta á sostener esta libertad por estimarla en todos casos conveniente, y así, la somete á la aprobación del Congreso” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 399).

En fin, tras innumerables intervenciones de los que objetaban la libertad de las normales y de aquellos que la anhelaban, se sometió la resolución a votación y no fue aprobada, por lo que la comisión se vio obligada a modificar su planteamiento, el cual quedó expuesto así en la sesión del 21 de febrero (*Segundo Congreso de Instrucción Pública*, 1891: 402):

II. Las Escuelas Normales de las diversas Entidades Federativas serán uniformes.

III. 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 á la uniformidad de la enseñanza primaria.

En tal virtud, la organización de las Escuelas Normales de varones, deberá sujetarse á las prescripciones siguientes:

A.- Deben formarse en dichas Escuelas profesores de enseñanza elemental; y si fuere posible, también de instrucción primaria superior.

Sin embargo, Rébsamen que había participado desde el Primer Congreso, rebatió, una vez más, señalando que la consecuencia de la resistencia a la libertad de las escuelas normales no sería la uniformidad, porque ésta era imposible, sino establecer un tipo muy raquífico de estas instituciones, en tanto que ningún estado podría incorporar nuevas asignaturas y ampliar los estudios de los maestros,

porque todos se tendrían que circunscribir al programa establecido, ocasionando esto un grave daño para el progreso de la instrucción del país. Para Rébsamen, instaurar la uniformidad significaba aceptar un nivel muy bajo, muy anquilosado. Igual intervinieron otros delegados que instaban a mantener la libertad, pero finalmente quedó aprobada la resolución segunda por nueve votos contra siete y por unanimidad la fracción tercera (*Segundo Congreso de Instrucción Pública*, 1891: 406).

Otro de los temas fuertemente controvertidos fue el relativo a las asignaturas que debían conformar el programa normalista y a la duración de la formación, tópicos aglutinados en la fracción B del dictamen de la comisión. Las diferentes intervenciones iniciaron con la petición de adicionar asignaturas que no estaban incluidas. Tal es el caso, por ejemplo, de Cervantes, quien razonaba que era imposible dejar fuera la historia de la pedagogía en la formación de los normalistas, en virtud de considerarla uno de los elementos más importantes, porque sólo estudiando la evolución de los pensamientos, las ideas, las teorías y los principios relativos a la enseñanza, podrán los profesores tener criterios para juzgar. Similares razonamientos se analizaron al discutir la inclusión de lenguas en la formación de profesores de instrucción elemental. En vista de la falta de acuerdos, se convino en debatir primeramente la duración de la formación, antes de las asignaturas, porque la primera determinaría las posibilidades o limitaciones de inclusión y exclusión de aquellas.

Carlos Carrillo adujo que tres años de formación era un tiempo sumamente reducido, que conduciría a que a cargo de jóvenes de 15 años se dejase la instrucción pública e incluso la dirección de escuelas. Por su parte, Pérez Verdía aclaró que si bien era necesario contar con buenos maestros que reuniesen las cualidades necesarias, también era apremiante la necesidad de que saliesen de la Escuela Normal para prestar sus servicios en un gran número de poblaciones, razón por la que proponía una fórmula de “pronto y bien” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 413). Finalmente se acordó que se mantuvieran los tres años, más los seis meses de práctica, para los profesores de primaria elemental, y cinco años, más los seis meses de práctica, para los de primaria superior.

Acordado el periodo de formación de maestros, se procedió a votar asignatura por asignatura para el programa de primaria elemental, resultando todas ratificadas por lo menos por mayoría. Empero hubo varias propuestas para adicionar otros cursos, de álgebra, nociones de lógica y una lengua indígena, los cuales fueron igualmente aprobados.

En lo que respecta a la normal para la primaria superior, igualmente se sometió a votación cada una de las asignaturas que la comisión incluyó en el dictamen inicial. Los resultados fueron: asignaturas aprobadas por mayoría o unanimidad: historia de la pedagogía, literatura patria, lógica, nociones de estética, inglés, economía política, perfeccionamiento en el dibujo, piano o armonio, teneduría de libros, elementos de física, química e historia natural, prácticas de ejercicios gimnásticos y militares y perfeccionamiento en los trabajos manuales; las asignaturas no aprobadas: trigonometría rectilínea y perfeccionamiento de caligrafía.

La fracción C relativa a las escuelas anexas fue aprobada por unanimidad, al igual que la D, correspondiente a la práctica profesional, salvo ligeras modificaciones en su formulación, en tanto que las incisos E y F, dedicados a la carga horaria, no fueron debatidos en su momento, sino aplazados hasta que se aprobaran las materias del programa de formación. Fue en una sesión posterior que se aprobó que las horas de trabajo no pudieran exceder las 36 semanales. En cuanto al punto F que prescribía las horas destinadas a la formación pedagógica y a las prácticas, la determinación residió en asignar seis horas para lo pedagógico, tres horas de práctica en lo. y 2o. años, cinco en en 3o. y seis en los restantes (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 398).

Otra amplia y acalorada disputa ocasionó la cuestión relativa al examen que se exigiría a los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal. Según alguno de los congresistas, bastaba, igual que para el ingreso a la Escuela Preparatoria, presentar el certificado correspondiente a la primaria superior, porque de lo contrario no se le daría crédito a los documentos expedidos por el mismo sistema de instrucción pública. Flores, discrepando de esta declaración, precisó (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991:427): “¿Qué resulta si la preparación no es bastante? Que se pierde el tiempo, el trabajo y el dinero. Reflexiónese que los normalistas necesitan una suma de conocimientos y una dosis de talento y de capacidad muy superior en lo posible á la de los alumnos que va á enseñar. Si un alumno no va á dedicarse á la enseñanza, sabe sumar con dificultad y restar con tropiezos, pero para él sólo; mientras que si un alumno normalista no sabe sumar ni restar, á quien va á perjudicar es á todos los alumnos de la escuela”. Rébsamen se sumó a la intervención de Flores, matizando (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1991: 398) que “no siempre el conocimiento de instrucción primaria elemental y superior será suficiente para poder ser buen maestro. Yo creo que en este examen, pueden revelarse ciertas cualidades ó bien defectos que tengan los alumnos capaces en algunos casos para incapacitarlos al magisterio”. Sometida a votación, la resolución no fue

aceptada, por lo que el examen de admisión fue desechado, salvo en los casos en que no se contara con un certificado.

La fracción H, correspondiente a las prácticas a desplegar por los alumnos, una vez concluidos los estudios, fue aprobada por unanimidad, sin debate alguno.

En la sesión de clausura del Congreso, celebrada el 28 de febrero de 1891, el secretario, Luis E. Ruiz, dio lectura a las resoluciones correspondientes de cada rubro y, Justo Sierra, como presidente, en su magno y elocuente discurso de clausura, sintetizó las orientaciones y los principios que habría de asumir el normalismo mexicano (Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1891: 475):

Declarar el deber de crear en cada entidad federativa un centro de propagación del magisterio; determinar, con la división prudentísima del normalismo primario en dos grados, la formación real de dos especies de escuelas normales, una para instrucción elemental de primer grado, la más importante porque es obligatoria, y otra para la elemental superior; marcar los linderos de la uniformidad y basar los programas sobre los de la instrucción primaria, combinándolo todo con una ascendente instrucción pedagógica teórico-práctica....

4.4 Primeros ensayos curriculares en la formación de maestros

Desde su fundación en 1887 hasta el término del porfiriato, la formación de profesores en la capital transitó por cinco modelos curriculares, sin contar con el concertado en los Congresos de Instrucción Pública, es decir, al igual que en las últimas décadas del siglo XX, al parecer, el currículum cobró y sigue manteniendo una centralidad primordial en el sistema normalista e igualmente ha sido y es objeto de grandes polémicas desde los ámbitos más altos de la política educativa hasta el de los formadores, de los alumnos y de los estudiosos de esta temática. Hemos sido testigos durante el pasado siglo, de que en la Normal, al igual que en general en el sistema educativo nacional, las reformas curriculares emprendidas, muy excepcionalmente se han visto acompañadas de reformas organizacionales e institucionales, esto es, de transformaciones en la estructura y gestión de los diversos establecimientos, en las condiciones laborales de la planta académica, en el mejoramiento de la infraestructura –entre otros. Acertadamente, la reforma emprendida en las normales en 1997, inscrita en el marco del Programa de Fortalecimiento a éstas, además de lo curricular, sí determinó ordenamientos que pretendían transformar la vida institucional de las escuelas para superar las problemáticas existentes que se habían venido acumulando a lo largo de todo el siglo XX.

En fin, el plan de estudios fundacional de la Normal para varones del D. F. estaba organizado en cuatro años e incluía un gran cuadro de asignaturas, como era lo típico del porfiriato, aunque el número era menor al establecido en el currículum de Jalapa:

En primer año: lectura superior, ejercicios de recitación y reminiscencia, elementos de mecánica y cosmografía, historia de México, caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, ejercicios militares y observación en las escuelas anexas, aritmética y álgebra, geometría, geografía general y de México, primer año de francés, gimnasia y canto coral.

En segundo año: elementos de física y meteorología, segundo año de francés, primer año de inglés, caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, ejercicios militares, práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas, elementos de química general, agrícola e industrial, historia general, gimnasia y canto coral.

En tercer año: elementos de historia natural, nociones de fisiología, pedagogía con elementos de psicología, metodología con especialidad en el sistema Fröbel, caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, lecciones de cosas, segundo año de inglés, lógica, moral, gramática española, ejercicios de composición, canto coral y ejercicios militares, práctica de la enseñanza en las escuelas anexas.

En cuarto año: nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna, segundo año de pedagogía con metodología, caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, elementos de derecho constitucional, elementos de economía política, organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía, gimnasia, canto coral, ejercicios militares y práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicios de crítica pedagógica. (Baranda, 1887: 207-219).

Es importante resaltar ciertos rasgos de este modelo curricular, comparándolo con el de Jalapa:

a) En cuanto a la primacía otorgada a la lengua, en el plan de Jalapa, que incluía tres cursos de español, uno de gramática general en su aplicación al español y nociones de literatura y dos de caligrafía, ésta se desvanece en el modelo capitalino; aquí, en primer lugar no se utiliza la denominación español, sino que las asignaturas dedicadas al manejo del castellano son: a) lectura superior, ejercicios de recitación y reminiscencia, b) gramática española, c) ejercicios de composición y d) tres cursos de caligrafía y dibujo, asignatura, esta última que en el plan de

Jalapa se encontraba separada. De hecho, sólo tres asignaturas atendían el estudio de la lengua.

b) Con respecto a las matemáticas, el programa de Jalapa concedía un gran espacio curricular al asignar doce cursos a estas disciplinas, que incluían aritmética, geometría, álgebra, teneduría de libros, trigonometría, en tanto que en el modelo de la ciudad, esta línea quedaba representada sólo con dos cursos: el de aritmética y álgebra y el de geometría, es decir, la formación matemática quedó fuertemente reducida.

c) La formación pedagógica en el proyecto capitalino es replanteada con respecto a la del veracruzano. Se introducen como asignaturas: pedagogía con elementos de psicología, metodología fröebeliana, lecciones de cosas, organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía, pedagogía con metodología y, lo más sorprendente, es la integración de ejercicios militares con prácticas en las escuelas anexas, conformando ambas una misma asignatura, La asignatura denominada lecciones de cosas y fundada en los planteamientos pestalozzianos y fröebelianos revelaba la posición del propio Baranda, quien compartía con estos autores la enseñanza intuitiva a través de la presentación de objetos o cosas a los niños. De acuerdo con el Ministro, la función del maestro formado con base en el método objetivo, habría de consistir en “predicar y difundir por todos los ámbitos de la república el evangelio de la enseñanza científica” (Baranda, 1900: 30-31). Llama igualmente la atención el hecho de haber incluido metodología fröebeliana en la Normal para hombres, puesto como ya se había insistido, éstos no se desempeñarían como docentes en el jardín de niños, si ni siquiera se había logrado, en la normal de primaria, contar con una inscripción importante.

Durante el periodo de Baranda como Secretario de Justicia e Instrucción Pública, este currículum fundacional fue reformulado en dos ocasiones, en 1892 y en 1893. Ya estando Justo Sierra al frente de la Subsecretaría de Instrucción Pública fue objeto también de otras dos modificaciones, en 1902 y en 1908.

El proyecto de formación de maestros concertado en el Segundo Congreso nunca logró instituirse formalmente en ninguna de las escuelas normales capitalinas –ni en la de hombres y tampoco en la de mujeres- aunque sí varias de las prescripciones que en aquel se plantearon fueron recogidas en las reformas subsiguientes, tal como la emprendida en 1892 a través del *Reglamento* del 27 de mayo, expedido por Baranda (Baranda, 1892: 359-368).

Como una modificación relevante del modelo 1892 destaca la ampliación a cinco años del periodo formativo para profesores y profesoras, tres para la primaria elemental y dos para la primaria superior, en lugar de cuatro como estaba estipulado en el programa normalista de 1886, por considerar insuficiente el tiempo previsto para impartir todas las asignaturas. Esto a pesar de que en el Segundo Congreso se había acordado que la formación de maestras sería de cuatro para la primaria elemental y seis para la primaria superior, en tanto que la de profesores, sería de tres para la elemental y cinco para la superior. Una de las deficiencias del modelo predecesor, a decir de Chávez, consistía en que los exámenes profesionales para obtener el título eran exclusivamente teóricos, eximiendo a los alumnos de mostrar sus habilidades en la práctica de la docencia (Chávez, en Sierra, 1905: 549).

En realidad, las asignaturas no son radicalmente modificadas, sino ubicadas diferentemente o bien separadas algunas que se encontraban ensambladas. Es el caso, por ejemplo de aritmética y álgebra que en el 1886 conformaban una misma asignatura, y que en el actual se colocaron independientemente, la primera en primer año y la segunda, en el segundo año. La segmentación más relevante consiste en haber aislado los contenidos de la materia denominada “ejercicios militares, práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas” de 1886, por dos cursos totalmente autónomos: por un lado, el de ejercicios militares que se mantiene durante los cinco años y, por otro, el de observación de la enseñanza en la escuela anexa en primero, enseñanza en la escuela anexa en 2o., 3o. y 4o. años y, finalmente, práctica de enseñanza y dirección en la escuela anexa en 5o. año (Baranda, 1892: 353-359).

La innovación más sobresaliente con respecto al plan de 1886 reside en el hecho de incorporar la “metodología de la enseñanza” en las diferentes materias que aluden a los contenidos a trabajar en la instrucción primaria. Así, se introdujeron los siguientes cursos: aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo; geografía e historia de México, metodología de su enseñanza; lectura en voz alta, metodología de la lectura y de la lengua materna y así sucesivamente. La distribución de las asignaturas es como sigue (Baranda, 1892: 353-355):

Primer año: aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo; español, primer año, lectura en voz alta, metodología de la lectura y de la lengua materna; geografía e historia de México, metodología de su enseñanza; francés, método práctico; caligrafía y dibujo; canto coral; trabajos manuales; gimnasia; física experimental; ejercicios militares y observación de la enseñanza en la escuela anexa.

Segundo año: química experimental; nociones de mineralogía, geología y geografía física; francés; caligrafía y dibujo; trabajos manuales; gimnasia; álgebra, metodología de su enseñanza; español, metodología del lenguaje; geografía general, metodología de su enseñanza; canto coral; ejercicios militares y enseñanza en la escuela anexa.

Tercer año: geometría, metodología de la enseñanza de la geometría práctica; botánica y zoología; enseñanza en la escuela anexa; anatomía y fisiología humanas; español, nociones de literatura y declamación; metodología de la enseñanza de las ciencias naturales; inglés; canto coral; ejercicios militares; francés, metodología de la enseñanza de las lenguas vivas; dibujo y caligrafía; trabajos manuales y gimnasia.

Cuarto año: psicología, lógica y metodología de la enseñanza de las ciencias psicofísicas; moral práctica, metodología de su enseñanza; canto coral; ejercicios militares; enseñanza en la escuela anexa; cosmografía, metodología de su enseñanza; historia general, metodología de su enseñanza; inglés; dibujo y caligrafía; trabajos manuales y gimnasia.

Quinto año: pedagogía general, metodología general, revisión de las metodologías especiales, organización escolar, disciplina e historia de la pedagogía; higiene general y escolar, medicina doméstica; dibujo y caligrafía; trabajos manuales; gimnasia; nociones de derecho y de economía política, metodología de la enseñanza de la instrucción cívica; nociones sobre las principales industrias; lecciones de cosas y metodología de su enseñanza; inglés; canto coral; ejercicios militares y práctica de enseñanza y dirección en la escuela anexa.

Como se constata, este plan de estudios robustece la formación metodológica de los futuros maestros, porque además de las asignaturas arriba citadas, están prescritas las prácticas durante los cinco años de formación y otras asignaturas de corte pedagógico como pedagogía general, metodología general, revisión de las metodologías especiales. Este currículum puede considerarse de vanguardia, aunque siempre sometido a debate respecto a la pertinencia de trabajar de esta forma la dimensión didáctico-pedagógica, en tanto que una premisa semejante ha sido retomada en por lo menos dos de los modelos curriculares de la educación normal instaurados en las últimas décadas del siglo XX: en el de 1975 y en el de 1997, este último vigente hasta 2010. En ambos se organiza de manera análoga el estudio simultáneo de las disciplinas y el de la didáctica.

En 1975, con base en las Resoluciones de Cuernavaca emanadas de la consulta nacional emprendida por el Consejo Nacional Técnico de Educación, una comisión interdisciplinaria por éste designada, presentó la propuesta de reestructuración de la educación normal en la que se ofrecería tanto la formación profesional docente, como los conocimientos generales del bachillerato. Esta propuesta aprobada por el entonces Secretario de Educación Pública, Bravo Ahuja, se organizó a partir de tres ejes: científico-humanístico, formación física, artística y tecnológica y formación profesional específica con una duración de cuatro años. Aquí la totalidad de asignaturas cuyos contenidos se referían a la educación primaria fueron igualmente acompañados de la didáctica. De esta suerte que se incluyeran materias como matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, educación física y su didáctica, educación artística y su didáctica, ciencias sociales y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, educación tecnológica y su didáctica (SEP, 1975). El planteamiento general de este plan de estudios, cuya vigencia fue de tan sólo un año, fue retomado para la última reforma curricular de la educación normal, emprendida en 1997, en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (SEP, 1997).

En efecto, una vez más, después de casi cien años, la idea de mantener articulados los conocimientos con la forma de enseñanza, cobra vigencia en el ocaso del siglo XX y se adopta esta lógica en el nuevo currículum de educación normal, en 1997, misma que es desarrollada en las diferentes modalidades de la formación normalista: educación primaria, educación preescolar, educación especial, educación física y educación secundaria. De esta forma, aun cuando ya no se denomina ni metodología como en el plan de 1892, ni didáctica como en el plan de 1975, la dimensión referente a la tarea de enseñar continúa vinculada con el saber disciplinar, es decir, el saber y el saber enseñar se trabajan conjuntamente, óptica que al parecer resulta muy valiosa. En este modelo de 1997, las asignaturas se designan como matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza, ciencias naturales y su enseñanza, geografía y su enseñanza, historia y su enseñanza (SEP, 1997: 47).

En fin, regresando al proyecto de 1892, éste también tuvo una vida muy corta, ya que en 1893, Baranda decidió suplantarlo por otro: “en vista de los inconvenientes que en el presente año escolar se han advertido en la aplicación del plan de estudios que en 27 de Mayo de 1892 se expidió para modificar el curso normalista que en la Escuela Normales de Profesores estableció el Reglamento del 2 de octubre de 1886; [el Presidente de la República] ha tenido a bien acordar que el referido Reglamento quede de nuevo reformado...” (Baranda, 1899: 385).

En este tercer plan de estudios de la década de los 90 y último del siglo XIX, las metodologías quedan suprimidas y se regresa al esquema inicial para la formación de profesores, con asignaturas de cultura general como en 1886, quedando muy semejante a un plan de preparatoria. Los cursos de naturaleza pedagógica quedan acotados a dos: pedagogía general con metodología general, por un lado, y, por otro, organización escolar y disciplina e historia de la pedagogía. Lo que sí se conserva durante los cinco años escolares es la asignatura de prácticas en la escuela anexa. He aquí el plan de 1993 (Baranda, 1899: 385-386):

Primer año: aritmética, lectura en voz alta y español primer año, francés primer año con método práctico, caligrafía, canto coral, gimnástica, ejercicios militares, trabajos manuales y observación de la enseñanza en la escuela anexa.

Segundo año: álgebra y geometría, español segundo año y nociones de literatura y declamación, francés segundo año, caligrafía, canto coral, gimnástica, ejercicios militares, trabajos manuales y enseñanza en la escuela anexa.

Tercer año: física y química, cosmografía, historia de México, inglés primer año, dibujo, gimnástica, trabajos manuales y enseñanza en la escuela anexa.

Cuarto año: lógica con psicología y moral, anatomía y fisiología humanas, geografía física, general y de México, botánica y zoología, inglés segundo año, dibujo, gimnástica y enseñanza en la escuela anexa.

Quinto año: pedagogía general y metodología general, organización escolar y disciplina e historia de la pedagogía, nociones de derecho y economía política, nociones sobre las principales industrias, mineralogía y geología, higiene general y escolar, inglés tercer año, historia general, gimnástica y práctica de enseñanza y dirección en la escuela anexa.

En la misma reglamentación, se instituyeron las pautas para la celebración de los exámenes profesionales: a) un examen oral frente a un jurado integrado por cuatro profesores, sobre una de las temáticas del plan de estudios que se sortearía entre todas las que hubiese y b) una prueba práctica en la escuela anexa sobre un contenido correspondiente al grado, después de lo cual se expondría la fundamentación del método, de la forma y del procedimiento que el sustentante siguió en la clase (Baranda, 1899: 387).

Creada la escuela normal de la capital, en los albores del siglo XX y después de la celebración de los dos magnos congresos, de la publicación de múltiples obras que recreaban ya fuese la metodología de la enseñanza, la historia de la educación nacional, la organización y la disciplina en las escuelas, así como de las

políticas y programas del periodo de Baranda, las acciones promovidas por destacados pedagogos y maestros produjeron una verdadera toma de conciencia entre los profesores comprometidos y, en consecuencia, una mejora en la calidad del servicio, cuyo impacto ciertamente podía entrecerirse en las escuelas urbanas. Entre estos grandes pedagogos, como arriba se había asentado, destaca Rébsamen por su pensamiento y obra a favor de la instrucción pública y de la formación de profesores, quien ya había incursionado en este último ámbito en Orizaba con Laubscher y, en Jalapa, con la creación y conducción de la Escuela Normal. Además de haber colaborado en la creación de la normal capitalina, fundó y dirigió la revista *México Intelectual*, en 1899, en donde publicaba sus pensamientos sobre la escuela nueva. Rébsamen escribió varias obras de corte pedagógico y múltiples artículos²²; fue electo por el gobierno de Veracruz para representarlo en los congresos nacionales, en donde colaboró previamente con Baranda para preparar las discusiones, siendo posteriormente nombrado presidente de la comisión de escuelas primarias y normales; a solicitud de Porfirio Díaz, fue comisionado al estado de Oaxaca para reorganizar la instrucción pública en 1891, en donde reconstituyó la Escuela Normal y creó una anexa para prácticas, a más de haber preparado proyectos de leyes y reglamentos referentes a la instrucción primaria; igualmente, fue comisionado a Jalisco, en donde por encargo del gobierno, diseñó un proyecto de ley para la fundación de la Escuela Normal del Estado de Jalisco, así como su correspondiente reglamentación; semejantes tareas hubo de desempeñar Rébsamen en el estado de Guanajuato entre 1894 y 1895: elaboró los proyectos de ley y reglamentos de fundación de una escuela normal y de las escuelas experimentales, así como los correspondientes para la instrucción primaria y formuló un plan denominado “Sistema de medio tiempo en las Escuelas del Campo” que fue incorporado en las localidades donde había una o dos escuelas solamente. A su vez, los gobiernos de los estados de Sonora y Coahuila solicitaron su apoyo, pero ante la imposibilidad de atender a todos, se vio obligado a enviar a sus discípulos a colaborar en esas entidades, tanto con la fundación de escuelas normales como con la reorganización de la instrucción primaria.

²² . La obra publicada de Rébsamen es diversa, sin embargo destacan en el campo educativo: *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la república mexicana* (1898). México, Antigua Imprenta de E. Murguía; *Método de escritura-lectura o sea enseñanza de la lectura por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítica-sintética (palabras normales)* (1900). México; y, por supuesto, los múltiples artículos en *México Intelectual*, *Revista pedagógica y científica-literaria*, que se editó de 1889 a 1904 y en donde el autor publica tópicos doctrinarios de la nueva pedagogía.

Por insistencia de Sierra, en su calidad de Subsecretario de Instrucción Pública, hacia 1901, Rébsamen accedió a la invitación que le formulara para colaborar con él en la enseñanza normal. El 24 de agosto fue nombrado por el presidente, Director General de la Enseñanza Normal, anunciándolo al Congreso con las siguientes palabras: “A fin de organizar por medios que se reputan más prácticos, la formación de maestros para escuelas primarias, se ha creado una Dirección General de la Enseñanza Normal, confiada a un pedagogo de merecida reputación, que se encargará especialmente de la Escuela de Profesores” (Zollinger, 1935: 69). En octubre del mismo año tomó posesión del cargo y acompañado por Justo Sierra, fue presentado a los profesores de la Escuela Normal.

De acuerdo con Zollinger, la reorganización de la Normal resultó mucho más complicada y ardua que la fundación de una nueva, por lo que aparte de sus conferencias sobre pedagogía, todo su tiempo fue absorbido por la institución. Contó, sin embargo, con el apoyo de su amigo y discípulo Leopoldo Kiel²³, quien fungió como secretario y ayudante. Fruto de las acciones emprendidas por Rébsamen fue el nombramiento de Alberto Correa como director del plantel y el nuevo currículum normalista, cuyo *Decreto* fue emitido el 28 de junio de 1902 (*La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 9, mayo de 1905: 142-144).

La mano de Rébsamen se constata en el nuevo plan de estudios que resulta un ensayo de vanguardia, no sólo por la novedad de las asignaturas ahí aglutinadas, sino también por su secuenciación y sistematización, incluyendo la precisión de las horas destinadas a cada asignatura, como lo había planteado en la Normal de Jalapa. El nuevo plan de estudios acotaba claramente la formación de profesores para los dos niveles de la primaria –elemental y superior- asignándole cuatro cursos escolares para el primero y dos más para el segundo. El modelo de 1902 prescribe cuarenta y cuatro asignaturas para la primaria elemental y dieciocho más para la superior. Las prácticas de los alumnos se colocan a partir del tercer grado y hasta el sexto, pero previamente los alumnos habrían de efectuar observaciones en diferentes escuelas primarias con la finalidad de analizar su organización y metodología, prescripciones ambas del todo acertadas (*La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 9, mayo de 1905: 142-144).

²³ . Leopoldo Kiel fue un normalista destacado que sustituyó a Rébsamen como director general interino de Enseñanza Normal, Jefe de Sección de la Secretaría de Instrucción Primaria y Normal, maestro de diversas materias pedagógicas en escuelas normales, Director General de Educación en el Distrito Federal y Territorios Federales continuando con sus cátedras de psicología y metodología en la Escuela Normal capitalina. Publicó varios textos de carácter didáctico.

Las materias de corte pedagógico se vertebran con base en dos ejes: el teórico y el práctico. El primero, de naturaleza conceptual, se encuentra conformado por seis asignaturas situadas en cada uno de los grados escolares y sucesivamente ordenadas y articuladas, que arrancan con la antropología pedagógica y culminan con la de pedagogía. En primer grado se tiene antropología uno que incluye nociones de anatomía, fisiología e higiene aplicadas al niño; antropología dos, en segundo grado, con contenidos relativos a nociones de psicofisiología aplicadas a la educación intelectual y moral del niño; la asignatura situada en el tercer grado de la Normal corresponde al primer curso de pedagogía y cuyo contenido alude a una introducción general; en el cuarto grado se ubica pedagogía dos, con cuestiones relativas a la disciplina escolar y acciones de organización pedagógica; la de pedagogía tres, en el quinto grado, se destina a temáticas de organización pedagógica de mayor extensión y la primera parte de historia de pedagogía; la pedagogía cuatro cierra el ciclo de formación en el sexto grado y está reservada para las asuntos de la legislación y administración escolares y a una segunda parte de historia. El eje práctico se compone de cinco asignaturas de metodología que no inician sino hasta el tercer grado de la carrera: en éste se sitúan dos metodologías, la general de la enseñanza y la de metodología aplicada uno, correspondiente a las materias de primero y segundo grados de la primaria elemental; la metodología aplicada dos, de cuarto grado, se consigna para trabajar los programas de tercero y cuarto grados de la primaria elemental; el tercer curso de metodología aplicada del quinto grado de la carrera, toca los contenidos de la primaria superior y, finalmente, el cuarto curso de metodología aplicada, situado en el sexto grado, representa la continuación del anterior, en tanto que ambos forman parte de los dos años adicionales que deben cursar los candidatos a profesores de primaria superior. Los trabajos manuales, la gimnasia, la música y el dibujo prevalecen como una línea continua en la mayoría de los grados escolares. El mapa curricular es el siguiente (*La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 9, mayo de 1905: 142-144).

Primer grado: antropología pedagógica uno, 5 horas; matemáticas uno (aritmética y geometría plana lo.), 6 horas; caligrafía, 2 horas; gimnasia, 2 horas; trabajos manuales, 2 horas; español uno con lectura superior, recitación, composición y gramática (analogía y prosodia), 6 horas; francés uno, 3 horas; geografía uno, 3 horas; solfeo y canto coral, 2 horas y ejercicios militares, 2 horas.

Segundo grado: antropología dos, 5 horas; matemáticas con geometría plana dos y algebra uno con 3 horas; caligrafía, 2 horas; gimnasia, 2 horas; ejercicios militares, 2 horas; español dos con lectura superior, recitación, composición y gramática (sintaxis y ortografía), 3 horas; francés dos, 3 horas; geografía dos

(geografía general), tres horas; historia uno (de México), tres horas; solfeo, canto coral y primeros ejercicios en el armonio, 2 horas y trabajos manuales, 2 horas.

Tercer grado: pedagogía uno, 3 horas; metodología general de la enseñanza primaria, 3 horas; metodología aplicada, 2 horas; español tres, tres horas; matemáticas tres, con geometría del espacio, álgebra dos y ejercicios prácticos de topografía, tres horas; historia general, 3 horas; ejercicios militares, dos horas; nociones de ciencias físicas, tres horas; geografía física y cosmografía, tres horas; dibujo, dos horas y trabajos manuales, dos horas.

Cuarto grado: pedagogía dos, 3 horas; metodología aplicada dos, 2 horas, historia general y escolar, tres horas; inglés dos, dos horas; instrucción cívica y derecho usual, tres horas; dibujo, dos horas; gimnasia, 2 horas; trabajos manuales, 2 horas; gramática general, tres horas; nociones de ciencias naturales (zoología, botánica, mineralogía y geología), tres horas; estudio de armonio y práctica de canto coral, 2 horas y ejercicios militares, 2 horas.

Quinto grado: pedagogía tres, 3 horas; metodología aplicada tres, dos horas; literatura (estudio de modelos, temas escritos por los alumnos), tres horas; trabajos manuales, dos horas; contabilidad, dos horas; inglés tres, 2 horas; física y meteorología, cinco horas y química, 5 horas.

Sexto grado: pedagogía cuatro, 3 horas; psicología experimental, tres horas; nociones de sociología y economía política, tres horas; lógica, tres horas; metodología aplicada cuatro, dos horas; biología, 5 horas; moral, 3 horas; gimnasia, dos horas y trabajos manuales, dos horas.

Los programas de las asignaturas de la Escuela Normal eran publicados, a la par que muchos otros artículos, en los diferentes números de *La Enseñanza Normal*, revista dirigida por Alberto Correa y que se editó a partir de 1904. Un acercamiento a éstos, particularmente los de corte pedagógico, nos permite acercarnos a la sistematización de los saberes pedagógicos que durante este periodo ofrecían los profesores a cargo de las correspondientes asignaturas. Por ejemplo, hacia 1909, Enrique Paniagua tenía a su cargo los dos cursos de pedagogía, el primero, impartido en 3er. año y, el segundo, en 5o. En ambos programas aparece esta nota al pie: “El curso se hace con sujeción á los apuntes pedagógicos del Señor Profesor Enrique Rébsamen” (*La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 8, marzo de 1905: 108).

Este primer curso de pedagogía incluía como contenidos: 1) introducción al estudio de la pedagogía; 2) naturaleza y fines de la enseñanza, sistemas de

enseñanza o modos de organización, el modo individual; 3) el modo mutuo o sistema lancasteriano, el modo simultáneo, los modos mixtos; 4) el método de enseñanza en general; 5) las marchas de la enseñanza; 7) la forma de enseñanza; 8) los procedimientos generales. El de pedagogía 2, contenía los siguientes aspectos: 1) principios didácticos generales; 2) introducción al estudio de la disciplina, teoría y práctica de la disciplina; 3) continuación de la teoría de la disciplina, relación entre la misma y la enseñanza; 4. continuación de teoría de la disciplina en general y en la parte práctica, con respecto a la vida física y a la sexualidad moral; 5) continuación de la teoría, con respecto a la voluntad; 6) medios de la disciplina, parte general y medios disciplinarios especiales.

Las asignaturas de pedagogía 3 y 4, a cargo de Ramón Manterola, correspondían a la formación de profesores de primaria superior y se impartían en el 5o. y 6o. años de la carrera. El temario de pedagogía tres aglutinaba los siguientes tópicos: 1) organización escolar, sus divisiones generales, organización material, condiciones del local; 2) condiciones del mobiliario, útiles, aparatos, libros de texto; 3) organización pedagógica: sus elementos, el maestro, el maestro modelo, condiciones que debe poseer, profesores auxiliares y monitores; 4) el alumno, requisitos que pueden exigírsele, caracteres dominantes y comunes en los niños, movilidad, volubilidad, imitación, curiosidad, instintos egoístas y altruistas, tendencia generalizadora del espíritu, orden del desarrollo de sus facultades; 5) diferencias entre los alumnos, diferencias de edad, escuela de párvulos, escuelas elementales y primarias superiores, enseñanza obligatoria. 6) sexos, escuelas mixtas, educación de la mujer, diferencias entre los programas para escuelas de varones y de niñas; 7) diferencias por grandes defectos físicos (sordomudos, ciegos), diferencias de razas, el medio social y el físico, los temperamentos y aptitudes especiales; 8) programas, condiciones de las materias aceptadas, examen de las materias de la escuela elementos, desde los puntos de vista educativo, elemental y práctico; 9) los métodos generales como elemento de organización, método general y método propiamente dicho, métodos descendente y ascendente, analítico y sintético, deductivo e inductivo; 10) principios generales de la enseñanza, formas y subformas, importancia de la heurística o socrática, usos de la catequística; 11) procedimientos y exposición, aplicación y corrección, procedimientos intuitivo y representativo; 12) modos o sistemas de organización de la enseñanza, modos magistral y mutuo; 13) modos de organización de los programas, materias sucesivas, materias cortadas arbitrariamente y materias desarrolladas a partir de un extracto (sistema cíclico); la disciplina como elemento de organización, reglamento escolar, divisiones de alumnos en secciones y grupos, táctica escolar y 15) exámenes, registros del maestro, inspección de escuelas, penas y premios. En el mismo rubro de pedagogía tres, se daba una

introducción a la historia de la pedagogía (primera parte): relaciones entre la historia de la humanidad y la de la educación; la educación entre los indios, los hebreos, los egipcios, los chinos; la educación en Grecia, los atenienses y los espartacos. Sócrates, Platón, Jenofonte y Aristóteles; la educación en roma, Quintiliano, Séneca, Plutarco, Marco Aurelio; el cristianismo y la Edad Media, la escolástica, los monjes, Carlomagno. (*La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 9, mayo de 1905: 142-144).

El modelo curricular de Rébsamen para la formación de profesores habría de ser sustituido en 1908, cuando él ya había fenecido, quedando Alberto Correa, como director de enseñanza normal desde 1904, después de haber ocupado la Jefatura de la Sección de Instrucción Primaria y Normal en la Secretaría, por invitación de Sierra. En esta nueva etapa del normalismo, se habrían de diversificar las formaciones para maestros y maestras de preescolar, primaria elemental y superior, en tanto que los jardines de niños comenzaron a despegar, gracias al empeño de Justo Sierra, durante la administración de Justino Fernández. En el Consejo Superior de Educación, Sierra expresaba su pensamiento respecto a estas instituciones: "...lo que nos proponemos es crear un grupo de jardines infantiles que puedan llamarse modelos, en donde, conforme a los reglamentos concebidos por el ilustre fundador de esta clase de instituciones [aludiendo a Froebel] y con lo que la experiencia haya dictado, se llegue a realizar el pensamiento capital que presidió a su formación" (Sierra, 1948: 300). Sin embargo, es indudable que Sierra había previamente puesto atención en las escuelas de párvulos, ya que en 1905, expidió una reglamentación para los exámenes de las maestras de este nivel, estableciendo tres tipos de pruebas: una teórica consistente en la elaboración de un texto sobre la naturaleza y los fines del kindergarten, una práctica, en la que la alumna debía contar un cuento o tocar una canción y, finalmente, la pedagógica, referida a impartir una clase en un grupo sobre los dones de Fröebel.

En este escenario, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes prescribió dos últimas disposiciones legislativas del porfiriato, relativas a las normales, emitidas ambas el 10 de diciembre de 1908: la *Ley Constitutiva de las Escuelas Normales primarias* y el Plan de Estudios de las Escuelas Normales Primarias, ambos signadas por Porfirio Díaz y dirigidas a Justo Sierra, Secretario del Despacho correspondiente.

Aunque tardíamente, a más de veinte años después de creada la normal capitalina, se expide una *Ley Constitutiva de Normales*, como un instrumento jurídico más formalizado que habría de asemejarse a los que seguidamente se

expedirían con motivo de la creación de la Escuela de Altos Estudios y de la Universidad Nacional en 1910 (*La Enseñanza Normal*, 1909, t. 1, No. 1, 1909: 120-123).

Conformada por catorce artículos más un transitorio, esta prescripción insta las directrices fundamentales que asumiría el normalismo, algunas de las cuales se mantienen vigentes a la fecha (*La Enseñanza Normal*, 1909, t. 1, No. 1, 1909: 120-123):

- Las escuelas normales están destinadas a formar maestros de escuelas primarias.

- “La educación que se imparta en las escuelas normales primarias, tendrá por objeto: 1º. Perfeccionar y ampliar la que los alumnos posean, y 2º. Proporcionarles conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar”.

- Se enseñarán las asignaturas con métodos “íntimamente relacionados á los de las escuelas primarias”.

- Se establecerán primarias anexas a las normales para practicar el arte de educar y la metodología especial de cada rama de educación primaria.

- Se incluye por vez primera la formación de educadoras: “En la escuela normal primaria para maestras se preparará la formación de educadoras de párvulos: al efecto, se modificará para ellas el plan indicado en artículos anteriores de modo que comprenda el conocimiento práctico y teórico de los Kindergarten”

- Se expedirán los títulos de maestros normalistas de educación primaria y de educadoras normalistas de párvulos.

- Los alumnos que aspiren al puesto de profesores de las escuelas normales, podrán cursar tres lenguas vivas extranjeras y con un nivel superior al de las mismas normales, las asignaturas a que quieran dedicarse, así las metodologías relativas y la filosofía de la educación.

- Los normalistas egresados serán preferidos para desempeñarse en las escuelas primarias y de párvulos y para los ascensos.

La formación normalista se mantendría en cinco años, después de los cuales y previo examen profesional, se obtendría el título. Al plan de 1908, diferenciado por

género, se le asignaron veintisiete horas de trabajo semanal y estaba constituido por las siguientes asignaturas para la formación de profesores de la escuela primaria (Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1909: 1-8):

Primer año: lengua nacional, tres horas; aritmética, tres horas; botánica práctica y cultivo de plantas y elementos de zoología, cuatro y media horas; escritura, una hora; dibujo, tres horas; trabajos manuales, cuatro horas; canto, una hora y media; ejercicios físicos, diario; ejercicios militares, una hora.

Segundo año: lengua nacional, tres horas; álgebra y geometría, tres horas; elementos de física, tres horas; elementos de anatomía y fisiología humanas y principios de higiene, tres horas; dibujo, tres horas; trabajos manuales, cuatro horas; ejercicios físicos, diario y acompañamiento en el armonio, dos horas.

Tercer año: lengua nacional, dos horas; elementos de química y mineralogía, tres horas; elementos de psicología y de metodología general, tres horas; observaciones en la escuela primaria anexa, dos horas; geografía de México, tres horas; dibujo, tres horas; trabajos manuales, tres horas; acompañamiento en el armonio, dos horas; ejercicios físicos, diario.

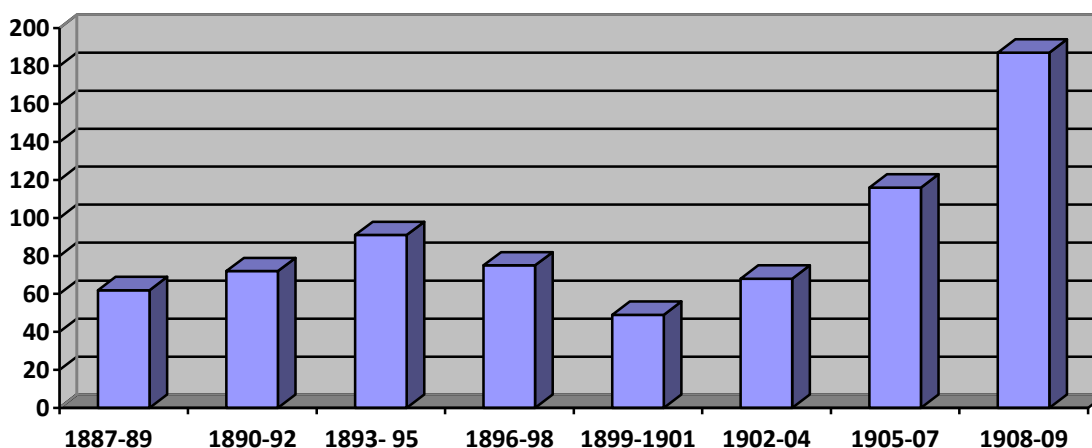
Cuarto año: lengua nacional (conocimiento de obras maestras de la literatura española y patria), dos horas; elementos de geografía general y de cosmografía, tres horas; historia patria, tres horas; ejercicios físicos, diario; metodología de la lengua nacional, la aritmética y la geometría, y ejercicios prácticos en la escuela primaria anexa, seis horas; práctica de la enseñanza del canto en la escuela primaria anexa, una hora; práctica de la escritura, el dibujo y los trabajos manuales en la escuela anexa, tres horas; práctica de ejercicios militares en la escuela primaria anexa, una hora.

Quinto año: conocimiento de obras maestras de la literatura, dos horas; moral y su metodología, dos horas; instrucción cívica, dos horas; historia general, tres horas; ejercicios físicos, diario; metodología de las ciencias físicas y naturales y de la geografía, la historia y la instrucción cívica, y ejercicios prácticos en la primaria anexa, seis horas; práctica de la enseñanza de ejercicios físicos en la primaria anexa, una hora; organización pedagógica, disciplina, administración y legislación escolar, tres horas; conferencias sobre historia de la pedagogía, una hora e higiene escolar, una hora.

El destinado a las maestras normalistas es muy semejante, salvo los siguientes cambios: en primero y segundo año, la materia de ejercicios militares es sustituida por la de labores domésticas con tres horas y a la de trabajos manuales se le restaron dos horas; en tercer año, en el de maestras sólo se asignan dos horas de dibujo, en lugar de tres que prescribe el de maestros e igualmente se suprimen dos horas de trabajos manuales que se asignan a labores domésticas; en cuarto año, se introduce una materia que no aparece en el plan de hombres, elementos de lógica, con dos horas.

Después de veinte años de la fundación de la Escuela Normal del Distrito Federal, la inscripción continuaba siendo muy escasa. Si bien es cierto que se había incrementado al pasar de 60 inscritos en 1887 a 220 en 1909, año este último en que se registró la más alta matrícula, la realidad es que la demanda de profesores normalistas rebasaba en mucho la oferta.

MATRÍCULA DE ALUMNOS EN LA NORMAL PARA PROFESORES
Promedio anual



Elaboración propia con base en la fuente citada.

Fuente: *La Enseñanza Normal* (1909). T. I, No. 1. julio 13

Conforme al reporte de Ruiz, a través de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales, hacia 1900, la “competencia é idoneidad del magisterio oficial” que atendía las escuelas primarias se encontraba distribuida de la siguiente forma: 301 profesores normalistas, 527 profesores titulados no normalistas y 1,425 profesores sin título, lo que significaba que los egresados normalistas sólo representaban 13% del personal total.

Chávez reflexiona una vez más sobre el desdén de los hombres hacia la Escuela Normal, siendo que ésta contaba ya con una planta docente de veinte profesores, tres preparadores y seis ayudantes y absorbía un presupuesto de \$40,000.00 anuales. Concluye él mismo que la falta de éxito de esta Escuela Normal está estrechamente vinculada con los salarios y el precario porvenir que se ofrece a los maestros, mismo que no se corresponde con los esfuerzos y la dedicación que se les solicita para estudiar. Agregaba que, en efecto, los profesores trabajaban mañana y tarde, teniendo grupos sobresaturados y con un salario mensual de \$40.00, si estaban ubicados en la ciudad de México y \$25.00, los que se encontraban en la periferia. Por su parte, los que alcanzaban a ocupar un puesto de directores recibían una retribución de \$65.00, si estaban en la capital y \$40.00, si en las prefecturas. En el mejor de los casos, los profesores de las primarias superiores recibían \$50.00 y, en el mejor de los casos, sus directores alcanzaban a percibir \$100.00 mensuales. Sólo cuando se eleven los salarios de los maestros –aseveraba Chávez- se podrá lograr el progreso.

Este panorama se había agudizado a partir de que la Federación se hizo cargo de la instrucción primaria en el Distrito y Territorios federales, multiplicando el número de escuelas y de alumnos, en virtud de que de 1896 a 1908, se había registrado un incremento de 182 escuelas, en las que se encontraban matriculados 43,127 alumnos (*La Enseñanza Normal*, 1909, t. 1, No. 1, julio 13, 1909: 80).

5. EL LEGADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Varios rasgos definen –en el porfiriato- la configuración de un ideario educativo abiertamente reformador que, recogiendo las aspiraciones de un pensamiento progresista y humanista, intentaba superar las carencias de instrucción y las condiciones que dominaban el marco socioeducativo mexicano. Es irrompible el nexo que vincula este ambicioso movimiento modernizador -aunque cabalmente no se haya consolidado- con las políticas educativas posrevolucionarias, en virtud de que concitó un amplio consenso sobre la modernización de la educación y posibilitó la producción de un ideario que habría de pautar y direccionar en varias líneas la educación del país de manera genérica y, específicamente, en lo concerniente a la educación primaria y a la formación magisterial. La doctrina educativa del periodo conformó el legado del siglo XIX en el proceso de la consolidación del Estado educador y se puede sintetizar en la escuela obligatoria, laica, gratuita y uniforme, en términos de los liberales progresistas.

Como se ha venido reiterando, la administración de Díaz destaca en materia educativa, no sólo por las acciones legislativas y las reformas introducidas en las prácticas en la escuela, sino que también y muy particularmente por la producción e intercambio de pensamientos e ideas que posibilitaron la configuración de saberes y conocimientos, esto es, de elaboraciones conceptuales que lograron perfilar un ideario educativo que recogía las tendencias pedagógicas más avanzadas del momento. Estas producciones, tendientes a adaptar a la situación mexicana, las aportaciones más recientes que en materia pedagógica se estaban generando en Estados Unidos, por un lado, y, por otro, en Alemania, Suiza, Francia y en Europa, en general, dan cuenta de la riqueza teórica de los textos, de los discursos, de los ensayos y, en general, de la obra pedagógica emergida en el periodo, la cual nutrió de la misma forma el pensamiento de los políticos que en su turno tuvieron a su cargo la conducción de la educación del país.

En este periodo se retomaron algunos planteamientos juaristas, que fueron redefinidos y afinados cada vez más, gracias a los debates y opiniones que se gestaron y propagaron en las publicaciones periódicas de la época y en textos completos o en los diversos foros creados para tal fin. Conjuntamente, en este proceso y ante la euforia común de la intelectualidad interesada en la educación, se produjeron novedosas elaboraciones, innovadoras concepciones sobre la educación, la estructura de la instrucción pública y su control, la enseñanza, la metodología, los programas, la disciplina, los objetivos de la enseñanza, todo ello en consonancia con la modernización que en general se había emprendido.

Si la Revolución francesa propició un proyecto de educación nacional que tomó forma en la instrucción pública de ese país, sus elementos doctrinarios proveyeron la semilla generadora de las utopías político-ideológicas que a finales del siglo decimonónico habrían de recrearse en México, estableciendo un lazo de unión entre instrucción y promoción de la nación. Por otro lado y simultáneamente, los educadores de la época se abocaron a construir una racionalidad educativa moderna, fundada en la certeza del papel que podía jugar la educación en la construcción de una nueva sociedad. El llamado a la construcción de esta racionalidad moderna habría de estar fundado en el reconocimiento de las aportaciones de varios grandes pensadores mayormente europeos del siglo XVII y XVIII.

En este apartado se revisarán algunas de las elaboraciones que conceptualmente representaron si no una abierta innovación, sí una redefinición, respecto al tratamiento que de los temas educativos se había venido gestando en el país, no sin subrayar la brecha que en el periodo juarista se abrió y, por tanto, las visiones que parcialmente se heredaron. Para este efecto se fijaron dos ámbitos de demarcación: el referente a principios de corte político-filosófico y el que alude a aquellos de corte eminentemente pedagógico.

En el primer ámbito, se seleccionaron tres principios rectores de la política educativa del porfiriato –la democratización, la uniformidad y el laicismo en la educación- matrices que representan una reconstrucción crítica del ordenamiento educativo diseminado en la sociedad y en las normas jurídicas que regirían la instrucción pública.

En la esfera de los principios de índole pedagógica, se eligieron tres que relevan un posicionamiento respecto a los enfoques y particularidades de la enseñanza y el aprendizaje, en los que se recogen las novedades más trascendentales provenientes del extranjero, mismas de las que se penetraron los grandes actores políticos, ilustrados y educadores de la época. Se trata de varios de los principios que cobraron centralidad para el trabajo áulico e institucional –educación versus instrucción, método de enseñanza y objetividad- los que nos permiten postular la instauración de la etapa fundacional de la llamada pedagogía moderna, tal como lo proclamaban los teóricos de educación: “Encuentro muy importante en la época actual sentar principios y discutir doctrinas para nuestra naciente Pedagogía” (Castellanos, 1904: 7).

5.1 Principios político-filosóficos

Los principios filosóficos que actualmente rigen la educación del país son producto de las definiciones ideológicas que se han venido gestando en la evolución política, social y cultural del país, mismas que se han convertido en ejes centrales del proceso de consolidación del Estado educador, al regular la organización y el funcionamiento del servicio educativo en su conjunto. Sin duda alguna, la administración de Díaz fue heredera del pensamiento progresista del siglo decimonónico y, muy particularmente, del espíritu de las Leyes de Reforma del periodo juarista, pero al mismo tiempo fue protagonista de la redefinición de las orientaciones ideológicas que habría de asumir la educación de la época, como expresión de las aspiraciones, los principios y los valores que la sociedad demandaba, los que en su conjunto conformaron un legado que de manera genérica permanece vigente a la fecha.

5.1.1 La democratización de la educación

Uno de los principios relevantes en torno al cual se encauzó la educación del gobierno liberal, cuando ya el Estado se había adjudicado la gran tarea de la educación, consistió en la intención de acabar con la ignorancia y proporcionar, por lo menos, las primeras letras a toda la población. La mística de la propagación, de la expansión y, por tanto, de la democratización de la instrucción primaria corría por las venas y los ánimos de los liberales comprometidos con el avance y el progreso para hacer de México un país civilizado. En efecto, buena parte de los liberales había convenido en que el problema político medular era la educación, por considerarla el instrumento más idóneo para lograr los avances que el país requería. En este sentido, el porfiriato representa el punto de despegue más formalizado de la política de escolarización de toda la población, si bien lo más pertinente sería hablar del arranque del proceso alfabetizador a través de la escuela pública. De ahí que la democratización de la educación se convirtió en una de las temáticas recurrentes en los diversos foros y acciones legislativas y se configura como una de las premisas, a la vez que uno de los propósitos sustantivos del régimen, cuya importancia y significación se mantendría vigente durante todo el quehacer educativo oficial del siglo XX, al no haberse concluido la gran obra de la escolarización de toda la población incluso a la fecha.

Las diversas nociones que sobre democratización de la educación se promovieron convergen en por lo menos en tres visiones: a) la genérica, b) la correspondiente a los grupos indígenas (que eran mayoritarios) y c) la relativa a las mujeres, cuya desigualdad en materia de instrucción con respecto a los hombres era altamente significativa. Retomaremos exclusivamente algunas de las elaboraciones político-ideológicas de las nociones debatidas y redefinidas por varios destacados

liberales, grandemente responsabilizados con la educación de los mexicanos, con la ilustración del pueblo.

a) La inquietud por propagar la instrucción primaria aparece como una constante de la época que cobra voz en varios de los intelectuales de la época y, por supuesto, en el Estado mismo a través de sus funcionarios. Ya desde el periodo de Ignacio Ramírez²⁴, éste determinaba que “obras enteras se han escrito para probar que los miembros de la sociedad deben saber la lectura, la escritura y la aritmética, con algunos otros ramos igualmente fundamentales, para levantarse sobre el común de la raza animal a que pertenecen los humanos” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 23).

Justo Sierra e Ignacio Manuel Altamirano –entre otros- exaltan la propagación de la instrucción del pueblo y la entrelazan con los trabajos fundamentales de la democracia, en tanto que ésta como conquista había tenido un costo muy alto, el cual quedaría disuadido “si no procuramos fundarlas [las conquistas] sobre el eterno cimiento de la instrucción” (Altamirano, 1989: 120). Para Altamirano, la ignorancia popular representaba el elixir de las dictaduras y las oligarquías, en virtud de que la subsistencia de las tiranías estaba determinada por el embrutecimiento de los gobernados. “Un gobierno absoluto, fundado sobre la ignorancia de las masas, se comprende perfectamente. A tal base, tal edificio. No podría ser de otra manera: para que la tiranía pueda vivir, necesita embrutecer a los gobernados” (Altamirano, 1989: 115). Por tanto, asentaba el poeta, literato y maestro liberal: “Hemos puesto corona al edificio de la democracia; pero es preciso cambiar sus cimientos, que son todavía los del tiempo colonial. Cambiémoslos... hagámoslos de hierro. Este cimiento de hierro es la ilustración de las masas. La ignorancia del pueblo es una base insegura para las instituciones democráticas” (Altamirano, 1989: 120).

Sierra²⁵, por su parte, vincula también la necesidad de la instrucción primaria con el incipiente proceso democratizador del país, específicamente en lo que se refiere tanto a los mecanismos de participación directa para conferir legitimidad a los

²⁴ . Ignacio Ramírez, Secretario de Justicia e Instrucción Pública de Juan N. Méndez y del inicio del periodo de Porfirio Díaz como presidente, fue un liberal radical destacado, participante en el Congreso Constituyente de 1857 y cuya dedicación a diversas ramas de la ciencia y de las letras, permite atribuírsele el calificativo de poseedor de un saber enciclopédico. En su amplia obra escrita recogió las problemáticas de la época, pronunciándose siempre en defensa de sus ideales liberales, de la justicia, de la educación y de las reformas que el país reclamaba.

²⁵ . Su planteamiento, publicado en *La Libertad* el 5 de noviembre de 1881, se ubica cronológicamente, justo en el periodo en el que Manuel González había sucedido a Porfirio Díaz en la presidencia, cuando siendo diputado se aprueba, en la Cámara, una adición en la Constitución, por la que se establecería la instrucción primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas.

representantes, como a la concepción de que todos los miembros de la sociedad mexicana debían considerarse como iguales y libres. Para él sin la instrucción básica, las instituciones democráticas estarían siempre incompletas, "...porque el sufragio universal... requiere de la educación universal" (Sierra, 1948a: 103). Arguye que entre un hombre que sabe leer y otro que no sabe hay un abismo abrumador, porque la instrucción es un elemento moralizador, combate la falta de higiene y procura la aspiración al bienestar y el hábito del trabajo, pero además subraya que "...en los ápices democráticos todos esos argumentos desaparecen ante la necesidad que tiene todo ciudadano de llenar sus deberes políticos. Un pueblo que elige, necesita saber escribir una cédula electoral" (Sierra, 1948: 56). Incluso afirmaba que "una democracia analfabética como la nuestra es una no-democracia, como la nuestra" (Sierra, 1948a: 103).

En esta misma línea, Altamirano apuntaba que la indiferencia con que los habitantes ejercen sus derechos de soberanía en las elecciones populares daba tristeza, porque ese tedio sólo se podía explicar por la ignorancia, por la oscuridad completa en que se encontraban las clases populares respecto a la importancia de sus derechos y de su grandeza. Además, ni en las escuelas de la ciudad, ni en las de los pueblos se enseñaban los derechos del hombre, materia que resultaba indispensable, en virtud de que cuando el niño llegue a la edad de la ciudadanía, será el antiguo súbdito del virrey, sólo que ahora se dejará humillar y atropellar por el alcalde, el comandante o el inspector de cuartel. Así lo anotaba (Altamirano, 1989: 91-92):

Instruid a un pueblo de indios, que comprenda que de su seno puede salir el diputado que alzará la voz en la legislatura para favorecer los intereses de su raza, o el magistrado que lo protegerá en el poder ejecutivo, o el juez que no tratará al indio como bestia condenada a las torturas del presidio o de la mina, y ya veréis como ese pueblo, en día de elecciones, se agita, se conmueve, habla, discute y escoge para representarlo a uno de sus hijos, el más hábil, el más honrado y el de espíritu más altivo, para no dejarse subyugar por los poderosos.

b) Por lo que se refiere a la intención democratizadora orientada a ofrecer el servicio educativo a la población más vulnerable, Ignacio Ramírez clama por una política democratizadora, si no es que puntual y muy prematuramente por una política indigenista, que brindara instrucción a los indígenas y los defendiera de la explotación a la que estaban sometidos. Argüía que las instituciones de los seis millones que originariamente formaban veinte o treinta naciones habían sido destruidas con la conquista, quedando únicamente esos hombres y sus respectivas lenguas, porque la independencia nada había reportado a ellos. "Los

indígenas nada saben; y sólo sirven de labradores ó de soldados”. (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 31-33). El planteamiento de Ramírez en torno a la democratización de la instrucción, particularmente de los diferentes grupos étnicos situados en las zonas rurales, queda expresado en el siguiente párrafo (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 28):

La instrucción es necesaria á todos los seres humanos; enaltece á la mujer y completa al hombre; sin ella, los derechos y obligaciones del ciudadano son un absurdo; sin ella la multitud vive en odiosa y perpetua tutela. ¿No es verdad que todo esto es claro? ¿Cómo, pues, la autoridad y el público se descuidan hasta el punto de que nadie agita el problema sobre el modo de educar á cinco millones de indígenas y á dos millones de las otras clases que forman la sociedad mexicana? ¡Nuestros planes de estudios no se extienden á un millón de ciudadanos! Cumplimos cuando mucho con una octava parte de nuestro campesinado.

Para Altamirano, era lamentable la situación de desigualdad en que se encontraban los indígenas -que conformaban el grupo más cuantioso- con respecto a los mestizos o los criollos; ellos jamás aprendían a leer y escribir y esto es lo que explicaba su estado de barbarie, abatimiento, aislamiento y miseria. A pesar de que el indio disfruta –apuntaba el autor- de la igualdad de derechos civiles y políticos consignados en la Constitución, “la verdad es que pesan todavía sobre las pobres razas indígenas muchas servidumbres conservadas por la tradición o engendradas por modernos abusos, a lo que se agrega que la igualdad de derechos políticos y sobre todo, de condición moral está muy lejos de ser un hecho” (Altamirano, 1989: 212). Comparando la situación nacional con la norteamericana o europea, el escritor remarcaba que mientras un niño de estos países, a los diez años sabía leer, escribir, aritmética, geometría, geografía, historia y otros muchos conocimientos de astronomía, higiene, física y química, uno indígena “permanece analfabético y presenta el aspecto de un ser enfermizo, triste, débil y abatido” (Altamirano, 1989: 224). Y añadía: “todo mexicano que ame a su país, comprenderá que semejante situación, enervante para los individuos y peligrosa para las naciones, no puede continuar así por mucho tiempo so pena de perecer o de quedar expuesto a ser el juguete de los vecinos”, aludiendo a los norteamericanos y prediciendo desde hace más de un siglo una realidad actual (Altamirano, 1989: 224). De ahí que se haya manifestado para exigir que la federación y los estados consagraran un mayor presupuesto para la protección y propaganda de la enseñanza primaria, porque –insistía- “hagamos justicia a los instintos de la raza indígena: aunque enervada, aunque oprimida, aunque vista con desprecio, ella, lejos de rechazar la instrucción, la busca y la acepta con gusto” (Altamirano, 1989: 83).

Sierra, por su parte, en múltiples discursos y escritos manifiesta su posición democrática y nacionalista, en la lucha por incorporar a los indígenas en el proyecto educativo del país: “Convertir al terrígena en un valor social... identificar su espíritu y el nuestro por medio de la unidad del idioma, de aspiraciones, de amores y de odios, de criterio mental y de criterio moral; encender ante él el ideal divino de una patria para todos, de una patria grande y feliz; crear, en suma, el alma nacional, ésta es la meta asignada al esfuerzo del porvenir, ése es el programa de la educación nacional” (Sierra, 1977: 398).

c) En una tercera visión, la democratización de la instrucción es comprendida como el derecho de las mujeres a la educación. Covarrubias, en el periodo juarista, ya se había pronunciado a favor de que las mujeres recibieran una educación igual a la de los hombres: “la instrucción primaria que es como la materia prima para discurrir y para conducirse en el mundo, debe estar igualmente á disposición del hombre que de la mujer. ...No creemos posible establecer que la enseñanza primaria sea ménos importante para las mujeres que para los hombres...” (Covarrubias, 1993: LXXV-LXXVI).

En Ramírez, la igualdad de géneros constituye un sueño y, adelantándose a su tiempo, reclama la igualdad civil y de instrucción de las mujeres. En la actualidad, asentaba el autor, las mujeres tienen personalidad religiosa y civil, igual que los hombres, aunque no personalidad política, porque no pueden ser electores, ni elegibles, ni alcaldesas, aunque sí reinas: “Alguna revolución admirable debe salir de la situación actual cuyas anomalías no pueden explicarse” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 36). En el pensar común de la época, se afirmaba que las mujeres no debían emanciparse de sus maridos, padres y hermanos, como tampoco hacerse cargo de negocios, sino conformarse, las pobres, a cocinar; las ricas, a saber vestirse; las jóvenes, a competir en gracias con las prostitutas; y las viejas, a entregarse a la devoción. Contrariamente, Ramírez, siempre radical, demandaba su instrucción y una instrucción profunda en toda clase de negocios prácticos porque “las mujeres deben cuidar de su persona y de sus intereses lo mismo que los hombres” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 38); pero, además, consideraba que la instrucción de la mujer era fundamental por la misión que ésta desempeñaba con sus hijos: “cuánta diferencia resultará entre una niñez pasada entre mujeres instruidas, y nuestra actual infancia que sigue amamantándose con miserables consejas” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 39). Las escuelas no bastan para difundir los conocimientos en el pueblo. “La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido

que las mujeres sean madres sino para que sean preceptoras” (Ramírez, en Bermúdez de Brauns, 1985: 39).

Al igual que Ramírez, Sierra propugnaba por la igualdad y la instrucción de las mujeres al aseverar que los tiempos en que éstas eran consideradas inferiores a los hombres habían terminado, que esto era una antigua leyenda. En la despedida en una escuela de niñas puntualizaba (Sierra, 1948a: 329-330):

Me despido con la perfecta fe de que [la escuela] contribuirá cada vez más a realizar la obra que se le ha encomendado, de que incesantemente lanzará a la sociedad grupos de mujeres fuertes por la ciencia y la conciencia; fuertes por la instrucción y el amor, y que estos grupos en la patria mexicana la sanearán si es necesario sanearla; la fortificarán si es necesario fortificarla; la engrandecerán porque siempre es necesario engrandecerla.

En cuanto a la formación de las mujeres para el magisterio, la antigua Escuela Secundaria de Niñas, fundada desde 1869, había incorporado varios cursos de corte pedagógico, con los que se preparaba a éstas para ser profesoras. Empero, hacia 1881, en el marco de los debates en la Cámara sobre el presupuesto de la instrucción pública, la comisión correspondiente decidió suprimir todos ellos “que representan y simbolizan precisamente la intervención de los elementos científicos que forman el espíritu moderno en la educación de la mujer” (Sierra, 1984: 57).

Frente a este dictamen, Sierra intervino muy enérgica e inflexiblemente, apuntando que si bien todo en materia de instrucción pública podía llamarse sagrado, había algo que se denominaba “sancta sanctorum”, que era la educación de la mujer. A esto agregó que al desconocer la comisión de presupuesto, el espíritu del plan de estudios y el espíritu de la moderna enseñanza, “ha creído que las mujeres no deben ser profesoras, y ha quitado de sus manos los medios con que podían llegar allá” (Sierra, 1984: 58).

Pero no es sólo esto lo que ha hecho la Comisión, no señor: la Comisión, de una manera arbitraria, empírica, sin tener en cuenta ninguna de las razones en que se basaba la ley, en que se basaban los anteriores presupuestos para asignar sueldos a los profesores, los ha disminuido sin ninguna especie de razón plausible; sino que ni siquiera ha creído conveniente presentar al examen de la Cámara un bosquejo, un anuncio cualquiera de estas razones.

En su alocución subrayaba muy enfáticamente que todas las sociedades modernas tendían a convertir a la mujer en la preceptora de la niñez y que, a su

vez, todos los tratadistas de educación convenían en esa verdad. De ahí que éste fuese un asunto de una trascendencia capital. Por esto, añadía:

Yo no encuentro que haya nada más interesante que este papel de la mujer que empieza a levantarse, que empieza a ser redimida, digámoslo así, por el trabajo de los profesores que ponen en su conocimiento los métodos de enseñanza. No encuentro que haya un papel más interesante que éste en nuestra sociedad; no encuentro en la historia humana otro papel que pueda compararse al de la mujer de las épocas evangélicas, que predicaba al través del martirio, en los momentos que se regeneraban las sociedades paganas, la buena nueva (Sierra, 1984: 58).

En el ámbito vinculado con la igualdad de géneros y respecto a quienes atendían la instrucción primaria, esto es, en un registro de carácter laboral, Sierra también abogaba por el trabajo de la mujer en el ámbito del magisterio. Asentaba que se había creído que la falta de personal docente iba a ser un obstáculo para fecundar la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero que sorprendentemente las mujeres habían ayudado a superar esa dificultad para siempre “y nos encontramos en ellas a las mejores educadoras, porque tienden a hacer de cada escuela un hogar, porque saben hacer entrar ese encanto cordial que los hombres no poseen en sus relaciones con el niño, y éste es un factor educativo de inestimable alcance... El personal docente femenino ha salvado a la escuela, ha salvado a la patria” (Sierra, 1984: 444).

5.1.2 La uniformización de la educación

La temática de la uniformidad, postulado rector del régimen, tiene su origen en la ausencia de conducción y supervisión de la instrucción pública en el país. Como se ha venido reiterando, la federación no tenía jurisdicción alguna en los estados, ya que constitucionalmente éstos eran autónomos, por lo que sus legislaturas regulaban la materia educativa, igual que sus administraciones gestionaban la educación. Incluso en el Distrito Federal, exclusivamente un reducido número de escuelas estaba a cargo del gobierno federal, en tanto que los municipios administraban más de dos terceras partes del total. De esta suerte, las condiciones de la instrucción pública eran deplorables, igual que la situación del maestro, “quien regularmente era un pobrecillo mestizo que había aprendido a leer en la ciudad y a quien la miseria obliga a hacer la última trampa al diablo, como se decía entonces, convirtiéndose en el maestro de la escuela” (Altamirano, 1989: 82). La misma percepción tenía Castellanos sobre del estado de las escuelas y los profesores: “Maestros hemos visto cuyo aspecto nos ha transportado insensiblemente dos siglos atrás. Escuelas hemos visto que no las aceptaríamos ni para calabozo de criminales. El estado del profesorado, salvo pocas

excepciones, es el de la indigencia, debido á esas mezquinas dotaciones que no cubren ni las necesidades más absolutas del profesor...” (Castellanos, 1905: 33).

En suma, la instrucción pública, pese a los esfuerzos de las administraciones que precedieron a Díaz, había padecido y padecía todavía en la década de los ochenta de una falta de atención y cuidado, pero a partir de que Baranda ocupase el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública, ésta daría un viraje importante en diferentes órdenes. La prioridad para este funcionario y como salida emergente para acabar con el desgobierno y la desorganización de la instrucción, radicó en propugnar por la uniformidad, asunto del todo complicado, porque atentaba contra el régimen federativo hasta entonces prevaleciente. De ahí que con una gran agudeza política convocó a los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública, con los que, a través de la interlocución y los debates generados entre todos los representantes de los estados, conseguiría, no legislar para todo el país, pero sí lograr un consenso en torno a las bondades de la uniformidad. Esto explica el por qué esta cuestión se convirtió en “El Tema” de ambas asambleas.

No obstante que en la circular dirigida a los gobernadores, Baranda acotaba los ámbitos de la uniformidad para cada uno de los tres niveles educativos –primaria, preparatoria y profesional- al referirla a la duración de los estudios, las materias y su ordenamiento y los programas de manera genérica, la noción no quedaba clara.

Habría que explicar la acepción atribuida al término “uniformidad”, que era el oficialmente empleado, en tanto objeto de la convocatoria y principio que atravesaba la totalidad de los contenidos agendados en ambos congresos. ¿Significaba homogeneidad, igualdad, consonancia, unidad, similitud, coincidencia, semejanza?

El debate generado en torno a la uniformización de la educación y sostenido en diferentes espacios, revela la dialéctica de su propia conceptualización, dando lugar a posiciones diversificadas, congregadas particularmente en el Primero y Segundo Congresos Nacionales de Instrucción. Por un lado, sobresale la preocupación de los liberales, entre quienes destacan, sin duda alguna, Justo Sierra, quien abogaba por una educación nacional y el propio Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, que defendió la urgente necesidad de uniformar el sistema de instrucción pública de todo el país.

La pregunta inicial de la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria, incluida en el cuestionario del Primer Congreso, estaba así planteada: “I. ¿Es posible y

conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?” (Baranda, 1889: 108). No obstante que Baranda (1889: 28-29) ya había perfilado su visión sobre la uniformidad en la convocatoria misma, la polémica desatada es de gran relevancia y, de hecho, constituye un tópico de debate en la actualidad que arranca del significado polisémico del término mismo. Ya lo apuntaban los congresistas y miembros de la señalada comisión: ¿qué se entiende por uniformidad? Por otro lado, conforme a la *Ley de marzo de 1888*, entonces vigente, la primaria obligatoria, gratuita y laica debía ser uniforme en lo que se refería a la duración, las asignaturas y los programas.

La comisión al cargo de esta cuestión, presidida por Rébsamen, decidió, para comenzar, reemplazar la pregunta inicial por ésta: ¿Es posible y conveniente establecer en todo el país un sistema nacional de educación popular, bajo los principios ya conquistados para la instrucción primaria, de laica, obligatoria y gratuita? (Rébsamen, 1977: 43)²⁶. A su vez, planteó ella misma las objeciones posibles, ante la constatación de las divergencias de uno de sus propios miembros: Francisco Cosmes.

Según documenta Rébsamen (1977), las posibles objeciones para aceptar esta conclusión eran tres: de orden material, moral y legal.

En cuanto a las de tipo material, se aludió al hecho de que no todas las entidades contaban con fondos suficientes para hacer efectiva la enseñanza obligatoria, en tanto que ahora se privilegiaría el sistema más moderno, es decir, el simultáneo, que ciertamente resultaba más costoso que el muto o el mixto. Frente a este planteamiento, la comisión aseveró que coincidía al respecto, pero que esos gastos serían ampliamente compensados por los óptimos resultados que se obtendrían con este nuevo sistema. Otra vertiente de la misma impugnación residía en la consideración de que una gran parte de la población mexicana se encontraba diseminada en toda la república y que llevar la instrucción a las rancherías y haciendas significaba una tarea ardua y compleja. Como réplica se adujo que no fortuitamente ya se había previsto el establecimiento de escuelas rurales, de maestros ambulantes y de colonias infantiles, asuntos que serían abordados por otras comisiones.

Desde el punto de vista moral, se plantearon también tres objeciones: la primera, referente a que cada estado requería una enseñanza especial conforme a sus peculiaridades, de ahí que fuese indispensable considerar las necesidades y circunstancias particulares de cada localidad, porque solamente así se “enseña

²⁶ . Cfr. Capítulo 2.

para la vida”. La comisión replicó que coincidía en atender las especificidades de cada comarca o estado, pero que esto no contrariaba la uniformidad y puntualizó (Castellanos, 1907: 40):

Si la uniformidad se hiciera extensiva hasta los últimos detalles de la enseñanza, si se trata de reglamentar los puntos más insignificantes y de convertir á los maestros mexicanos en meros autómatas, condenados á ejecutar un trabajo meramente mecánico, entonces sí correría peligro el referido principio didáctico... Pero semejante aberración no ha pasado jamás por la mente del esclarecido ciudadano que inició la idea del Congreso de Instrucción: no sería aceptada jamás por los ilustrados miembros del mismo Congreso, ni tiene las simpatías de la Comisión...

La segunda objeción de corte moral estipulaba: “No es igual el nivel intelectual en todos los Estados de la República, ni entre todas las razas que en ella moran; y las diferencias que á este respecto se notan, sobre todo en relación con la raza indígena, impiden que sea uniforme la enseñanza primaria” (Castellanos, 1907: 40). A lo que escuetamente se contestó que incluso admitiendo el desnivel intelectual de los indígenas, esto no era obstáculo para uniformar la enseñanza primaria, sino justamente a la inversa, era uno de las razones más poderosas para propugnar por la uniformidad como medio para elevar el nivel intelectual donde se encontrara más bajo.

La última objeción moral aludía a que en alguna entidad podría haber mala disposición para aceptar la uniformidad, a lo que se respondió señalando que este argumento era una falacia, dado que los gobernadores de todos los estados habían respondido gustosamente a la invitación del ministro y, por ello, habían enviado a sus representantes; además, se añadió, que si hubiese mala disposición en algún municipio, ésta no detendría la marcha hacia el progreso.

Desde el punto de vista legal, la comisión reconocía que el Congreso, como cuerpo técnico, carecía de facultad para establecer la uniformidad, debido a que sus resoluciones eran meramente consultivas, pero una vez que hubiesen emanado del acuerdo muto de los delegados y todos los congresistas, éstas configurarían los principios generales que habrían de adaptarse a las diferentes entidades. Establecidos los medios para alcanzar la uniformidad –argüía la comisión- éstos serán formalizados en la formas legislativas correspondientes a la federación y a los estados (Rébsamen, 1977: 48).

En suma, la comisión concluía que “bajo el punto de vista pedagógico no puede haber duda alguna acerca de establecer un sistema nacional de educación popular y de uniformar, por consiguiente, en todo el país, la enseñanza primaria obligatoria; pues las inmensas ventajas que esta uniformidad ofrece, están á la vista de todos” (Rébsamen, 1977: 48).

En efecto, Francisco Cosmes, miembro de esta comisión y representante del estado de Guanajuato, disenta de la propuesta de la comisión, en virtud de las diferencias de las razas, de la capacidad intelectual de éstas, de las condiciones sociales en que se encontraban, de los climas en que vivían y de los recursos financieros y políticos de los diversos estados. Por ello, preguntaba (Cosmes, en *La escuela moderna, T.I*, 1890: 90):

¿Es conveniente dar una forma única a la enseñanza en toda la República, cuando en una entidad federativa pueden producir malos resultados los métodos de educación y los textos que en otras los produzcan excelentes; cuando la precocidad de una raza determinada exija que la instrucción comience para ella más temprano que para otras; cuando el erario de un estado puede carecer de los recursos necesarios para dotar a las escuelas de útiles y elementos, que estados más ricos no tendrán dificultad en proporcionarles; cuando, por último, la sanción de la enseñanza obligatoria debe ser distinta, según la localidad y según el carácter e ilustración de los habitantes?

Si uniformar –argumentaba Cosmes- significaba hacer llegar la instrucción elemental a todo el país en lo que a sus principios básicos se refería –obligatoriedad, laicidad y gratuidad- él asentía, pero si uniformar se interpretaba como el uso de métodos y sistemas de enseñanza, así como libros texto comunes, él no estaba de acuerdo, en tanto que esto atentaba contra la soberanía de los estados. Finalmente puntualizaba (Cosmes, en *La escuela moderna, T.I* 1890: 90):

Prescindiendo de que la uniformidad de la enseñanza en toda la República suprime de hecho un instrumento indiscutible de progreso, tanto para los individuos como para las sociedades, y éste es el espíritu de emulación, en virtud del cual cada estado procurará no quedarse atrás en la senda del adelanto, en materia de instrucción pública; porque se verá obligado, impulsado por esa emulación a realizar sacrificios, quizá superiores a sus fuerzas; sacrificios que no ejecutará, desde el momento en que una forma única de enseñanza nivele los esfuerzos de los miembros de la Federación.

Con base en estas digresiones propuso a la Asamblea su voto particular: “No es posible, ni conveniente uniformar en toda la República la Enseñanza Elemental Obligatoria, si no es en el sentido de las bases generales de ella, y en tanto que la

uniformidad no afecte a la soberanía de los estados en su régimen interior” (Cosmes, en *La Escuela Moderna T.I*, 1890: 90).

En concordancia con Baranda y Sierra se levantaron otras voces a favor de la uniformidad no sólo de la educación elemental, sino de toda la educación primaria, normal y preparatoria, por considerarla como el núcleo determinante de la unidad e integración nacional, mismos que hubieron de aplaudir la interpelación de este ministro del ramo: “Tiempo es ya de que los esfuerzos aislados, nunca bastante activos y homogéneos, se confundan en un solo y unánime esfuerzo, y de que los diversos programas de enseñanza, que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República” (Baranda, 1890: 59).

Justo Sierra, en la cuarta sesión del trabajo, impugnó la posición de Cosmes, específicamente su voto particular, por el que se oponía a la resolución de la comisión, señalando (Sierra, 1948a, 221):

...en esa convocatoria de una manera explícita se define nuestra misión: uniformar en lo posible la instrucción nacional, empezando por la uniformidad de la enseñanza primaria, sobre su triple base de obligatoria, gratuita y laica, que es el punto cardinal del presente debate. Esta convocatoria, ley y norma de nuestros actos, ¿hiere de algún modo la soberanía de los Estados?... El gobierno del Estado que representa el autor del voto particular... pudo abstenerse de tomar parte en los trabajos del Congreso de Instrucción; pero a nosotros, cuerpo puramente técnico, ¿qué nos puede incumbir en el asunto?

A esto añadía que los beneficios de la instrucción como elemento de educación ya no se discutían y que eran de tanta trascendencia que la sociedad se había adjudicado el derecho a imponerlos “y desde el momento que la instrucción es necesaria para todos, hay un grado de instrucción, la exigible, que debe ser una misma para todos, y así queda resuelta en principio la cuestión de la uniformidad” (Sierra, 1948a: 221).

Después de las diferentes intervenciones a favor y en contra de la uniformidad y con la intención de buscar un punto de encuentro de las diferentes tendencias manifestadas, particularmente en torno a la denominada fórmula de “un sistema nacional de educación”, manejada por la comisión, asentaba el mismo Sierra (1948a: 228):

Confieso... que he creído entrever en los términos empleados por la Comisión una idea tan elevada y generosa del papel del Estado como educador social, que no he supuesto que debíamos sacrificarla. Estará poco de acuerdo con la acepción pedagógica de la palabra misma; pero puede tomarse sin grave daño conforme a

su acepción usual, puesto que en realidad no son tan precisos sus significados pedagógicos; puede entenderse como un plan, como un programa de educación de la nación entera, basado sobre la uniformidad de la instrucción obligatoria en toda la República; y aceptada esta doctrina en principio y expresando en ella la idea de uniformidad que hace falta en la proposición que discutimos, creo que podemos aceptarla. ...He inferido un proyecto de reforma a la parte resolutive del dictamen en estos términos:

„Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular²⁷, sobre el principio de la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica’.

En fin, no obstante las objeciones, se acordó aceptar la uniformidad de la enseñanza elemental con base en tres argumentaciones: a) que en otros ámbitos de la administración ya se había logrado uniformar al país; b) que era urgente terminar con la anarquía reinante en los municipios y uniformar la legislación escolar y c) que los avances políticos, sociales y culturales en el país quedaban anulados por todos los rezagados.

A su vez, la noción de uniformidad fue manejada con base en una acepción que remitía a la centralización de la educación, ya que en materia de dirección y control de la educación, la misma comisión reconocía: “En cuanto á la administración, inspección y vigilancia de las escuelas, la pretendida uniformidad simplificará en alto grado los trabajos relativos haciéndose á la vez más fructíferos” (Castellanos, 1907: 44). Este planteamiento es revelador de la intención de una reforma centralizadora de la instrucción pública que posibilitase a la federación la regulación y la conducción de la instrucción primaria.

Las detalladas argumentaciones de Rébsamen en torno a la uniformidad en cuanto a su enlace con la centralización de la instrucción son dignas de considerarse. “Conviene –apuntaba- analizar serenamente el concepto de la UNIFORMIDAD y de la FEDERALIZACIÓN ó de la CENTRALIZACIÓN de la enseñanza popular, fijando á la vez el sentido pedagógico de la palabra UNIFORMAR, y las conveniencias políticas con la facultad inherente á los Estados” (Castellanos, 1907: 163). Este gran educador apuntaba que si bien no se podía romper con el precepto del sistema federativo, sí se requería la intervención de la federación, afirmación que justifica con base en descripciones de su misma experiencia en diversas escuelas (Castellanos, 1907: 175):

En resumen, creemos que, dado el estado deplorable de la escuela del indio, de la escuela pobre, y de la escuela popular en general, sin tocar el Pacto Federal,

²⁷ . Es importante resaltar que la expresión inicial de “educación elemental” fue sustituida por la de “educación popular” para aludir a la ilustración imprescindible destinada al pueblo en cualquier país. Cfr. capítulo 2.

URGE COMO CUESTIÓN POLÍTICA, convocar una Asamblea Nacional de Maestros, para que, en unión de los representantes de las entidades federativas, estudien la manera más adecuada para que la Federación intervenga como una ayuda poderosísima en la Instrucción Pública del país, y deba exigir de los Estados el cumplimiento del más grande de los deberes, del primero sin duda: de la educación intelectual y moral de los ciudadanos. Así la Federación, á semejanza de los puntos de socorro en los campos de batalla, estará presta á su auxilio empuñando doquiera el verdadero estandarte del progreso!

Aunado a la justificación de la intervención de la Federación por los motivos expuestos, Rébsamen incorporaba un alegato más, basado en el mismo Derecho Constitucional (Castellanos, 1907:174-175):

El Ministerio de Comunicaciones interviene en los asuntos de su competencia, por causa de utilidad general, el de Fomento, Guerra y Marina, por la misma razón. ¿Acaso los problemas de la educación son inferiores á los problemas de caminos carreteros, de la seguridad federal y á la construcción de puertos, faros y diques flotantes? El problema de la educación es más importante todavía, porque sirven de poco los progresos materiales cuando no hay progresos físicos, intelectuales y morales...

No únicamente abogaba Rébsamen por la intervención del gobierno en la enseñanza primaria, sino que su visión política le hizo abrigar también a las escuelas normales (Castellanos, 1907:175):

Si para la escuela primaria pedimos la intervención parcial de la Federación, por razón de utilidad general, en bien del pueblo para los institutos normalistas juzgamos de todo punto necesaria la federalización completa en el sentido más amplio de la palabra.

El carácter distintivo de las Escuelas Normales en relación con las instituciones preparatorias para las diversas carreras, está constituido por la unificación de sus programas y aplicaciones pedagógicas. Pueden cambiar si requiere, todas las materias instructivas de las que sirven en primer lugar como gimnástica mental; pero aquellas que forman la base de los estudios pedagógicos, ésas deben ser uniformes y dirigidas según un criterio para que produzcan buenos resultados.

Lo que en los dos Congresos de Instrucción Pública se debatía como uniformidad de la enseñanza, fue reconceptualizado por Sierra como educación nacional, noción que habría de ser habilitada en la *Ley de 1908* y cuya autoría es de éste, entonces Secretario de Instrucción Pública: “La educación primaria que imparta el Ejecutivo de la Unión será nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrollen el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, y el propósito de contribuir para el progreso del país y perfeccionamiento de sus

habitantes”. (*Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales*, en Sierra, 1948a: 397).

Con esta noción se refrendaba la pretensión de los congresistas de 1889-91 de unificar la educación del país; pero para el autor, el carácter de la educación, más que uniforme, más que unificado, debía ser nacional, por pensar que “en dondequiera que el Estado implante un establecimiento de educación, allí es forzoso que tenga ese carácter” (Sierra, 1984: 400). El argumento con que el autor sustenta este calificativo que parecía inútil, estriba en que es “la nación la que la establece, sostiene y funda, con el fin de procurar el desarrollo y el progreso de la nación misma. De manera que la educación en su principio, desenvolvimiento y fin, tiene que ser algo que esté sellado con caracteres que la diferencien por completo de cualquiera educación que no sea completamente mexicana” (Sierra, 1984: 400). El carácter nacional de la educación primaria debería extenderse en todo el territorio donde hubiese una escuela.

La visión nacionalista de la educación de Justo Sierra, superaba las pretensiones de uniformidad de Baranda, porque además de unificar los sistemas educativos de todas las entidades, integrándolos en uno solo y, por tanto, controlándolos y centralizando la educación del país, postulaba la cohesión y la identidad nacional, a través de lo que se llama la nueva escuela mexicana.

5.1.3 La política de la laicidad

En muy buena medida, la historia contemporánea de la nación se encuentra inscrita en lo que se podría llamar el proceso de secularización de la sociedad, proceso que ejercería un fuerte impacto en las estructuras y funciones de las dos instituciones más vigorosas del momento, el Estado y la iglesia católica. En efecto, la temática religiosa fue -entre otros- uno de los ejes fundamentales de la evolución política de México, acentuada muy particularmente en el periodo de la república Restaurada, la que prolongada durante el porfiriato se adhirió a la obstinación por la modernidad.

El laicismo, como un tópico de la cuestión religiosa, fue comprendido como un signo del progreso nacional durante el siglo XIX y la instrucción laica como un instrumento para moldear a la población conforme a los principios rectores de un pensamiento moderno. El Estado moderno, anhelado por los liberales, debía de ser un Estado a la vez democrático y laico, siendo por tanto la enseñanza religiosa, no sólo ajena, sino contraria a estas aspiraciones. La política laicista devendría un elemento más o menos permanente del debate político, inscrito en un escenario donde liberalismo y positivismo, en una alianza incipientemente

consensuada, promoverían el laicismo en educación, haciendo uso de ésta por su capacidad para lograr la transformación de la sociedad.

La noción de educación laica no tuvo una acepción unificada durante el siglo decimonónico y, durante el porfiriato, fue rectificándose no sin controversias, ya fuese las desplegadas en la Cámara o en los Congresos de Instrucción Pública o en otros foros y publicaciones. Estuvo vinculada a anticlericalismo, antireligiosidad, libertad de culto, libertad de conciencia, separación entre iglesia y Estado y respeto a las creencias de los ciudadanos –entre otros- hasta arribar a una reconceptualización del vocablo laico, entonces interpretado como una aspiración a la neutralidad religiosa.

De acuerdo con Meneses, el término laico, en su proceso inicial de instauración, como calificativo de la educación, tiene tres acepciones. El primero alude a la autonomía de las instituciones con respecto a las autoridades eclesiásticas. Como ejemplo, cita el caso de la fundación del Colegio de las Vizcaínas, en donde la locución fue empleada para demarcar la gestión de la institución al margen del fuero del clero, a pesar de que los fundadores deseaban que ahí se impartiese la enseñanza religiosa, por lo que edificaron una capilla. Esta designación corresponde a la establecida constitucionalmente en 1857, cuando se prescribe la supresión del monopolio del clero en materia educativa. El segundo significado, del periodo juarista, mantiene el primer sentido, pero le añade una particularidad más: la sustracción de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, significado que fue rehabilitado en el periodo lerdistas cuando se prescribe la prohibición de las prácticas de cualquier culto en los establecimientos de la federación, de los estados y municipios. Con una interpretación más integradora, en la tercera acepción, el apelativo laico recoge los dos precedentes, pero amplifica su sentido al proscribir la intervención de ministros de culto como profesores, tal como quedó estipulado en la *Ley de 1888 (Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios federales, de mayo de 1888, en Hermida, 1975: 52).*

En este apartado, puntuaremos algunas líneas del proceso de reconceptualización de la laicidad en la educación de la época, que evidentemente cimentaron las consiguientes rectificaciones emprendidas más adelante en el siglo XX.

Como diputado de la trece legislatura, hacia 1887, Sierra participaba en la primera Comisión de Instrucción Pública de la Cámara, en la que se debatía el proyecto de ley para la organización de la enseñanza primaria obligatoria. Aunque la polémica instaurada se refería a la obligatoriedad, sí determinaba: “Lo que sí esta clase de leyes tienen necesidad de respetar escrupulosamente es la libertad de creencias;

en esta materia no hay sacrificio lícito cuando es impuesto; la ley actual y su reglamentación cuidarán de ceñirse rigurosamente a las consecuencias que emanan de aquel principio, por deber y por convicción” (Sierra, 1948a: 167). Su concepción de laicidad refería al derecho de los mexicanos de adoptar cualquier culto, al estilo de las disposiciones promovidas por Ferry en el país galo, tal como quedó manifestado en la sesión del primero de diciembre del mismo año. Sierra reconocía la importancia de las religiones, pero además deslindaba la enseñanza religiosa de la educación moral, señalando que la comisión había suprimido la moral religiosa que usualmente se conocía bajo la denominación de deberes con Dios, porque ésta era atributo de la familia, al pertenecer a lo “íntimo de las conciencias... pero la escuela no puede entrometerse en ellas [creencias religiosas], definiendo por principio de cuentas la existencia de un Dios, explicando cuáles son los deberes que ligan al hombre creado con el Creador, porque entonces la escuela sería religiosa, y no debe serlo, ni los profesores pueden mezclarse en cuestiones filosóficas del orden metafísico o teológico. Esto les está completamente vedado” (Sierra 1948a: 189). Sin embargo, aclaraba: “esto no quiere decir que la escuela sea atea, porque una escuela atea enseña la negación, infunde la creencia de la no existencia de Dios. Tampoco debe convertirse en una escuela metafísica, panteísta o deísta, porque, lo repito también, no debemos meternos en estas cuestiones, que nos llevarían a violar el principio de libertad de conciencia” (Sierra, 1948a: 189).

La temática del laicismo fue indudablemente motivo de tratamiento en los dos congresos convocados por Baranda, en los que este tópico provocó encendidas tensiones que despegaron desde el mismo discurso inaugural del ministro (Baranda, 1892: 209):

La enseñanza es el elemento principal para dominar á los pueblos; y de aquí que los conquistadores hayan recurrido siempre á ella para arraigar y justificar sus conquistas; y de aquí que las diversas sectas religiosas hayan pretendido y pretendan aún apoderarse de la enseñanza para propagarse y sobreponerse; pero el Estado no debe permitir que le arrebaten ese elemento constitutivo de su propio ser; debe defenderlo por el instinto natural de la propia conservación, y hacer uso de todas sus prerrogativas y de todos sus recursos para entrar de lleno en la lucha á la que se provoca en nombre de la libertad, y para obtener la victoria, la última victoria, que lo pondrá á cubierto de nuevas y peligrosas asechanzas.

La concepción de laicismo en Baranda recoge el planteamiento de la disociación entre la iglesia y el Estado y el respeto a la libertad, por lo que siguiendo su discurso, aseveraba (Baranda, 1892: 209):

El carácter laico de la enseñanza oficial es el consiguiente forzoso de la separación de la Iglesia y el Estado. La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios, dice la ley; y los fundamentos filosóficos de esta prohibición son invulnerables. No la ha inspirado el espíritu de partido, la pasión política, la hostilidad sistemática á determinada secta, nó, ningún sentimiento mezquino; obedece á los más altos fines, significa el respeto a las creencias, la inviolabilidad de la conciencia humana. El Estado que garantiza el ejercicio de todos cultos, no es un Estado ateo, y al extirpar de la escuela pública la enseñanza religiosa, se muestra consecuente con sus principios, y la deja al cuidado de la familia y del sacerdote, al tierno abrigo del templo y del hogar.

Manifestaciones a favor y en contra fueron escuchadas en las diferentes sesiones de la comisión. Uno de los debates importantes se suscitó cuando Manterola propuso que se eliminaran las palabras laica y gratuita de la resolución donde se confirmaba la instrucción uniforme sobre la base de la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo. No porque él pensara que la enseñanza pudiese adoptar otro carácter, sino que justamente porque no lo podía tener, resultaba inapropiado introducirlo, en tanto que se dudaría de su actual existencia. Para él, el laicismo formaba ya parte de la vida republicana, debido a que constitucionalmente estaba declarada la independencia entre iglesia y Estado y, por tanto, la única posibilidad de la educación oficial consistía en el laicismo. A su vez, Alberto Correa, representante de Tabasco, expresó su descontento respecto a la forma en que estaba planteado el enunciado. Significaba un atentado a la libertad de enseñanza al prohibir escuelas confesionales, por un lado, y al violar el derecho de los padres en función de la libertad de conciencia atribuido para educar a sus hijos en tales instituciones, por otro.

En su intervención del 20 de diciembre sobre la uniformidad de la instrucción, Sierra aclaró a Manterola, que no era oportuno eliminar la condición de gratuidad de la educación, pero además respondiendo a Correa y expresando su pensamiento sobre el laicismo, advirtió (Sierra, 1948a: 224): “Llego al punto en que asoma una disidencia de importancia: me refiero a la instrucción laica. Vale la pena de fijarse en los términos en que este requisito puede entenderse y en los términos en que lo ha entendido la Comisión dictaminadora”.

Sierra explicó que existían tres tipos de leyes de instrucción obligatoria: la de Guanajuato, en la que el Estado había asumido el derecho de los padres de familia; la de Jalisco, que consideraba oficialmente las necesidades religiosas de la sociedad, y la del Distrito Federal, que “mantiene el equilibrio entre estas dos

tendencias, mostrándose profundamente respetuosa del derecho de la familia, al mismo tiempo que rigurosamente extraña a toda preocupación confesional” (Sierra, 1948a: 224). Analizaba que en Jalisco solamente se había añadido a la instrucción obligatoria el calificativo de laica y explicaba por qué en las leyes de Guanajuato y del Distrito no sucedía lo mismo (Sierra, 1948a: 224).

La razón es muy sencilla. Esta fórmula de instrucción obligatoria y laica o escuela sin secta, como los ingleses dicen, nos ha venido de países en que no existe la separación entre el Estado y la Iglesia. La fórmula adoptada en Jalisco y por la Comisión, nos ha venido directamente de Francia, en que la Iglesia Católica representa un papel oficial, en donde no ha podido todavía realizarse el ideal de los liberales europeos tan perfectamente expresado por el gran Cavour en la célebre frase: Las Iglesias libres en el Estado libre.

Abundaba que en los países americanos en donde existía una separación entre religiones y Estado no se requería explícitamente el calificativo de laico en las leyes de la instrucción obligatoria, porque resultaba redundante: “la escuela pública no puede entre nosotros no ser laica. La neutralidad de la escuela entre las diversas sectas emana de la Constitución como indeclinable consecuencia” (Sierra, 1948a: 224), siguiendo así el pronunciamiento inicial de Baranda y explicando con esto la causa por la que en Guanajuato y el Distrito se había omitido tal atributo. Entonces, se preguntaba si habría que corregir el dictamen de la Comisión y la ley de Jalisco, pero al mismo tiempo advertía que en la reforma a decretarse en la Constitución en un breve lapso, ya se había optado por la siguiente fórmula: la instrucción primaria será obligatoria, gratuita y laica, pero adicionó (Sierra, 1948a:224).

Yo fui quien tuve la honra de iniciar.... la reforma a que aludo, y en mi iniciativa no figuraba la palabra laica; mas la ilustrada Comisión que dictaminó sobre ella creyó necesario agregarla, considerando la palabra, no como una redundancia, sino como una confirmación de la absoluta neutralidad de la Escuela ... ¿Pero no será ésta una herejía constitucional? ¿Cómo, si a pesar de que la escuela debe ser neutral y no puede ser constitucionalmente otra cosa, se usa esta palabra que, o es inútil, o envuelve una amenaza a la libertad de conciencia? Este es el punto capital del disenso.

¿Lo que se quiere, preguntaba el señor Correa, es exigir que la instrucción privada sea también laica? ¿Lo que se quiere es suprimir en nuestro país la instrucción religiosa?

Ante otra participación, la de Juan A. Mateos, quien asechó severamente contra la iglesia y la enseñanza religiosa, Sierra planteó: “No seré quien crea que pudo la Comisión usar de las palabras a que tantas veces he aludido como una fórmula de

exclusión de la enseñanza religiosa fuera de la Escuela oficial, aun cuando esta interpretación parezca brotar del pensamiento del Sr. Mateos y parezca envuelta en la manera con que el Sr. Cosmes nos ha noticiado la supresión de varias escuelas confesionales en Guanajuato” (Sierra, 1948a: 225-226).

La controversia establecida radicaba en torno a si se incorporaba la palabra laica a los atributos de la educación o si significaba una redundancia. Para Sierra era evidente que no se requería, porque su interpretación del laicismo consistía en la neutralidad y, por tanto, a pesar de reconocer que desde el punto de vista político el Estado debía mantenerse separado de la iglesia para propiciar la modernidad, él toleraba la enseñanza religiosa en las escuelas privadas, fundada en la libertad de creencias.

No; para nosotros hay una libertad por excelencia sagrada: la libertad de conciencia: más aún, como hombres que no estudian las necesidades sociales en abstracto, sino en el medio en que se producen debemos tomar en cuenta hasta donde nos sea lícito, las exigencia del sentimiento religioso que en la mayoría de la Nación impera; estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano, que se llama el amor por la fe que se profesa, y que es precisamente la que pulsa la Iglesia; para mantener vivo, sin lograrlo, por fortuna, el odio de la mayoría de la población de la República hacia nuestras libres instituciones” (Sierra, 1948a: 226).

A su vez, Sierra dejaba ver que las ideas promovidas en las sociedades modernas desde hacía más de un siglo eran frecuentemente adulteradas por los curas y ante esto se preguntaba cuál debería de ser el papel del Estado. Su respuesta revelaba la necesidad de impugnar la doctrina con la doctrina, es decir, con ideas y pensamientos que refutaran la legitimidad de los planteamientos eclesiásticos. Advertía también que esto no podría hacer el Estado, pero en cambio, éste “debe no sólo reprimir, sino prevenir el mal y combatir resueltamente -y para ello es la Escuela un instrumento maravilloso- cuando tienda a transformar a las generaciones venideras en enemigas de las teorías sobre las que se basan la sociedad y el Estado mismo” (Sierra, 1948a: 226). Entonces –volvía a cuestionar- ¿qué sentido conferir a la palabra laica, si no fuese el de una tiranía antireligiosa? Para él un solo sentido: el “que el Estado no puede exigir en ningún caso otra instrucción que no sea la instrucción laica. Si la instrucción que se diera a un niño fuera exclusivamente religiosa, esta instrucción no sería válida para el Estado; el Estado es extraño a la enseñanza religiosa en la Escuela: no la permite en la Escuela oficial, no la toma en cuenta en la Escuela privada. Así entendida, la palabra laica no puede envolver un ataque a la libertad; es una confirmación de un derecho y de un deber superior del Gobierno” (Sierra, 1948a: 25).

Cisneros Cámara, un congresista más radical, en otra sesión del Congreso, solicitaba se definiera con claridad el significado de educación laica y de las sanciones que se atribuirían a quienes no respetasen la laicidad. Al respecto planteaba se precisara de manera indubitable el alcance del término laica (*Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, en Hermida, 1975:26-27):

Si [la escuela] aspira a que todos los niños reciban una enseñanza laica, o se propone, inconsecuente con los principios de uniforme y obligatoria que ha asignado a la instrucción primaria, que México permanezca en un pernicioso statu quo, tolerando que una parte de la niñez reciba una enseñanza enteramente laica, y la otra una enseñanza religiosa en lo absoluto, y enemiga de las libérrimas instituciones que nos rige.

Igualmente registraba las tres posiciones que respecto al laicismo se habían formulado a lo largo de las sesiones. La primera, de aquellos que postulaban que con el mismo derecho que se había conferido al Estado para establecer la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, podría instituir el laicismo, sin que con ello se impidiese a los padres elegir el tipo de escuela al que desearan enviar a sus hijos –públicas o particulares- ni impedir a estos últimos el derecho a establecer escuelas. El segundo grupo de congresistas –a decir de Cisneros Cámara- negaba al Estado la facultad señalada, por considerar que éste debía contentarse con que todos los niños recibieran instrucción obligatoria, ya fuese en escuelas laicas o religiosas. Por último, los situados en una posición intermedia, que valorando la libertad de los padres para escoger la escuela, otorgaban al Estado una función de vigilancia para cerciorarse si en las escuelas religiosas se impartía una educación cívica que no contraviniera los principios políticos del país.

Sin llegar a ningún acuerdo, el tema de la educación laica y las sanciones a quienes la infringieran no se volvió a tocar sino hasta el mes de marzo, cuando una comisión especial –Miguel Serrano, Ramón Manterola, Adolfo Cisneros y Trinidad García- presentó el dictamen, en el que se incluyeron los siguientes párrafos (*Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, en Hermida, 1975: 109):

El Gobierno, como institución jurídica, no debe profesar ninguna creencia que tenga por objeto algún culto, y es independiente de toda confesión religiosa, y en la misma posición se hallan todos los establecimientos y oficinas que dependen del Estado, proviniendo esa actitud de la libertad de conciencia que como principio indestructible ha reconocido la Constitución Federal. Si el gobierno debe respetar todas las creencias y tolerar todos los cultos, nada más estrictamente lógico.

La enseñanza laica es aquella en que la instrucción es absolutamente independiente de las confesiones religiosas, es decir, aquella en que en la organización de la escuela, en el programa, en el maestro, en el ayudante, en el inspector, en el celador, no intervienen ni se mezclan para nada los ministros de los cultos, ni sus representantes; y en que las asignaturas que en la escuela se enseñen, queda excluida toda idea de religión.

Este resolutivo no fue signado por Cisneros, quien decidió emitir un voto particular en el que incorporó las siguientes conclusiones (*Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, en Hermida, 1975: 125):

1a. Para los efectos del precepto de instrucción primaria uniforme, laica, obligatoria y gratuita no se considerará válida sino la que se imparta en las escuelas oficiales.

2a. Para los mismos efectos, se considerará también válida la instrucción primaria en las escuelas privadas que no enseñen religión y que se sujeten a la inspección y la vigilancia del Estado.

3a. Las personas que ejercen la patria potestad, los tutores y los encargados de los niños, fuera de la obligación que tienen de enviar a éstos puntualmente a las escuelas de que tratan las dos primeras conclusiones, quedan en absoluta libertad de enviarlos también a las escuelas religiosas y de enseñarles religión en el hogar doméstico, en el templo o dónde y cómo estimen conveniente.

Sierra, en su intervención sobre la controversia establecida por Cisneros, asentó que éste fundaba su voto en un error profundo al pensar que se puede excluir la enseñanza religiosa de la escuela privada.

El Estado tiene el derecho de exigir que el padre de familia dé la instrucción a sus hijos; pero el derecho que tiene el padre cuando se le impone esta obligación es exigir a su vez una escuela gratuita y laica. De manera que sobre el derecho del padre de familia está basada la neutralidad de la escuela y la gratuidad. Si esto no fuere cierto, entonces ¿por qué el señor Cisneros Cámara no exige la uniformidad también para la gratuidad? ¿Por qué no se cree obligado a decir: en virtud de que hemos aprobado la uniformidad en cuanto a la laicidad de las escuelas privadas, éstas serán gratuitas para así tenerlas uniformes?

Aunque finalmente el dictamen no fue aprobado por una votación muy reñida de 11 contra 10 votos a favor, el debate ideológico sobre la educación no quedó cerrado, sino que se mantendría durante todo el periodo.

En el marco del Consejo Superior de Educación, creado en 1902, se abriría nuevamente la polémica con motivo de la expedición de la *Ley sobre la educación primaria* de 1908, cuando uno de los consejeros, interpretando el sentido de la palabra laica, unida al término enseñanza, incorporaba las de ataque y defensa.

Sierra intervino detallando que “no se debe ni atacar, ni enseñar, ni defender ninguna religión; esta es la interpretación que de la palabra *laica* se observa en nuestras escuelas, y es una interpretación llana, racional y lógica” y agregaba, “el señor Fernández no daba la interpretación que se ha dado a esta palabra *laica* en el sentido de que sea una enseñanza neutral en materias religiosas (Sierra, 1948a: 303).

Abogaba, el ya ministro de Instrucción Pública, por el respeto a las creencias religiosas y el reconocimiento del papel que en los últimos tiempos había desempeñado la iglesia en todas partes, ya fuese en sus escuelas o en sus universidades, “en las que enseña la ciencia entera, sin escatimar ninguna de sus verdades, sin omitir ninguna demostración” (Sierra, 1948a:304). Por otro lado, advertía que la mayoría de las escuelas católicas aceptaban los programas y la inspección del gobierno y que no se había detectado una enseñanza anticívica o antipatriótica y si no se confiaba la educación a sacerdotes era porque no serían neutrales.

Quando se trata de la educación obligatoria se llama a la escuela a los hijos de los católicos, de los judíos, de los protestantes, y sería una felonía formidable del gobierno el que permitiera que se atacaran las creencias religiosas; no, esto no podrá hacerlo el gobierno, tiene que ser neutral ¿De qué manera se puede ser neutral? No atacando el dogma, pero no omitiendo ninguna demostración de verdad científica (Sierra, 1948a: 305).

En suma, la controversia sobre la laicidad en el porfiriato se cierra con la ley de 1908, en la que se revela el pensamiento ostentado por Sierra en la Cámara, en los congresos y en el Consejo Superior de Educación, en todos los que propugna por interpretarla como una aspiración a la neutralidad, pensamiento que queda recogido en la señalada legislación.

5.2 Principios didáctico-pedagógicos

Si bien los principios de corte pedagógico debatidos y consignados durante el porfiriato emanan de una racionalidad fundada en la denominada moderna pedagogía que, como arriba se apuntó, se desprende de los trabajos de teóricos europeos, éstas líneas rectoras conjugaron los saberes no sólo del ámbito estrictamente didáctico, sino también de los provenientes de otras disciplinas, tales como la filosofía, la antropología, la psicología, la ética y la fisiología. En esta sección se revisan sólo tres de los elementos constitutivos de la nueva pedagogía, los que –entre otros- configuran el despegue del campo del saber pedagógico moderno, cuya autoría se debe a varios de quienes se desempeñaron como maestros en las escuelas públicas, pero también a otros ilustrados del periodo. Se

trata por tanto de autores y actores comprometidos con el progreso del pueblo y fundamentalmente con la educación.

5.2.1 La educación versus la instrucción

Como se ha podido constatar, durante buena parte del siglo XIX, tanto intelectuales como funcionarios permanentemente hacían uso del término instrucción al referirse a la escuela y, específicamente, a la primaria, aunque no por ello se careciese de ciertos pensadores y políticos que abiertamente puntualizaron las diferencias entre ambos vocablos y, no sólo eso, sino que combatieron a los adversarios que pretendían mantener la escuela primaria como solamente instructiva, al ellos concebirla con una función eminentemente educativa.

Entre los promotores del vocablo educación en su acepción amplia y de la función del maestro como educador y no sólo como instructor, hay que destacar, desde antes del porfiriato, a Díaz Covarrubias –entre otros- quien subrayaba la necesidad de una formación normalista que posibilitase el quehacer no meramente instructivo, sino educativo de todo profesor. Su noción de educación se inscribe en una posición psicologista, al estar más orientada hacia la dimensión psíquica-afectiva.

El maestro debe saber mucho más de lo que va a enseñar; exigir solamente al de instrucción primaria el aprendizaje de la Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía y principios general de Pedagogía para encargarle la dirección de una escuela, es poner en las manos débiles, la clava de Hércules; apenas se le habrá dado a él mismo la instrucción primaria. El maestro de escuela no solo va a enseñar al niño, va también a educarlo; para una y otra cosa es preciso tenerme muy bien cultivado el espíritu, muy lleno el entendimiento, muy bien formado el carácter (Díaz Covarrubias, 1875: CXIV).

Sierra, en el marco del Primer Congreso, califica de vetusta la propuesta de algunos congresistas que pugnaban porque la escuela primaria se destinase exclusivamente a enseñar a leer, escribir y a contar, es decir, que el programa de primaria fuese reducido a estos tres aspectos. Su intervención consistió, primero, en hacer ver a los participantes que aquí se trataba de dos posiciones irreconciliables respecto a lo que significaba la enseñanza elemental. Por un lado, aquella sostenida por quienes veían en el programa una serie de asignaturas que fácilmente podían recortarse a voluntad y para quienes la escuela era un fin en sí misma. Ellos son los que postulaban una escuela exclusivamente instructiva. Por otro lado, se ubicaban los que concebían la enseñanza elemental como un

sistema completo e irreductible, destinada a formar hombres, a formar para la vida entera, a formar ciudadanos, es decir, con una función eminentemente educativa y social; para éstos la escuela sólo era un medio. “La instrucción –confirmaba- no es en la escuela primaria o secundaria *un fin en sí*, es un medio de educación. De innovación tamaño fluyen consecuencias que trascienden a la vida entera...” (Sierra, 1948a: 120).

En efecto, confirmaba Sierra a los representantes que no se trataba de una simple reducción de materias porque “fijándonos en lo que la reducción consiste, en que ésta equivale a la supresión de todo o de casi todo lo que no sea escribir, leer y contar, se convendrá en que de un lado y otro de los límites de esa reducción existen dos modelos totalmente diversos e inconciliables de ver la cuestión de la enseñanza elemental: para unos se trata de una lista de asignaturas que puede disminuirse a voluntad; para otros, de un sistema completo sustancialmente, y por tanto irreductible; en suma, de aquel lado militan los partidarios de la escuela y el programa instructivo, de este lado los del programa y la escuela esencialmente educativos” (Sierra, 1948a: 229-230). Adicionaba que el disentimiento no podía ser más grave, más radical, porque los criterios de ambas posiciones eran totalmente contrarios e irreconciliables.

Evidentemente, la adhesión de Sierra a la segunda posición es la que amerita ser considerada y la que finalmente quedó aprobada. La contra argumentación aducida por el autor y otros contemporáneos merece, por tanto, un análisis porque encarna ideas y conceptos de vanguardia para la pedagogía misma, tales como la educación integral, la igualdad en educación, la democracia, el progreso, la educación moral, la educabilidad del hombre y particularmente del indígena.

a) Distinción entre la escuela instructiva y la escuela educativa

La escuela instructiva –asegura Sierra- fue utilizada por el Estado para promover una dinámica que permitió la creación de un medio mejor; “mejor porque el antiguo no podía conducir al Estado a la realización íntegra de su fin supremo, que es obtener el progreso social, ensanchando la actividad individual” (Sierra, 1948a: 230). Esa escuela, la antigua escuela parroquial, se consagraba a ejercitar la memoria, a hacer repetir al niño las lecciones al pie de la letra; “no quedaban en nuestra alma más que formas, palabras, nada. Todo o casi todo era perdido, todo o casi todo lo hemos tenido que reaprender después” (Sierra, 1948a: 231), porque la escuela parroquial, según el autor, era por todos aborrecida, no por los maestros que ahí laboraban, sino por el sistema, en tanto que la institución era vivida como una prisión. La aportación de la escuela parroquial consistió en haber trabajado la educación moral, elemento del que no dispone la actual escuela laica.

Y aquí vamos a resolver si el tipo secular de la escuela de parroquia, de la escuela de leer, escribir y contar, laicizada por la sustitución del catecismo de los derechos del hombre al catecismo de Ripalda, es el que vamos a asignar como meta al esfuerzo inmenso del país, o si le asignaremos la escuela nueva, la destinada a formar hombres, a preparar la vida entera, a suscitar elementos que contribuirán al desenvolvimiento social.

Y es que desde que en los tiempos medios se creó el tipo de la escuela parroquial, hasta que la pedagogía ha presentado el de la escuela educativa, se ha verificado un acontecimiento inmenso en la historia humana: el advenimiento de la ciencia (Sierra, 1948a:230).

Abrazando la posición spenceriana, Sierra no solamente deslegitimaba la instrucción, sino que la consideraba banal cuando no iba aparejada con la educación del sentimiento y de la emoción, porque ésta era la forma de cultivar el desarrollo del ser moral, de la voluntad, del carácter de la conciencia y de la responsabilidad. “Filósofos de la talla de Spencer han creído poder decir que la escuela primaria era perjudicial desde el momento en que, desarrollando solamente la parte intelectual del ser humano, le añadía aptitudes que, si eran mal encaminadas, no hacían sino darle una energía mayor para el mal, y por consiguiente, todo el objeto que se proponía la escuela estaba bastardeado” (Sierra, 1948a: 399).

Frente a la instrucción y a la escuela instructiva, el proyecto de educación y de la escuela educativa son conformados –según Sierra- gracias a los adelantos de la disciplina de la pedagogía y a la aparición de la ciencia. Si el Estado había elevado la educación popular a la categoría de servicio público, era justamente para potenciar los elementos latentes de la fuerza social y convertirlos en riqueza espiritual, material, productiva y cultural. Sólo la escuela educativa que desarrolla armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales y morales del niño, puede dar valor a ese capital propio de todo ser humano. “La misión de la escuela educativa es, como he dicho, formar hombres de nuestro tiempo y de nuestro país. Si se pierde de vista este fin, la escuela es un organismo inadecuado al medio social contemporáneo” (Sierra, 1948a: 230). Es ésta, la que el autor denomina escuela moderna, la que atrae al niño a la búsqueda de conocimientos con significado, la que borra la pesadilla de la antigua escuela, la que reemplaza los temores, las amenazas y hasta los golpes por nuevas ilusiones, aspiraciones e intereses de los niños. De ahí el amor de éstos por la escuela y el afecto por el maestro. Es aquí donde el niño aprende con placer y más rápidamente.

En síntesis puntualizaba: “mientras la antigua escuela era un seno enjuto y exhausto, de donde el niño no podrá extraer sustancia alguna” (Sierra, 1948a: 239), la nueva escuela, la escuela moderna, eminentemente educativa, es la formadora “de hombres y no de niños, mentalmente inútiles”. (Sierra, 1948a: 241).

Para el autor, la instrucción representaba “el componente más vigoroso de toda educación” (Sierra, 1948a: 51). En su opinión, la tarea de la instrucción consistía en modificar el pensamiento y el carácter; así, el conocimiento del método científico, por ejemplo, imprescindible en todo plan de estudios, haría posible la refutación de la argumentación ofrecida por cualquier religión sobrenatural

Fue en este tenor de educar en lugar de instruir que se legisló en 1908, cuando el primer artículo señala: “Las escuelas oficiales primarias serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considerará sólo con un medio de educación”. (Sierra, 1984: 397). Para el autor, el vocablo educación abarcaba más que el de la mera instrucción, aunque –reconocía- suelen confundirse ambos. “Y es verdad que en el lenguaje pedagógico usual se diversifican las acepciones de los vocablos *instrucción y educación*; pero no es menos cierto que, por lo que a su finalidad común mira, ninguna instrucción debe ser sino un factor de desarrollo, sino elemento de educación” (Sierra, 1984: 398-399). La educación tenía como perspectiva al hombre completo, mientras que la instrucción “sirve especialmente para expresar el desarrollo del hombre intelectual”.

La idea de que la instrucción habría de ser concebida por el Estado como un simple medio y la educación como un fin fue consagrada, como se advirtió, en la *Ley de Instrucción Primaria* de 1908, siendo Sierra el secretario del ramo. El objeto –apunta Sierra- consiste en “abarcarse al hombre entero y no limitarse solamente a la parte del desarrollo mental a que van dirigidas las leyes sobre instrucción” (Sierra, 1984: 398). En efecto, desde los Congresos de Instrucción Pública, 20 años antes, ya había remarcado que la palabra instrucción era deficiente para aludir al tipo de escuela que se había conceptualizado por parte de los congresistas, en tanto que la instrucción en la escuela primaria o secundaria sólo significaba un medio para la educación. De ahí se desprende la consideración por la que otorga al Estado el carácter de educador y no como mero instructor.

Al igual que Sierra, otros educadores se pronunciaron a favor de la escuela moderna y entre éstos se encuentra Alberto Correa, gran maestro y director de la Escuela Normal capitalina, el que aducía que, en efecto, la antigua escuela primaria que se conformaba con enseñar a leer, escribir y contar, había sido suplantada por la escuela moderna, en la que también se iniciaba al niño en el saber de las ciencias, pero como un elemento más para contribuir a desarrollar

armónica e integralmente sus facultades. “La tendencia de tomar la instrucción como un fin y no como un medio... ha sido la causa de que la escuela primaria, o no produzca los frutos apetecidos, o se obtengan muchas veces aparentemente, porque no llenan el verdadero objeto, que es alcanzar la educación integral del hombre” (Bazant, 1985: 51).

Otro gran educador que deslinda la escuela antigua de la moderna es Rébsamen, para quien esta última se particulariza por ser eminentemente educativa, en virtud de que “antepone la educación á la instrucción”, ya que pretende desenvolver todas las facultades intelectuales del niño: atención, percepción, observación, memoria, imaginación, juicio y raciocinio, abstracción y concepción. De acuerdo con este autor, la escuela antigua se ha caracterizado por amparar una enseñanza rutinaria que mantuvo a la humanidad sumergida en la absoluta ignorancia

...y por ende en la miseria y el crimen, procede todo y por todo en sentido contrario de la moderna. Ella ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos verbales, y ha proclamado la falsa ciencia de las palabras, de la que fue hija la filosofía escolástica. ...no ha sabido nunca cultivar más que una de las facultades intelectuales, la memoria, y lo que hacía retener á los niños, eran meras palabras, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su sentido. En la enseñanza antigua se podrá pues hablar acaso de instrucción (y por cierto muy mal dada), pero no de educación, puesto que era incapaz para darla (Rébsamen, 1977: 155-156).

A pesar de que muchas personas miraban la educación como mera instrucción, únicamente consistente en la adquisición de conocimientos -anotaba- la verdadera educación consiste en “desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección” (Rébsamen, 1977: 150). Su planteamiento, confesaba, se funda en algunos elementos de Platón y Spencer, igual que de Bacon, Kant y Rousseau, porque todos convenían en la existencia de ciertas facultades en el hombre; la distinción residía en resolver cuáles eran las facultades que habría que cultivar y cómo. La respuesta la daban los diferentes sistemas filosóficos y las diversas escuelas pedagógicas. Introduce incluso la noción de “maestro moderno” como aquel que considera la enseñanza en sus tres aspectos, de instrucción positiva, cultura intelectual y cultura moral (Rébsamen, 1998). Ratifica Rébsamen, en suma, que ya no era posible que a finales del XIX, cuando la conciencia humana despertaba por fin de su letargo, la educación fuese un asunto indiferente para todos.

b) Educabilidad del hombre y, particularmente, del indígena

Todo hombre, aun perteneciente a tribus salvajes, no es refractario a la civilización, apuntaba Sierra. Los indígenas, igual que cualquier mexicano, tienen derecho a comprender todos los avances de la acción humana y de la ciencia; de lo contrario... (Sierra, 1948a: 232)

...debemos renunciar al propósito de educar al mexicano rural, de levantar del estado en que yacen esas grandes razas pasivas que detienen todo nuestro progreso y lo hacen problemático; entonces habremos hallado el mejor medio de demostrarles que están definitiva, eternamente desterradas de la civilización humana, que proclamamos su incurable impotencia, que moralmente han muerto.

En efecto, reiteraba Sierra, si lo que pretendemos es que los grupos indígenas se resignen a continuar adorando fetiches, en lugar de adentrarse en las explicaciones de las ciencias de la naturaleza, entonces lo que estamos haciendo es resistirnos a iniciarlos en el conocimiento de la misma. Por tanto, la igualdad y la democracia serán para ellos “un mito sangriento y doloroso, porque para que nosotros hiciésemos de ellos una realidad en nuestro provecho, los hombres de nuestros campos han sufrido y han derramado su sangre. En efecto, señores, ¿cuál es la igualdad que les prometemos?” (Sierra, 1948a: 232).

Incluso, refutando a Manuel Flores, quien reclamaba la simple alfabetización de los indígenas, por considerar que los programas de la primaria elemental eran irrealizables con ellos, Sierra arremete fuertemente, instándolo a reflexionar:

¡Es decir, vale más la antigua enseñanza; es decir, la enseñanza de memoria, es decir, es necesario que el indígena siga devorando, sin comprenderlos, los programas cívicos, la enseñanza gramatical y los libros de lectura; es decir, que debemos, abandonando los programas educativos, consagrarlos simplemente al desarrollo de una de tantas facultades intelectuales; es decir, que de esta manera debemos pagar los trabajos y la miseria en que se halla hundida la población indígena...! El señor Flores encuentra en esta raza indígena indicios claros de una especie de decadencia vital: „Si es esta, nos decía, una raza que declina, es preciso consolarla siquiera en sus últimos momentos’. Yo no creo que decae, yo creo que esta raza que ha dado muestras de colosal energía no está próxima a perecer; pero que ha llegado precisamente el momento de despertarla, y que para despertarla es enteramente necesario el programa educativo (Sierra, 1948a: 255-256).

Altamirano, por su lado, siempre abogó por la educación popular y muy puntualmente por la educación de los indígenas. En una carta dirigida a Cosmes, disfrazado con el seudónimo de Junius, reprochaba la posición de éste, quien aducía que la instrucción obligatoria era atentatoria si se aplicaba a la inmensa

población indígena. Junius consideraba que para establecer la instrucción obligatoria “se necesita también que la mayoría de la población haya llegado a un grado de ilustración tal, que comprenda y sienta los beneficios del sistema obligatorio, y que se convierta de este modo en el auxiliar del gobierno que lo establezca” (Altamirano, 1989: 280-281). Incluso, afirmaba que sería una injusticia establecer la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero además, carecería de de toda utilidad (Altamirano, 1989: 287):

La raza blanca, y una civilización relativa predominan en el Distrito Federal. En él hay.... un roce constante de personas ilustradas puestas en contacto con las masas... Pero en el resto de la República la cuestión es diferente. Una inmensa masa de población indígena refractaria a toda civilización, internada en el corazón de las montañas, o en medio de bosques a donde nunca puede llegar la acción de las autoridades, será siempre un obstáculo... Y, por otra parte, no habría justicia alguna, dadas las condiciones especiales del indio, hacer para él la instrucción obligatoria; y no sólo no habría justicia, pero tampoco utilidad de ninguna clase.

Contrariamente al pensamiento de Junius, Altamirano advertía que los gobiernos que se habían sucedido desde la Independencia a la fecha no habían concedido toda la protección que debía tener la instrucción popular, base de cualquier civilización; que bastaba con ver el estado en que se encontraban los pueblos del país para darse cuenta que sobre instrucción, el progreso de sesenta años había sido muy lento y, aludiendo a Baranda, bosquejaba su deseo: creemos “que se inspirará en las exigencias del espíritu moderno, teniendo presente ante todo, el estado de nuestro pueblo cuyo adelanto moral está reclamando imperiosamente por su mismo porvenir material, so pena de perturbarse ese equilibrio que constituye la fuerza en los individuos, y la respetabilidad en los estados, y que consiste en la igualdad del desarrollo físico y de la cultura intelectual” (Altamirano, 1989: 187)

c) La noción de educación como educación integral

Este tópico, tan recurrente en el porfiriato -como en la actualidad- había sido objeto de diferentes debates y pronunciamientos. Desde la época de Ezequiel Montes, en la administración de González, se había introducido la temática en el Congreso Higiénico Pedagógico, convocado por el Consejo Superior de Salubridad y celebrado en enero de 1882, con la finalidad de analizar los problemas teóricos y prácticos de la educación. La visión de entonces, orientada hacia el desarrollo integral del niño, era acompañada de prescripciones puntuales, para fomentar el cultivo de “todas las facultades físicas, intelectuales y morales en el orden de aparición y por medio del ejercicio persistente, pero no continuo” (Castellanos, 1905: 67). Entre las conclusiones de la comisión correspondiente se

determinan las particularidades para el desarrollo de cada tipo de facultades. Tres tipos de secciones conciernen a las facultades físicas: las vegetativas, que se sujetan a las reglas higiénicas; las locomotrices, relativas a los juegos ejercicios gimnásticos; las sensorias, inherentes a los ejercicios objetivos destinados para cada sentido. Las facultades intelectuales habrían de desarrollarse a partir de la enseñanza objetiva, aplicable a todas las asignaturas de la primaria elemental. Por lo que corresponde a las morales, aunque no se alude directamente a éstas, imperaba la idea de disciplinar al niño, sometiéndolo y sujetándolo a los imperativos del profesor, cualesquiera que éstos fueren, con el objeto de garantizar el orden escolar y contribuir simultáneamente al orden social, político e ideológico, indispensable para la paz y el progreso de la nación. La obediencia representaba el símbolo del buen alumno, por tanto, la disciplina escolar como temática y como práctica se convirtió, por un lado, en contenido permanente y, por otro, en práctica cotidiana de manera rigurosa. Las determinaciones establecidas respecto al desarrollo de las facultades morales se consignaron en tres artículos acordados por la cuarta comisión del mencionado congreso (Castellanos, 1905: 68-69):

7°. El régimen á que debe someterse el educando, serán hasta donde sea posible el llamado „disciplina de las consecuencias’, procurando al mismo tiempo que el educando contraiga el hábito de hacer el bien.

8°. Debe el educador de apartarse de este régimen, siempre que las acciones de los niños puedan causarles males graves.

9°. Los premios se instituirán principalmente cuando se trate de poner en actividad las facultades especulativas.

10°. Debe emplearse el consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado, y no contrarie ningún sentimiento fuerte

A su manera, Rébsamen en palabras de Castellanos, comparte la inclinación por la educación integral. Reconoce en Rousseau al fundador de la nueva educación, cuyo rasgo innovador se particulariza en reconocer la trascendencia del desarrollo de las facultades y su apuesta por promoverlo en los niños, en sustitución de la simple transmisión de conocimientos y, en Pestalozzi, a su seguidor, quien puso en práctica la doctrina del primero, al probar la relevancia del desarrollo de la inteligencia por encima del almacenamiento de saberes. Ambos -subraya- compartieron el interés por “formar el corazón de los educandos” (Castellanos, 1905: 75), refiriéndose a la formación moral. A decir del autor es éste el origen de la noción de los tres fines de la enseñanza: el fin material que concierne a la transmisión de conocimientos; el fin formal, que compete al desarrollo de las facultades y el fin ideal, aquel asentado en la formación del corazón.

Recientemente, agregaba, se ha incluido la educación física en el registro del fin formal, y la educación ética y estética en el fin ideal. “De este modo se realiza el ideal supremo de toda educación completa: forma al individuo para la felicidad por el camino del bien” (Castellanos, 1905: 75).

En la misma línea de pensamiento, Castellanos, amigo y vehemente seguidor de Rébsamen, da continuidad a sus elementos doctrinarios, estipulando para cada asignatura el fin en el que se inscribe, así como su importancia pedagógica. En cuanto al primer asunto, es interesante revisar las ubicaciones que hace el autor, a partir de las que se afana por probar la participación de cada asignatura –base de su propuesta metodológica- en el desarrollo de las facultades y los fines de la enseñanza: el canto queda inscrito en el fin ideal, con la ética y la estética, debido a que en la educación de los sentimientos se sustenta la educación intelectual y moral, como apuntaba el propio Pestalozzi; el lenguaje, dirigido hacia los fines material y formal, es proclive para el desarrollo de la memoria, el juicio y el raciocinio; a la aritmética se le asigna simultáneamente un fin práctico o material y otro formal, éste último de suma importancia porque posibilita el desarrollo del pensamiento, del raciocinio y la capacidad de discernir; la física, igual que la precedente, comporta un fin material y un ideal, con la que se apoya el desenvolvimiento de la capacidad de la observación, del juicio y del raciocinio; la botánica, a través de la sensibilidad hacia la belleza y del fomento del orden y del amor al trabajo, coadyuva al logro del fin ideal, y por las capacidades de atención, juicio y reflexión, al fin formal; la zoología se sitúa como una asignatura participante en el fin formal, a través de la ejercitación de la observación y el juicio, aunque también en el fin ideal, al educar los sentimientos y la voluntad; a la instrucción cívica y a la gimnasia compete la educación de los sentimientos, de la voluntad y de la acción, por lo que resolutivamente se inscriben en el fin ideal.

Es irrefutablemente, Justo Sierra, quien insistió permanentemente en todas sus actuaciones y escritos en una concepción integral de la educación durante el porfiriato, fuese como legislador, como presidente de los congresos de instrucción o como funcionario en la Secretaría de Instrucción Pública. Al referirse en aquellos congresos de instrucción a la escuela moderna, ya señalaba: “lo que la distingue es el carácter puramente educativo; es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma un íntimo conjunto, como lo forma la naturaleza en el hombre en vía de formación, en el niño” (Sierra, 1984: 398). La noción de educación, visualizada en las tres dimensiones –física, intelectual y moral- representaba el medio para preparar en el niño “el desenvolvimiento del hombre”.

Respecto a la conceptualización de la educación integral, advertía Sierra (1984: 401-402): “Otro modo de considerar la educación, y que parece entrañar también novedad, es el vocablo *integral*, usado ya por leyes que rigen esta materia en otros países. Entre nosotros la palabra *integral* ha servido de tema para acaloradas discusiones: unos la han tomado en un sentido y otros la han considerado en otro. Nosotros hemos fijado... la acepción del vocablo de un modo preciso. Para nosotros la educación integral es el desenvolvimiento del hombre físico, moral, intelectual”. La educación integral apelaba al trabajo educativo de las tres dimensiones, cada una de las cuales comportaba un lugar definitorio en la formación del “hombre entero”.

En cuanto a la educación física, opinaba el gran pensador y estratega de la educación nacional, su valor radica en la posibilidad de adquirir la fuerza y el vigor indispensables para un progreso intelectual y moral, porque el aforismo de la pedagogía antigua –alma sana en cuerpo sano- lo ha hecho suyo la pedagogía nueva.

La temática de la educación moral, motivo de amplios debates por sus posibles vínculos con la educación religiosa, misma que había sido desterrada legalmente, fue postulada por Sierra en términos de una moral social, a cargo de la escuela y del maestro. El desarrollo de las facultades morales, comprendidas como facultades sociales, es competencia del Estado, debido a que el desarrollo moral del niño constituye “el resorte principal de los sentimientos de sociabilidad del individuo. ¿Y puede haber nada más interesante para el Estado que el desarrollo de estos sentimientos, sin los que no se explicaría su programa de civilización y de justicia?” (Sierra, 1948a: 234). Respecto a los nexos que entrelazan la educación moral con la religiosa, Sierra apuntaba que fuese con base en creencias religiosas, en sistemas de premios o castigos o en cualquier otro tipo de inspiraciones, esa moral era la que había enseñado a los padres a ser honrados, a formar familias y a amar a la patria y que esa moral era la que se pretendía enseñar al niño, sin necesidad de apelar a ninguna doctrina o creencia religiosa. En suma, concluía el autor: “Hay una verdad y un punto de vista que domina todo el aspecto pedagógico y social de la cuestión: el Estado no puede declararse inhábil para promover la educación moral, no puede prescindir de aprovechar todos los elementos propios para conducir al niño, al ciudadano, al hombre, por el camino del bien” (Sierra, 1948a: 236).

En el rubro de educación intelectual, Sierra disientía fuertemente de los acuerdos de la comisión del Congreso, la que había aprobado denominar “naciones de ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas” a los cursos

correspondientes a la enseñanza científica. Acertadamente preguntaba si las “lecciones de cosas” eran una materia o bien un método aplicable a casi todas las materias. Para él, la enseñanza científica, esto es, de las ciencias físicas y naturales, representaba un medio indispensable de educación. Advertía que a diferencia entre los antiguos programas y los basados en el método científico era inmensa, porque “la curiosidad del niño solicitada sin cesar, despierta en él tanto interés, le da tanto atractivo a la iniciación de la inteligencia infantil en los secretos de la naturaleza, que la escuela, antiguo lugar de tormentos, va siendo, merced a la ciencia una fuente de encantadoras sorpresas” (Sierra, 1948a: 239).

Como se ha insistido, sus concepciones sobre la educación hubieron de quedar concretadas en la *Ley de Educación Primaria* del 15 de agosto de 1908, en la cual no sólo se consagra la integralidad de la educación, sino su carácter nacional, gratuito, laico y obligatorio, como una síntesis del pensamiento pedagógico y educativo de este gran hombre. En el artículo segundo queda estipulado: la educación “será integral, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares”, adicionando la dimensión estética que en sus planteamientos anteriores no había sido incluida (Sierra, 1948a: 397).

Al atribuir al Estado la categoría de *educador*, en el discurso pronunciado en la Cámara de Diputados hacia 1908, donde analizaba aquella ley reiteró su indeclinable posición respecto a la educación integral, repitiendo el párrafo dicho hacía dos décadas²⁸:

El papel del Estado en la organización del porvenir exige, como indeclinable factor, la preparación de energías morales, intelectuales y físicas, religiosamente unidas a él en el culto de un mismo ideal. Y a eso responde la genuina acepción del vocablo...; *educación* vale decir *nutrición* encaminada a un desenvolvimiento; una nutrición, génesis de toda fuerza, de toda energía... (Sierra, 1984: 398-399).

El Estado debe encargarse, con plena conciencia de la trascendencia que esto tiene, debe encargarse, digo, de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual; debe procurar el desarrollo armónico de sus facultades, de estos tres modos de ser y añadir otro, el modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto.para perfeccionar la educación del pueblo y obligar al Estado a formar hombres completos (Sierra, 1984: 400).

²⁸ . Durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción.

5.2.2 Método de enseñanza

Uno de los tópicos de indiscutible polémica durante todo el siglo XIX y, específicamente durante la dictadura, es el método. Se puede aseverar con certeza que las elaboraciones construidas en torno al método de enseñanza en la escuela primaria son producto del consenso concitado entre los actores y funcionarios del régimen respecto a su relevancia en la instrucción pública y a su capacidad de posibilitar la transformación de la vieja escuela a la moderna. El método, se configura, por tanto, como el eje nuclear de la llamada pedagogía moderna. Varios pedagogos y maestros incursionaron en este rubro a través de disertaciones y publicaciones diversas, gestándose una polémica permanente, siempre nutrida de las importaciones europeas.

El hecho de que el método se hubiese convertido en lugar común de letrados y educadores de la época, no garantizaba la unicidad respecto a su conceptualización, clasificación y función, sino que, contrariamente, abrió el debate en el marco de una pluralidad de visiones, preferencias y tendencias sobre un objeto que finalmente no quedaría resuelto ni en aquel momento, ni en todo el siglo XX. Así lo percibe Castellanos al señalar que “probablemente en ningún capítulo de la Pedagogía General existe tal divergencia de opiniones como en el que trata del MÉTODO PEDAGÓGICO, por lo cual consideramos de nuestro deber juzgar el asunto fuera de los prejuicios que hasta el presente nos invaden...” (Castellanos, 1904: 14-15). Igualmente, Carrillo planteaba la confusión prevaleciente respecto al método y específicamente el método objetivo (Carrillo, 1964: 385-386):

Creería cualquiera que una palabra tan usada, tan vulgar, hasta tan de moda en nuestros días, que corre de boca en boca sin tropiezo, tiene para todos los que la oyen y emplean, un significado muy conocido, muy riguroso, muy preciso...

Pues nada de eso, sin embargo, sucede en nuestro caso; y si a cuantos ponderan las ventajas del método objetivo y lo alzan a las nubes, les vais preguntando uno por uno: ¿En qué consiste este método objetivo, que tanto encomiáis? Veréis cómo no aciertan a responder una palabra a tal pregunta, cómo se quedan perplejos e indecisos; y cuando al cabo obtengáis una respuesta... veréis que cada cual se forma de él idea distinta; o, si he de decir la verdad, ¿y por qué razón no he de decirla?, que ninguno de ellos tiene idea exacta de él, ni mucho menos.

La edificación de saberes sobre la problemática metodológica en la enseñanza signa el tránsito de la antigua pedagogía o pedagogía tradicional, llamada así por varios de los autores, hacia la moderna pedagogía o lo que es lo mismo de la antigua escuela hacia la escuela nueva mexicana. Sin el afán de sistematizar las

producciones al respecto de todos los protagonistas del movimiento de reforma metodológica, sino con la intención de situar la preeminencia acordada en la época y de puntear los términos de las diversas nociones que se privilegiaron, a continuación se presentan algunas posiciones que reflejan las construcciones de varios de ellos, cuyas aportaciones abrieron una brecha en la configuración del campo de la pedagogía y su devenir en el siglo XX.

Al conferir un lugar al método en la agenda de los Congresos de Instrucción Pública, resulta obligatorio sondear los esbozos y las opiniones ahí registrados, debido a que las resoluciones, igual que los debates esgrimidos, sirvieron de punta de lanza para los tratamientos que sobre la temática emprendieron algunos de los autores. De hecho, buena parte de los principios rectores acordados en estos eventos son recogidos en los abordajes que los diferentes escritores de educación formularon de manera individual sobre este tópico y publicaron a través de diferentes medios.

La pregunta VI -¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental?- inscrita en el cuestionario del Primer Congreso, no fue abordada sino en el siguiente, estando a cargo de la comisión integrada por Rébsamen, como presidente, Antonio García Cubas, Miguel F. Martínez, José M. Rodríguez y Cos y Ricardo Gómez, relator, como previamente se puntualizó.

El dictamen inicial, formulado prioritaria e ineluctablemente por Rébsamen²⁹, es portador de los principios cardinales de “un método moderno”, en la lucha por desplazar el “método tradicional”, propio de la denominada escuela antigua. Con una amplia argumentación, este documento se configura como basamento rector que orientaría el ulterior trabajo de quienes habrían de abordar esta temática, tal como se constata más adelante.

La noción manejada por la comisión, por la que se distingue el método científico del pedagógico, dice a la letra (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 30):

El método en el sentido absoluto y filosófico del término, es el camino seguido por el espíritu humano en la investigación y exposición de la verdad, de la ciencia.

El método, en el sentido pedagógico de la palabra, sólo toma en cuenta la segunda parte de la definición anterior, aun cuando en la transmisión de los

²⁹ . En virtud de que existen párrafos idénticos en el documento presentado por la comisión y en los textos publicados en *México Intelectual* y recopilados por Abraham Castellanos, bajo el título de Pedagogía Rébsamen o en los editados por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.

conocimientos se debe seguir, en general, el camino que ha conducido á su adquisición, á la formación de la ciencia.

Por consiguiente, el método pedagógico o didáctico será la manera de ordenar y exponer las materias. Este método varía según la idea que nos formemos del fin de la enseñanza.

Se destaca que las antiguas civilizaciones plantearon como fin único la instrucción, o sea, la adquisición de conocimientos, en los términos que promovía Quintiliano: “El método es el camino más corto que escoge el profesor para suministrar la instrucción a sus alumnos”, pero que, a partir de Pestalozzi, se comprendió que toda enseñanza elemental tiene un segundo fin, incluso más importante que el antepuesto, consistente en el desarrollo de todas las facultades del niño, fin que se revela como la verdadera educación. Con base en la frase célebre del citado padre de la Pedagogía moderna –aprender a aprender- ya no se trata de proporcionar al niño una gran cantidad de conocimientos, sino de desarrollar todas sus facultades. Desde Pestalozzi se ha admitido la existencia de dos fines de la enseñanza, el instructivo y el educativo; del primero se abusó enormemente en los pasados siglos y del segundo, más recientemente, por Pestalozzi y sus discípulos, quienes descuidando el primero, se abocaron exclusivamente “a practicar hasta pueriles ejercicios, largos y fastidiosos, para cada una de las facultades intelectuales” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 31). Reconocidos los errores de Pestalozzi, se ha adoptado la teoría de Kehr, por la que se acepta la reunión de ambos fines, al acordar que toda instrucción debe ser educativa y que toda educación supone determinados conocimientos. De ahí que el método pedagógico debe atender ambos fines, considerando que entre más pequeño sea el niño se privilegiará el educativo sobre el instructivo.

Si como queda asentado, el método alude al ordenamiento y a la exposición de la materia de enseñanza, éste se conforma por dos factores: el orden y la forma. El primero, también llamado marcha de la enseñanza confiere atención a la disposición de los diferentes ejercicios y a la articulación de los conocimientos. Generalmente se reconocen como marchas: la inductiva, deductiva, analítica, sintética, progresiva y regresiva, cuyo empleo está determinado por el tipo de materia que se trabaja y por el criterio particular del profesor. A su vez, para tomar decisiones respecto al orden, es indispensable considerar el principio fundamental de toda la educación (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 30): “El arreglo de materia y método debe corresponder con el orden de evolución y del modo de actividad de las facultades’, y los otros siguientes principios. En la enseñanza debe procederse de lo *fácil a lo difícil*, de lo *conocido a lo desconocido*, de lo concreto a lo abstracto y de lo *empírico a lo racional*”.

Los aspectos conforme a los cuales el profesor presenta el contenido de enseñanza constituyen las formas de enseñanza, que se reducen a dos: la interrogativa o dialogada y la expositiva, dogmática o magistral. La forma expositiva atiende mayormente al fin instructivo y convierte a los alumnos en meros receptáculos de los conocimientos; inversamente, la forma interrogativa, al efectuarse en forma de preguntas orientadoras hace que los alumnos descubran por sí mismos lo que se pretende enseñar, poniendo en actividad todas sus facultades intelectuales y atendiendo a los dos fines de la enseñanza. Por esto, se le debe preferir, aunque también reconocer que, en ocasiones, es preciso comunicar magistralmente los conocimientos. A su vez, la comisión consideró que para la correcta aplicación del método había que someterse a ciertas condiciones: a) que la clase oral es la única manera de utilizar la forma socrática o interrogativa, aunque también la expositiva; b) que es preciso decidir cuidadosamente la distribución del tiempo conforme a las leyes higiénicas que sugieren la diversificación de los trabajos intelectuales y prácticos; c) que es preciso subdividir el programa para garantizar que se dispone del tiempo necesario para cada tema, incluyendo los ejercicios y repasos necesarios; d) que es indispensable la preparación de las lecciones con antelación.

Los procedimientos, comprendidos como medios particulares para la aplicación del método de enseñanza, asevera la comisión, están determinados por la capacidad de invención, ingenio y hasta de la fantasía del profesor, el que está obligado a luchar contra la dificultad de la asignatura, contra la lenta o tardía percepción de los alumnos u otros obstáculos. “Y todo esto los estimula, y por tanteos unas ocasiones, por raciocinio otras, por simple coincidencia algunas, encuentra un procedimiento que lo salva. Hay hombres de muchos recursos; hay maestros también ricos en procedimientos” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 32).

Según la comisión, “la diferencia entre el método y el procedimiento es bien perceptible. Así, la demostración de las verdades geométricas obedece á un método; exponerlas gráficamente y hacerlas repetir á los alumnos, será un procedimiento” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 32). Sin que la comisión haga suya la clasificación de Brau, es conveniente conocerla, se afirma. Son tres las categorías de este autor: la que compete al maestro y agrupa los procedimientos de exposición; la que corresponde a los alumnos, a quienes se les prescriben tareas o ejercicios, conformando los procedimientos de aplicación y, finalmente, la relativa a la revisión de tareas y ejercicios, misma que genera los procedimientos de corrección.

Las recomendaciones para emplear cualquier procedimiento son: no alterar el orden establecido en la enseñanza, ni la actividad de las diferentes facultades; atraer la atención del niño sin descuidar la disciplina; propiciar el ejercicio de los sentidos del niño, sin transgredir las reglas higiénicas. Como último punto se recomienda priorizar el procedimiento intuitivo que es el que más cabalmente satisface los requerimientos antes señalados.

Éstas son pues las ideas centrales del dictamen emitido por la comisión, respecto de las cuales hubo varios debates, entablados particularmente por Martínez, como representante de la comisión, y Luis E. Ruiz.

Luis E. Ruiz, iniciando la polémica, manifestó su inconformidad respecto al desarrollo formulado por la comisión, porque para él, “el método es único, siendo un principio abstracto emanado de la ciencia y constituido esencialmente por la asociación de la inducción con la deducción; en consecuencia, en todos sus aspectos, no pierde su unidad” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 42). No obstante, también manifestó su disentimiento respecto a que en el dictamen se alude al método como didáctico, inductivo, objetivo y subjetivo, señalando que él sólo aceptaba las denominaciones de objetivo y subjetivo. Su argumentación se funda en el señalamiento siguiente: en ocasiones se puede empezar por hechos para alcanzar la generalización, esto es, de la inducción a la deducción y, por ello, el procedimiento que se emplea es el objetivo; contrariamente, se puede partir de la generalización hasta llegar a los casos particulares o aislados, llamándose este método subjetivo, ya que se toman como inicio las abstracciones formadas en el espíritu, al margen de los hechos que se observen. “En consecuencia, yo creo que lo más concreto para caracterizar la intervención que haya en la práctica, es esto: método objetivo y subjetivo; y no estando de acuerdo con la Comisión en este sentido...” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 43). Martínez, a cargo de la réplica, arguyó que el método lógico no podía ser el único existente y que entre los diversos métodos, se encontraba el pedagógico. Acordaba con Ruiz que el método es el camino que se sigue en la investigación para buscar, demostrar y exponer la verdad, sin embargo era obvio que en pedagogía, sólo se trataba de la última parte, es decir, de la transmisión del conocimiento. A esto añadía que había razones para considerar como un método propio el relativo al orden que se sigue en la enseñanza para cumplir los fines que ésta tenía asignados.

Por lo que se refiere a la clasificación de Ruiz en torno al método objetivo y subjetivo –aseveraba Martínez– la comisión discrepa totalmente, porque lo que el disidente aprecia como método objetivo es lo que aquella considera como método subjetivo, ya que “si el fin de la enseñanza es la unión del objeto con el sujeto y si

el primero es la materia y el segundo el niño, naturalmente se infiere que cuando se atiende al objeto, á la materia, entonces el método es puramente objetivo y cuando se atiende á las facultades psíquicas del alumnos, entonces será subjetivo. En esto seguimos las doctrinas de la pedagogía alemana” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 44). En cuanto a que en el método se siga perenemente la inducción o la deducción, la comisión tenía claro que esto sólo podía ser cuando se trataba de investigar, pero que cuando el asunto era enseñar, los métodos lógicos no eran suficientes. Por ello, en cuanto al orden en que se presenten los conocimientos, el método pedagógico puede adoptar no sólo la inducción y la deducción, sino también las marchas analítica y sintética, la progresiva y la regresiva. Ilustra su oposición a Ruiz explicando que, por ejemplo, cuando se enseña caligrafía se puede proceder mostrando las letras completas para llegar después a sus elementos, o al revés, dando a conocer los elementos y luego enlazarlos para llegar a la formación de cada letra; argüía que en este caso no había ni inducción ni deducción, en tanto que ni de hechos particulares se llegaba a una ley, ni se sacaban consecuencias de ningún principio; lo único que sí había era un análisis o una síntesis.

Ruiz impugnó: “Como ustedes comprenderán, los nombres de objetivo y subjetivo, precisamente se han originado del motivo ó móvil que los engendra; cuando nosotros observamos objetos ó fenómenos, cuando partimos de ellos para hacer una generalización, es cuando le llamamos método objetivo, y cuando vamos de las cosas ó fenómenos á través de cómo los ven los demás, este método es subjetivo. En consecuencia, no es posible confundirlo, ni mucho menos entenderlo al revés” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 45). En cuanto a que Martínez señalaba que cuando se enseña a escribir se va del elemento al todo o del todo al elemento y que ahí no había una inducción, Ruiz disiente y apunta que siempre hay una comparación, un raciocinio “y quiera ó no su señoría, tiene que basarse en la inducción ó la deducción.. que á esto le llame la comisión una marcha, esto podrá pasar en una exposición; pero no podrá sostenerlo con justicia tratándose de un procedimiento” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 45).

Martínez tomó la palabra una vez más, desarrollando una contraréplica por la que pretende demostrar que el método no es único, como sostuviera Ruiz, porque el método de enseñanza es diferente al método lógico y ninguno de los procedimientos lógicos puede constituirse como el método pedagógico, siendo éste el que específicamente convenía a la enseñanza. Agrega que la palabra método se conforma de dos raíces griegas, meta que significa término y hodos que quiere decir camino, “por lo que método será el camino que se siga para llegar

á un fin determinado” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 77) y como los caminos que se pueden seguir son diversos, habrá por tanto varios métodos. Martínez dio lectura a las definiciones sobre método y tipos de métodos expuestas en el *Diccionario de la Lengua*, para llegar a establecer las diferencias entre método lógico y método pedagógico. Sin negar las semejanzas entre ambos, estableció que el lógico se podía utilizar para la investigación cuando se trataba del trabajo de la ciencia y que el pedagógico para la transmisión de conocimientos ya formados, asunto que competía a la didáctica, porque irrefutablemente no es lo mismo investigar que enseñar. Igualmente puntualizó que los medios que emplea cada uno de estos métodos son diversos: mientras la investigación se utiliza la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis, en la didáctica se hace uso además de otros muchos medios, tales como las marchas y las formas. Fundamentado en el abordaje efectuado por Flores, en su *Tratado de Pedagogía*, reiteró que este autor reconoce como método no solamente el lógico, sino todo camino que se utiliza para llegar al fin. Podría decirse –añade Martínez- que el método pedagógico es parte del lógico, al quedar comprendido en la inducción, pero como se había señalado anteriormente, el método inductivo no puede retomarse para todas las materias de enseñanza y lo mismo sucedería si se tomara otro elemento del método lógico.

En cuanto a la denominación que hemos acordado –refutaba Martínez- respecto a la denominación de método pedagógico o método didáctico, comprendido como el que debe seguirse para comunicar los conocimientos, la comisión mantiene esta posición, porque no se utiliza el mismo método en primaria, secundaria o superior y, como lo había manifestado Flores, cada tipo de alumno requiere un camino especial. Esta es la razón por la que la pedagogía distingue dos métodos en la enseñanza: el de la primaria que sería el pedagógico y el de la instrucción superior que usualmente se llama método científico.

Ante este desarrollo, Ruiz no tardó en presentar sus nuevas y contundentes objeciones:

- No acepta como autoridad pedagógica el *Diccionario de la Academia*, porque los diccionarios sólo sirve para dar la acepción vulgar de la palabra.
- No deja convencerse por autoridades, sino con base en razones, porque las primeras lo único que hacían era comprobar y no probar. “Así es que en general ninguna autoridad me satisface y mucho menos la de un diccionario vulgar...” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 45).

- Corrobora su idea de que el método era un principio abstracto originado de la ciencia y que sólo aceptaba calificativos cuando era aplicado.

- Ridiculizando el concepto de método de la comisión, asevera: “Dice el Sr. Martínez que el método quiere decir el camino que conduce á un fin, y que hay muchos caminos. Perfectamente, como hay caminos de aquí á la Villa, á Tacubaya; *pero todos son caminos*, como he sostenido. Tratándose de método en abstracto, dije este es uno, que filosóficamente es indivisible y eso lo sostenía, porque algún representante emitió la idea, que el método lógico era diverso del método pedagógico, cuando éste no es sino la aplicación á la enseñanza del método lógico, y por eso hacía observar que la comisión descansaba en una base falsa” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 79).

- Reitera que el método sólo está constituido por la inducción y la deducción y nada más.

- Respecto a la clasificación del método en objetivo y subjetivo, acusa que al estar la pedagogía como ciencia en proceso de formación y como arte en vía de constitución, los términos que se utilizan todavía no expresan claramente las ideas que se manejan; no obstante, las únicas dos palabras que se acercan a la verdad, son objetivo y subjetivo. “No existe más dificultad que al decir método objetivo, se cree que vamos á aprender con objetos, y sabido es que se puede dar una lección subjetiva en frente de un objeto, y objetiva fuera del objeto, y por lo mismo debemos entender que el método objetivo es el que consiste en buscar la verdad aplicando todas las facultades, y es subjetivo cuando *fácilmente se aplican estas facultades*” (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 79-80).

- No admite, finalmente, la denominación método pedagógico o didáctico porque significa método aplicado a la enseñanza, debido a que el método lógico, conformado por la deducción y la inducción, es el único que se puede emplear en la práctica, ya sea que se comience por la inducción y, por tanto, se sigue el método objetivo, o por la deducción, cuando utiliza medios subjetivos.

Los alegatos entre ambos continuaron, así como las intervenciones puntuales de otros participantes, aunque finalmente, sometido el dictamen a votación, las resoluciones aprobadas quedaron así consignadas (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1891: 456-457):

26a. El método que debe emplearse en las escuelas primarias elementales, es el que consiste 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 se promueva el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos.

27a. Para la debida aplicación de este método, cuyos factores son el orden en que deban presentarse los conocimientos y la forma en que éstos se deban exponer, hay que atender a las siguientes prescripciones:

I. Por lo que toca al orden o enlace de los conocimientos, se podrán observar las marchas inductiva, deductiva, analítica, sintética, progresiva y regresiva, según el carácter de la materia que se enseñe, y hasta de conformidad con la índole especial de cada punto aislado, que sea objeto de una lección.

II. El maestro, para la buena elección de la marcha que haya de seguir, tendrá presente el principio fundamental de la educación, como los siguientes principios generales: ir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional.

III. Por lo que se refiere al segundo factor de este método, se pueden usar las formas expositiva e interrogativa, que son fundamentales; limitándose el uso de la primera a los casos de estricta necesidad; y se recomienda el uso de la interrogativa, principalmente en su especie llamada socrática.

29^a. Los procedimientos que se empleen en la escuela primaria elemental, deben estar en consonancia con el principio fundamental de la educación, y con los preceptos generales de la metodología, disciplina e higiene. Se recomienda en especial el uso del procedimiento intuitivo en sus cinco formas. I. Presentación del objeto in natura. II. Uso de un modelo, aparatos científicos y objetos de bulto o en relieve. III. Uso de estampas, dibujos e imágenes proyectadas por aparatos ópticos. IV. Uso del diagrama. V. La descripción viva y animada.

En estas formulaciones quedó configurada la resolución sobre el tratamiento del método en el Congreso, mismas que, reiteramos, constituyeron el andamiaje sobre el que los pedagogos construirían sus particulares elaboraciones.

Carlos A. Carrilo, educador veracruzano, profesor de la Escuela Normal de Jalapa y director de la Escuela Anexas a la Normal capitalina, dirigió *El Instructor* y la *Reforma de la Escuela Elemental*, publicaciones periódicas, en donde difundió las doctrinas de vanguardia provenientes de Europa, así como sus propios pensamientos sobre la educación, la escuela y su organización y otros muchos tópicos vinculados con la reforma escolar en general. En relación con el tópico que nos ocupa –el método– el educador no aborda explícitamente una conceptualización, sino que simplemente registra las dos opciones que se presentan al maestro para la enseñanza, y que revelan “dos fisonomías radicalmente distintas, que con una vez que se vean, no pueden confundirse nunca: son lo que el blanco y el negro en el reino de los colores, o lo que el subir y el bajar en el mundo de los movimientos” (Carrillo, 1964: 382). Se trata del método sintético y del analítico. “El *método sintético* empieza por enseñar las

partes, y acaba por el todo: va del ojo al cuerpo en el dibujo, del palote a la palabra en la escritura, de la letra a la frase en la lectura; mientras que el *analítico* hace las cosas al revés precisamente que su hermano; principia por el todo, y termina en las partes, va del cuerpo al ojo, de la palabra al grueso o al final, del vocablo a la letra” (Carrillo, 1964: 381). Al compartir las bases de la doctrina pestalozziana, su posicionamiento respecto al método analítico, queda fundado en la argumentación derivada de las siguientes cuestiones: “¿cómo enseña la naturaleza?, ¿cómo enseña la madre? Y ¿cómo enseña el maestro?” (Carrillo, 1964: 382).

En relación con la primera pregunta, arguye que la naturaleza enseña, sin el auxilio del hombre, a hacer uso de los sentidos y los miembros, porque sumerge al hombre “en la contemplación del universo, de ese *todo*, que es tan *todo*, por decirlo así, que abarca a los demás en su magnífica unidad, y deja que su mirada atónita y cegada se acostumbre primero a ese océano de luz deslumbradora, y lo descomponga después, y lo *analice*: separando sus diversas partes” (Carrillo, 1964: 383). En el caso de los movimientos, el proceso es análogo, ya que si se siguiera el método sintético, los niños no podrían aprender a mover simultáneamente sus diversos miembros, ni siquiera con uno solo podrían ejecutar diversos movimientos.

A la cuestión de cómo enseña la madre, revela que ésta instintivamente actúa de una manera sabia, debido a que en lugar de enseñar al pequeño sonidos, comienza por palabras enteras o frases y de esta manera, al hablar con su hijo o con otros, logra que éste grabe, imite y distinga las palabras con base en los sonidos, para más adelante repetirlos; esto evidencia el uso empírico del método analítico y la imposibilidad de enseñar a hablar a un niño a través del método sintético.

Finalmente, quitando la máscara del actuar del maestro en la escuela, asienta que ésta “no sigue, pues, el mismo rumbo que la madre y la naturaleza”, porque en la lectura se comienza por enseñar las letras, en cuanto a la gramática, se parte de las palabras y, en la música, de las notas.

De vanguardia resulta el pensamiento de Carrillo en materia metodológica, mismo que bien podría tener vigencia en la actualidad, en virtud de que la visión aditiva y fragmentaria del proceder en la enseñanza ha sido sedimentada en el mundo de la escuela y objetivada en los diseños curriculares y planeaciones didácticas, así como en la propia práctica de la docencia.

Enrique Rébsamen, pedagogo suizo y fundador de la Escuela Normal de Jalapa en 1886, fue uno de los que incursionó en la temática del método, no en uno sino en varios trabajos, publicados particularmente en la revista *México Intelectual*, de la cual Rébsamen y Juan Manuel Betancourt eran los redactores propietarios. Retomando el origen etimológico del término, rescata su procedencia del griego “*meta*”, que significa hacia o en, y “*hódos*”, camino, y lo define como “todo proceder ordenado y sujeto a las mejores reglas, para llegar de una manera segura y pronta a un fin que se conoce y determina de antemano” (Rébsamen, 1998: 113). Método de enseñanza primaria, también por él denominado método elemental, método pedagógico o método didáctico es conceptualizado como “la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza” (Rébsamen, 1998: 113), por lo que cruzando los límites del trabajo áulico, Rébsamen integra en su noción tópicos vinculados con la planeación didáctica y el curriculum propiamente dicho. Sintéticamente, el método integra: a) la selección y b) el ordenamiento de los contenidos de la enseñanza con c) las formas de trabajar en el aula. De hecho, las elucidaciones del autor sobre el método son, si no idénticas, análogas a las aprobadas por la comisión en la que él era el presidente, en el Segundo Congreso de Instrucción Pública.

Acota el pedagogo que la expresión “método elemental” fue utilizada por primera vez por Diesterweg, para denotar el método de enseñanza con los niños pequeños, de la escuela elemental, y distinguirlo del que se utiliza en la enseñanza profesional. A su vez, puntualiza que la expresión *método pedagógico* es empleada en contraposición a la de *método lógico*, con la finalidad de comprender que la primera refiere a la transmisión de conocimientos en la escuela primaria, mientras que la segunda apunta al trabajo de la ciencia. Por tanto, el tratamiento de esta temática queda totalmente acotado al trabajo docente en la enseñanza elemental.

Parte de una primera pregunta: “¿qué conocimientos deben enseñarse para realizar lo mejor posible ese doble fin [instrucción y educación] de la enseñanza?”, cuestionamiento que implica no una reflexión de naturaleza metodológica, sino sobre todo curricular. El autor plantea la selección de contenidos con base en tres niveles –el programa general, el programa detallado y la subdivisión del programas- los dos primeros facultad de los gobiernos y de los “cuerpos facultativos (Escuelas Normales, Consejos de Instrucción, Inspección Técnica)” (Rébsamen, 1998: 115). El trabajo metodológico del maestro se inicia, en el marco de los límites establecidos por los órganos arriba apuntados, en la capacidad de selección de los puntos objeto de sus lecciones, lo que se configura como “subdivisión del programa”.

El método –para el autor- está constituido por dos elementos: el subjetivo o psicológico y el objetivo o lógico, retomando las reflexiones elucidas en los congresos. El primero consiste en la consideración de la naturaleza psíquica del niño concerniente al grado de desarrollo de sus facultades, mismas que aunque varían de uno a otro, se mantienen reguladas por reglas fijas. De gran importancia para el método resulta ajustar la enseñanza al elemento subjetivo, proceso a través del cual se educan las facultades. En tanto, el elemento objetivo se encuentra definido por la naturaleza lógica de la materia de enseñanza y es el que posibilita la instrucción. Como la enseñanza moderna pretende simultáneamente educar e instruir, es imprescindible la atención de ambos componentes del método.

Si bien reconoce las aportaciones de Pestalozzi como el creador del método subjetivo o educativo, Rébsamen se aleja de algunos de sus planteamientos. Para Pestalozzi, la instrucción está subordinada al fin superior de la educación, al pretender “dar al espíritu una cultura intensiva y no simplemente extensiva, es decir, quiso formar, desenvolver el espíritu y no solamente amueblarlo”. Coincidiendo con los razonamientos esgrimidos en el segundo Congreso, insiste (Rébsamen, 1998: 117-118):

Con su famosa palabra ‚aprender a aprender’ quiso expresar que el fin principal de la enseñanza elemental no debe consistir en suministrar a los niños un gran caudal de conocimientos que quizá no puedan digerir, sino que debe consistir en desenvolver y acrecentar las fuerzas de su inteligencia, e inspirarles el amor al saber, para ponerlos en aptitud de adquirir más tarde, en la vida, y por sí mismos, todos los conocimientos que les puedan hacer falta (Rébsamen, 1998: 118).

Según Rébsamen, Pestalozzi y varios de sus discípulos abusaron del método educativo al prescribir largos ejercicios para la educación de las facultades intelectuales, descuidando algunos de los conocimientos más indispensables y desconociendo que un mismo ejercicio sirve a la vez para instruir igual que para educar. En efecto, para Rébsamen, se deben atender los dos fines al mismo tiempo, sin excluir o subordinar la instrucción a la educación. Lo que algunos autores denominan método natural, representa una “mezcla conveniente” del método instructivo y del educativo, pero en esta mezcla es importante determinar la proporción de lo educativo y la de lo instructivo. Evidentemente –advertía Rébsamen- que entre más pequeños fuesen los niños y menos desarrollada su capacidad intelectual, más predominancia tendrá el elemento subjetivo; esto es, que en las clases de los kindergartens y de los primeros años de la primaria habrá que priorizar el método educativo y paulatinamente ir incrementando la dimensión instructiva hasta atender ambos en igual proporción en los últimos grados de la

primaria, para pasar finalmente a la escuela secundaria y la profesional, donde predomina el instructivo. De ahí que para la definición de los criterios para la elección de los puntos y de los temas que deben seleccionarse en la subdivisión del programa es imprescindible atender la dimensión educativa y la instructiva. Con tal intención formula cuestionamientos de este tipo:

Dimensión educativa: “¿No sobrepasa tal tema el nivel intelectual de mis alumnos? ¿Constituye tal punto un elemento asimilable o es mero lastre para la memoria? ¿Es tal conocimiento a propósito para ejercitar convenientemente las facultades preceptivas y retentivas....?” (Rébsamen, 1998: 119).

Dimensión instructiva: “¿Es tal conocimiento de verdadera utilidad para la vida práctica o es mero adorno que sirve para ostentar y lucirse en sociedad? ¿He suministrado a mis alumnos todos los elementos lógicos que son de rigor para la comprensión de tal o cual idea o concepto...?” (Rébsamen, 1998: 119).

Por lo que compete al ordenamiento de la materia de enseñanza, como segundo momento del método, es imprescindible externar el punto de partida y el final, pero también “cada paso que ha de dar el maestro en cada asignatura y en cada lección”. Esto es lo que el autor denomina marcha de la enseñanza, comprendida como “la manera de disponer los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que quieran inculcarse a los alumnos” (Rébsamen, 1998: 120), noción que fue acordada en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción.

Al igual que en la selección de contenidos, el ordenamiento debe tener presente el elemento psicológico, que alude al sujeto, al alumno y, el elemento lógico, que remite al objeto, al contenido.

Los niños necesitan *cosas y fenómenos* antes que palabras, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio. No podemos por lo mismo atenernos exclusivamente al *encadenamiento lógico* para determinar el orden de los ejercicios escolares, debemos buscar más bien un *encadenamiento psicológico*, y el criterio que nos ha de guiar lo encontraremos en el principio de Pestalozzi que *la educación debe conformarse en su orden como en su método a la marcha natural de la evolución mental* (Rébsamen, 1998: 120).

Las marchas en la enseñanza primaria son cuatro: analítica, sintética, progresiva y regresiva. La primera, parte del todo para descomponerlo en partes; la sintética, procede de las partes para luego reunir las en el todo; la progresiva transita de la causa al efecto y la regresiva, a la inversa. Algunas asignaturas como la geografía, la geometría y la lectura son susceptibles de trabajarse con base en la marcha analítica, mientras que la caligrafía, por ejemplo, debe hacer uso de la sintética,

aunque algunos también han trabajado la lectura con esta última. Apunta el autor que también pueden combinarse ambas marchas, como en el caso de la enseñanza de la lectura-escritura, cuando se trabaja con la analítico-sintética. Las marchas progresiva y regresiva se utilizan para la enseñanza de la historia y la regresiva para la enseñanza de la física.

A estas cuatro marchas, subraya Rébsamen, la pedagogía alemana ha incorporado una más, la marcha genética, consistente en presentar las cosas conforme a su génesis, o sea, de acuerdo al orden de su natural evolución. Esta marcha puede utilizarse en la enseñanza de las ciencias naturales, de la geometría, del dibujo o de la caligrafía.

El tercer momento del método, denominado por el autor como forma de la enseñanza, consiste en la manera como el profesor presenta los conocimientos a los alumnos; “es de la mayor importancia, porque de ella depende en gran parte que los niños concurren con gusto a la escuela, que se dediquen con afán a las labores intelectuales y que la enseñanza produzca los resultados apetecidos” (Rébsamen, 1998: 128).

Dos formas orales existen para presentar los conocimientos, la expositiva y la interrogativa. La expositiva se caracteriza por ser un monólogo, a partir del cual los alumnos se limitan a escuchar o a tomar notas y pese a que parece ser la forma más rápida para presentar los contenidos, atendiendo con rigor el elemento lógico u objetivo, resulta no la más conveniente para los alumnos de primaria, porque los convierte en meros recipientes de la enseñanza dogmática, condenándolos a un papel pasivo. Contrariamente, la forma interrogativa asume la modalidad de diálogo, al entablar el profesor una plática con los alumnos, sugiriéndoles los conocimientos y haciendo que intenten descubrirlos. Esta modalidad que asigna al alumno un papel activo posibilita el ejercicio de todas las facultades intelectuales y, por tanto, la educación. La forma interrogativa, además, resulta más pertinente que la expositiva porque atiende el elemento psicológico o subjetivo del método; facilita la corrección de los errores de los alumnos; es proclive a que éstos expresen sus propias ideas, experiencias, dudas; fomenta la independencia del juicio y propicia la relación favorable entre maestro y alumnos al no imponer, sino compartir el saber. A pesar de las bondades para el alumno y el maestro de la forma interrogativa, la naturaleza del objeto de conocimiento impide, en ocasiones, que el niño pueda descubrir la verdad, por lo que se hace imprescindible la forma expositiva. Tal es el caso del aprendizaje de idiomas y de historia. Rébsamen termina proponiendo el uso combinado de ambas formas.

La relevancia que Rébsamen, como muchos de sus contemporáneos, confiere al método en la enseñanza se constata con el tratamiento que de éste efectúa; no obstante y paradójicamente, también acota su lugar en la docencia al conceptuarlo como un simple instrumento del que dispone el maestro. Contrariamente al consenso de la época, Rébsamen planteaba que más importante que el método es el maestro: que un buen maestro obtendrá buenos resultados incluso con métodos deficientes, mientras que alguien que no es maestro, no logrará nada a pesar de disponer de excelentes métodos. Plantea que si dos maestros siguieran rigurosamente el método prescrito por la pedagogía, obtendrían resultados diferentes si uno es entusiasta y activo, franco, cariñoso y cortés y, el otro, apático e indiferente, hipócrita, áspero y grosero. De ahí que “el factor más importante en la enseñanza es siempre la personalidad del maestro: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral... Este factor individual del método, que la pedagogía alemana designa con el nombre de tono o espíritu de la enseñanza, no puede naturalmente someterse a reglas y preceptos...; pero no por esto deja de influir poderosamente en los resultados de la misma” (Castellanos, 1912: 212).

Abraham Castellanos, oaxaqueño y alumno de Rébsamen en Jalapa, fue el fundador de la Escuela Normal para Profesores en su estado natal y más tarde profesor de la cátedra de metodología aplicada en las dos normales de la ciudad de México. Sus publicaciones en el campo pedagógico fueron varias, al igual que otros textos de índole literaria. A pesar de haber sido un fiel seguidor de las doctrinas de Rébsamen, su tratamiento sobre el método pedagógico no es exactamente igual que el de su maestro.

Discrepa de las nociones manejadas por varios pedagogos europeos, como Daguét, Horner, Compayré y Charboneau, por considerar, todos ellos, que la palabra método remite a los medios que se emplean para aprender o enseñar alguna ciencia y por compartir con Compayré que tanto el sabio que descubre la verdad como el maestro que la comunica disponen de dos caminos. Para Castellanos, el problema del método está vinculado con las modalidades del espíritu, de la mente, ya que mientras el investigador sigue los caminos lógicos de la inducción y la deducción, el profesor como hombre medianamente culto, aunque también recurre a ambos, no los utiliza de la misma forma que el primero. “Nunca podrán ser equivalentes los términos *modos de adquirir* (inducción y deducción) y *modos de transmitir*, para generar ésta inducción y ésta deducción” (Castellanos, 1904: 18). Emparentado con la doctrina de Stuart Mill, particularmente con su sistema de lógica, ratifica su posición con la cita que de él retoma: “El solo objeto de la Lógica es el gobierno de nuestros propios pensamientos. La comunicación

de estos pensamientos pertenece á otro arte; á la Retórica como la entendían los antiguos, ó al más lato aún, el arte de la Educación” (Castellanos, 1904: 18).

Con base en la noción formulada por Kher, el método pedagógico para este autor consiste en “el arte de unir el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma, y en su sentido más estrecho y particular, para cada materia y para cada lección. Así se hablará de método de historia, de Geografía, Aritmética, etc.” (Castellanos, 1904: 20). Basado en las aportaciones de Rébsamen, puntualiza que si la enseñanza pretende el desarrollo de facultades, los maestros se dirigen al sujeto exclusivamente; en este caso el método general se llamaba subjetivo o educativo; sin embargo, si la enseñanza intenta la comunicación de conocimientos, los maestros se remiten al objeto, al niño, haciendo uso del método objetivo o método instructivo. Este último es el concebido por Quintiliano, consistente en suministrar la instrucción a sus alumnos. En una lógica de superación de esta dicotomía, Castellanos desestima la existencia de un método subjetivo y otro objetivo y acuerda con Pestalozzi y Rébsamen, por supuesto, que es más pertinente hablar de un fin educativo o formal y un fin instructivo de la enseñanza, reservando el vocablo método a la didáctica pedagógica que posibilita la alianza entre el fin educativo y el instructivo.

Basado en Kher, igual que en el Congreso, Castellanos asienta que los componentes que posibilitan esta alianza son: el maestro, las facultades de los niños y la materia de enseñanza. En cuanto al maestro, éste dispone de dos formas para proporcionar los conocimientos, la expositiva y la socrática, como caso particular, aunque también requiere “trazarse un camino para ir con paso seguro, y á esto responden las marchas de la enseñanza (caso general)” (Castellanos, 1904: 19). Las marchas de la enseñanza son: analítica, sintética, progresiva y genética. El segundo elemento, las facultades del niño, éstas deben ser conocidas con la finalidad de elegir los procedimientos más idóneos para promover el desarrollo de la mente, entre los que incorpora tres: de exposición, de aplicación o prueba y de corrección. Los procedimientos de exposición aglutinan los siguientes tipos: intuitivo, comparativo, demostrativo, etimológico, tabular, mnemónico y gráfico. Los procedimientos de aplicación adoptan cuatro modalidades: de reproducción, de copia, de imitación y de invención. Los de corrección son dos, el individual y el simultáneo. Por último, el elemento denominado materia de enseñanza supone una cuidadosa elección para adaptarla al sujeto. En síntesis, método es para el autor un entramado por el que el objeto de enseñanza se vincula con el sujeto.

En fin, la diversidad de acepciones atribuidas al método por éstos y varios más de los educadores y teóricos del momento asestó la polémica sobre este tópico que

sin despejarse se mantiene abierta a la fecha, igual que la confusión que pervive entre método y procedimiento.

5.2.3 La enseñanza objetiva

Si el siglo XIX fue testigo de las reformas educativas europeas no sólo desde el punto de vista político e ideológico de la educación, sino también desde una visión eminentemente pedagógica. México se incorporaría en esta cruzada haciendo suyas algunas de las líneas del movimiento educativo progresista del viejo mundo. Los pronunciamientos de los países centrales que viabilizaron la reconfiguración de los sistemas escolares a partir de la disolución del control por parte de la iglesia y de la introducción de nuevos sistemas de enseñanza, ejercieron una influencia determinante en la conformación del campo del saber educativo del país.

La preocupación por enseñar de una manera alterna -provista de bases pedagógicas modernas- a la tradicionalmente utilizada en las rudimentarias escuelas públicas, en las que se ejercitaba fundamentalmente la memoria como única actividad intelectual, fue gestada desde el México independiente muy particularmente por José Manuel Guillé, quien –entre varios más- difundió y fomentó esta modalidad de enseñanza a través de su propia práctica docente y de su guía para la enseñanza objetiva. No obstante, a la temática de la enseñanza objetiva o enseñanza intuitiva habría de dársele continuidad hasta llegar a configurarse como una tendencia hegemónica, por lo menos, por parte de los pedagogos e intelectuales reconocidos.

En efecto, la propensión hacia esta forma de enseñanza fue fortalecida e impulsada en el porfiriato, concitando el interés de educadores y administradores del campo educativo por las obras de teóricos europeos proclives a la enseñanza moderna a través de los sentidos, esto es, bajo un enfoque eminentemente empírico. La enseñanza intuitiva u objetiva, así denominada en la época, representaba “la” opción moderna para transmitir los conocimientos, para hacer del aprender una actividad placentera y para favorecer la formación intelectual de los alumnos. La enseñanza objetiva pretende socavar el sistema antiguo de enseñanza memorística, en la medida que lo derrocó con un discurso capaz de volverlo ilegítimo, logrando con ello arraigar el deseo de efectuar un cambio radical en la instrucción primaria del país. Así lo documenta Torres Quintero: “Efectivamente; en Jalapa, como en Puebla, en México y en muchos lugares del país comenzaban á ensayarse y discutirse las nuevas ideas sobre enseñanza, formándose juntas pedagógicas, fundándose periódicos de educación y estableciéndose por todas partes escuelas modelo, institutos modernos” (Torres Quintero y Delgadillo (comp.), 1907: XIV).

Las fuentes inspiradoras de la moderna pedagogía mexicana, específicamente de la enseñanza objetiva, pueden ubicarse tanto en varias de las corrientes de la pedagogía alemana como de la suiza, prioritariamente. Con base en una ecléctica fusión, se retomaron algunas de las ideas de diversos pensadores y educadores que eran portadores de una visión utópica y revolucionaria de la actividad escolar como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröebel, entre otros, pensadores que comúnmente fueron renombrados por la intelectualidad del porfiriato.

Sin pretender sintetizar las aportaciones de los pensadores europeos, sino con el afán de puntear algunos de los tópicos que la doctrina de la enseñanza objetiva difundida en la época, recogió de aquellos, a continuación punteamos varios de los elementos concernientes a Comenio y Pestalozzi.

En cuanto a la propuesta pedagógica de Comenio, podemos señalar, entre otras, la recuperación, al estilo mexicano, de las siguientes cuestiones: las semillas interiores de los niños se desarrollan cuando se estimulan con diversificadas y ricas experiencias; los procesos naturales son la base de la enseñanza, en donde los sentidos y la observación juegan un papel importante, porque lo que se ve se retiene más en la memoria que una mera descripción o enumeración aunque se repita muchas veces; la educación debe ser comprensiva y no memorística; por la educación deben desarrollarse todas las capacidades y habilidades y no nada más la memoria. Como el propio Comenio expresara en una apretada síntesis sobre sus “Fundamentos de la facultad para enseñar y para aprender”, al aludir a la potencialidad que la naturaleza brinda para instruir a los niños, y al plantear que la tarea del profesor se torna accesible siempre y cuando (Comenio, 2004: 50):

- I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia
- II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
- III. Se procede de lo general a lo particular.
- IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
- V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender.
- VI. Y se procede despacio en todo
- VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
- IX. Y para el uso presente.
- X. Y siempre para un solo y mismo método.

Pestalozzi, inspirador de Herbart y Fröebel y amante de Rousseau, reivindica el pensamiento de este último en lo que ahora se llamaría el derecho a la infancia: “hay que considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño” y a partir de esta

posición fundamenta su doctrina. Entre las nociones pestalozzianas que se recrean como principios generales de la enseñanza objetiva se tiene: la intuición es el origen de los conocimientos; es necesario clasificar las intuiciones subordinando las cosas accesorias a las cosas esenciales; se debe presentar el aspecto concreto antes de introducir el concepto abstracto; hay que enseñar al niño a aprehender cada objeto como una unidad, pero separado de los otros objetos con los que está relacionado; enseñarle a distinguir la forma de cada objeto, esto es, sus dimensiones y proporciones; familiarizarlo tanto como sea posible con el conjunto de palabras y nombres de todos los objetos que le son conocidos; se debe dar a estos tres últimos elementos (forma, número y nombre) la mayor simplicidad, así como la mayor comprensión; todos los conocimientos provienen de tres facultades: de emitir sonidos, de representación indeterminada y de representación determinada; de la primera se deriva la aptitud para el lenguaje, de la segunda, el conocimiento de las formas y, de la tercera, la habilidad para contar.

En suma, en muy buena medida, los nuevos modelos o sistemas de enseñanza fueron promovidos en el país a través de dos vías. Por un lado, la presencia y acción de educadores extranjeros, particularmente de Rébsamen, suizo, y los de origen germano como Laubscher y Kiel y, por otro, la divulgación de las doctrinas pedagógicas por parte de estos mismos extranjeros, pero también de pedagogos mexicanos que se adhirieron a la convocatoria de la modernización de la educación y a la conformación de un saber pedagógico innovador adaptado a las condiciones del país.

La prensa pedagógica igual que las obras publicadas da cuenta del interés por poner al alcance de los maestros de banquillo las novedades doctrinales, al mismo tiempo que los acontecimientos de relevancia en materia de instrucción pública. Aunque el tema de la objetividad en la enseñanza se encuentra profundamente vinculado al del método, aquel fue legitimado y divulgado de manera preponderante, alcanzando un lugar prioritario en los abordajes que sobre la enseñanza efectuaron los intelectuales. Prueba de ello es el lugar que buena parte de los pedagogos, educadores y políticos atribuyó a este tópico, logrando, junto con el de método, colocarse en las agendas del Estado y en la vida cotidiana del discurso de la escuela.

El trabajo de Calkins –*Manual de Enseñanza Objetiva*- traducido al castellano y editado en México hacia 1880, se encuentra fundado, como los de la mayoría de educadores, en algunas de las aportaciones de la pedagogía europea, fundamentalmente de Comenio, Fröebel y Pestalozzi. Este texto constituyó una de

las pocas obras sistemáticas destinada exclusivamente al tratamiento de la enseñanza objetiva. Dirigida a los maestros y de corte totalmente práctico y utilitario, puntualiza, con ejemplos muy bien ilustrados, lo que el maestro debe hacer para “desarrollar la inteligencia de los niños en cada paso sucesivo”.

Por su relevancia e impacto en la conformación del saber pedagógico de la época, nos detenemos a revisar algunos elementos del mencionado tratado que eran compartidos por la intelectualidad de la educación -principios de las lecciones sobre objetos- mismos que conformaron el entramado conceptual sobre el que los diferentes teóricos confeccionarían sus diversos ensayos sobre la enseñanza objetiva, como más adelante se puede constatar.

Según Calkins, los principios fundamentales en que se basan las lecciones sobre objetos son:

1. El conocimiento del mundo material se adquiere a través de los sentidos. Objetos y fenómenos constituyen los sujetos sobre los que se ejercitan las facultades.
2. La percepción representa el primer acto de la inteligencia. El maestro debe propiciar ocasiones para desarrollar las facultades perceptivas.
3. Los conocimientos se inician a partir de la percepción de las diferencias y las semejanzas entre los objetos, pasando luego al desarrollo de la capacidad para clasificar y asociar objetos, experimentos y hechos.
4. Todas las facultades se desarrollan con base en ejercicios adecuados, aunque pueden debilitarse si no se aplican en las materias pertinentes.
5. Entre las facultades mentales que se pueden activar y desarrollar en el niño se tiene la percepción, la observación, la comparación, la memoria y la imaginación, mientras que la razón, la memoria filosófica y la generalización sólo adquieren su desarrollo en la madurez.
6. Encontrar el placer al estudiar constituye el incentivo más natural y saludable para la adquisición de los conocimientos. La avidez de saber o la curiosidad representan los grandes móviles de los niños, porque éstos tienen naturalmente un gran deseo de saber.
7. La instrucción debe promover el placer en el niño. Cuando no se da así, hay un defecto sea en la forma de enseñanza, sea la materia que se pretende enseñar.

8. La atención es un hábito fundamental de la educación. Para fomentarla hay que despertar su curiosidad y satisfacer su amor a la actividad.

9. “La marcha natural de la educación es de lo simple á lo complejo; de lo conocido á lo semejante desconocido; de los hechos á las causas –esto es, cosas ántes que nombres, ideas ántes que palabras y principios antes que reglas” (Calkins, 1880: 11). El itinerario a seguir para respetar este principio consistiría en partir de la ejercitación de los sentidos, al ser éstos el medio de contacto con el exterior. A través de las sensaciones se llega a las percepciones de los objetos de ese mundo externo y las percepciones conducen a las ideas, nociones y percepciones que son conservadas en la memoria. Por su parte, la imaginación recoge las ideas formadas por la percepción, presentándolas bajo nuevas formas, y la razón promueve la investigación de las ideas, cuyo producto son los juicios. Focalizada como un elemento determinante, la observación, seguida de la comparación y la clasificación, representa la vía para la adquisición de conocimientos. De ahí que resulta imprescindible cultivar en el niño el hábito de la observación y agrupación de objetos semejantes.

Revisamos a continuación algunas líneas sobre la enseñanza intuitiva u objetiva, fruto de las nociones manejadas por los pedagogos contemporáneos.

Narra Torres Quintero que en una ocasión cuando le preguntaron a Carrillo cómo enseñaría en la primaria la transformación del calor en fuerza y que, debido al embarazo por él mostrado, uno de sus compañeros le colocó un alambre caliente, ante lo que éste reaccionó con un salto acompañado de una exclamación de estupefacción, como si hubiese hecho un gran descubrimiento. “Satisfecho del argumento, retiróse del grupo repitiendo en voz alta cual otro Comenio: „nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos; nada hay en el pensamiento que no se derive de una sensación’. Acababa Carrillo de hacer su profesión de fe” (Torres Quintero y Delgadillo, 1907: XV). Sin duda alguna, Carrillo fue con su ejemplo y su actividad periodística³⁰ un actor protagónico de la reforma educativa, un ardiente defensor de la escuela primaria y un eficaz promotor de la enseñanza intuitiva u objetiva.

Carrillo escribió que cuando lo interrogaron sobre cómo se enseñaba a leer con el método objetivo, no entendía lo que eso significaba. Incluso disentía abiertamente

³⁰ . Carrillo dirigió el semanario *El Instructor*, a partir de 1883, en el que publicaba orientaciones para la enseñanza del lenguaje, del sistema métrico; material para algunas clases; las formas de proceder en la enseñanza y varios artículos. Además publicó de 1885 a 1891 *La Reforma de la Escuela Elemental*, en el que difundía elementos doctrinarios al servicio del profesorado nacional, incorporando lo más avanzado de las ideas pedagógicas del momento.

de las erróneas interpretaciones que circulaban sobre esta modalidad de enseñanza. Al respecto criticó la inserción presentada en el tomo II de la revista *La Enseñanza Objetiva*, No. 26 de 1880, en la que aparecía como título “Método para enseñar a leer según el sistema objetivo por James Pyle Wickersham” (Carrillo, en Torres Quintero y Delgadillo, 1907: 334).

Frente a estas preguntas: ¿Cómo se enseña a multiplicar según el método objetivo?, ¿El método objetivo exige que los alumnos hagan gimnasia?, ¿Para la enseñanza de la gramática es necesario que los alumnos memoricen trozos escogidos de prosa y verso?, ¿Si una escuela opta por el método objetivo, deben dividirse en tres grupos los alumnos?, Carrillo aseveró: “todas estas frases las he oído de labios de personas que no pueden calificarse de vulgares, y aun dedicadas al magisterio muchas de ellas... Es preciso decirlo en alta voz para que todos lo oigan... el método objetivo no tiene nada que ver con la gimnasia, ni con el aprendizaje de trozos de memoria; ni requiere que las clases sean muchas ó pocas; ni tiene, en suma, conexión con ninguna de esas cosas con las que se le quiere mezclar y confundir” (Carrillo, en Torres Quintero y Delgadillo, 1907: 335).

Sin ahondar en tratamientos teóricos sobre la enseñanza objetiva, Carrillo empleaba frecuentemente ejemplos que la ilustraban. He aquí uno de éstos (Carrillo, en Torres Quintero y Delgadillo, 1907: 335):

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

Rébsamen, quien de manera particular abordó este tópico, se revela abiertamente contra el verbalismo y el aprendizaje memorístico, modalidad que “ha sido condenada universalmente, y va desapareciendo felizmente entre nosotros” (Rébsamen, 1998: 128), pese a que, exigirle a un niño que repita al pie de la letra lo que dice un texto, resulta la forma más cómoda por parte de los maestros indolentes. “Los niños necesitan cosas y fenómenos antes que palabras, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio” (Rébsamen: 1998: 120). Por ejemplo, advierte el autor:

Si queremos que los conocimientos geográficos de los niños constituyan un saber positivo, un saber de cosas y no de meras palabras, deberá la Geografía local formar el punto de partida. El estudio intuitivo de los accidentes geográficos de la propia comarca, que podrán los niños recorrer con su maestro, es la base indispensable para que comprendan los relatos que éste les hará más tarde sobre regiones lejanas, que nunca verán con sus propios ojos, pero para los cuales adquieren, de la manera indicada, puntos de comparación” (Rébsamen, 1998: 121).

Como seguidor de la línea pestalozziana, Rébsamen asienta que en la enseñanza moderna se ha aceptado el principio universal concerniente a la importancia de la observación como fundamento de todo saber y por ello habrá que cultivarla desde el ingreso de los niños a la escuela. A través de la observación y la experimentación, si fuese posible ésta última, es como se pueden adquirir ideas claras de las cosas, porque -justifica Rébsamen- Pestalozzi y los pedagogos suizos y alemanes utilizan el vocablo *auschauung* que quiere decir ver con atención, mirar, pero no sólo por referirse a la vista, sino también a cualquiera de los sentidos. A su vez, el término alemán representa el resultado de la observación, o sea, la percepción clara de un objeto; de esta forma, *auschauung* significa intuición y la intuición simboliza el principio didáctico a aplicarse en la enseñanza de todas las asignaturas (Castellanos, 1905: 234).

Los fundamentos de la enseñanza intuitiva, a decir de Rébsamen, son dos: los fisiológicos y los psicológicos. La base fisiológica consiste en comprender que es a través de los sentidos que se reciben las impresiones de los objetos exteriores, transmitiéndolas al cerebro que las percibe. La imagen producida por el estímulo, permanece aun cuando éste ya no esté presente; es a esto a lo que se denomina percepción, o sea, la conciencia de la impresión percibida por los sentidos. La percepción es el asiento principal de todos los conocimientos; la memoria, la imaginación, el juicio, el razonamiento, la sensibilidad moral y la voluntad no podrían desplegarse sin percepción. Simultáneamente, si los sentidos no funcionaran regularmente no habría percepción. “Por esto la Pedagogía Moderna preconiza que la *primera enseñanza* que se dé á los niños, debe constituir una verdadera educación sensoria” (Castellanos, 1905: 232). En cuanto al fundamento psicológico, la intensidad y la duración del estímulo externo, así como la atención determinan, junto con los sentidos, la posibilidad de la formación de percepciones claras, objetivo éste de las primeras enseñanzas. “Al efecto se ha introducido en las escuelas la llamada enseñanza intuitiva ú objetiva” (Castellanos, 1905: 233).

Refractario a la tendencia orientada a enseñar palabras en lugar de “hacer brotar ideas”, Rébsamen se pronuncia por la utilización del procedimiento intuitivo, al valorarlo como el más eficaz, ya que facilita a los alumnos la formación de percepciones claras de las cosas. El procedimiento intuitivo consiste en presentar los objetos directamente y, ante la imposibilidad, sus representaciones. Para tal efecto sugiere que el maestro considere las siguientes recomendaciones, idénticas a las dispuestas en el congreso y retomadas por otros tantos educadores (Rébsamen, 1998: 151): “a) La presentación del objeto in natura. b). La representación por medio de objetos de bulto o en relieve, el uso de modelos y aparatos científicos. c) La representación por medio de grabados o estampas, dibujos en el pizarrón e imágenes proyectadas por aparatos ópticos. d) La representación mediante diagramas o esquemas. e) La descripción intuitiva”.

a) La presentación de objetos, en tanto principio de la enseñanza intuitiva, se encuentra, para Rébsamen, estrechamente vinculada con la conformación de pequeños museos escolares, considerando que buena parte de las percepciones se basa en el sentido de la visión. Por ello recomienda al maestro que los alumnos tengan a la vista el objeto, motivo de la clase que va a impartir. En el transcurso de los años, advierte el autor, los objetos que presenta el maestro a sus alumnos, se van acumulando; en consecuencia, parece indispensable que todas las escuelas cuenten con colecciones de cosas, instaladas como pequeños museos, mismos que resultan de gran valor para la enseñanza. Estos museos tendrían que estar compuestos de objetos de los tres reinos para proporcionar a los niños “lecciones intuitivas de mineralogía, botánica y zoología” (Rébsamen, 1998: 68), además del más interesante, el concerniente al hombre, su cultura, sus progresos, su arte y su industria.

Para el autor, la enseñanza intuitiva se podía aplicar en varias materias de la escuela primaria y explorando esta posibilidad, analiza su empleo en la lengua, en ciencias físicas y naturales, en la geografía, aritmética y geometría.

Si en la enseñanza del lenguaje se pretende que los niños adquieran percepciones nuevas y aprendan a designarlas con los nombres correspondientes, es fundamental que no memoricen simplemente las palabras, sino que éstas se asocien con la percepción clara de la cosa. Para ello es preciso que tengan oportunidad de acercarse a objetos de diversos colores, texturas, temperaturas, tamaños; de experimentar (gustar y oler) sustancias de diferentes sabores y olores, así como sonidos varios, con el objeto de poder ejercitar la vista, el tacto, el gusto, el oído y el olfato.

Las ciencias físicas y naturales no deben estudiarse en los textos sino en la naturaleza misma, a través de la presentación de los animales, de las plantas y minerales de la localidad o, en su caso, efectuar paseos escolares, donde los niños puedan ver directamente las rocas, los árboles. En cuanto a los fenómenos físicos, éstos se deben trabajar de manera experimental.

Respecto a la asignatura de geografía, los alumnos deben conocer los principales términos de la geografía física, es decir, mar, montaña, río, lago, istmo, aprendizaje que se basa en la observación que se hace a través de las excursiones al campo, de acuerdo al principio pedagógico que señala “que debe irse de lo conocido á lo desconocido” (Castellanos, 1905: 241). De ahí que resulte ineludible partir de la geografía local para después acceder a la geografía astronómica, la cual se debe iniciar desde la escuela primaria con elementos que se refieren a la redondez de la tierra, los movimientos de rotación, traslación. Aunque en la antigua enseñanza se creyó pertinente dar definiciones como punto de partida para que los niños las memorizaran, la realidad es que la definición aprendida de memoria no constituye saber alguno. No es que se rechacen las definiciones, sino que se deben colocar al final de la clase y no las que da el libro o el maestro, sino las que elaboren los alumnos por su propio trabajo intelectual, una vez que han efectuado ejercicios de observación, comparación, clasificación y abstracción. El maestro debe llevar a los alumnos al campo y enseñar todo lo que desde ahí se pueda ver, los cerros, las lomas, los ríos. “Allí los niños aprenden á distinguir los puntos cardinales y los colaterales, y con esta enseñanza *objetiva* llegarán a formular, ellos mismos, las definiciones respectivas” (Castellanos, 1905: 241).

Para Rébsamen, la presentación de objetos concretos también se revelaba forzosa para el aprendizaje de la aritmética. La noción de número sólo podía producirse y desarrollarse a partir de objetos concretos, porque a pesar de que muchos de los niños sabían recitar mecánicamente los numerales, no tenían ni idea de su respectivo valor. Todos los primeros conocimientos de las operaciones básicas deben efectuarse con objetos reales y no con cifras. “Aquí, como en los demás ramos, la intuición es el fundamento de todo saber, y sólo basándose en ella es como los niños adquirirán un conocimiento verdadero...” (Castellanos, 1905: 242-243).

Los teoremas y demostraciones de la geometría racional deben ser reemplazados por la geometría empírica, así denominada por Spencer, por atender a finalidades prácticas. En la escuela primaria habría que seguir la misma marcha que ha seguido la propia educación de la humanidad, esto es, la de la intuición. Se deben

presentar cuerpos geométricos para que los niños los vean, los toquen, los midan, los descompongan y los rehagan, igual que construirlos con cartón.

b) El uso de modelos. El modelo constituye el elemento que, a falta de los objetos mismos, representa la realidad porque conserva las tres dimensiones. Su empleo se recomienda cuando, por su tamaño, los objetos son demasiado grandes o muy pequeños. Se puede utilizar para aspectos topográficos y para botánica y zoología. También para representar algunos órganos, así como para varios tópicos de geografía como relieves, el día y la noche, eclipses.

c) Representación de objetos por medio de estampas o dibujos. En virtud de que en muchas ocasiones no es posible valerse de modelos para determinadas lecciones, se recomienda el uso de estampas o dibujos que el profesor puede hacer en el pizarrón. El empleo de éstos fue iniciado por Comenio en su obra *Orbis pictus*. Las materias en las que se pueden utilizar estos recursos son: lengua nacional, ciencias naturales, geografía, historia y aritmética. En lengua nacional se invita a servirse de estampas de objetos aislados, aunque lo más pertinente son los murales que integran elementos en torno a una temática como la familia, el jardín, la selva, el verano. Para las ciencias naturales, se propone servirse de estos instrumentos en botánica, anatomía y fisiología, física, morfología, histología, zoología, historia natural. La mayor utilidad que las estampas pueden brindar es en la clase de geografía, porque con ellas los niños pueden ver paisajes, países y mares lejanos. Para los cursos de historia, las estampas son provechosas para enseñar a los niños los pueblos, estados de cultura, héroes, trajes, arquitectura, pintura, escultura. Finalmente, en aritmética, asevera Rébsamen, se ha introducido la modalidad de “contar en las estampas”.

d) Representación por medio de diagramas o esquemas. Mientras que las estampas son imitaciones o copias del aspecto exterior de los objetos, los diagramas o esquemas representan, por medio de signos figurativos, las partes y relaciones externas e internas de un todo, básicamente lo general y esencial de las cosas. De ahí su gran valor para la enseñanza, ya que “representa de una manera intuitiva hasta aquellos objetos y relaciones que v.gr., un continente entero ó relaciones abstractas, no caen directamente á la observación mediante el sentido de la vista” (Catellanos, 1905: 251). Su empleo es pertinente en la enseñanza básica de la lectura-escritura para representar la estructura de las frases y palabras; en geografía, a través de mapas; en anatomía y fisiología para conocer los sistemas que conforman el cuerpo humano; en física, los diagramas son importantes para enseñar aparatos y máquinas. En fin, el valor del diagrama consiste en resaltar lo esencial de una cosa.

e) Representación de objetos a través de la descripción intuitiva. Cuando se carece de los objetos mismos, de modelos, de estampas y diagramas, la opción es intervenir a través de descripciones intuitivas para formar percepciones claras en la mente de los niños.

Recapitulando, si el maestro se vale de todos estos medios puede lograr percepciones precisas, seguras y fértiles en la mente de los niños, pero es imperativo que además propicie el ejercicio de todas las facultades intelectuales y no sólo de la percepción; de ésta se debe transitar a la abstracción, es decir, al concepto y de ahí a la definición de los conceptos como una expresión del trabajo intelectual del alumno.

La enseñanza objetiva tuvo, además de una retórica, una concreción curricular en la escuela primaria mexicana a través de las denominadas Lecciones de Cosas, objeto de polémica en los Congresos de Instrucción Pública y foros diversos. Su origen, aclara Rébsamen, se sitúa cuando fallecido Pestalozzi, Denzel, pedagogo alemán, profundizando la doctrina pestalozziana, discurre introducir una nueva materia denominada enseñanza intuitiva. Para Denzel, ésta debería ser la única materia a cursar por los alumnos de los dos primeros grados escolares. Ahí se desarrollarían lecciones y ejercicios sobre las cosas y los fenómenos que rodean al niño con el objetivo de cultivar la educación sensorial e intelectual, al igual que favorecer la adquisición de conocimientos perceptivos y del lenguaje, como preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La propuesta de Denzel fue bien recibida por los alemanes y en muchas escuelas se introdujo la asignatura. Mientras tanto, en Francia, Pape-Carpantier, retoma la idea, pero le asigna un nuevo nombre, Lecciones por el Aspecto, mismo que más tarde modificó por el de Lecciones de Cosas (Castellanos, 1905: 234-236).

En el marco del Primer Congreso de Instrucción Pública, el dictamen inicial de la comisión de enseñanza elemental -Rébsamen, Miguel F. Martínez, Francisco Cosmes y Manuel Zayas- otorga un espacio curricular a las Lecciones de Cosas, como asignatura en todos los grados de la primaria. En el primer año se revisarían muebles y útiles de la casa y la escuela, así como algunos animales domésticos y varias plantas. Nociones básicas de los reinos animal, mineral y vegetal y partes del cuerpo humano, serían los contenidos del segundo año, en tanto que en el tercer año, se aplicarían los elementos básicos a la agricultura y la industria, al igual que se revisarían las funciones del cuerpo humano. En cuarto año se introdujeron como temáticas: nociones sobre digestión, circulación, aspiración, sistema nervioso y órganos de los sentidos; clasificación de los animales y particularmente de los vertebrados; los vegetales, partes de la planta, divisiones

del reino vegetal, plantas de cultivo y venenosas; los estados de los cuerpos y nociones sobre aire, agua y combustión (Rébsamen, 1977:55-73).

El debate sostenido estribaba en la denominación de la asignatura y no tanto en los contenidos. Mientras algunos congresistas se pronunciaron a favor de Lecciones de cosas, otros juzgaban que el nombre adecuado debería ser Nociones elementales de ciencias físicas y naturales, en forma de lecciones de cosas, recogiendo la designación que en el momento tenía el programa de la primaria del D.F.; sin embargo, varios participantes propugnaron por eliminar Lecciones de cosas y exclusivamente introducir la asignatura bajo el título de Nociones de ciencias físicas y naturales. La comisión se mantuvo en su decisión de dejar exclusivamente la denominación Lecciones de cosas, por considerar que era imposible ofrecer nociones básicas de las ciencias físicas y naturales a niños de temprana edad. Por otro lado, los opositores argüían que ese nombre era incorrecto, debido, entre otros argumentos, a que en ocasiones no es posible presentar la cosa misma, sino una representación. La comisión replicó señalando que estaba de acuerdo con tal consideración, pero que “acepta aquel término, solamente porque es más conocido en el país, que el de ejercicios ó enseñanza intuitiva con que generalmente se designa esa materia” (Castellanos, 1907: 63).

Por su parte, Luis E. Ruiz discrepaba del planteamiento, expresando que las Lecciones de cosas eran un método y que lo que debería hacerse en la escuela primaria, consistía en proporcionar las bases científicas en forma de lecciones de cosas. La comisión refutó el planteamiento de Ruiz, reiterando que a pesar de no estar del todo conforme con el nombre, éste era el más conocido por los maestros y, por otro lado, si se aceptase el de Nociones elementales de ciencias físicas y naturales de las cosas, significaría comprometerse a dar cursos aunque ligeros de física y de ciencias naturales, temática que estaba prevista para la primaria superior y no para la elemental. Justificando su posición, la comisión expone (Castellanos, 1907: 89):

Los ejercicios que nosotros comprendemos en lecciones de cosas, son los que los pedagogos modernos convienen dar en los primeros años en la escuela primaria, con objeto, principalmente, de cultivar los sentidos y las facultades intelectuales, subordinando á este fin los conocimientos, que sirven como medio para obtener aquella cultura. Por esto, con mucha razón ha dicho un pedagogo español, que más bien debería llamarse á estos ejercicios: Lecciones á propósito de las cosas”.

Finalmente, aun cuando en las resoluciones aprobadas y presentadas por Ruiz en la clausura del Primer Congreso, la asignatura apareció bajo el título de Lecciones de cosas (Baranda, 1892: 129), en la *Ley Reglamentaria de la instrucción pública obligatoria en el Distrito y Territorios Federales*, de mayo de 1891 (Baranda, 1892:

184-200), que recogió buena parte de las conclusiones de los congresos, se denominó Nociones elementales de ciencias físicas y naturales, en forma de lecciones de cosas, tal como estaba consignada en la *Ley de Sierra de 1888*.

Carlos Carrillo disenta respecto a la asignación de las Lecciones de Cosas como asignatura, por considerar que ésta, en lugar de inscribirse como un curso más de la escuela primaria, debería constituir la base de la enseñanza de varias disciplinas. “Mas como quiera que esta idea tardará tiempo en abrirse camino, y por otra parte, no es tan expedita su realización como la de dar lecciones especiales sobre objetos, independientes por completo del estudio de las otras asignaturas escolares, creo que debe optarse por este último extremo transitoriamente, mientras no sea posible establecer la enseñanza objetiva en su verdadero concepto” (Carrillo, en Torres Quintero y Delgadillo, 1907: 145). Al aceptar el autor la inclusión de la asignatura Lecciones de Cosas, como una decisión inevitable, lo que hizo fue ilustrar una sesión sobre una temática, en la que da las pautas de lo que sería la enseñanza objetiva, conduciendo la clase con base en preguntas y, por supuesto, con el material requerido: un pedazo de cuero, tijeras, pizarrón, aguja, entre otros. Este es un fragmento de la propuesta que maneja (Carrillo, 1964: 693-694):

M. ¿Qué se ponen ustedes en los pies para abrigárselos?

N. Calcetines

M. ¿Y encima de los calcetines, qué otra cosa usan?

N. Usamos zapatos.

M. ¿De qué materia se hacen los zapatos?

N. De cuero

M. ¿Sabe alguno de ustedes qué cosa es el cuero? El que lo sepa que levante la mano.

(Varios niños la levantan).

M. (Dirigiéndose a uno de ellos). Vamos, Enrique dime ¿qué cosa es?

N. Es la piel del toro.

M. Pero ¿cómo? La piel del toro tiene pelo por un lado, mientras que esto (alzando el cuero y enseñándolo) no tiene pelo por ninguno.

N. Sí, señor, pero es porque se lo han quitado en la tenería. Y luego los echan en tanques.

En fin, Sierra, en el discurso de clausura del Primer Congreso de Instrucción, se pronuncia por la enseñanza intuitiva como los pedagogos y educadores de la época. Con elocuentes palabras exalta la potencialidad de ésta en el desarrollo del niño (Sierra, 1984: 121):

Para impulsar este verdadero renacimiento, nada más a propósito que el elemento que dio vida al gran renacimiento en el siglo XV, de que es postrer vástago la pedagogía moderna: el contacto con la naturaleza; enseñar al niño a comprender la belleza de la madre universal y a sorprender en odiseas encantadoras al través de las cosas, algunos de sus mayores secretos, este es el recurso supremo para el crecimiento mental, y es la condición del desarrollo moral, como el físico lo es de entrambos.

6. SISTEMATIZACIÓN DEL SABER EDUCATIVO.

La presencia de varios pensadores del mundo occidental en la producción escrita de los educadores y teóricos mexicanos posibilitó la asunción de nuevos enfoques que se concretaron en un innovador discurso educativo, tendiente a transformar las prácticas vigentes en la escuela, en concomitancia con el movimiento reformador europeo. Fueron variados los ensayos y textos, producidos en el porfiriato, que intentaron difundir y sistematizar el saber educativo de las últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, en los que los autores progresistas, liberales y positivistas, mayoritariamente, hicieron suyas las influencias de la pedagogía europea, aunque, ineluctablemente, con la especificidad interpretativa que cada uno convino. Destacan en un primer plano como fuentes inspiradoras de los teóricos mexicanos, las obras de Spencer y Bain, ambas fundadas en varias de las aportaciones de Rousseau, Pestalozzi y Herbart.

En la construcción de los saberes educativos de la intelectualidad mexicana de educación se recogen las concepciones y preceptos que configuraron las doctrinas y los idearios pedagógicos de la época que habían sido relativamente aceptados, aunque, contradictoriamente, con las relativas divergencias. La ruptura con la educación memorística, dogmática y libresca converge en el ánimo de los tratadistas, misma que es suplantada por la centralidad que se otorga al niño en el proceso educativo, con la intención de convertirlo en el actor de su propia formación, fórmula que resulta pertinente y de gran vigencia. De ahí se derivan, entre otros muchos y diversos tópicos, las premisas relativas al método, entre las que destacan: hacer ver, comprender, tocar, descubrir, experimentar, antes de aprender; respetar la naturaleza, la libertad y el ritmo de desarrollo del niño; la observación directa de la naturaleza y de las cosas, así como la ejercitación preceden a la teoría, a la generalización o a la regla.

Si bien, no se logró en el país construir una verdadera teoría pedagógica en el sentido estricto de la expresión, sí se abrió una brecha en el sendero de la elaboración conceptual sobre lo educativo de cara al siglo XX, sendero que habría de ser abonado a través de las interlocuciones y reiteraciones o de los abandonos y desistimientos de los teóricos y educadores del periodo postrevolucionario.

En el marco de este análisis se hace un mapeo de las producciones conceptuales de los teóricos de la educación, sin querer con ello decir que, para tal efecto, se revisaron todas las obras de todos los autores del periodo, sino que se eligieron aquellas y éstos conforme a dos criterios: a) los ejes que se definieron para la revisión de las aportaciones, determinados con base en lo que se presume como elementos estructurantes del saber educativo o pedagógico y b) la disponibilidad

de las fuentes primarias de información. Por otro lado, es preciso marcar varias observaciones al respecto: la primera alude al uso de los términos pedagogía y educación y pedagogos o pedagogistas, como lo utilizaban en la época; la segunda refiere a las autorías de los trabajos sobre educación y pedagogía; la tercera, a las obras sobre educación o pedagogía y la cuarta a los elementos estructurantes de la pedagogía moderna.

Con relación al término de pedagogo, el vocablo fue utilizado de manera vaga y ambigua tanto para referirse al que enseñaba a dar clases, es decir, lo que equivaldría en la actualidad al formador en una escuela de educación o normal, al que se ocupaba de elucidar, pensar o explicar la educación, al que desplegaba acciones en materia educativa, aunque también, en ocasiones, al que por su dedicación y vocación, daba clases, es decir, al maestro. Así puntualiza Rébsamen su acepción del vocablo pedagogo: “Hoy se designa con la palabra PEDAGOGO, al hombre que consagra su vida entera á la educación de la juventud y trata de resolver los problemas de alta trascendencia, que con esta cuestión se relacionan” (Castellanos, 1905: 127). No obstante, este autor subraya:

Mientras que el pedagogo es á la vez el hombre de la teoría y de la práctica, se suele designar con los nombres de educacionistas ó pedagogistas á los innovadores en el campo teórico y que sólo accidentalmente, y quizás nunca, se han ocupado de llevar sus teorías al campo de la práctica. En este sentido, Herbert Spencer y Juan Jacobo Rousseau son pedagogistas; Pestalozzi y Fröebel, son pedagogos (Castellanos, 1905: 127-128).

En relación con la palabra pedagogía, prescindiendo del debate teórico y epistemológico que se mantiene a la fecha, durante el siglo decimonónico, denotaba tanto el saber educativo del practicante empírico, del maestro, del político o del funcionario, como el intento de tratamiento formal de la misma en tanto disciplina o de aspectos vinculados con la educación, exhibidos ya fuese en publicaciones periódicas, manuales, tratados, libros de texto. En este sentido, es fundamental anotar la vaguedad prevaleciente en buena parte del universo del discurso educativo en el México del porfiriato e incluso en el extranjero. Dicho de otra forma, si bien es cierto que aceptamos la polisemia inherente a buena parte del discurso educativo y pedagógico, algunas de las elaboraciones confeccionadas por los teóricos se singularizan por una relativa ambigüedad y falta de precisión. Con Rébsamen, como con varios otros de los escritores, el uso indiscriminado de los términos –pedagogía-ciencia de la educación-educación- se confirma en la siguiente advertencia: “En las escuelas normales no puede enseñarse la ciencia de la educación con toda la amplitud que hemos marcado...,

sino que tendremos que concretarnos á la PEDAGOGÍA ESPECIAL DE LA ESCUELA PRIMARIA” (Castellanos, 1905: 131).

Así reporta Castellanos el desorden discursivo de la época que imperaba en las producciones destinadas a la pedagogía y la educación (1905:10):

Hasta hoy, los escritores pedagógicos en México, se han alimentado con una serie de teorías más ó menos heterogéneas. Pedagogos franceses, belgas, españoles y americanos han sido el núcleo de sus conocimientos; pero la Pedagogía estudiada de este modo ni tiene unidad, ni está definida. Todo este conjunto de escritores puede reducirse á dos grupos: pedagogistas, y pedagogos teórico-prácticos.

Los primeros, filósofos por excelencia, tratan asuntos de Pedagogía especulativa, mezclando las más de las veces los principios y procedimientos de la Pedagogía, con los temas obligados de su especulación, y no alcanzo á comprender si sus doctrinas son más perjudiciales que útiles á los problemas de la Pedagogía Práctica. Los segundos, con suma frecuencia se refieren á asuntos de Metodología General en la Especial, y aun en la Aplicada y viceversa contribuyendo no poco á sembrar la confusión, y dejando á los maestros en plena teoría. Por esta razón, la conciencia anárquico-pedagógica que ha hecho tantas víctimas en Europa y Estados Unidos, comienza á germinar entre nosotros; pero felizmente, estamos en un buen tiempo para arrancar de raíz los males.

No obstante la pretensión generalizada de los escritores y teóricos de la educación de sistematizar los nuevos saberes educativos, pedagogía y educación son vocablos utilizados con cierta arbitrariedad e inconsistencia. En consecuencia, son tratados para aludir a la disciplina que estudia los fenómenos educativos, en el anhelo de configuración de un campo especializado del saber y, al mismo tiempo, como objeto de intervención. Más aguda es la situación cuando se trata del manejo de otras expresiones como enseñanza, educación e instrucción, en virtud de que cada autor al pretender apuntalar una acepción de estas nociones, transita, en ocasiones intermitentemente, hacia otra opuesta o contradictoria a la que él había asumido.

Por lo que se refiere a las autorías de los ensayos y las obras, es pertinente subrayar que salvo ciertas excepciones, la mayoría de los escritores de educación, legisladores, educadores y pedagogos de la época provenía de formaciones disciplinares ajenas a la educación –prioritariamente abogacía y medicina– situación ciertamente comprensible, en virtud de la ausencia de instituciones que se dedicaran a cultivar el saber educativo, prescindiendo de las escuelas normales. Por otro lado, buena parte de los autores de temáticas educativas, publicó artículos, estudios, tratados, manuales, ensayos u obras diversas

concernientes a una variedad de campos del saber humanístico y social –y en algunos casos del científico- y no solamente del de educación.

El prototipo sobresaliente que ejemplifica el vasto capital cultural de un hombre corresponde, sin duda alguna, a Justo Sierra –literato, historiador, ensayista, poeta, profesor, abogado- quien sin atribuirse el oficio de pedagogo abordó y gestionó magistralmente varias de las problemáticas más relevantes en esta materia, igual que en muchas otras. Imprescindible reconocerlo, Sierra fue la figura del porfirato: el actor y el autor, el superdotado y el excepcional del régimen, que conjuntó en su persona la habilidad política para la gestión, la capacidad intelectual para afrontar los problemas educativos y diversos nacionales, la vocación literaria para dejar una caudalosa y vasta obra escrita, la sensibilidad histórica para comprender su tiempo y proyectar el futuro, la facultad para conjuntar su pensamiento y su acción y, para el caso que nos ocupa, el talento para visualizar un sistema educativo en su conjunto y para forjarlo a través de su pensamiento político-filosófico, de sus intervenciones parlamentarias y de sus acciones estratégicas. Veamos, por tanto, el caso varios destacados del campo educativo, los que si bien no escribieron una obra sistemática sobre la educación, sí legaron aportaciones relevantes a través de escritos diversos. Altamirano, por ejemplo, estudió Derecho en el Colegio de San Juan de Letrán y paralelamente a su cariz de educador, desplegó su faceta de diplomático, jurista y, sobre todo, de escritor de ensayos, historias, novelas, poesías y cuentos, entre otros. Carlos A. Carrillo, también estudiante de Derecho, fue político, abogado, maestro y traductor del francés, del inglés y del alemán quien, además de haberse ocupado directamente de la docencia y la dirección en diferentes instituciones educativas, legó una obra escrita de contenido pedagógico en forma de artículos periodísticos, prioritariamente.

Entre los autores de obras completas destinadas a la educación o la pedagogía, tenemos a Luis E. Ruiz, Manuel Flores y Federico Santur.

Manuel Flores fue médico, pedagogo y escritor de orientación positivista, que desempeñó diversos cargos públicos, entre los que destacan: director de enseñanza primaria y normal, director de la Escuela Preparatoria y diputado federal. En opinión de Rébsamen, “la primera página de la reforma doctrinaria de la Pedagogía en México, [corresponde] a Flores” (Castellanos, 1905:99). Esta apreciación la sustenta en el hecho de que la primera edición de su obra, *Elementos de educación*, escrita en 1884, fue premiada en el marco del certamen industrial, científico y literario, efectuado en Veracruz, por el gobernador Apolinar Castillo, texto que hacia 1901, llevaba ya la tercera edición con el nombre de

Tratado Elemental de Pedagogía. (Castellanos, 1905: 101), la cual fue muy reconocida por sus contemporáneos.

Luis E. Ruiz, médico y pedagogo, profesor y funcionario, liberal y ardiente positivista que armonizaba sus actividades de galeno con las propiamente educativas y pedagógicas, estuvo involucrado en diferentes movimientos y encomiendas de la educación primaria. Participó en varias comisiones y, específicamente, en los dos Congresos de Instrucción, al lado de Sierra, Rébsamen, Flores, Bulnes, Parra y Cervantes, entre otros, y en la nombrada para elaborar el proyecto de creación de la escuela normal, propuesto por Altamirano, escuela de la que fue maestro de pedagogía, junto con Flores. Ocupó el cargo de director en la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria, en mayo de 1896, permaneciendo exclusivamente un año, después del cual fue removido por Sierra. En 1900 publicó su *Tratado Elemental de Pedagogía*, dedicado a Baranda, entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública y a Porfirio Díaz, en el marco de una doble coyuntura: la convocatoria del Certamen Internacional de Paris y el interés de difundir, a su manera, buena parte de los conocimientos pedagógicos que se habían trabajado y discutido en los dos grandes Congresos de Instrucción Pública de 1889 a 1911. De ahí que Ruiz mismo se fijara dos objetivos: exponer “las doctrinas pedagógicas y los métodos de enseñanza en que se funda y apoya la Escuela Primaria Oficial, tanto del Distrito como de los Territorios Federales; y otro general, y por su propia naturaleza orgánico, encaminado á enseñar, modificar y uniformar nuestro sistema docente, merced á determinado caudal de preceptos” (Ruiz, 1986: 3). Su último fin es “constituir un código pedagógico de enseñanza nacional”, en concomitancia con las intenciones de Baranda y Sierra de uniformar o unificar la enseñanza primaria. Según explicita el mismo autor sus prescripciones son exclusivamente un acercamiento a las grandes doctrinas y sistemas de pedagogos nacionales y extranjeros, aunque adaptados a las condiciones del medio social y de la escuela mexicana y, por tanto, son producto de un doble quehacer: a) de la revisión de pedagogos europeos y americanos y b) de la observación y experiencia propias.

Por otro lado, como autor de obras completas de temáticas educativas, destaca Abraham Castellanos, discípulo de Rébsamen, quien excepcionalmente proviene del campo educativo, puesto que fue normalista de formación inicial. Ejerció como docente y directivo en escuelas primarias, profesor de Normal, organizador de la instrucción pública en Colima, fundador de escuelas y diputado de la XXVI Legislatura. También fue compilador de las lecciones de Rébsamen, de quien se hizo seguidor y continuador de su obra, compartiendo sus pensamientos igual que sus prácticas.

En fin, la especificidad, por tanto, de buena parte de los autores de escritos pedagógicos o educativos e incluso de los de obras sistemáticas, es su amplia y multifacética actividad intelectual y su acercamiento conceptual a lo educativo, no a partir de su formación profesional, sino, en general, del giro teórico emprendido desde otras disciplinas o bien del empirismo procedente de sus propias prácticas.

En cuanto a las obras que se produjeron y se emplearon para este breve esbozo, es importante advertir algunas consideraciones:

- a) En un primer registro, tomamos las únicas tres obras localizadas que explícitamente apelan a la pedagogía, por representar un discurso más acabado y sistematizado del saber de la época, en virtud de que la reportada por Meneses, correspondiente a José Lazcano e intitulada *Compendio de Pedagogía en México*, no fue encontrada. Se trata de los textos de Luis E. Ruiz, *Tratado Elemental de Pedagogía*; Federico Santur, *Compendio de Pedagogía teórico-práctica* y de Manuel Flores, también llamado *Tratado Elemental de Pedagogía*, no en su primera edición de 1884, como arriba subrayamos.
- b) En un segundo nivel, ubicamos los trabajos que en forma de artículos periodísticos se publicaron inicialmente en la prensa de la época o que fueron transcritos de conferencias y cursos, pero que fueron recopilados por un tercero y que incluyen la locución de pedagogía. Se trata de los textos de Carrillo, compilados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo bajo el título de *Artículos pedagógicos del Sr. D. Carlos A. Carrillo* y los de Enrique Rébsamen, recogidos por Abraham Castellanos y editados con el título de *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de Metodología General*.
- c) Sin la apelación a la pedagogía, circularon otros textos, tales como el de Lázaro Pavía, denominado *Estudios Generales de Educación e Instrucción*, mismo que fue descartado de este análisis en razón del subtítulo mismo: *Obra arreglada y extractada de escritos de eminentes pedagogos que han sido premiados en las exposiciones europeas, para uso del profesorado mexicano* (1902). Por otro lado, la amplitud y diversidad de tópicos revisados se alejan en mucho del esquema estructural que el propio autor confirió a su obra. Por ejemplo, en la tercera parte, denominada Educación, el autor ni siquiera incursiona en este tópico, sino que explora elementos de higiene y su influencia sobre la educación, revisando una a una las diversas enfermedades hasta el cáncer, la sífilis y otras muchas más.

- d) En un siguiente nivel, consideramos los principales textos de autor destinados a asuntos puntuales de la enseñanza y de la educación. Es el caso de Abraham Castellanos, quien además de haber recogido los apuntes de Rébsamen en otra de sus obras, *Reforma Escolar Mexicana*, se ocupó de varias temáticas educativas en diferentes textos: *Tratado de Metodología Especial y Organización Escolar*.

Insistimos, los autores contemporáneos son deudores de los pedagogos europeos, no exclusivamente en lo relativo a sus conceptualizaciones sobre la disciplina, sino incluso en lo que se refiere a los criterios analíticos esgrimidos para comprender lo educativo, a los componentes y las disciplinas base de la pedagogía, así como a los referentes utilizados para prescribir el deber ser del quehacer educativo, específicamente en cuanto a los destinados al proceso de transmisión de conocimientos. En suma, los discursos producidos en torno a la denominada pedagogía moderna guardan una analogía con las disertaciones difundidas por algunos de los pensadores europeos e incluso abrigan un interés común: avanzar en la ruta que permitiese alcanzar el estatuto de cientificidad a la pedagogía, anhelo vislumbrado desde una doble intencionalidad: en cuanto al discurso mismo y en lo que compete a la innovación de las prácticas educativas. La producción conceptual del campo educativo posibilitó la conformación de un corpus de saberes basados en los aportes “científicos” de otras ciencias, cuya construcción fue estructurada bajo diferentes denominaciones y con base en categorías y significaciones diversificadas, prescindiendo de las diferentes obras que, en forma de manuales o guías metodológicas, fueron elaboradas para las diferentes asignaturas de la instrucción primaria y en las que los autores se someten a sus propios preceptos pedagógicos. Así, mientras Manuel Flores, Luis E. Ruiz, Federico Santur y Torres Quintero, como recopilador de los ensayos de Carrillo, y Castellanos, también como compilador de los textos de Rébsamen – entre otros- bautizan sus obras utilizando la locución pedagogía, otros más, como Castellanos, quien intitula sus trabajos muy puntualmente conforme a la temática que abordan.

Por último, con base en la revisión de las obras, visualizadas como referentes empíricos, podemos apuntar que la producción discursiva de lo educativo, a pesar de las divergencias y contradicciones, del influjo de una o varias escuelas de pensamiento, de los atajos y rutas diferentes adoptados, apunta siempre hacia una misma dirección: la renovación del discurso y de las prácticas educativas, como proclama de la moderna pedagogía. La propuesta fundamental de esta nueva pedagogía se encuentra apuntalada sobre la base de varios ejes temáticos, mismos que podemos considerar como los elementos estructurantes de aquella,

entre los que podemos designar: la cuestión metodológica en un primer lugar, la organización, la disciplina y la higiene escolar, mismos que a excepción del último, aquí esbozamos.

6.1 La conceptualización de la pedagogía y nociones contiguas

De manera genérica, se puede afirmar que las nociones fundamentales elaboradas por los contemporáneos sobre la pedagogía, la educación, la enseñanza y la instrucción –entre otras- se caracterizan por la multiplicidad de acepciones consignadas, pero, sobre todo, por la falta de precisión y de rigor conceptual. Fácilmente se puede ubicar el cambio de significado con que un mismo autor trata la educación, la enseñanza o el método: en una parte de su texto anota una noción que se supone mantendría a lo largo de la obra y, en otra, desarrolla una diferente, que se aparta de la inicial, sin tomar conciencia del cambio y menos de justificarlo. Lo remarcable en la producción discursiva de la época radica justamente en la búsqueda de identidad de lo educativo o lo pedagógico, pero de lo pedagógico “moderno”, para distinguirlo de lo antiguo. Es éste el signo que permite comprender las elaboraciones de la época: su posicionamiento respecto a lo nuevo, a lo reciente, como superación radical frente a lo arcaico, a lo viejo, porque la vieja educación o la antigua instrucción, a su decir, carecía de racionalidad, al estar basada únicamente en elementos empíricos. Por ello, la pedagogía moderna representaba un tránsito del saber empírico hacia el saber racional, fundamentado en la ciencia. Evidentemente, en todos los discursos, la centralidad de la temática se ubica en la enseñanza moderna y las nociones con ésta vinculadas, convirtiéndola en uno de los elementos identitarios de la nueva pedagogía.

En este inciso se revisan algunas de las nociones manejadas por los tratadistas que se refiere a la pedagogía, las ciencias en que se funda y sus divisiones, así como las que apelan a la enseñanza y a la instrucción.

6.1.1 Las nociones de pedagogía

Para Flores, los debates emprendidos para conceptualizar la pedagogía por parte de los diferentes teóricos residían fundamentalmente en la carencia de acuerdo respecto a los fines que atribuyen a la enseñanza o a la educación, pese a que él particularmente no coincidiese con este planteamiento, en virtud de que la definición podía y debía ser planteada independientemente de los fines que se persiguieran. En todo caso, su concepción de la pedagogía, abordada muy brevemente en la segunda edición de su texto, consiste en plantearla como “el arte de enseñar”, esto es, la pedagogía como disciplina quedaba acotada en la época, desde la mirada de este autor, como de la mayoría de sus contemporáneos

nacionales y extranjeros, a lo que ahora denominamos didáctica. A su vez, colocó la pedagogía como disciplina prescriptiva e inmutable al señalar “que las reglas para enseñar permanecerán siempre las mismas”, a pesar de que “no es á ella á quien toca decidir cuál es la mejor Enseñanza”, aludiendo en este caso a los contenidos, (Flores, en Díaz Zermeño: 1896: 11-12), porque esta cuestión compete a otras disciplinas, al ser un asunto de orden social y moral; toca, entonces, a esos otros campos del saber, la decisión de qué enseñar y, a la pedagogía, exclusivamente la función de emitir las reglas para realizarlo.

Flores arguye que la admiración por la ciencia ha hecho que muchos pensadores la hayan considerado superior al arte, motivo por el que a las “artes elevadas” como la medicina, la educación y la política, se les considere como ciencias, cuando en realidad son artes. Es preciso –remarca el escritor- esgrimir esta confusión, señalando que las leyes de la ciencia no necesariamente tienen aplicaciones, en tanto que los preceptos del arte siempre se formulan con la intención de alcanzar un fin práctico y aplicativo. De ahí resulta que mientras el fin de la ciencia es el saber, el del arte es el hacer, entendiendo por la primera “el conjunto de leyes que expresan en forma indicativa las coexistencias, sucesiones y semejanzas observadas ú observables en los fenómenos” y, por el segundo, “el conjunto de preceptos que expresan en forma imperativa ó en formas equivalentes lo que debe hacerse para lograr tal ó cual resultado” (Flores, en Díaz Zermeño, 1986: 12). Aunque el arte tiene sus bases en la ciencia, no es aceptable la confusión entre arte y ciencia. Con base en estas argumentaciones, el autor sustenta que la educación es un arte y no una ciencia. Y si la educación pretende fomentar el desarrollo de las facultades, debe señalar los medios para perfeccionar esas facultades. Advierte el autor, no sin razón, que la ciencia madre del arte de la educación es la ciencia de la vida, en virtud de que a quien se dirige es a los seres vivos.

La concepción de Ruiz sobre la pedagogía se funda inicialmente en la clasificación que hace, igual que Flores, de todos los conocimientos –científicos y artísticos- cuyo conjunto de los primeros conforma la ciencia, mientras que el de los segundos, el arte. La ciencia enseña la verdad como medio y representa la condición del progreso real, el arte la suministra como fin, en virtud de que con la aplicación de sus reglas se despliega la aventura individual y colectiva. La noción de arte planteada por Ruiz se acerca más a lo que sería una técnica que un arte, en tanto que subyace la idea de sometimiento a normas, igual que Flores, sin ningún espacio a la creación, como lo hace Rébsamen. Los conocimientos de la ciencia son usualmente denominados teóricos, debido a que éstos proporcionan el saber, en tanto que los que refieren al arte se les llama prácticos y dotan de poder.

Entre los conocimientos prácticos se encuentran las artes más elementales y las más elevadas. De ahí que resulte necesario contar con elementos de carácter teórico para poder dividirlos en artes empíricas y artes científicas. Las artes empíricas se pueden ejercer a partir de la adquisición de reglas y de su ejercitación, tales como la albañilería o herrería; sin embargo las artes científicas reclaman el conocimiento perfecto de las reglas, unido a la noción exacta de las verdades científicas en que se fundamentan. Puntualiza Ruiz (Ruiz, 1900: 8): “El arte nos conducirá seguramente al deseado puerto siempre que alumbre nuestro camino la antorcha de la ciencia; porque es indudable que sólo el saber organizado, ó sea la ciencia y el método que ella proporciona...., pueden ser los únicos eficaces mentores del hombre en sus investigaciones y en las aplicaciones que hace”. Superando a Flores, Ruiz concibe la pedagogía no sólo como arte, sino como “el arte científico de enseñar”: arte porque está configurada por un conjunto de reglas que muestran “lo que debe hacerse para alcanzar su objeto, esto es, preceptúan el modo de enseñar”, pensamiento concordante con el de Flores; arte científico, debido a que los conocimientos pedagógicos son dobles, esto es, integran las reglas para enseñar y los principios en que se basan, es decir, las leyes que rigen los fenómenos (Ruiz, 1900: 9). En otras palabras, la pedagogía es circunscrita al saber racional aplicado en el ámbito de la enseñanza, específicamente, con base en ciertas reglas. En ambos casos –el de Ruiz y de Flores- se trata de una conceptualización de la pedagogía acotada puntualmente al tratamiento de la enseñanza, igual que el de Alexander Bain, en su clásico texto *Education as a science*, publicado en inglés en 1872 y traducido al francés en 1879, bajo el título de *La science de l'éducation*. En esta obra, el positivista escocés devela la ciencia de la educación con el mismo significado que el de la pedagogía, al definirla como “el arte de enseñar bajo el punto de vista científico”, sin ahondar sobre la especificidad de los componentes de esta fórmula –ciencia y arte- sino enunciando simplemente un incipiente esbozo:

Para estudiar científicamente un arte, es necesario primero aplicarle los principios suministrados por las diferentes ciencias que se relacionan con él, como, por ejemplo, se aplican las leyes de la química a la agricultura; luego, observar una precisión y un rigor extremados para enunciar, deducir y demostrar todas las máximas o reglas que constituyen el arte.

La fecundidad de los pensamientos y la claridad de los preceptos harán conocer el valor del método científico que se haya adoptado (Bain, 1879, en <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras/>)

El planteamiento de Ruiz despunta por recoger el espíritu de los pedagogos europeos de finales del XIX, quienes asentaban que, igual que las ciencias duras

–básicamente física y biología- para que la pedagogía fuese moderna y alcanzara el rango de ciencia, debería superar su naturaleza eminentemente dogmática y devenir científica, instituyendo con esto los preludios de la especificidad del campo del saber educativo o del saber pedagógico, en tanto que, en general, no se reconocía explícitamente una distinción entre ambos y develando, a su vez, el anhelo de la autonomía. En efecto, como en cualquier otra disciplina, las necesidades de intervención en el campo educativo precedieron a los trabajos de investigación y producción teórica, no sólo en México sino en el mundo entero, obligando a hacer uso de los elementos empíricos para enseñar y educar, práctica que incluso prevalece hoy en día en muchos espacios institucionales, en los que el profesor desde un completo empirismo ejerce la docencia.

Rébsamen destina una muy elemental nota al tratamiento de la pedagogía. Asienta que ésta ha sido definida por varios teóricos como la ciencia o arte de la educación, ya no de la enseñanza, como la concebían Ruiz y Flores, pese a que para otros era comprendida como el arte científico de la educación (Castellanos, 1905:128), sin asumir una posición al respecto.

En todo caso, la expresión propuesta para definir la pedagogía –como ciencia y arte- no representaba elementos de disenso, aunque hay que reconocer que salvo algunos, los tratadistas no elucidan profundamente sobre el significado de ciencia y tampoco de arte, bien que es de suponerse que la noción de ciencia predominante equivalía a la de ciencia positiva, basada en la observación, la inducción, la experimentación, etc. Como arte, Ruiz y Flores recogen la distinción entre arte empírico y científico, atribuyendo a la pedagogía este último, al imbricarla como aplicación de leyes o reglas elaboradas racionalmente, proposición que abre la posibilidad de una comprensión de orden específicamente instrumentalista y que elude el lugar que ocupa la creación en todo arte.

Para Castellanos, la pedagogía general se ocupa de estudiar los medios para desarrollar el entendimiento, el sentimiento y la voluntad, considerando que los orígenes de éstos han sido producto del trabajo de otras disciplinas (Castellanos, 1904: 12); con ello concede a la pedagogía una mirada prioritariamente instrumental, sin mayor fundamentación.

En otro registro, el mismo Castellanos esboza bajo el título de “Introducción a las ciencias pedagógicas”, otra efímera concepción sobre la pedagogía: “ciencia que estudia las leyes y reglas de la educación” (Castellanos, 1905: 110), propuesta que reivindica su posición respecto a que la educación es el objeto de estudio de la pedagogía y no simplemente la enseñanza.

Federico Santur, por su lado, redundando en esta concepción de pedagogía, al concebirla de manera análoga a la esbozada por Castellanos: “tratado de los principios fundamentales referentes á la educación; y de las reglas para educar con mayor facilidad, prontitud y eficacia” (Santur, 1897: 1-2). Sin embargo, este autor apela al vocablo de pedagogía como homólogo al de educación, atribuyéndoles a ambos el carácter de ciencia: “La Pedagogía y la Educación se consideran como ciencias y como artes: como ciencias, cuando tratan de los principios absolutos en que se fundan; y como artes, cuando solamente se consideran las reglas que establecen para la adquisición de sus resultados” (Santur, 1897: 4).

Para Santur, la pedagogía tiene como función enseñar a educar y como fin “el cumplimiento de la vida y el destino” (Santur, 1897:2), elemento constitutivo de la felicidad. El fin inmediato de la pedagogía, según Ruiz, consiste en formular reglas para la enseñanza y su fin mediato consiste en que los enseñados alcancen la felicidad, con lo que mantiene la imprecisión sobre pedagogía y educación. Ambos –Santur y Ruiz- recogen de Bain -y éste de Jame Mill- la aspiración a la felicidad del hombre como fin de la pedagogía. Cuando Bain se pregunta cuál es el fin principal del hombre y cuál es la tarea del profesor al respecto, establece: “Todo lo que podemos pedir al profesor que no es más que un individuo, es que contribuya por su parte al crecimiento de la felicidad de los hombres” (Bain, 1879, en <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras/>). Con Spencer, acordaban mexicanos y extranjeros que la felicidad es el último fin de la vida, pero una felicidad racional, lo que significaba la felicidad de los demás y la propia. La función de la educación, en consecuencia, habría de consistir en lograr que el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y físicas sirviese de medio para el logro de esa felicidad del ser moral y racional.

Pese a la heterogeneidad y confusión existentes al emplear como equivalentes los términos de pedagogía y educación y varios más vinculados con el quehacer educativo, la tendencia prevaleciente sobre la noción de pedagogía privilegia la orientación normativa –el deber ser- descuidando el ámbito relativo a la comprensión de la realidad, es decir, a la lectura del ser de la realidad educativa y, por tanto, a la producción del conocimiento, dimensión que en el primer mundo ya había ocupado la atención de teóricos que intentaban recoger evidencias experimentales.

En suma, se constata, por un lado, la fragilidad y generalidad del universo discursivo de los autores de manera genérica y, por otro, la imprecisión prevaleciente respecto a buena parte de las nociones relacionadas con todo lo educativo, tal como se revisa en los siguientes apartados.

6.1.2 Las ciencias base de la pedagogía

Bain es uno de los diversos teóricos de la educación que articula la pedagogía con la fisiología y la psicología, tendencia que habría de ser recogida por los teóricos mexicanos y perdurar en el país durante muchas de las décadas del siglo XX, con la incorporación de cursos de fisiología o de psicofisiología en las licenciaturas en educación. No obstante, esta articulación fue precedida por los pronunciamientos de Spencer –una de las fuentes de Bain- quien postulaba: “Es indispensable conocer los primeros principios de la fisiología y las verdades elementales de la psicología, si se quiere educar debidamente a los hijos” (Spencer, 1987: 62).

Las relaciones de la psicología y la fisiología con la educación ocupan de manera importante a los tratadistas contemporáneos, más que ninguna otra disciplina. En efecto, en varias de sus obras se destina un amplio espacio a tal relación, con motivo del desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales, para lo cual utilizan las obras de Bain y Spencer, entre otros, algunos reconociéndolo y otros más sin hacerlo.

Respecto a la valoración de la Fisiología, como una disciplina base de la ciencia de la educación, el propio Bain postulaba:

La ciencia fisiológica unida a las observaciones empíricas acumuladas... debe guiarnos en la averiguación de los medios que deben emplearse para desarrollar y conducir a su completa madurez las facultades físicas de los seres vivientes... Pero en el estado actual de la fisiología, llegamos pronto al término de sus aplicaciones a la economía de la facultad plástica. No podemos, pues, contar en este estudio, más que por los resultados de nuestra experiencia directa del trabajo de la educación, corregidos y aclarados, algunas veces, por las leyes fisiológicas ya demostradas. Sin embargo, habría ingratitud en desconocer los servicios prestados a la educación por la doctrina fisiológica de la base física de la memoria (Bain, 1882, en <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras/>).

De acuerdo con Bain, el quehacer más importante en la ciencia de la educación debe consistir en estudiar todas las leyes psicológicas que tienen relación directa o indirecta con la acción adquisitiva de la inteligencia. “Todas las ramas de la psicología dan buenos resultados, pero sobre todo de la psicología de la inteligencia es de la que más puede esperarse. De las tres funciones de la inteligencia... discernimiento, acuerdo y función retentiva o memoria, la última es la que se identifica de la manera más completa con el arte de la educación; sin embargo las otras dos entran también en él como elementos, cada uno a su modo” (Bain, 1882, en <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras/>).

Con base en una posición muy semejante, Ruiz exhibe su punto de vista sobre las ciencias vinculadas con la pedagogía. Si bien, según el autor, todas las ciencias constituyen el cimiento de la pedagogía, porque en materia de enseñanza no puede dejarse fuera ningún recurso teórico, hay dos ciencias que son fundamentales para la pedagogía, la fisiología y la psicología, disciplinas que al igual que en Europa, sobresalieron como basamento de la pedagogía. La primera enseña el cuerpo y la segunda el espíritu. La pedagogía está conformada por un conjunto de reglas basadas en ambas disciplinas y su finalidad consiste en “perfeccionar artificial y deliberadamente las facultades humanas é inculcar conocimientos evocables á voluntad” (Ruiz, 1900: 10). Por otro lado, la moral y la lógica son indispensables a la pedagogía. La primera, para garantizar la bondad y poder ejercer la pedagogía misma y, la segunda para asegurar la verdad. De ahí que la determinación de los principios teóricos que deben regular la escuela primaria, están basados, a decir del autor, en los avances de la Fisiología, la Psicología, la Lógica y la Moral, cuyas funciones son: la Fisiología, explicar el modo de funcionamiento del organismo; la Psicología, indicar las leyes que rigen el espíritu; la Lógica, posibilitar la investigación y probar la verdad; la Moral, proporcionar un criterio recto para conducirnos. Con base en estas disciplinas el autor formula las leyes de la educación que regulan el desarrollo de las facultades y los principios de la enseñanza, derivados de aquellas (Ruiz, 1900: 71).

De acuerdo con Rébsamen, la antropología pedagógica, destinada al estudio de la naturaleza humana, constituye la base imprescindible para ejercer la educación. Las disciplinas que conforman la antropología son: la anatomía, que proporciona conocimientos sobre la estructura del cuerpo humano, los tejidos que lo constituyen, los órganos que lo componen, así como su forma u disposición; la fisiología, que suministra los saberes relativos a las funciones de los órganos y a las leyes que los regulan; la higiene, que prescribe las reglas de conducta para conservar la salud y, por supuesto, la psicología que analiza los fenómenos psíquicos. A su vez –anota Rébsamen– la antropología recurre a ciencias auxiliares como la anatomía comparada, la biología general, la psicología, la etnografía, la historia, la filología, entre otras, pero lo que para la educación interesa, es la antropología pedagógica que “se halla aún en mantillas, que apenas principia a formarse hoy” (Rébsamen, 1977: 151), la cual apenas se encuentra incursionando específicamente en el sujeto de la educación: el niño como hombre en vías en formación y en la vida psíquica infantil.

La psicología desempeña, según Castellanos, el basamento de la educación moderna y, por tanto, de la pedagogía misma, al ocuparse del estudio de los diferentes estados del alma en sus diversas manifestaciones y al sistematizar los

principios de la “Pedagogía General”. Para este autor, la psicología en tanto ciencia, analiza los hechos positivos establecidos experimentalmente y entiende la fuerza anímica como resultado de la energía externa aplicada y de la interna del organismo. En este registro, la percepción es comprendida como una impresión consciente, producto de las relaciones del mundo externo con el centro nervioso. Con base en una visión más consistente y abierta, Castellanos postula que la pedagogía se encuentra mediada por consideraciones de orden antropológico, histórico, filosófico y empírico. La apelación a la antropología obedece a la necesidad de analizar al niño, al joven y al adulto en cuanto a su raza y medio; a la historia, porque ésta aporta elementos sobre el desarrollo progresivo de los métodos de enseñanza como instrucción y educación; a la filosofía, en virtud de sus aportaciones para revisar “los programas en sus múltiples especies en que han aparecido, principios de la Didáctica Pedagógica, teorías disciplinarias, concepto general de método y sus aplicaciones en el estudio de la Pedagogía empírica ó aplicada” (Castellanos, 1904: 12).

Santur, por su parte, advierte que a pesar de que los principios pedagógicos asumen una especificidad y se presenten independientemente de cualquier otra ciencia, para que la pedagogía se constituya y emancipe resultaba indispensable el apoyo de varias ciencias, particularmente las de la naturaleza y las de las facultades del hombre, así como “de las que investigativa y experimentalmente se están formando con respecto a la evolución, desarrollo y crecimiento de los gérmenes materiales y espirituales que aparecen en la naturaleza de los niños, desde el embrión de su existencia consciente hasta la transformación que experimentan con su total desenvolvimiento” (Santur, 1897:3). El autor alude a varias disciplinas: la psicología del hombre y del niño, por estudiar las “facultades, predisposiciones, tendencias, instintos y hábitos naturales ó heredados, del educando” (Santur, 1897:3); la anatomía porque revisa la estructura material o la organización física; la fisiología, al dedicarse a trabajar las funciones orgánicas; la higiene, los medios para desarrollar y mantener la salud del hombre y, la biología, las relaciones de la vida con la naturaleza. Además, asegura Santur, no son menos importantes las disciplinas humanísticas –filosofía, ética y estética- gracias a las que se puede fomentar el amor de los niños a la verdad, la bondad y a la belleza, “tesoros de virtud y de grandeza imponderables para la felicidad” (Santur, 1897: 3).

6.1.3 Las divisiones de la Pedagogía

Muy someramente y sin argumentación, Flores aborda la división de la pedagogía, asignándole dos dimensiones -la educación y la instrucción- y acordando a ambas un carácter totalmente prescriptivo. La primera está reservada a establecer las

reglas “para dotar de aptitudes”, en tanto que la segunda tiene por objeto determinar “los preceptos para inculcar los conocimientos” (Flores, 1887: 6). A su vez, estipula que la pedagogía se ramifica en teórica y práctica. La pedagogía teórica, dedicada a estudiar abstractamente los preceptos de la enseñanza, conforme a las leyes que regulan el funcionamiento de las facultades y, la pedagogía práctica, consagrada a adaptar los preceptos a las condiciones reales de la enseñanza. La pedagogía práctica es clasificada, a la vez, en dos partes: la metodología y la organización y disciplina escolar. La metodología apela a los preceptos correspondientes a la enseñanza de las diferentes materias y la organización y la disciplina tienen por objeto estudiar también los preceptos, pero los referentes a las “exigencias de las escuelas” (Flores, en Díaz Zermeño, 1986: 7). A su vez, el mismo escritor apunta que todo tratado de educación debe comprender dos elementos: el científico, que estudia las funciones del organismo en todo lo que pueda relacionarse con la educación y, el artístico, que establece los preceptos que se originan de las leyes que rigen a los órganos y funciones.

Exactamente igual como lo hace Flores, Ruiz clasifica la Pedagogía en dos partes, si bien con argumentaciones menos superficiales: la que alude a la educación y la que refiere a la instrucción, aunque ambas se subdividen, a su vez, en parte teórica, de naturaleza científica, y, en parte práctica, de naturaleza preceptiva. La parte teórica establece los principios científicos que refieren al hombre, así como a las leyes del medio que nos rodea y los recursos para perfeccionar al ser humano. Esta parte, de naturaleza abstracta, se deduce de las leyes que rigen las facultades humanas, los preceptos de la enseñanza. La parte práctica se consagra a formular los preceptos que deben aplicarse para alcanzar el fin pedagógico. Por ello su carácter es eminentemente concreto al apropiarse de estos preceptos pero adaptándolos a las condiciones reales de la enseñanza. De esta suerte, la pedagogía es de naturaleza eminentemente práctica y su alusión a la ciencia es exclusivamente para obtener los elementos necesarios que garanticen su mejor práctica.

La concepción, la conformación y la división de la pedagogía por parte de Flores y de Ruiz son, en síntesis, prácticamente compartidas, si bien con ciertos matices diferenciadores, y se explican en tanto que la pedagogía, al ser calificada como ciencia por este último, releva la parte teórica de la educación, en su supuesto sentido más riguroso y, en cuanto a su cualidad de arte, exalta la dimensión práctica correspondiente a la instrucción y a la organización escolar, como se detalla posteriormente. No obstante, su clasificación resulta ciertamente incongruente en virtud de que en la parte teórica –en principio dedicada al tratamiento de la educación- ambos escritores incluyen principios de la ciencia,

leyes o preceptos concernientes al arte de educar y, en su abordaje como arte, referido a la práctica, también incorporan preceptos, esto es, lo que Flores y Ruiz llaman teoría. Además, Ruiz, por ejemplo, a pesar de haber distinguido la pedagogía teórica como la destinada a la educación y, la pedagogía práctica, a la instrucción, en la sección de su obra correspondiente a la denominada “Parte Teórica”, asigna como título del primer capítulo “Educación e instrucción. Principios generales de toda educación” (Ruiz, 1900: 343), en el que expone el desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y morales, siguiendo el pensamiento de Spencer. En realidad, son muy semejantes los acercamientos efectuados por Ruiz y Flores, igual que los de Santur y otros; varios de ellos consignan gran parte de su obra al tratamiento de la educación física, intelectual y moral, a partir de un elemento nucleador: la educación comprendida como desarrollo de las facultades del hombre. Retomamos exclusivamente el trabajo emprendido por Ruiz con la finalidad de ilustrar sintéticamente su versión sobre la llamada pedagogía teórica, sin por ello desconocer que al igual que este pedagogo, varios tratadistas elucidan y, muy ampliamente, sobre las mismas temáticas.

Son siete los postulados formulados como leyes de la educación por Ruiz y todos concernientes a la ejercitación de las facultades (Ruiz, 1900: 15-23):

1. “Las facultades se perfeccionan sólo por el ejercicio”, tanto para el desarrollo de las facultades físicas, como el desarrollo muscular, como las facultades mentales tendientes al desarrollo intelectual, propio de los científicos, y las facultades morales, las que si no se practican se pierden.
2. En la segunda ley prescribe que “nunca el ejercicio debe ser excesivo y se graduará siempre en relación con cada facultad y sus circunstancias”. Así como la falta de ejercitación es perjudicial, igual lo es el exceso, en virtud de que éste destruye el órgano correspondiente.
3. “El ejercicio debe ser practicado con persistencia, pero no ha de ser continuo”. Con base en este precepto, el autor recomienda la graduación del ejercicio considerando su cantidad y la forma.
4. Como cuarto principio o ley establece: “el ejercicio debe hacerse en todas las formas de cada facultad”, con lo que destaca la necesidad de que la ejercitación debe desplegarse bajo diferentes modalidades.
5. Con la quinta ley que alude específicamente al trabajo de la escuela; puntualiza que si ésta pretende preparar a los individuos para la vida social, aquella deberá propiciar ejercicios que reproduzcan la vida real, la vida práctica de los hombres.

Así queda enunciado este principio: “los ejercicios deben asemejarse lo más posible á las formas en que la vida real requiere el concurso de las aptitudes”.

6. El último de los principios, pensando siempre en el educando, es: “el ejercicio debe hacerse en la forma más agradable posible”, con el objeto de hacer más atractivo y fácil el aprendizaje. Esta ley es la que el autor considera “el principio por excelencia, que hace de la Escuela ameno sitio y del trabajo escolar grata y útil labor”.

Con base en estos principios generales, Ruiz incursiona en la educación de las diferentes facultades, físicas, intelectuales y morales, cuyo desarrollo, como se ha reiterado, es análogo al de Flores. Ambos proceden con base en la misma lógica e incluso organizan y enuncian sus temáticas de manera semejante. En cuanto a las facultades físicas, resaltan la importancia de la educación física y su función en el desarrollo general del hombre y, por tanto, de las otras facultades; detallan los preceptos para el desarrollo de los sentidos y de las facultades locomotoras. Por lo que se refiere a las facultades intelectuales, revisan pormenorizadamente la importancia de cada una -percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción- así como los medios para desarrollarlas. Con semejante forma tratan las denominadas facultades morales, aludiendo ambos autores, a los sentimientos, al carácter y al valor. Enseguida un muy breve esbozo de las elucidaciones de Ruiz sobre el desarrollo de las facultades.

La educación de las facultades físicas. Respecto a las facultades físicas, cultivables a través de la educación física, el autor se pregunta si son perfectibles a través de reglas pedagógicas. A lo que responde señalando que ciertos órganos se perfeccionan, aunque hay otros que no, tales como el corazón y el pulmón. De ahí que, generalizando, establece que todas las funciones de relación son perfectibles, salvo la nutrición, en virtud de que los sentidos son los que nos conectan con el mundo exterior, al igual que las facultades locomotoras. Por ello son totalmente del ámbito de la pedagogía. Las funciones de relación, motivo de estudio y de tratamiento pedagógico, se dividen en dos: sensorias y locomotrices.

Respecto a las funciones sensorias, el autor establece una serie de consideraciones pedagógicas:

- Para la vista, recomienda que los alumnos hagan descripciones precisas de todo lo que ven, comparando las diferencias y semejanzas de los objetos que perciben e incluso haciendo dibujos de la naturaleza en donde rescaten forma, magnitud, posición y, por supuesto, color, como estrategia para educar este sentido.

- En cuanto al tono muscular, y sus implicaciones en términos de resistencia, peso, forma, magnitud, posición, reposo y movimiento, éste es considerado fundamental, porque “del conocimiento de la materia, que este sentido da, es la base fundamental de toda filosofía, y las nociones de forma y magnitud, etc., que también él suministra, son los cimientos indispensables para el ejercicio de las artes” (Ruiz, 1986:28). Su prescripción consiste en señalar que este sentido se desarrolla conjuntamente con el tacto y la vista y que los juegos de los niños constituyen elementos muy favorables para el ejercicio de la mayoría de sus formas, aunque su perfeccionamiento reclama una sistematización de los juegos mismos: los que exigen precisión en el equilibrio (tiro al blanco); los que demandan precisión en el movimiento (juego de pelota) y los mixtos como el boliche.

- Por lo que alude al oído, que suministra el sonido y el ruido, así como la dirección, naturaleza del cuerpo sonoro, distancia, etc., es pertinente ejercitarlo a través de lectura en voz baja, media y alta, lecturas en prosa y en verso, individuales o en grupales; también convergen en el desarrollo de este sentido, la recitación y la declamación y, por supuesto, la educación musical.

- La educación del sentido del tacto. A partir de las sensaciones táctiles como la temperatura, la presión y la tersura o aspereza, es fundamental desplegar variados y numerosos ejercicios que deben ser rectificadas por otros sentidos.

- La educación del olfato. Aunque su función es sobre todo orgánica, se acota al conocimiento preciso de cada sensación y al del cuerpo del que proviene, por ejemplo, el estudio de las flores que tienen aroma.

- Para educar el sentido del gusto hay que ejercitar bien a los educandos a fin de que logren distinguir las sensaciones gustativas simples (sal, azúcar, limón) y las que se experimentan con diferentes cuerpos, en donde el niño puede identificar lo duro, lo blando, lo caliente.

En materia de las facultades locomotrices, Ruiz destaca la coordinación motriz que determina la ejecución de nuestros actos y que incluso es más importante que la voluntad. De ahí que sea imprescindible favorecer y mejorar los movimientos de los alumnos. Dos son las facultades locomotrices: la locomoción y la fonación. En relación con la primera, recomienda encauzar a los niños a familiarizarse con diversos ejercicios militares y la equitación, la natación y otros deportes, mientras que en las niñas deben cultivarse las funciones locomotoras a través de ejercicios propios de su sexo, de tal manera que se puedan convertir en mujeres vigorosas y saludables. La fonación es otra facultad indispensable para lograr que los

individuos expresen con exactitud y precisión lo que piensan y quieren. Las actividades que favorecen su desarrollo son las recitaciones, disertaciones, descripciones, declamaciones y ejercicios de canto.

La educación de las facultades mentales. Gracias a la inteligencia –asevera el tratadista- acumulamos, elaboramos y aplicamos los conocimientos, por lo que su educación es fundamental, siempre y cuando tenga como base la educación física, a la vez que aquella sirva como sustento de la educación moral, esto es, la educación de la inteligencia se sitúa entre las facultades físicas y las morales.

Según Ruiz y conforme a las exigencias de la enseñanza, las facultades intelectuales se dividen en seis, adoptando con ello la clasificación de Manuel Flores: percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción. Las tres primeras funciones competen a la fase pasiva, mientras que las tres últimas a la activa.

En toda operación mental –aclara el autor- se despliegan dos hechos: el ejercicio efectuado por los órganos que desarrollan la operación intelectual, misma que se denomina educación intelectual y la acumulación de conocimientos, a la que se llama instrucción. Mientras los resultados de la instrucción se pueden manifestar fácilmente, los de la educación intelectual no tanto, en virtud que ésta consiste en lograr la aptitud para resolver problemas.

El ideal de la cultura de la inteligencia debe ser unir á una „educación conveniente, una instrucción suficiente’... pero si actualmente 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. Y como semejante modo de pensar acarrea sensibles desaciertos pedagógicos, es absolutamente preciso llamar la atención una y mil veces sobre este punto, á fin de que en el recinto de la escuela se alleguen los recursos para realizar el perfeccionamiento de ambas fases de la inteligencia, dando siempre el primer lugar à la educación (Ruiz, 1900: 39).

La percepción, como facultad que posibilita el acceso a las impresiones sensoriales representa la base y el estímulo de todas las facultades intelectuales, de ahí la importancia de sensibilizar al alumno no exclusivamente para que perciba las grandes impresiones, sino también las muy pequeñas.

Gracias a la atención podemos aumentar la intensidad de algunas percepciones, debido a que del grado de la percepción depende la atención. La educación de esta facultad se realiza a través de dos medios: uno intelectual y otro moral. El intelectual se despliega por medio de la comparación y el moral actúa sobre los sentimientos, de donde, para fines de enseñanza, es imprescindible hacer

agradable e interesante el asunto que se va a abordar para suscitar la atención en los alumnos. “El imán para la Atención no es otro que adaptar la enseñanza a las condiciones del educando, haciendo grata é interesante la lección” (Ruiz, 1900: 43).

La educación de la memoria, por demás privilegiada en la escuela, debe atender las siguientes preceptos: “la intensidad y fidelidad de los recuerdos disminuye con el tiempo”; “la intensidad y 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”; “la facultad de adquisición aumenta desde la infancia hasta la madurez y disminuye desde ésta hasta la vejez”; “la cantidad de nociones que puede acumularse en la Memoria es variable de un individuo á otro, pero siempre es limitada” (Ruiz, 1900: 44-46). Al concebir el perfeccionamiento de la memoria como su correcta instrucción, es imprescindible señalar las bases fundamentales para su desarrollo en cualquier escuela y con cualquier programa de estudios: a) El fin que se pretende es el que determina las nociones que habrán de enseñarse; es ésta la regla de oro, según el autor, al formular planes de estudio para cualquier nivel educativo. b) Hay que jerarquizar los conocimientos conforme a las relaciones existentes entre ellos, para poder enseñarlos según el orden acordado. c) La enseñanza de cada noción o grupo de nociones debe efectuarse de forma amena y debe cubrir el requisito de su aplicabilidad; las nociones deben trabajarse por los alumnos mismos bajo la forma de investigaciones y no dárseles ya elaboradas (Ruiz, 1900: 47-49).

La facultad de la imaginación activa la inteligencia, porque aquí no hay reproducción, sino construcción. El desarrollo de ejercicios imaginativos desde la escuela de párvulos hasta la profesional propiciará la educación de la imaginación, sea estética o industrial, lo cual se puede realizar con la pintura, la música, la literatura, la escultura y la arquitectura o bien en las artes mecánicas, físicas, químicas y biológicas.

El raciocinio es la facultad que posibilita la investigación, partiendo de lo conocido. Tres son la modalidades del raciocinio –inductiva concreta, inductiva abstracta y deductiva. Si bien el estudio de la lógica favorece su educación, no hay que comenzar por ahí, sino por ejercicios metódicos, obligando al niño “á raciocinar y corrigiendo experimentalmente los errores cometidos”. En todas las materias escolares debe ejercitarse el raciocinio, mismo que tiene como premisa fundamental, método y procedimiento el siguiente: “nada debe retenerse que antes no haya sido comprendido” (Ruiz, 1900: 52).

Finalmente, la abstracción es la que permite especular con algunos de los estados de conciencia, favoreciendo la imaginación y el raciocinio. La abstracción demanda un ejercicio sucesivo y proporcional a través de ejercicios de contraste de diferencias y semejanzas, agrupación de conocimientos y, posteriormente, sus definiciones. Este es el camino y no el que se sigue en la actualidad, principiando con definiciones.

En síntesis, antes de presentar los libros a los niños, hay que acercarlos a objetos reales, antes de estudiar los fenómenos y cuestiones sintéticas, hay que presentarles las cosas, apelando con esto a la enseñanza objetiva y, de alguna manera, a las lecciones de cosas.

La educación de las facultades morales. Por facultades morales se comprenden los elementos psíquicos que conducen las acciones a través de los sentimientos, que sugieren, y la voluntad, que las realiza. Según Ruiz, son dos las dimensiones desde la que puede desarrollarse la educación moral: como perfeccionamiento de estas facultades o como instrucción moral, entendida esta última como los preceptos que deben inculcarse.

Los medios que frecuentemente utilizan los educadores son: el castigo y, particularmente, el castigo corporal que es inmoral y contraproducente. El premio, aunque es mejor que el castigo, no debe emplearse sino en condiciones excepcionales y nunca cuando se trate de facultades morales. El consejo es utilizado muy comúnmente sin resultados, porque para emplearlo adecuadamente es necesario que éste sea racional para los educandos, que provenga de personas en quien el educando tenga fe y que exista una relación de amistad entre el educando y el que le ofrece el consejo; finalmente, el ejemplo es otro medio, basado en la imitación, pero sólo es positivo si el modelo es bueno.

La educación moral se configura a partir de tres elementos: la educación de los sentimientos, la educación de la voluntad o del carácter y la educación del valor.

La educación de los sentimientos está basada en la doctrina de las consecuencias, en la que, previa advertencia, el niño experimenta los resultados de sus faltas, impidiéndole, por supuesto, aquellos que fuesen fatales. Esta es la única forma en que los niños adquieren, con base en su experiencia, el conocimiento de las consecuencias de los hechos y aprenden a ser prudentes.

En cuanto a la educación de la voluntad o el carácter, hay que trabajar los tres elementos que lo conforman: el valor, la prudencia y la constancia.

Por lo que alude a la educación del valor, sea éste militar, civil o industrial, se requiere un cultivo especial, no basado en el miedo o el susto que son medios contraproducentes, producto de la ignorancia o de la debilidad; en lugar de esto hay que hacer reflexionar al niño sobre lo injustificado de su temor y pedirle que externé sus propias opiniones.

Ruiz cierra la disertación de la parte teórica de la pedagogía con los siguientes preceptos (Ruiz, 1900: 69):

- 1º. Deben elegirse, conforme al fin que se desea alcanzar, las nociones que deban inculcarse;
- 2º. Deberán ordenarse y sucederse estas nociones conforme á su enlace y dependencia;
- 3º. Deberá darse á cada una de estas nociones una forma que les imprima amenidad, interés y aplicabilidad;
- 4º. Deberá procurarse siempre que dichas nociones revistan la forma de investigación para que el educando al instruirse se perfeccione.

Sin inscribir sus elucidaciones en la cuestión de la división de la pedagogía, Santur comparte con Ruiz y Flores, como arriba se planteó, la concepción de educación como desarrollo de las facultades del hombre, noción que apuntala con base en un tratamiento parecido al de éstos. Para él, la educación física debe desarrollar la materia humana, con objeto de darle al cuerpo fuerza, belleza y agilidad, pero también de cooperar a las manifestaciones del espíritu. Con la educación moral se pretende que el niño pueda practicar el bien y cumplir los deberes correspondientes para alcanzar su felicidad y la de los demás, es decir, la educación moral es el perfeccionamiento de la voluntad. La educación intelectual se consagra al desarrollo de las facultades de la mente a partir del ejercicio de la inteligencia que permite la adquisición de las verdades universales. Por último, a la educación estética le corresponde la educación de la sensibilidad, la cual es indispensable para complementar la triada de la verdad, como producto del entendimiento, de la voluntad, de la educación moral y de la belleza, articulada con la sensibilidad (Santur, 1897).

Otro pedagogo que aborda la división de la Pedagogía es Rébsamen, y lo hace desde una perspectiva más amplia y menos simplificadora que la efectuada por Ruiz y Flores. Divide la pedagogía en tres ramas fundamentales: pedagogía filosófica o general, pedagogía histórica y pedagogía práctica o aplicada, instaurando con ello una incipiente óptica por la que se rehabilita la naturaleza plural de lo educativo y que daría lugar en Francia, particularmente, al tránsito del

enunciado “ciencia de la educación”, propio del inicio del siglo XX, al de “ciencias de la Educación”, institucionalizado posteriormente.

Para Rébsamen, la pedagogía filosófica o general remite a las ciencias pedagógicas y a sus relaciones con otras disciplinas como la antropología, la ética, la política, la jurisprudencia y la medicina, a partir de las cuales configura un conjunto de principios. La pedagogía filosófica se clasifica en cuatro tipos: la teleología pedagógica, que estudia el objeto final de la educación; la dietética pedagógica, que se ocupa de fijar los principios de la educación física; la didáctica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza, dedicada a la educación intelectual, y la hodogética, que atiende las cuestiones de la disciplina, alusivas a la educación ética y estética.

La pedagogía histórica aborda la educación universal, incursionando en la génesis de la pedagogía misma, al pretender revisar la educación de los siglos precedentes. Cuatro secciones corresponden a la pedagogía histórica: historia de la dietética pedagógica, historia de la didáctica pedagógica, historia de la hodogética e historia de la pedagogía práctica.

La pedagogía práctica, considerada como arte por Rébsamen, versa sobre la aplicación de los preceptos que la pedagogía filosófica dispone y sobre la enseñanza ofrecida por la pedagogía histórica a las escuelas e instituciones que despliegan la educación. Esta pedagogía práctica se conforma de los siguientes tópicos: pedagogía de la casa paterna o del hogar, pedagogía del jardín de niños, pedagogía especial de la escuela primaria, pedagogía especial de la escuela secundaria y pedagogía especial para asilos, entre otros. Estas son las visiones del autor sobre las diferentes dimensiones que asume su llamada pedagogía práctica:

a) La pedagogía de la casa paterna, denominada pedagogía maternal, evoca el lugar y papel que desempeña la madre como primera educadora de sus hijos, recordando que en materia de educación, la primera que debe ofrecer la madre es la física, correspondiente a alimentación, digestión, funciones vegetativas y vestido, así como la vinculada con los órganos de los sentidos y facultades locomotoras. Igualmente es relevante la educación intelectual basada sobre todo en el aprendizaje del lenguaje y, por supuesto, la educación moral, que cultiva la voluntad.

b) Pedagogía del jardín de niños o pedagogía fröebeliana. Reconociendo en Fröebel al promotor de la educación intermediaria entre el hogar y la escuela, Rébsamen apela al objetivo de los kindergartens: el desarrollo de todas las

facultades del niño a través del juego y la estimulación de la actividad, excluyendo radicalmente la enseñanza de la lecto-escritura.

c) Pedagogía especial de la primaria. Para el autor, la escuela primaria constituye la base de la cultura popular, de ahí su importancia

d) Pedagogía especial de la secundaria. Su finalidad es profundizar y ampliar los conocimientos generales adquiridos en la escuela primaria. Debe tener un carácter general y no debe dar conocimientos especializados.

e) Pedagogía especial para asilos y otros. En esta categoría se incluye la educación que se ofrece para niños ciegos, sordos, débiles mentales, reclusos, ancianos, etcétera (Rébsamen, 1998: 20-23).

Castellanos, seguidor de Rébsamen, retoma la clasificación de su maestro, citando a Volkmar Stoy, discípulo de Herbart, como el autor inicial de la misma, (Castellanos, 1904: 13).

6.1.4 Enseñanza e instrucción

Al intentar plantear la noción de enseñanza, Flores define el acto de enseñar una cosa como “hacerla comprender, ó poner al que la aprenda en aptitud de practicarla” (Flores, en Díaz Zermeño, 1986: 6). Arguye que en toda enseñanza hay dos hechos simultáneos que la configuran: la grabación de un conocimiento y la adquisición de una aptitud, es decir, la enseñanza está constituida por un elemento instructivo y un elemento educativo. De ahí que “enseñar es, pues, á la vez instruir y educar” (Flores, en Díaz Zermeño, 1986: 6).

La noción de enseñanza de Ruiz es la esbozada por Flores y significa que el que aprende tiene un conocimiento y la aptitud para aplicarlo. “La persona enseñada debe tener en su memoria un conocimiento, debe estar en este sentido *instruida*, pero al mismo tiempo las facultades de ejecución aferentes al asunto de que se trate, deben haberse perfeccionado, para que dicha persona llegue á estar en este sentido *educada*” (Ruiz, 1900: 10). De ahí se derivan, a decir del autor, las diferencias entre instrucción y educación, puesto que enseñar es educar e instruir al mismo tiempo. Por la instrucción, una persona evoca recuerdos; la instrucción conduce a la acumulación de conocimientos. Por la educación, una persona perfecciona sus diversas facultades.

En suma, para Ruiz, al igual que para Flores, la enseñanza es conceptualizada como la actividad que consiste “en dotar de un considerable caudal de conocimientos y en conseguir al mismo tiempo el perfeccionamiento de las facultades. Esto es, *enseñar* no es otra cosa que *educar e instruir*” (Ruiz, 1900:

15). De ahí que Ruiz denomine “Principios generales de toda la educación” a aquellos postulados vinculados con el desarrollo de todas las facultades humanas –físicas, intelectuales y morales- tal como fue acordado en los señalados congresos, cuando se aludía a la escuela educativa –la escuela moderna- en contra de la escuela instructiva, la escuela antigua. Estos postulados, como se remarcó en el apartado precedente, fueron colocados por el autor en el más alto rango al conceptualizarlos como leyes de la educación.

No obstante, este teórico también prescribe principios para la instrucción, correspondientes a los ya señalados en repetidas ocasiones y consensuados por los legisladores, congresistas y educadores contemporáneos: a) “En la enseñanza se debe ir siempre de lo simple a lo complejo”, que significa que debe haber poca teoría y mucho método. b) “Las lecciones deben partir de lo concreto para pasar a lo abstracto” a través de la observación y la meditación. c) “La enseñanza del niño debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad”, es decir, que la construcción se facilita cuando la mente transita por el mismo camino que ha seguido el espíritu de la humanidad. d) “En cada ramo de instrucción se debe proceder de lo empírico a lo racional”, por lo que toda enseñanza debe iniciar con la observación y la experiencia para poder arribar al razonamiento. e) “La enseñanza debe favorecer el desenvolvimiento espontáneo” a través del descubrimiento por parte de los alumnos y no de la repetición de lo que se les dice (Ruiz, 1900: 67-69).

Para Rébsamen, enseñanza e instrucción tienen un mismo significado. Asevera que la instrucción “en su sentido más genuino, consiste en la adquisición de conocimientos... La acción de instruir, que es a la que se llama enseñar, consiste en hacer pasar a la inteligencia, y muy particularmente a la memoria del niño ciertos conocimientos” (Castellanos, 1905: 134). Igualmente asienta que a través de la enseñanza, el maestro hace que el niño ejercite sus facultades intelectuales, por lo que la instrucción promueve la educación intelectual, apreciación reiterada por la mayoría de sus colegas y de la intelectualidad en general. Asigna Rébsamen, por tanto, una doble función a la enseñanza: a) comunicar conocimientos que conforman el fin material e instructivo, entendido como cultura positiva y b) desarrollar las facultades intelectuales del niño, como fin educativo o mediato, razonamiento asumido hegemónicamente desde los Congresos de Instrucción Pública y recogido por la comunidad educativa de manera genérica. Empero, Rébsamen, como también otros de sus colegas, atribuye un tercer fin a la enseñanza: el desarrollo de las facultades morales, básico para educar los sentimientos y la voluntad. Comparte, por tanto, con Sierra y otros más, los planteamientos spencerianos: “la ciencia es el mejor instrumento de la disciplina

intelectual, lo es asimismo de la disciplina moral”. Este tercer fin, abrigado por la “Pedagogía Moderna, permite formar hombres buenos, de elevados y nobles sentimientos, y de carácter firme y bondadoso” (Castellanos, 1905: 135). Denominado por la pedagogía alemana, fin ideal o regulador, Rébsamen lo hace suyo, puntualizando que la enseñanza debe también hablar al corazón, por lo que de ahí en adelante ya no se podría decir que instrucción y educación fuesen dos cosas distintas, puesto que “la enseñanza se vuelve educativa por más que la educación no sea completa” (Castellanos: 135-136).

La fórmula de Santur al conceptualizar la enseñanza, sintetiza en muy buena medida la noción imperante: “Es el medio pedagógico por el cual se efectúa la educación” (Santur, 1897: 73), justificada a partir de una doble argumentación respecto a sus fines: el primero consiste en que el alumno debe poner en práctica la materia enseñada, al aplicar reglas y principios a las necesidades de la vida y buscar su felicidad y, el segundo, el alumno debe desarrollar las facultades del alma y la mente para favorecer su desenvolvimiento físico, moral e intelectual.

En sus elucidaciones sobre la enseñanza, Santur enfatiza la distinción entre la formal y la informal, contribución relevante no muy tratada por otros de los contemporáneos. En la primera esclarece el valor del juego y de la curiosidad e imaginación del niño, así como la manipulación de cosas para fomentar el aprendizaje del lenguaje, la capacidad perceptiva y, en general, el desarrollo de todas sus facultades. La enseñanza formal la inscribe evidentemente en los espacios escolares.

6.1.5 Educación

La noción de educación privilegiada por Castellanos, una de las clásicas, incluso aceptada en la actualidad, consiste en comprenderla como la influencia que ejercen las generaciones adultas sobre las jóvenes “con el fin de guiarlas en su destino” (Castellanos, 1905: 110). Para tal efecto, el autor aborda la doble influencia que puede ejercerse sobre el hombre: la espontánea y la racional. Por la primera, crece el cuerpo y se desarrollan las facultades intelectuales, sin otro apoyo que el de la naturaleza. La influencia planeada y sometida a reglas, corresponde a la segunda. Su importancia la explica parafraseando a John Locke, quien sostenía que “las nueve décimas partes de los hombre llegarán á ser buenos o malos, según la educación que hayan recibido” (Castellanos, 1905: 111). La educación espontánea se encuentra determinada por tres factores: la naturaleza que rodea al hombre; el trato con otros y la suerte y los destinos particulares. Una acepción más concede Castellanos a la educación, al conceptualizarla como desarrollo y desenvolvimiento, asentando que su función es “desenvolver gradual y progresivamente todas las facultades humanas”, noción

que se configura como la más hegemónica de la pedagogía moderna. Esta última acepción se deriva seguramente de la conferida por Rébsamen, quien postula que la educación consiste en el desarrollo de todas las facultades para arribar al mayor grado de perfección, aunque para el pedagogo suizo lo importante del cultivo de las facultades era que se hiciese de manera racional, esto es, sometiéndose a las leyes que la fisiología y la psicología habían establecido respecto al desenvolvimiento del niño.

Flores determina primeramente que “el término educación ó sus equivalentes” es utilizado con dos acepciones -como desarrollo o perfeccionamiento de alguna facultad y como instrucción que se ofrece en alguna institución- aun cuando en ambas –según él- se trata del perfeccionamiento de las facultades del hombre. Es importante resaltar que el propio autor, al pretender conceptuar la educación, lo hace en el marco de una franca confusión al puntualizar “educación o sus equivalentes”, con lo que lejos de rehabilitar su posición al respecto, confirma y alimenta la incoherencia y el caos discursivo prevaleciente. En su elaboración va presentando y argumentando la posibilidad de una noción más precisa; así pasa de la noción de educación como “desarrollo de las facultades, provocado artificial y deliberadamente hacia “el perfeccionamiento de las facultades, realizado artificial y deliberadamente” (Flores, en Díaz Zermeño: 1986: 11).

Santur asume una noción semejante sobre la educación: la entiende como el perfeccionamiento de la humanidad a través de su desarrollo físico, intelectual, moral y estético, atributo este último añadido a las nociones precedentes. El fin de la educación consiste para este autor en preparar al educando para el buen uso de sus facultades con el objeto de que: “los conocimientos adquiridos se acumulen con orden; y de que la mente se eleve á la contemplación de todo lo que hay de cierto, de bueno y de bello: para el cumplimiento de sus deberes en la sociedad; y para la fijeza y rectitud de sus creencias” (Santur, 1897: 6). El éxito de todo proyecto educativo –según Santur- radica en que los principios estén acomodados conformemente a la naturaleza del niño; en que se haga buen uso de los elementos educativos, así como en el orden, el método, el interés y la atención.

Genéricamente se puede afirmar que la mayoría de los autores comparte el planteamiento relativo a conceptuar la educación como el perfeccionamiento y desarrollo de las facultades del hombre.

6.2 La metodología

Sin lugar a dudas, la metodología de la enseñanza ocupa un lugar preeminente, si no es que el primero, en el universo discursivo de la nueva pedagogía, aunque también el más polémico, tal como se consta en la participación y en los debates sostenidos en los Congresos de Instrucción Pública, pero también en las publicaciones periódicas y en las obras de los escritores de educación. Las bases conceptuales en el abordaje de esta temática por parte de los tratadistas mexicanos se inscriben, entre otros, en el trabajo de Spencer, quien fundado en Pestalozzi, hace suyas dos premisas centrales que son compartidas por aquellos y que direccionan las elaboraciones sobre este tópico: fundar basar

a) A partir de la estigmatización de los daños producidos por la educación pública y basado en su perspectiva evolucionista, Spencer plantea que la función de la educación ha de consistir en moderar en el niño las características del hombre no civilizado para que transite naturalmente hacia el hombre civilizado. “La educación debe ajustarse, en su orden como en su método a la marcha natural de la evolución mental; que hay cierto orden para el desarrollo espontáneo de las facultades, y cierto género particular de conocimientos que cada una de estas facultades reclama durante su desarrollo, y que nos toca descubrir este orden y suministrar a cada facultad su respectivo alimento” (Spencer, 1987: 98).

b) Más que priorizar saberes que confieren prestigio social, la educación debe ser proclive a suministrar aquellos que tienen un valor práctico y aplicativo. “El problema más importante de la educación, cual es elegir entre los diferentes estudios que se disputan nuestra preferencia, es precisamente el que suele examinarse en último lugar. Para resolverlo, para poder hallar nuestra dirección racional, debemos investigar ante todo qué conocimiento es más importante poseer, o valiéndonos de una frase de Bacon, caída desgraciadamente en desuso, debemos averiguar el valor relativo de cada ciencia” (Spencer, 1987: 35).

La metodología es incursionada por los teóricos sobre la base de una distinción fundamental, no obstante la multiplicidad de significados y de giros lingüísticos derivados de la noción que los diferentes autores concedieron al vocablo método³¹: la relativa al método de manera genérica y la concerniente a métodos particulares, destacados conforme a la especificidad de las disciplinas que se impartían en la educación primaria. Por tanto, el consenso básico entre los autores radica en la diferenciación establecida entre la metodología general y la metodología especial, práctica o aplicada, esto es, lo que apuntaría a la

³¹ . Cfr. Capítulo 5.

configuración de una didáctica general y una didáctica especial, aunque ambas prácticamente centradas en la cuestión del método y nociones colindantes como procedimientos, formas y marchas, así denominados por los autores.

Rébsamen se refiere a la metodología como “Didáctica ó sea Teoría y Práctica de la Enseñanza”, apuntando que consta de dos grandes partes: la teoría de la enseñanza, enunciada como “Metodología General” y la práctica de la enseñanza, calificada como “Metodología Aplicada ó Práctica” (Castellanos, 1905: 133). La enseñanza dispone de un método, en sentido general, y de métodos particulares. Mientras que la metodología general se preocupa por analizar las condiciones genéricas del método de enseñanza, la metodología práctica estudia los métodos de la escritura, lectura, etc. (Rébsamen, 1977: 174).

La metodología es, en Ruiz, la pedagogía práctica, comprendida como la adaptación de los principios teóricos a las condiciones actuales de la escuela, fundamentalmente la primaria. Para tal efecto, el autor aglutina cuatro tópicos como conformantes de la metodología general: la metodología propiamente dicha, la organización, la disciplina y la higiene escolar, de los cuales, en este inciso, sólo revisamos el correspondiente al de metodología, por ser éste el que constituye la especificidad de la misma y en el que incursiona en el método y la forma de enseñar.

De acuerdo con Ruiz, la metodología es la parte de la pedagogía que se ocupa de prescribir los métodos, procedimientos, formas y sistemas de enseñanza. “Está destinada á señalar los múltiples y concatenados recursos, que nutriendo el cerebro han de armar la mano del maestro para realizar la enseñanza” (Ruiz, 1900: 72). Se divide en dos: la metodología general que revisa los principios comunes para la enseñanza de cualquier materia y la metodología especial, cuando prescribe reglas para una determinada enseñanza. La metodología general, conceptuada como la teoría de la enseñanza, comprende el estudio general de la naturaleza y fines de la enseñanza, los modos de organización y procedimientos que se siguen para educar e instruir, esto es, los principios didácticos que orientan al maestro para dar clases. La metodología práctica refiere a la práctica de la enseñanza y le corresponde la aplicación de las verdades establecidas en la metodología general a cada una de las asignaturas de la escuela primaria.

6.2.1 Metodología general

La noción de método de Ruiz alude al “conjunto de medios, de carácter teórico, propios para enseñar, [con la finalidad] de perfeccionar el 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” (Ruiz, 1900: 76). Y, como conforme a la Psicología, los conocimientos pueden ser objetivos y subjetivos; su enseñanza reclamará igualmente un método objetivo y uno subjetivo, teniendo este último dos modalidades: el representativo directo, si utiliza productos, y el representativo indirecto, cuando se presenta por transcripción de palabras. De acuerdo con Ruiz, estos son los métodos de enseñanza y no los que promulgan algunos otros educadores que confunden los métodos de enseñanza con los de investigación, es decir, con el método inductivo y deductivo. También –añade- deben desecharse los que se han llamado métodos analítico y sintético, porque al operar descomponiendo y recomponiendo, no trazan ningún camino.

Por procedimiento comprende el autor “todo recurso de carácter práctico propio para realizar los medios que forman el método”. Aquí sí ubica como los únicos procedimientos, el análisis y la síntesis.

La forma es la adaptación del procedimiento a la materia de enseñanza, es decir, a las nociones específicas de las que se trate, dado que en todo acto de enseñar hay tres factores –el que aprende, el que enseña y la enseñanza- y los dos primeros no se modifican, sino que la materia de enseñanza es la que cambia. Básicamente hay tres formas de enseñanza: la expositiva, la heurística y la socrática. Bajo la primera, el profesor desarrolla el asunto; en la segunda, el alumno después de investigar, expresa lo que sabe y, en la tercera, se entabla un diálogo entre maestro y alumno, a partir de las interrogantes que plantea el primero.

Por sistema entiende la conjunción de métodos, procedimientos y formas que se utilizan en la enseñanza. Hay dos modalidades de sistemas: el individual cuando se enseña a un solo individuo y, el colectivo, cuando se atiende a varios; éste a su vez puede adoptar varias formas: si se dirige a un grupo de semejante nivel intelectual, se hará uso del simultáneo y, si se utiliza en grupos numerosos y alumnos de desigual nivel educativo e instructivo, se recurre al mutuo o lancasteriano, que opera con monitores.

Si se comprendieran estas nociones de metodología general, asegura Ruiz, se abatiría el tipo de enseñanza “absurda e inconducente” que normalmente ha sido adoptada en muchas escuelas consistente “en un dogmatismo ampuloso y en querer enseñar por preceptos abstractos, procediendo sintéticamente á enseñar cosas inaplicables y á querer asimilar, durante la enseñanza, el niño al hombre”

(Ruiz, 1985: 80), cuando las primeras condiciones para tener éxito con el método consisten en adaptarlo a las condiciones de los educandos, apelando siempre a la observación y la experimentación y procurando que la enseñanza sea concreta.

En síntesis –asevera Ruiz- “el *método* es el poderoso factor al cual tanto debe la humanidad, y el elevado antecedente, causa inequívoca de los progresos efectuados en pedagogía; y será también entre nosotros un capital elemento de bienestar social, conseguido en gran parte por el perfeccionamiento de la enseñanza, principalmente de la *primaria*” (Ruiz, 1900:80).

El tratamiento de la metodología general por parte de Rébsamen es resuelto a partir de su noción sobre método didáctico –manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza- de donde se deriva un análisis conformado por un conjunto de tópicos que cubre desde el significado y los fines de la enseñanza, las materias y sistemas de enseñanza hasta el trabajo puntual sobre las formas y los medios o procedimientos. La incursión en la metodología es emprendida por Rébsamen desde los Congresos de Instrucción Pública, cuyas elaboraciones fueron recogidas sintéticamente en las resoluciones de los mismos y publicadas con un más amplio desarrollo en la revista *México Intelectual*. Los elementos conformantes de la noción rebsameana de método son éstos:

La selección de contenidos. A diferencia de otros escritores, Rébsamen incorpora la selección de contenidos en su concepción de método, idea que justifica atendiendo a una doble necesidad: la utilidad práctica de los conocimientos, que responde al fin instructivo, y su aportación para el desarrollo de las facultades del niño, el fin educativo, respetando con esto la doctrina spenceriana. De ahí se deriva la selección de contenidos operada a través del programa general de estudios en donde se regulan las materias a enseñar y, en un segundo nivel selectivo, la designación de contenidos al interior de cada asignatura en un programa detallado.

Ordenamiento de los conocimientos. La tarea consiste en establecer cuál es el punto de partida, cuál el del final y cuál el de los intermedios, lo que supone el trabajo que el maestro ha de desplegar para organizar los conocimientos en cada asignatura y en cada sesión. De ahí que se denomine orden o marcha de enseñanza a la forma de disponer las actividades en la clase y articular los conocimientos que se pretende promover en los alumnos, elementos que deberán estar fundados en las características psicológicas de los alumnos y en la lógica implicada en el contenido. En este marco, reedita Rébsamen los principios didácticos que ya son lugar común por parte de teóricos extranjeros y nacionales:

“En la enseñanza debe procederse de lo fácil á lo difícil, de lo conocido á lo desconocido, de lo simple á lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo indefinido á lo definido, de lo concreto á lo abstracto, de la cosa al signo, de lo empírico á lo racional” (Rébsamen, 1977: 181).

Presentación del contenido de enseñanza. De la manera como el profesor presente el contenido depende el interés que despierte en los alumnos y el logro de los resultados previstos. La clase oral es la recomendable, pudiendo adoptar la forma expositiva o la interrogativa.

Rébsamen denomina procedimientos de enseñanza a los “medios particulares y prácticos que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el método” (Rébsamen, 1977: 195) y se caracterizan por asumir una especificidad: constituir un elemento individual del maestro para lograr una eficaz enseñanza. Los procedimientos se distinguen del método porque éste invoca el camino general que se sigue para alcanzar los fines de la enseñanza, mientras que éstos dependen de la capacidad del profesor para utilizarlos correctamente o incluso para inventarlos. A decir del autor, los procedimientos se clasifican en generales, cuya aplicación es susceptible para todas las asignaturas y, en particulares, cuyo uso se acota a una asignatura determinada. Hay tres tipos de procedimientos generales: los de exposición, aplicación y corrección, mismos que son retomados por Castellanos (1904) en su *Metodología Especial*, aunque aquí sólo incursionamos en los primeros.

Los procedimientos de exposición se particularizan por pretender que el niño adquiera ideas claras sobre los contenidos, configurándose como un medio para el desarrollo de una de sus facultades o de varias. Entre los procedimientos de exposición se tiene:

a) El procedimiento intuitivo, considerado el más relevante, tiene como función ejercitar la percepción de las cosas de que se habla y consiste en exhibir los objetos o sus representaciones³².

b) Con el procedimiento comparativo, frecuentemente empleado junto con el intuitivo, se intenta que el niño descubra las semejanzas y diferencias entre objetos o conceptos, de ahí que se desprendan dos modalidades: el procedimiento analógico y el antitético, según se trate de la identificación de similitudes o de

³² . Cfr. Enseñanza objetiva en el capítulo 5.

discrepancias. El primero se puede utilizar muy frecuentemente en las clases de zoología, geografía higiene, ciencias naturales y, el antitético, en gramática y moral práctica.

c) El denominado procedimiento mnemónico está destinado a cultivar la memoria como una facultad intelectual valiosa, sin caer en los extremos de obligar a los alumnos, como antaño se hacía, a memorizar al pie de la letra determinados textos, pero tampoco, como algunos partidarios de la enseñanza moderna proponen, despreciando esta facultad. Para Rébsamen, la enseñanza moderna se diferenciaba de la antigua en la calidad del aprendizaje y en el modo de aprender, quedando totalmente eliminada la repetición mecánica. “Lo que pretendemos – aclara Rébsamen- es que no se recargue la memoria con palabrería inútil y que no se aprenda nada que no se haya explicado claramente por el maestro, y no esté perfectamente comprendido de parte de los alumnos. ...que se haga intervenir también á las demás facultades intelectuales, á las perceptivas sobre todo, si el asunto se presta, y que el maestro se valga de la asociación de ideas” (Rébsamen, 1977: 200).

d) En cuanto al procedimiento demostrativo, éste, según el autor, remite al desarrollo de las facultades intelectuales superiores como la abstracción, la generalización y el raciocinio, aunque también puede apelar a los sentidos, por lo que su uso es muy recomendable también para la escuela primaria. En la enseñanza moderna se debe fomentar el desarrollo del juicio como uno de los elementos más valiosos del carácter, por lo que el maestro debe impulsarlo haciendo que los alumnos no acepten lo que él mismo dice, sino que tiene que estimularlos para que ellos investiguen y comprueben las verdades por sí mismos. La demostración supone una prueba a través de la que se evidencia la precisión y la certeza de un hecho. Existen tres tipos de pruebas en la enseñanza: de autoridad, de experiencia y racional. Antiguamente se utilizaba la prueba de la autoridad en la enseñanza, misma que ha sido casi desechada en la enseñanza moderna por no estar acorde con los requerimientos de carácter científico. La prueba de la experiencia supera a la de autoridad, aun cuando siempre puede ser portadora de errores; es importante que los niños experimenten en el aula las verdades de lo que se enseña, que expresen lo que observan y que deduzcan las conclusiones. La intervención del profesor es indispensable para corregir los errores en los juicios o generalizaciones. Las lecciones de cosas y las ciencias naturales ofrecen un extenso ámbito para experimentar fenómenos físicos y químicos. Por ello, el autor denomina experimental al procedimiento demostrativo. En cuanto a las definiciones, Rébsamen añade que la moderna pedagogía no las elimina, aunque algunos teóricos han intentado hacerlo, sino que las sitúa al final

de una clase y no al inicio, como se hacía en la escuela antigua. Además, lo que se pretende es que sean los alumnos quienes las elaboren. Finalmente, las pruebas racionales son las que asumen una mayor fuerza demostrativa, cuyo uso específico se extiende al ámbito de las matemáticas, en donde se juegan la inferencia, la inducción y la deducción, procesos que reclaman un gran desarrollo intelectual, no susceptible de trabajarse en la escuela primaria.

e) La gimnasia mental se despliega a través del procedimiento lógico, que el niño ejercita con mucho gusto a través de diferentes juegos. El maestro puede hacer uso de este procedimiento en geometría, igual que en ciencias naturales y cálculo mental. Como el método lógico exige un avanzado desarrollo intelectual, en la escuela primaria sólo se pueden utilizar la inducción y la deducción como meros procedimientos, sin exigir las precisiones de los silogismos en las operaciones mentales. Retomando a Bain, Rébsamen establece las cuatro operaciones básicas del método lógico: observación y experimentación, definición, inducción y deducción.

f) Dado que en la lengua castellana hay muchos términos que conservan raíces griegas y latinas, el procedimiento etimológico, promovido por Rébsamen, permite facilitar la comprensión de los términos, aunque recomienda utilizarlo más frecuentemente en clases superiores. En la moderna enseñanza se pretende erradicar el uso de palabras que no se entienden y, a la inversa, cultivar en los alumnos un lenguaje sencillo y claro, porque lo que importa, más que conocer los símbolos, es conocer las cosas mismas.

g) El procedimiento tabular es el más mecánico, a decir de Rébsamen, debido a que consiste simplemente en utilizar el pizarrón. Su valor radica en que se puede hacer uso de él en todas las asignaturas

Una temática más cubre el ámbito de la metodología general en los ensayos de Rébsamen: la de los sistemas de enseñanza o modos de organización. Esta cuestión, ampliamente trabajada en los congresos, invoca la abolición del modo individual y del muto y clama por el modo simultáneo, cuyo abordaje fue ya abordado en capítulos anteriores.

6.2.2 Metodología especial

La metodología especial apela al tratamiento específico de la enseñanza para las diferentes asignaturas de la primaria, es decir, a los preceptos establecidos por los autores sobre el orden en que deben impartirse los contenidos, su carácter formativo e instructivo y, particularmente, los métodos y procedimientos que deben

adoptarse. Su relevancia radica en la configuración de reflexiones y elaboraciones sobre cada una de las materias establecidas oficialmente en el plan de estudios de la escuela primaria, recogiendo de esta forma los supuestos saberes educativos racionales e instaurándolos y legitimándolos como campos caracterizados por la especificidad de cada disciplina, campos que, en el devenir, conformarían las denominadas didácticas especiales.

Enseguida esbozamos muy sintéticamente las contribuciones que en materia de metodología especial presentan dos autores: Castellanos y Ruiz. Esta elección obedece a la pretensión de tener una idea global de los rudimentos didácticos estipulados para los dos niveles de la primaria. En virtud de que el primero toca la didáctica especial de las asignaturas de la primaria superior, correspondiente a 5o. y 6o. años de la primaria, elegimos de Ruiz únicamente el desarrollo que efectúa sobre la primaria elemental, es decir, de lo. a 4o. año, ya que de hecho él también trabaja la primaria superior

La metodología especial, propuesta por Ruiz, es una didáctica especial que refiere a las asignaturas prescritas en la *Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria*, expedida en junio de 1896. Su propuesta pedagógica se configura por una serie de prescripciones puntuales para cada materia, alusivas al orden de tratamiento de los temas y a algunas propuestas de métodos, procedimientos y actividades para los alumnos de la primaria elemental, algunas de las cuales todavía pueden ser valiosas en la actualidad. Para la primaria elemental, sus prescripciones son las siguientes:

a) Lectura y escritura. Deben descartarse las cartillas y silabarios usados anteriormente, porque la pedagogía ha mostrado lo nocivo e irracional que han sido para la enseñanza de lectura y, en su lugar, los maestros deben atender los avances de la pedagogía. La obligación de todo maestro consiste en enseñar el alfabeto, las palabras, las sílabas y las letras; la pronunciación para nombrar correctamente las palabras y, finalmente, ejercitar a los alumnos en la lectura.

Es imprescindible que los maestros observen las siguientes recomendaciones: 1. La lectura y la escritura deben enseñarse simultáneamente. 2. Debe partirse de las palabras y sucesivamente seguir con las sílabas y las letras; entre estas palabras deben elegirse de preferencia aquellas que en su conjunto contengan todas las letras y tipos de sílabas, que sean cortas y que refieran a nombres de objetos o fenómenos familiares a los niños. 3. Debe iniciarse con una lección objetiva, es decir, disponer de las cosas o los fenómenos a que aluden las palabras. 4. Usar letra romana mayúscula. 5 Una vez que el niño conoce una

cantidad determinada de palabras se pasa a su descomposición en sílabas, haciendo que el niño pronuncie muy lentamente. 6. Cuando el niño ya conoce las palabras y las sílabas se procede a la enseñanza de las letras, comenzando por las vocales y después las consonantes a través de ejercicios de recomposición de sílabas y palabras. 7. Para corregir la pronunciación es necesario atender a la enunciación y al acento. 8. Ejercitar al alumno metódica y constantemente en la lectura utilizando libros de pequeñas narraciones o relatos sencillos que permitan que el niño comprenda lo que lee. Para favorecer la escritura debe iniciarse con la imitación de muestras en los cuadernos de los niños, empleando letra inglesa y siempre cuidando la posición del alumno. Finalmente, es recomendable ejercitar a los niños en la recitación y las descripciones de objetos, así como en dictados. El aprendizaje de la lectura y la escritura tiene que organizarse conforme a los grados escolares: Primer año: ejercicios educativos y con base en la lección objetiva; se inicia la enseñanza simultánea de la escritura y la lectura durante dos terceras partes del año; el tercio restante se destina a que los niños lean estampas sencillas y practiquen recitaciones. En el segundo año se desarrollarán ejercicios de lectura mecánica y comprensiva, descripciones más complejas, composiciones sencillas, copia de cuentos y narraciones, así como recitaciones. El tercer año se destina a ejercitar a los niños en la lectura en prosa y en verso en voz baja y alta, en descripciones y composiciones. Con mayor cuidado, en el cuarto año, se cultivará la lectura de cartas, documentos usuales, descripciones, dictados y recitaciones. En la primaria superior se efectuarán ejercicios más rigurosos, sobre todo de dictado y composición; se cultivará la lectura superior y estética.

b) Aritmética. Esta asignatura asume una doble naturaleza –teórica y práctica- lo que significa –según Ruiz- que simultáneamente ofrece principios científicos y proporciona reglas. El objetivo de su enseñanza consiste en proporcionar a los educandos la aptitud correspondiente para resolver los problemas aritméticos. La aritmética, por tanto, se conforma de dos partes, cada una de las cuales hace uso de un método. En la enseñanza de la primera parte se debe recurrir a la observación de las cosas y fenómenos naturales, para lo cual se debe hacer uso del método objetivo, con el que el niño se acerca a cantidades reales y a las diversas operaciones que se hacen con ellas. Posteriormente, es necesario que conozca los preceptos que, con símbolos y signos, se utilizan para efectuar las operaciones, lo que significa el tránsito de lo natural (hechos y fenómenos) a lo convencional. Es aquí donde se enseñan las leyes. Esta es –asevera el autor- la marcha general que hay que seguir para la enseñanza de la aritmética; sin embargo una observación importante: “una de las conquistas más hermosas de la Pedagogía moderna, es haber puesto en evidencia, que es de todo punto indispensable, que la forma en que se enseña cada materia sea precisamente

igual á aquella en que la vida real, el ejercicio cotidiano exijan el concurso de nuestras actividades en la aplicación de la materia de que se trate. Es decir, en nuestro caso, que la aritmética sea enseñada en la escuela en la misma forma en que la exige la práctica” (Ruiz, 1986: 110). En consecuencia, la forma para enseñar aritmética es a través de problemas, planteamiento que resulta de avanzada y muy acertado desde el punto de vista didáctico.

La enseñanza racional de la aritmética se debe hacer en tres partes, aunque las tres están unidas y son dependientes: a) contabilidad objetiva a través de la observación de cantidades reales, las operaciones que se pueden efectuar con ellas y el objeto de tales operaciones; sistema de numeración, que es el artificio lógico y los signos para expresar, representar y practicar las cantidades y operaciones; c) contabilidad subjetiva, que es el aprendizaje de las reglas y operaciones con sus correspondientes para qué y por qué.

c) Lecciones de cosas. Con esta denominación se apela más que a un contenido o materia como está estipulado en la Ley, al mismo “método objetivo”, tan privilegiado en la época. Las lecciones de cosas también conocidas como lecciones sobre objetos o lecciones objetivas, como se ha establecido previamente, tienen como objeto educar e instruir a los educandos, para lo cual el maestro tiene que preguntarse dos cosas: ¿qué nociones se pueden enseñar con estos objetos? y ¿qué ejercicios educativos se pueden realizar con tales objetos? Todas las lecciones tienen que tener su objeto bien definido y su finalidad bien precisada, siempre deben estar inspiradas en los intereses del niño y ser ofrecidas gradualmente.

d) Geometría. El método que se debe instaurar para la enseñanza de la geometría debe ser totalmente práctico y, por tanto, debe enseñarse en forma de problemas de geometría constructiva, partiendo de lo conocido a lo desconocido, es decir, empezar por los sólidos, seguir con las superficies y terminar con líneas y ángulos. Se recomienda que los niños tracen figuras elementales, corten en papel figuras y construyan sólidos con cera, jabón.

e) Geografía. Su enseñanza debe estar regida por dos preceptos pedagógicos fundamentales: “Todo conocimiento fundado en ideas reales debe enseñarse objetivamente. 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” (Ruiz, 1986: 125). A decir de Ruiz, dos son las posiciones de los pedagogos respecto a la metodología de esta enseñanza: quienes reclaman por un proceder

analítico, lo que obliga a partir de una idea simbólica y aquellos que claman por iniciar la enseñanza con lo que denominan geografía local, comenzando por el salón de clase, el edificio, la manzana, el continente, los continentes, los océanos y el globo terráqueo, es decir, proceden de lo particular a lo general. Como ambos modos de enseñar tienen defectos pedagógicos, Ruiz, retomando los planteamientos de Flores, concluye que se debe empezar siempre con ideas reales y finalizar con las simbólicas, para lo cual se sugiere hacer excursiones escolares en donde se puede enseñar muchas cosas a los niños; después pasar a los mapas de la ciudad, de la república, del continente y del mundo.

f) Historia. Su enseñanza tiene igualmente el carácter de instructivo y educativo, aunque en la escuela primaria únicamente se le toma en el sentido educativo, es decir, como recurso para perfeccionar las facultades morales, los sentimientos y la cultura cívica. Por ello no se debe iniciar su enseñanza con base en sucesos, sino a partir de los hombres que tomaron parte en ellos; de esta forma no se inicia con la independencia, sino con los personajes como Hidalgo, Morelos y Guerrero. Es importante que el maestro considere que todos los acontecimientos históricos están encadenados y regidos por leyes, tales como las de los fenómenos físicos y astronómicos.

g) Moral práctica e instrucción cívica. No se trata de enseñar moral, sino de sugerirla, es decir, enseñar a los niños a practicarla, porque se trata de una educación emocional y del corazón, más que de la inteligencia. Por ello el maestro debe tener una conducta irreprochable y debe armonizar sus palabras y sus acciones. Se puede iniciar con cuentos o con las mismas acciones que desarrollan los educandos y de ahí efectuar conversaciones familiares que toquen el corazón del niño; con base en estas conversaciones se pueden poner ejemplos, narrar acontecimientos e incluso establecer algún precepto. La instrucción cívica se debe enseñar por medio de diálogos para hacer ver las obligaciones de los niños en la escuela y en la sociedad.

h) Dibujo. Esta asignatura en la primaria no debe enseñarse desde su óptica artística, sino desde su capacidad educativa y debe cultivarse en sus diversos aspectos –geométrico, de figura, ornato y de paisaje. No hay un acuerdo entre los pedagogos, apunta el autor, sobre el método que deba emplearse para enseñarlo. El grupo que utiliza el procedimiento sintético, sostiene que hay que partir de la línea para llegar a las figuras complejas y a la figura humana, invirtiendo el modo natural, ya que la línea como abstracción, implica partir de lo abstracto a lo concreto, de lo indefinido a lo definido. Otro conjunto de pedagogos invitan a enseñar el dibujo partiendo del todo a las partes, es decir, de lo concreto a lo

abstracto. Ruiz es proclive a esta última tendencia, al proponer objetos reales, lo que significaba aplicar el método objetivo.

i) El canto. Al igual que el dibujo, constituye en la escuela primaria la base de la iniciación a las bellas artes. Su forma de enseñanza es como Pestalozzi planteaba: igual que el niño habla antes de saber leer, el niño debe aprender a cantar antes de conocer los signos de la música. Se recomienda la organización de coros en los que se aprenda con canciones adaptadas a las condiciones de los niños.

j) Gimnasia y ejercicios militares. La gimnasia pretende fortalecer los órganos corporales y es obligatoria para niños y niñas. La encomienda aquí consiste en favorecer los ejercicios libres que pueden ser de dos tipos: los juegos libres y los ejercicios higiénicos, ambos deben ser graduados rigurosamente. Los ejercicios militares para los niños son indispensables para el futuro, en caso de que la nación los necesitara. Deben practicarse movimientos libres, juegos gimnásticos y marchas reguladas.

En fin, éste es un mapeo de la propuesta de metodología especial de Ruiz, en la que su discurso disuelve la premisa metodológica unitaria para acoger la particularidad epistemológica y teórica de cada disciplina.

Castellanos, por su parte, reserva toda una obra al tratamiento de la metodología especial, destinada a los maestros de enseñanza primaria superior, conforme al programa aceptado oficialmente. Sin adentrarnos en sus nociones básicas relativas a método, procedimientos y sistemas de enseñanza, porque éstas ya fueron revisadas previamente, en el capítulo 5, únicamente destacaremos los planteamientos centrales que consagra al tratamiento de cada una de las asignaturas, en términos de las didácticas especiales, objeto central de su tarea en este ámbito. Las elaboraciones desarrolladas por el autor para cada una de las disciplinas constituyen una aportación apreciable, pormenorizada y redonda de las didácticas especiales, motivo por el que puntuamos, por asignatura, algunos de sus construcciones relativas a las metodologías correspondientes.

Canto. Además de asentar su importancia en la formación ética y estética de los alumnos de la educación elemental, Castellanos propone el empleo del método modal o método Rousseau, en el cual se trabajan los tres componentes de la música vocal: la entonación, el tiempo o medida y la expresión. En el nivel de la entonación, el valor relativo de los sonidos corresponde al modo, de donde se desprende la denominación del método; en cuanto al valor absoluto, éste refiere al

sonido que se toma como punto de partida para un determinado modo, es decir, el tono. Por lo que se refiere a la duración de los sonidos, en el método modal propuesto, sólo se manejan tonos de dos, tres o más tiempos.

Lenguaje. El autor subraya las diferencias existentes entre los programas antiguos “hijos de una época de dogmatismos y de ciencia latina, ávida en el siglo XV de la cultura helénica” y la forma de enseñanza entonces utilizada y el programa actual, “más sencillo y humilde”, pero que pone su énfasis en la práctica del lenguaje. Destaca, por su vigencia, la propuesta denominada “Gramática por la lengua”, a través de la que se enfatiza la dimensión social de la lengua y se promueve el aprendizaje gramatical a través del uso que cotidianamente hacen los niños de la misma. Entre los procedimientos susceptibles de utilizarse destaca el etimológico por el cual se revisa el origen de cada palabra y sus relaciones de familia para conocer su sentido.

Aritmética. La propuesta metodológica para esta disciplina consiste en erradicar la enseñanza de la aritmética por reglas o aritmética “demostrada” e impulsar la aritmética “pensada”, entendida como aquella que reclama la intervención continua de la percepción, la comprensión y el razonamiento, reprobando todas las generalidades, definiciones, reglas y fórmulas establecidas a priori y memorizadas.

Geografía. Si bien en este ámbito recoge los principios acordados de ir de lo conocido a lo desconocido y de lo concreto a lo abstracto, su plan para enseñar cualquier país aglutina los siguientes tópicos: a) Análisis de la situación geográfica en términos de latitud y longitud; aun cuando se trate de estudiar un país lejano no se traiciona el principio de lo conocido a lo desconocido, porque según el autor, lo conocido es equivalente, en lenguaje pedagógico, a percepción clara. b) Descripción geográfica, que se puede desarrollar gráfica o narrativamente; la primera con base en cortes verticales o proyecciones topográficas y, la segunda, a través de pláticas y proyecciones luminosas. c) Pláticas de viajes, en las que se narra con detalle las maravillas de la naturaleza, provocando el interés del alumno, al igual que incitando su imaginación. d) Geografía política, que debe ser la cúspide del aprendizaje geográfico, a través del procedimiento constructivo.

Geometría. Reconociendo las aportaciones de varios teóricos sobre la enseñanza de esta disciplina, subraya Castellanos: “En la discusión metodológica universal de esta materia, desde los primeros albores del siglo XIX hasta sus postrimerías, pasamos sobre un inmenso puente, cuyas columnas principales se llaman: Pestalozzi y Herbert Spencer. Ellos han definido con más precisión que nadie,

toda la importancia que tiene el *arte de la medida*. El primero, con el A.B.C. de su “intuición”, y el segundo, con la exactitud y solidez que caracterizó siempre al filósofo práctico” (Castellanos, 1904: 126). De ahí que su esbozo metodológico se sintetice de esta manera: línea recta sobre plano horizontal, línea recta sobre plano vertical, línea recta, línea curva, triángulo equilátero, triángulo isósceles, superficie de círculo, superficie de polígonos irregulares y cálculo de volúmenes, siempre atendiendo a una finalidad práctica y a una educativa.

Física. Para esta disciplina el autor resalta que el interés de los alumnos es la base prioritaria para el aprendizaje, por lo que su planteamiento didáctico parte del método biográfico a partir del que se revisa la vida y los descubrimientos de los grandes hombres de la ciencia cuyas aportaciones sean el objeto de la enseñanza. Los procedimientos más adecuados para la enseñanza son el tabular y el constructivo. Con el tabular se expresan gráficamente fenómenos que no pueden experimentarse ni concebirse de otra manera y con el constructivo los alumnos ejercitan sus capacidades con fines utilitarios y educativos, por ejemplo, al calcular una palanca, al construir un receptor.

Química. Aquí recurre, a manera de introducción, a lo que denomina marcha genética, esto es, a los orígenes de la química, como una estrategia para atraer la atención de los alumnos. Las marchas sintética y analítica son también sugeridas, en cuanto a la descomposición del todo a las partes y viceversa para el estudio de los cuerpos y sus elementos. El procedimiento gráfico es prioritario para las primeras clases y el trabajo experimental imprescindible para el aprendizaje de los fenómenos químicos. Recomienda hacer uso de sustancias que sean útiles para las artes, la higiene y la industria.

Geología y mineralogía. Estas dos asignaturas deben enseñarse simultáneamente y en cuanto a la mineralogía, ésta debe tener prioridad en los programas de las localidades situadas en zonas mineras, porque su enseñanza debe ser práctica y de carácter utilitario. Su plan didáctico parte del estudio de la tierra en el espacio y el origen de las rocas, para transitar más adelante hacia la revisión de las rocas orgánicas, la conformación de un museo mineralógico, ejercicios preparatorios y ensayos con soplete, balanza y otros instrumentos, reactivos por vía seca, y finalmente, el trabajo en hornillos.

Botánica. Además del fin instructivo, como en todas las materias, la botánica debe contribuir a educar y, en este caso, al desarrollo de facultades éticas y estéticas, despertando el amor por la naturaleza. Los procedimientos más pertinentes para la enseñanza son: el analógico, porque la diversidad de la naturaleza constituye

un material excelente para establecer semejanzas; el tabular, es decir, el pizarrón para delinear los caracteres que se deseen recrear de las plantas; el etimológico, porque buena parte de las plantas tienen nombres genéricos que se derivan de sus propiedades; el sinóptico, que posibilita la integración de los elementos o contenidos que se revisan, ofreciendo una mirada de conjunto. Importante, advierte el autor, es formar un herbario escolar que contenga las plantas conocidas en la región, sobre todo las medicinales y las textiles. Además, el jardín de la escuela constituye el espacio ideal para el cultivo de plantas de diferente tipo.

Zoología. En esta asignatura más que el fin material, el aprendizaje de la disciplina, se debe atender al fin formal, es decir, a la educación y desarrollo de las facultades del niño. Los conocimientos a aprender deben ser reducidos en lo que a la clasificación de los animales se refiere. La observación directa, en cuanto sea posible, es la mejor forma de acercarse al niño a este reino animal; si no es posible, entonces los procedimientos de que dispone el maestro son el sinóptico-gráfico y el etimológico; el primero porque a la sinopsis integra las imágenes y, el segundo, por ser complementario de aquel.

Dibujo. Por desarrollar algunas facultades de la inteligencia y fomentar la disciplina de las estéticas, esta asignatura ha cobrado importancia pedagógica, como lo establecieron tanto el propio Rousseau, al enfatizar la importancia del dibujo de objetos de la naturaleza y, Pestalozzi y Fröebel, al fomentar el desarrollo de la aptitud para dibujar. Los procedimientos que se despliegan en la enseñanza de esta asignatura pueden ser de dos tipos: naturales y artificiales; entre los primeros, se encuentra el de Rousseau, del que se derivan el natural, el de copia indirecta y el imaginativo y entre los artificiales está el geométrico o pestalozziano, que comprende, entre otros, el de inventiva, el mixto y el geométrico fröebeliano.

Instrucción cívica. Fundamental esta asignatura para la educación del ciudadano desde la perspectiva de la formación del carácter en el sentido moral más amplio y para aprender a acatar y observar la ley. Con los niños de primaria superior, el maestro puede aprovechar las aportaciones de la sociología y la historia a fin de diseñar su plan didáctico, organizando las temáticas de la siguiente forma: negación del gobierno, primeros ensayos de gobierno en las tribus, monarquía absoluta, monarquía opresora, monarquía constitucional, democracias y repúblicas sociales. Los procedimientos que se recomiendan en la enseñanza son el comparativo, que puede efectuarse por analogía y por oposición; el etimológico, por significar un apoyo para el significado de las palabras y el tabular.

Economía política. Más que un cúmulo de conocimientos, en esta materia se introducirán nociones sencillas vinculadas con la tierra, el trabajo y el capital, retomando los conocimientos que los alumnos poseen de geología y geografía para valorar el potencial productivo de las diferentes regiones del país. Posteriormente se estudiarán cuestiones relativas a la circulación y consumo de los productos.

Gimnasia. Se recomiendan los ejercicios libres pero vigilados por el profesor para limitar los que pudiesen ser perjudiciales para los niños. Son varias las situaciones que pueden potenciarse para el desarrollo físico: el trabajo en el jardín de la escuela es proclive a movimientos espontáneos; la organización de carreras constituye una actividad interesante y propicia la ejercitación de los alumnos; en el gimnasio libre, los niños se acercan a la naturaleza y se relacionan naturalmente.

6.3 Organización escolar

La emergencia de la instauración de un sistema educativo nacional concitó el interés de legisladores y escritores, quienes preocupados por distribuir el conocimiento a toda la población con base en un proyecto de nación fundado en la educación, destinaron parte de sus obras al tratamiento de las bases para la estructuración de un sistema educativo y la organización de la escuela, particularmente en lo que concierne a la instrucción elemental. En consecuencia, la organización escolar deviene en un elemento medular de la pedagogía y es trabajado por los autores, aunque sin demarcarlo muy cuidadosamente. De hecho la organización escolar es un vocablo que se atribuye desde esta doble dimensión: la tendiente a la conformación de los sistemas estatales o del nacional de instrucción pública y la correspondiente a las prácticas organizativas al interior de la escuela primaria y del aula.

Castellanos, uno de los tratadistas de la organización escolar y a la cual también consagra una obra, difiere de la concepción elaborada por Compayré, para quien esta rama de la pedagogía abarca desde la organización pedagógica en general, la clasificación de los alumnos, los programas de la escuela materna, elemental y superior, hasta el empleo del tiempo, la preparación de la clase y la disciplina y los medios disciplinarios. Según Castellanos, “la organización pedagógica ó de otro modo, organización para *conducir al niño* es más amplia, más lata en su significación”, noción que careciendo de precisión, incorpora elementos de corte didáctico y curricular. El libro de Compayré, denominado *Organización pedagógica y Legislación de las escuelas primarias*, se queda corto para Castellanos, porque no está completo y se pierde en los conceptos de la

pedagogía general. Por ello su obra sobre la organización escolar aglutina temáticas que se funden con otros campos del saber educativo.

La organización escolar es concebida por Castellanos como el conjunto integrado por los siguientes rubros: a) organización legislativa, b) organización material, c) organización didáctica, d) organización económica o administrativa y e) medios generales de organización. Efectuamos un punteo de los contenidos implicados en cada rubro.

a) La organización legislativa es conceptuada no como el estudio de las leyes y normatividades que rigen la educación, sino como aquella que “establece los preceptos legales, abarcando de un modo general todas las demás ramas de la organización. Establece los preceptos sobre la obligación de la enseñanza, la naturaleza de las escuelas, el programa general, deberes y derechos de los maestros, juntas protectoras, licencias, renunciaciones, recompensas, etc.” (Castellanos, 1897: 8-9). Esto es, la organización escolar es, ante todo, legislativa y todos los otros tópicos organizativos quedan en ella comprendidos. Para Castellanos, la organización escolar es sinónimo de legislación educativa.

b) En el rubro de organización material, el autor solicita que la escuela tenga las mínimas condiciones en cuanto al edificio, las aulas de clase, los patios y el mobiliario, de tal manera que cubran las exigencias de salubridad, seguridad e higiene a fin de facilitar la tarea de los profesores y de la institución educativa en general.

c) La denominada organización didáctica, por Castellanos, apela a un vasto conglomerado de asuntos que recogen dimensiones estructurales de la educación de manera genérica, tales como la conformación de la educación mexicana por niveles; cuestiones relativas al plan de estudios y los programas, pasando por los pensamientos comteanos y spencerianos, así como también tópicos muy específicos en torno a la distribución del tiempo en la escuela y los horarios, entre otros tópicos.

En lo que se refiere al primer rubro, con la denominación “naturaleza de la escuela”, Castellanos presenta la conformación del sistema educativo mexicano – escuela de párvulos o kindergarten, escuela primaria elemental –de hombres, mujeres o mixta- escuela primaria superior, preparatoria, escuelas profesionales y de artes y oficios. El autor hace una severa crítica al funcionamiento de las escuelas de párvulos mexicanas, ya que se alejan mucho de la función que deberían tener: ser escuelas de educación sensorial, donde el juego y el canto

habrían de convertirse en el centro del desarrollo de las facultades de los niños. Es más, se pronuncia por suprimir estas instituciones y priorizar la escuela elemental y particularmente la mixta y por dar preferencia a las mujeres para ocuparse de la educación de los alumnos. La primaria superior, oficialmente regulada, sólo es obligatoria para aquellos que deseen más tarde ingresar a los estudios superiores. Los estudios preparatorios, según el autor, deberían estar organizados conforme a la legislación de la educación elemental, aunque lamentablemente funcionan de acuerdo a la clasificación que los discípulos de Comte han hecho. En cuanto a la clasificación de los alumnos en la escuela primaria, ésta está determinada por dos factores: el número de grupos y la cantidad de alumnos por grupo. La distribución de los alumnos en los grupos puede efectuarse con base en dos procedimientos: el de cursos o francés y el de años escolares o sajón, siendo más recomendable este último, porque el primero es heredero de las escuelas lancasterianas. La clasificación propiamente dicha debe efectuarse de acuerdo al nivel alcanzado por cada alumno y, en segundo lugar, según su edad. El número máximo de alumnos por grupo es de cuarenta o cincuenta.

El plan de estudios es para Castellanos el tópico más delicado de la organización, debido a la divergencia de opiniones que se emiten. Los antagonismos más radicales provienen de la clase ilustrada o semi-ilustrada, asevera. Para decidir si los programas son buenos o malos, hay que someterlos a un examen desde una doble dimensión: programas filosóficos y aplicaciones prácticas. A partir de un recorrido sobre las convicciones de algunos filósofos y pensadores, particularmente de Comte y Spencer, en torno a las decisiones que en materia de contenidos deben inculcarse en los niños, Castellanos exhibe las dos escuelas que se han ocupado por establecer programas racionales: la teológica y la positiva. La primera demanda la preparación del hombre para la vida futura, en tanto que la segunda reclama la preparación del hombre para la vida presente. Es a esta segunda que se adhiere, evidentemente, el autor. Para tal efecto, retoma algunos principios spencerianos respecto a la jerarquización de las actividades de la vida del hombre (Spencer, 1987: 37):

No hay duda –puntualiza Spencer- que lo primero es clasificar, según su importancia, las principales direcciones de la *actividad que constituyen la vida humana. Divídense éstas, naturalmente, como sigue: 1) actividad que concurre directamente a la conservación del individuo; 2) actividad que, proveyendo a las necesidades de la existencia, contribuye indirectamente a su conservación; 3) actividad empleada en educar y disciplinar a la familia; 4) actividad que asegura el mantenimiento del orden social y de las relaciones políticas; 5) actividad de*

diversas clases empleada en llenar los momentos de ocio de la existencia, es decir, en la satisfacción de los gustos y de los sentimientos.

Con base en este ordenamiento, el propio Spencer abre el debate en torno a la decisión relativa a los contenidos de los planes de estudio y de los programas, cuando puntualiza el orden racional de la jerarquía (Spencer, 1987: 39): *“educación que prepara la conservación directa del individuo; educación que prepara para su conservación indirecta; educación que enseña a educar a la familia; educación que forma al ciudadano; por último, educación en que se cultivan las artes, verdadero refinamiento de la vida”*. A su vez añade el pensador inglés que hay conocimientos que tienen un valor intrínseco, otros de valor casi intrínseco y otros más con valor puramente convencional, lo que ejemplifica señalando que el cloro tiene un valor intrínseco al ser un desinfectante, como el de las verdades científicas; el conocimiento de la lengua tiene un valor casi intrínseco, “como subordinada que se halla su duración a la de nuestra propia lengua” y, los conocimientos históricos, sólo tienen un valor convencional, en virtud de que sirven exclusivamente para ahorrarse las censuras de la opinión a quienes no los poseen. En fin, a partir de estos razonamientos Castellanos revisa las asignaturas incluidas en el programa oficial entonces vigente, de acuerdo a su valor. Concluye señalando que los planes de estudios modernos, inspirados en los principios utilitarios de la filosofía positivista son “BUENOS EN TODA LA EXTENSIÓN DE LA PALABRA” si fomentan el desarrollo de la mente, la voluntad y la acción e inculcan conocimientos de valor intrínseco, casi intrínseco y convencional, pero si además incorporan: una educación para defender la existencia directamente, una educación para defender la existencia indirectamente, una educación para la dirección de la familia, una educación para los asuntos civiles y una educación para el recreo del espíritu, dando continuidad a la doctrina spenceriana (Castellanos, 1897: 162).

El autor considera varios elementos para distribuir el tiempo y organizar el horario de la escuela: la semana escolar, el número de clases semanarias por asignatura, la duración de cada clase y el tiempo de asueto. Por otro lado, establece que es ineludible destacar el papel que tiene el programa general y el programa detallado en cuanto a la distribución del tiempo. La semana escolar establecida oficialmente en el Congreso Nacional de Instrucción es de lunes a viernes y el año escolar de 10 meses. Respecto a la duración de las clases se estipula lo siguiente: 1er. año, 20 minutos; 2o. año, 25 minutos; 3er. año, 30 minutos; 4o. año, 40 minutos; 5o. año, 45 minutos y 6o. año, 45 minutos. El tiempo previsto para las jornadas diarias, incluyendo media hora de descanso, es: 1er. año, cuatro horas y media; 2o. año, cinco horas; 3er. año, cinco horas y media; 4o., 5o. y 6o. año, seis horas.

En el programa general, exclusivamente se marcan las clases y el número de ellas por semana, para tener así un panorama global de las sesiones destinadas a cada asignatura por semestre. En el programa detallado se define el número de clases semanarias por asignatura, descontando los tiempos de descanso.

d) Organización económica o administrativa. Si bien los programas conforman el punto medular para el funcionamiento de la escuela, la organización administrativa posee también un lugar relevante en la vigilancia, la moralidad, el respeto y la eficacia de la instrucción, advierte Castellanos.

e) Medios generales de organización. Castellanos cierra su tratamiento sobre este tópico apuntando que los medios de organización son múltiples, pero que los más importantes son las exposiciones, los congresos, las juntas directivas, la dirección individual, las juntas protectoras y las escuelas normales.

Otro teórico que aborda la organización es Luis E. Ruiz, quien la conceptualiza como la conformación de un todo hermoso y homogéneo, destinado a “enlazar los distintos elementos que contribuyen á dar eminente personalidad social á la escuela” (Ruiz, 1900: 72). Establece que son tres los componentes que coadyuvan a la organización, sin puntualizar de qué organización se trata, pese a que en principio se supone que se trata de la organización escolar y en la que incluye a la escuela misma como factor de la propia organización: el maestro, el discípulo y la escuela. A su vez, “la escuela está formada por la legislación, el edificio, el mueblaje y los útiles” (Ruiz, 1900: 161). Además de éstos, otros tópicos aborda el autor: varios referentes a la organización y funcionamiento del sistema de instrucción de la escuela primaria y otros más, específicos de la organización interna de los planteles. El abordaje de la organización escolar por este autor aglutina los tópicos que abajo se detallan.

a) La escuela y su clasificación. La escuela es explicada por Ruiz, como la “institución destinada á la enseñanza, es decir, la totalidad de recursos para perfeccionar física, intelectual y moralmente al educando, y á la vez dotarlo de los conocimientos para la vida práctica” (Ruiz, 1900: 181). Aun cuando la “Escuela, [es] única intrínsecamente”, las necesidades han obligado a dividirla de acuerdo con los fines individuales y sociales que pretende lograr. La clasificación inicial de Ruiz, compartida también por otros teóricos, consiste en dividir la escuela en educativa e instructiva, ordenamiento que su funda en su concepción de enseñanza “realizar la educación y conseguir la instrucción”, basada en la noción de enseñanza, entendida como instrucción y educación. La escuela educativa corresponde a la de párvulos, en tanto la instructiva a la primaria, preparatoria y

profesional, concepción contradictoria con los planteamientos establecidos previamente por el autor respecto a la educación, la enseñanza y la instrucción. La más importante y necesaria para el autor, es la primaria; a ella tiene derecho toda persona, a la vez que la sociedad tiene el deber de proporcionarla. Su finalidad consiste en proporcionar a todos los individuos los conocimientos básicos y se subdivide en primaria elemental y superior, tal como estaba normado oficialmente. La elemental es también obligatoria, gratuita y laica, en tanto que la primaria superior sirve de base para ascender a la preparatoria. La preparatoria representa el complemento de la primaria superior, pero no es expandible a toda la población. La enseñanza profesional se subdivide en dos: científica y artística.

Conforme a su ubicación, las escuelas se clasifican en urbanas y rurales. Por el sexo, en de niñas y de niños o mixtas. Por el horario que atienden, las escuelas pueden ser diurnas o nocturnas, aunque estas últimas son frecuentemente para adultos. Las escuelas nocturnas son de dos tipos, suplementarias y complementarias. Las primeras brindan los elementos que no se obtuvieron en la escuela popular y las segundas, perfeccionan los conocimientos de los que ya poseen los conocimientos básicos y capacitan a las personas desde el punto de vista técnico. Por el tiempo destinado al estudio, las escuelas son de medio tiempo o de tiempo completo. Usualmente son las escuelas rurales, establecidas en localidades que cuentan con una población inferior a los 500 habitantes,

b) Factores de la organización. Los factores que contribuyen a la organización son, como antes se estableció, el maestro, el alumno y la escuela. En relación con el maestro, Ruiz invoca las características que debe reunir: cualidades físicas, instrucción general, formación pedagógica, capacidad de relación y buen carácter. Sobre el alumno, establece como requisito para la inscripción estar sano y vacunado y ser presentado por su padre o tutor. En lo tocante a la escuela, destaca la necesidad de someterse a todas las normatividades que regulan la educación, desde la Constitución de 1857 hasta las disposiciones de menor rango, tales como el *Reglamento Interior para las Escuelas Primarias*, en el que se definen los preceptos que regulan el funcionamiento de todas éstas. Por lo que concierne al edificio y al mobiliario, ambos deben respetar los principios higiénicos establecidos.

c) Inscripciones. Representan “la entrada moral á la escuela” y deben efectuarse conforme a la ley. El autor prescribe incluso que la inscripción se efectuará en un libro rayado denominado libro de inscripciones, en el que, la primera columna se destina al número que se asigna al alumno; la siguiente, al nombre y apellidos del alumno; enseguida, edad y grupo al que pertenece, así como domicilio, nombre

del padre o tutor y profesión u oficio. Para la inscripción se requiere presentar el documento oficial y, de no contar con él, se le efectúa un examen para colocar al alumno en el grado que corresponda. A su vez, reitera que los padres que procedan a inscribir a sus hijos fuera de la edad escolar establecida reglamentariamente, se harían acreedores a las sanciones establecidas por la ley obligatoria. Los padres que no ofrezcan instrucción a sus hijos en las escuelas o en el hogar, serán inscritos de oficio por el Consejo de Vigilancia o por los inspectores.

Además del libro de inscripciones, para el buen funcionamiento de la escuela, se debe disponer de otros libros: el de asistencia diaria del personal; el de visitas; el de inventarios; el libro índice de la biblioteca y el diario pedagógico. Por otro lado, se debe contar con listas de asistencia de alumnos; listas de avisos mensuales y anuales a la Dirección General y las listas de avisos bimestrales para el Consejo de Vigilancia.

d) Padrón escolar. De carácter obligatorio, es la base de todas las operaciones escolares, debiendo levantarse anualmente con el objeto de conocer los niños que están en edad escolar y prever la distribución de las escuelas. El padrón escolar debe enviarse al consejo de Vigilancia. Con la boleta de empadronamiento se puede proceder a la inscripción y comprobar el cumplimiento de la ley.

e) Exámenes. Se prescribe la aplicación de exámenes para todas las materias de la escuela primaria, a excepción de las fundamentalmente educativas. Para el caso de los alumnos que no siguen el programa establecido por la Secretaría de Instrucción, serán sometidos a examen en las escuelas oficiales.

f) Inspección pedagógica. Los inspectores conforman un organismo escolar estratégico y nuclear en la administración y gestión de la educación, debido a que, además de estar atentos a las necesidades de las escuelas, son los que ofrecen consejos a los directivos para su mejor funcionamiento; asesoran a los Consejos de Vigilancia y brindan lecciones modelos cuando así se requiera en las escuelas. Son requisitos para ser inspector: contar con una aptitud pedagógica, edad razonable y una experiencia de por lo menos cinco años.

g) Textos, bibliotecas y museos escolares. Los libros de texto sólo deben utilizarse cuando “los otros medios empleados por la escuela hayan desarrollado la abstracción de tal manera que se pueda sacar provecho de las nociones contenidas en ellos” (Ruiz, 1900: 189), esto es, cuando los alumnos hayan comprendido primeramente el tema a través de la observación, de las lecciones de

cosas, para pasar después a la conceptualización. Las materias que pueden utilizar libros de texto son: lectura en todos los grados; geografía e historia, a partir de tercero; aritmética e instrucción cívica, sólo en cuarto. En la primaria superior, se recomienda añadir un texto elemental de gramática a los de lectura; en las asignaturas de geografía, historia, aritmética, instrucción cívica y derecho usual se utilizarán también textos. Para este efecto, se enumeran los listados de textos recomendables, la mayoría elaborada por escritores y profesores mexicanos, en los que se incluye desde Justo Sierra, por ejemplo, con su libro de *Historia Patria*, Ezequiel A. Chávez, con su obra de *Instrucción Cívica para niños* y Dolores Correa Zapata, con el mismo título, para niñas, hasta T. Mantilla con su libro de francés y Balbino Dávalos, con el de inglés.

Es conveniente que todas las escuelas establezcan bibliotecas escolares, conformadas, por lo menos, por tres secciones: una colección doble de los libros que sirven de texto; otra que aglutine los libros de pedagogía, de ciencia y de conocimientos aplicados, según el nivel que atiende la escuela y una más que contenga libros con muchas ilustraciones. Además es pertinente adquirir publicaciones pedagógicas nacionales y extranjeras. Al mismo tiempo que se conformarán las bibliotecas escolares, la Dirección General de Instrucción Primaria, constituirá una biblioteca central, en la que integrará los libros de texto vigentes, libros de consulta para los directores, publicaciones periódicas nacionales y extranjeras y colecciones de las leyes de instrucción de todos los estados.

Al ser la enseñanza objetiva el elemento fundamental de la instrucción, la necesidad de instalar museos en las escuelas es evidente, pero éstos deben estar constituidos por diversos objetos, coleccionados por los propios alumnos. Igualmente en la Dirección de Instrucción Primaria se debía instalar un museo pedagógico.

Si bien Santur no reflexiona sobre el significado de la organización escolar, sí desarrolla muy analíticamente varios tópicos de la misma, en los que define parte de sus elementos nodales: la idea de escuela, la clasificación de las escuelas, el local, los muebles y los útiles, el ingreso y la clasificación de los alumnos, la distribución del trabajo, los textos escolares y los deberes de los maestros y las familias en la educación.

6.4 La disciplina

La noción de disciplina asumida por Ruiz consiste en entenderla como “la subordinación de los actos y movimientos individuales á la uniformidad del conjunto... la disciplina asegura de un modo permanente el orden y por lo mismo garantiza el progreso” (Ruiz, 1900: 194). En esta acepción, el autor apela al bien común, como factor privilegiado, por encima del interés particular. La disciplina, de acuerdo a Ruiz, se rige por tres principios: la ley de la uniformidad, la ley de la oportunidad y la ley de la proporcionalidad. La primera refiere a la unificación de los movimientos que todos los alumnos deben efectuar en la gimnasia y los ejercicios militares, pero también alude a lo que los alumnos deben practicar en el salón de clase, cuando llegan, cuando se sientan, cuando saludan. La de la oportunidad, contempla la intervención oral sólo cuando le corresponda a cada quien. La ley de la proporcionalidad tiene que ver con la previsión de la intensidad de cada uno de los participantes.

La importancia concedida a la disciplina para garantizar el éxito en la escuela implica para el autor, la subordinación, que, a su decir, “hace compatible la independencia personal con la solidaridad social, pues no debe olvidarse que en todas las condiciones de la vida el hombre tiene que obedecer y saber obedecer, ya á sus jefes en el ejército, ya á sus patronos en sus talleres, ya á la ley en la vida común, y á sus representantes en la colectividad” (Ruiz, 1900: 198).

Como la disciplina es orden, éste es el resultado del cumplimiento de los distintos factores de la escuela. Por lo que compete a los profesores, éstos deben llegar a tiempo, desempeñar su papel con precisión y exactitud, mandar sin altanería, reprender sin grosería, proceder con igualdad para todos, hacer uso del timbre, mostrarse indulgente frente a los eventos leves e inflexible ante los severos. A los alumnos habrá que exigirles asistencia con exactitud, respeto y obediencia, silencio cuando hable el maestro, utilizar señales para pedir algún permiso o para hablar en el salón.

Dos nociones introduce Ruiz en el tratamiento de la disciplina: la de táctica escolar y la de penas y premios. Se entiende por táctica escolar el conjunto de movimientos que uniformemente deben desplegar alumnos y maestros, los cuales fomentan la atención y la obediencia. Para tal efecto se recurre al timbre, al pito, a la castañuela, a palmadas, de los cuales el timbre es el preferido, pero su uso reclama que los niños estén bien “aleccionados”, “pues estos toques serán para ellos lo que son la corneta y el tambor para los militares” (Ruiz, 1900: 196). En materia de penas y recompensas, el autor considera que ningún precepto tiene probabilidad de tener éxito si no establece su sanción penal, por lo que después de las reglas, hay que marcar las penas a los infractores, apelando con ello a la

disciplina de las consecuencias. Sin embargo, es preciso recordar que está establecido en la ley obligatoria, que no podrán practicarse castigos que degraden o envilezcan a los niños o sus padres. Por lo que se refiere a los maestros, las penas disciplinarias que se aplicarán pueden ser: apercibimiento, multa, suspensión temporal y destitución, esta última sólo por prescripción del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

La temática de la disciplina es abordada por Rébsamen como teoría. Con base en un par de registros intitula sus elucidaciones: “Teoría de la disciplina escolar” y “Teoría de los medios de la disciplina”. Su teoría de la disciplina se inscribe no sólo en códigos de conducta de alumnos y profesores, sino sobre todo en una racionalidad de orden moral, psicológico y ético.

La noción de disciplina es introducida desde una doble dimensión: desde la perspectiva material y desde la formal. La primera comporta todos los aspectos vinculados con el orden del aula y el desarrollo de las clases, cuyo valor es incuestionable; sin embargo este sentido de la disciplina puede sólo ser producto del miedo o temor de los alumnos ante los castigos. En cambio, la noción de disciplina desde el punto de vista formal se traduce en una verdadera educación ética y estética, a partir de la cual se cultivan y mantienen los buenos hábitos durante toda la vida.

Desde otro ángulo evoca la dimensión artística de la disciplina, al esgrimir que para sostener una buena disciplina, sea en el hogar, sea en la escuela, se requiere una cierta disposición natural, sin que esto significara que quienes carecen de ella nunca pudiesen llegar a ser buenos maestros. Al contrario, estas personas, aduce el pedagogo suizo, deben estudiar la teoría disciplinaria, en virtud de que el conocimiento racional rebasa siempre el conocimiento empírico. La disciplina en la escuela atiende a la vida física de los alumnos y al cultivo de la sensibilidad y la voluntad y si la enseñanza pretende la educación intelectual, física, ética y estética, las dos líneas contribuyen a formar un conjunto armonioso. El sostenimiento de la disciplina se encuentra estrechamente vinculado con la capacidad de atención de los alumnos y con el desarrollo de todas las facultades, aspectos que sólo se pueden lograr si y solo si la enseñanza es atractiva, si se fomenta el amor al trabajo, si se aprovechan las materias de instrucción cívica y moral para trabajar temas relacionados con aquella.

La preparación de la juventud para la vida significa que quienes se separan de la escuela, después de haber concluido sus estudios, puedan conocer sus deberes y dispongan de la voluntad y la aptitud física para cumplirlos. Desde esta

perspectiva la acción educadora se debe desplegar en tres líneas -la preservación, la siembra y la curación- las cuales deben trabajarse en tres ámbitos: la vida física, los sentimientos y la voluntad.

En cuanto a la vida física, exhorta Rébsamen, a observar las siguientes sugerencias respecto al papel del maestro: promover que los alumnos se mantengan aseados y conserven limpios los útiles y el mobiliario escolar; procurar conservar y promover la salud de los alumnos; vigilar el orden en la escritura para evitar enfermedades de la vista y la columna; atender la educación de las facultades locomotoras y de los órganos de los sentidos, a través de ejercicios variados; preferir los juegos antes que la gimnasia, buscando que los alumnos experimenten el placer que éstos provocan.

La sensibilidad moral, no el sentimentalismo, debe ser promovida por los maestros a través del cariño que manifiesten hacia los niños, para que, a su vez, éstos amen a sus padres, compañeros y todos sus semejantes. Inculcar el amor y combatir el egoísmo, así como el amor a la verdad, es una tarea fundamental de todo profesor, igual que permitir la expresión sincera de sus sentimientos. Paralelamente, debe el profesor atender los sentimientos de filantropía, justicia, honor y dignidad, cuidando especialmente estos dos últimos para no propiciar posiciones extremas.

Por lo que se refiere a la educación de la voluntad, los profesores deben asumir una posición intermedia, logrando que los alumnos obedezcan, pero con agrado. Esto significa evitar los enfoques extremos. El primero consiste en no dejar la más mínima libertad al niño y exigir una sumisión y obediencia ciegas, cuyo resultado se refleja en la carencia de una educación de la voluntad y la incapacidad para tomar decisiones y gobernarse a sí mismo. El segundo, representado por las escuelas de Rousseau y Tolstoi, pregona la absoluta libertad para que el niño haga lo quiera en todo, permitiendo que éste devenga un ser egoísta, que no es capaz de obedecer a nadie, ni siquiera a su propia conciencia, porque sería el juguete de sus propios instintos. Aprender a relegar los deseos particulares en aras del bien común y a hacer con gusto las cosas poco agradables, constituye un ejercicio que ayuda a fortalecer la voluntad. Por otro lado, uno de los elementos que es proclive al desarrollo de la voluntad es el trabajo y, especialmente, el trabajo corporal, entendiendo por éste la ejercitación que se despliega en las labores manuales, industriales o agrícolas.

En la teoría de los medios de la disciplina, Rébsamen consigna que ésta se funda en la relación existente entre educando y educador, misma que se designa con el nombre de autoridad moral, comprendida como el ascendiente moral que ejerce el

profesor hacia sus alumnos, a partir del que éstos respetan y asumen sus disposiciones. No obstante, para que el profesor adquiriera autoridad moral entre sus discípulos es imprescindible que mantenga una conducta intachable dentro y fuera de la escuela; posea una instrucción sólida; ostente un carácter firme e imparcial en el trato con sus alumnos; exhiba un verdadero cariño por éstos; sea educado y correcto con todos; se vista con limpieza y corrección.

Entre los medios disciplinarios, el autor incorpora algunos señalamientos de orden preventivo, porque los niños incurrían frecuentemente en faltas por ignorancia. Por tal motivo, es conveniente que los maestros hagan periódicamente advertencias respecto a la conducta que deben mantener los alumnos, evidenciando siempre mucha paciencia. La prevención debe desplegarse, según el autor, a través de la vigilancia en las aulas y en el recreo. El arraigo de buenas costumbres en el niño, esto es la adquisición de hábitos, reclama una práctica cotidiana repetitiva. Si bien es compleja la formación de hábitos, más dificultosa aún es la eliminación de los malos. Las amonestaciones sólo pueden proceder en casos especiales y siempre y cuando hayan sido precedidas de advertencias o prohibiciones. Por su parte, los premios constituyen un estimulante en el cumplimiento de las tareas, aunque presentan ciertos inconvenientes, particularmente cuando se abusa de ellos y cuando son individuales.

Puntualiza el autor que en materia de castigos, la historia ha probado que su severidad no ha conducido a buenos resultados, por lo que los castigos duros y rigurosos han sido suplantados por otros cada vez más humanitarios. Las teorías que han dominado el uso de castigos, a decir de Rébsamen, son las siguientes: a) Teoría de la reparación, desarrollada en la época del Derecho Divino, en la que la violación del orden sagrado de las cosas era considerado como delito. b) Teoría de la ejemplaridad, que proclamaba la imposición de castigos para amedrentar no exclusivamente al castigado, sino a todos los demás, con el objeto de que no volviese a cometer un delito análogo. Esta práctica fue acompañada de una gran publicidad. c) La teoría de la enmienda o de la reparación, que no concede al castigo un fin en sí mismo, sino un medio para proteger a la sociedad, por lo que el criminal es considerado un sujeto de regeneración con base en el trabajo y la reclusión. Si esto es comprendido en el marco de lo social, en el espacio escolar, también se decidió transitar de la disciplina autocrática de antaño basada en el calabozo, a una disciplina humanitaria. En este tenor advierte Rébsamen en la escritura de Castellanos (Castellanos, 1905: 294-295):

Ya no es el ideal del pedagogo moderno, aquella obediencia ciega que caracteriza á la educación jesuítica. No se ocupa ya de reprimir ciegamente toda espontaneidad en el educando; al contrario, aprovecha las inclinaciones y

tendencias naturales de los niños y se limita a dirigirlos convenientemente. Y cuando el maestro moderno se vé obligado alguna vez á imponer castigos, no lo hace con un fin de venganza ni con objeto de *reparar una falta cometida ó de amedrentar al culpable* y á los demás niños, sino con el objeto de corregir y enmendar al faltista. Más todavía: no sólo se ha suprimido el castigo corporal.... Se ha discutido, aún muy seriamente, acerca de la abolición completa de todo castigo y todo *medio coercitivo*.

d) Teoría de la disciplina de las consecuencias. Esta perspectiva es retomada por Rébsamen de la propuesta de Spencer y ha sido abrigada por varios teóricos europeos y mexicanos. Consiste en que el niño experimente las consecuencias de sus actos, reconociendo que estas reacciones infantiles son directas y seguras. Para Spencer igual que para Rébsamen, las bondades de la disciplina de las consecuencias son, entre otras: a) alienta la noción de lo bueno y lo malo; b) la experimentación de las consecuencias del mal proceder conduce al reconocimiento de la justicia. Si bien esta teoría se encuentra fundada en bases psicológicas, no es fácilmente aplicable a la escuela, pero no por ello deja de tener valor. Contrariamente, contribuye a desterrar tanto los regímenes autoritarios todavía instalados en algunas escuelas, al igual que la práctica de premios y castigos. Subraya el autor que el maestro debe propiciar que los alumnos experimenten las consecuencias naturales de sus acciones para aprender el sentido del bien y del mal, pero bajo su vigilancia, es decir, no aplicarse en términos absolutos porque puede ser peligroso para aquellos. En caso de que esto no fuese posible, el profesor tiene que establecer una relación artificial de causalidad entre la falta cometida y el castigo que se impone, entendido éste como una consecuencia lógica. En cinco categorías se pueden clasificar los castigos que se han utilizado en las escuelas: la reprobación por la mirada, el gesto o la palabra, la privación, trabajos extraordinarios y los que no deben utilizarse: el castigo corporal y la humillación.

En suma, para el pedagogo suizo, el éxito de la disciplina igual que el de la enseñanza se encuentra determinado, no tanto por los medios que se empleen, como por el “tono”, esto es, la personalidad del maestro.

Castellanos también toca, aunque ligeramente, la disciplina escolar como un componente de la organización administrativa de la escuela, puntualizando que el tiempo del brutal adagio, “la letra con sangre entra”, ha sido superado en las instituciones educativas, en concordancia con las teorías penales de la reparación y la ejemplaridad. En el caso de la escuela, el problema es más complejo, pero al igual que en los preceptos penales, se debe incitar a la meditación y al raciocinio. El profesor, además de buscar la formación del espíritu reflexivo de los niños,

debe coadyuvar a la conformación de sentimientos nobles, para superar los malos o perjudiciales. Es de destacar que la familia es la que mayor influencia ejerce en la educación y frecuentemente la única responsable de los malos sentimientos o hábitos. Lamentablemente, asienta el educador, muchos maestros mal educados consideran que el lugar de profesor los embiste de un poder y de una autoridad para hablar a los alumnos bruscamente y para castigarlos de las travesuras normales con palos y groserías, provocando que el alumno vea en él, un pequeño tirano.

Para cerrar este mapeo y en síntesis, si bien habremos de reconocer las limitaciones de corte epistemológico y las contradicciones en los discursos, también estamos en condiciones de ponderar que los saberes educativos producidos, centrados particularmente en el quehacer docente y de corte esencialmente instrumental –científico-técnico- conformaron un importante, aunque incipiente, patrimonio teórico inicial, cuyo impacto, también embrionario, se dejaría ver en las prácticas educativas del periodo. El bagaje educativo del porfiriato habría de signar, sin embargo, el desarrollo del discurso y del quehacer educativo en el devenir del siglo XX.

REFLEXIONES FINALES

El cambio en educación, igual que el cambio en la sociedad
se inscribe en el tiempo histórico,
se sitúa en la encrucijada de una herencia,
con frecuencia pesadamente hipotecada (el pasado)
con las esperanzas (el porvenir).
Supone, para poder hacerse, en el tiempo y de modo irreversible,
un cambio de óptica, de lógica, de visión del mundo.

Jacques Ardoino, *Éducation et Politique*, 340.

El camino recorrido en este trabajo, comprendido como un rastreo de los saberes y quehaceres educativos en el marco de la modernización del Estado y de la configuración del Estado Educador, en tanto intención política, nos ha permitido aproximarnos a la historia de un gran proyecto cultural: el proyecto cultural del porfiriato, en el que se inscribe innegablemente la educación. Este periodo, perteneciente al pasado, rico y denso desde el punto de vista cultural, político y económico, delimita la frontera del periodo revolucionario del siglo XX y representa un recorte arbitrario y posiblemente frágil de la historia del país y de la educación mexicana: arbitrario, porque fuimos nosotros quienes lo acotamos y frágil, porque ese pasado que está ahí, ineluctablemente está a su vez fundido con el devenir del siglo XX y con el de este actual siglo; porque ese pasado que se aparta, se distancia y se distingue del presente, de lo otro, de lo contemporáneo, regresa igualmente por su posibilidad de interlocución, de estudio, de reflexión. De esta forma, pasado y presente se separan y se unen dialécticamente, al hacer del pasado un presente. Hacer presente el pasado no es para vivir el presente bajo los signos del pasado, sino para, apoyándonos en el pasado, poder elucidar el presente y descifrar los lazos que unen el pasado con el devenir.

Reconocemos, de entrada, que en la filigrana de las doctrinas pedagógicas, de los objetivos de la escuela, de sus programas, de sus reglamentaciones, subyacen los valores, los sueños, las representaciones, los anhelos, los deseos, los saberes, como también los prejuicios, las resistencias y los temores de la sociedad decimonónica ilustrada. La escuela elemental igual que la escuela normal, como instituciones educativas, junto con los discursos tejidos en torno a sí, representan lugares de memoria que permiten el rescate de la palabra y de la acción de ideólogos y de protagonistas desde una doble dimensión: colectiva e individual. La primera, expresada fundamentalmente por medio de la producción discursiva de los legisladores, directivos o maestros, actores de la creación, redefinición o desarrollo de la escuela, quienes vehiculizan culturas, visiones e imaginarios

institucionales, así como sentimientos de pertenencia o afinidad a las mismas instituciones. La segunda, la individual, concierne a ciertos autores sobresalientes que destacan en el marco de una multiplicidad heterogénea y a quienes se otorga un lugar como sujetos singulares y, también, un lugar a sus temáticas, cuya memoria ha sido conservada a través de sus propias producciones o de las compilaciones de sus enseñanzas, elaboradas por otros. Ambas memorias son portadoras de una matriz de carácter identitario en lo que se refiere al quehacer y al saber educativo del periodo, matriz que quedó trazada a través de las producciones conceptuales de carácter político-filosófico e ideológico y pedagógico que esos hombres letrados y de avanzada, pioneros en el país, formularon y debatieron a través de diferentes medios y en diversos espacios con base en una intencionalidad puntual: atender las demandas específicas que la coyuntura histórico-temporal planteaba.

Se trata del inicio de una reflexión basada en el registro y la lectura y relectura de, por un lado, los postulados formulados o reformulados en torno a la educación tanto desde el ámbito del poder público y normativo, en este caso y, por otro, los abordajes de los teóricos que, sumergidos en el espíritu del pensamiento liberal, se obstinaron por transformar y racionalizar las prácticas educativas a partir de un discurso innovador que legitimaba un conjunto de producciones conceptuales y que intencionada o fortuitamente conformaron el universo discursivo del periodo, integrando una constelación que entrelaza lo racional, lo científico y lo positivo bajo el signo de lo moderno.

Es ésta solamente una aproximación introductoria al análisis de esta ruta emprendida en el periodo en torno a las definiciones y redefiniciones que marcaron un hito en la educación del país desde por lo menos una cuádruple espectro, que abajo explicitamos. Antes, es preciso ubicarnos en un escenario en el que el liberalismo mexicano proclamaba la libertad del individuo, concebida como una libertad racional. No podemos eludir que es en nombre de la racionalización social que se manifiesta el discurso del orden y del progreso que busca a toda costa acotar, contradictoriamente, las libertades individuales para proteger el proyecto de la modernidad. Conforme a los argumentos de los liberales, la libertad limitada aportaría una mayor eficiencia social y, de esta manera, podría contribuir más eficazmente al desarrollo de los individuos. La libertad, unida a la responsabilidad, era considerada como un eminente bien de lo que se llamaba *vida civilizada*, bien que era negado o eludido en los imperios, las tiranías y las dictaduras. El respeto a los derechos y las libertades del hombre constituyó, por tanto, una premisa central de las sucesivas legislaciones, en el entendido de que el hombre tenía libertad en lo económico, en la expresión, en el

pensamiento, pero no tanto en la conducta, porque el *hombre civilizado* debía moderarse en su comportamiento y en la manifestación de sus impulsos y emociones. Este *hombre civilizado* se distinguía del ignorante porque su conducta estaba basada en principios racionales: su hablar, vestir y actuar estaban regulados con base en esa racionalidad -la establecida por el grupo dominante- lo que significaba el control en la bebida, en el vocabulario y en la expresión de los impulsos, de los sentimientos, etc.; el *hombre civilizado* era un hombre trabajador, responsable y culto, alejado de los vicios y diversiones malsanas, que debía hacerse cargo de la manutención de su familia y que participaba en el ámbito político. En cuanto a la mujer, ésta sólo podía desempeñarse en la esfera privada, la de la familia, y dedicarse al cuidado de los hijos y a las labores del hogar, quedando legalmente colocada en una posición de inferioridad desde el punto de vista político, económico y laboral, aunque sí se le exigía la moderación y la templanza. Los legisladores porfirianos establecieron castigos para ambos géneros que no respetasen el modelo de hombre y de mujer por ellos establecido. La racionalización, en fin, quedó inscrita en el horizonte del orden y del progreso no sólo en el ámbito del comportamiento del hombre, sino también en lo económico, en lo político y, por supuesto, en lo educativo.

Evidentemente, el atributo de *racional* es adjudicado a la educación para designar lo que una *nueva educación* debía ser, es decir, una *moderna educación*, adjetivo este último que califica igualmente, denotando una manera diferente de concebir lo educativo y de intervenir en este campo, en el seno de un pensamiento de naturaleza antitética que acaricia el anhelo de una proyección renovadora a emprender en el marco de una coyuntura específica y en función de la cual destaca la cualidad que establece la diferencia. En este sentido, la cualidad introducida -moderna, nueva, científica- se remarca en oposición a las maneras de entender y actuar en la educación precedentemente y que igual son tasadas con atributos negativos -mecánica, memorística, dogmática, verbalista-calificativos que ante los ojos de los progresistas liberales simbolizaban la ausencia de racionalidad.

Las prácticas educativas empíricas, basadas en las meras experiencias particulares, devienen incapaces de una organización y una comprensión inteligibles y no son aptas para conformarse en un arte y en una ciencia universal, porque ambos -el arte y la ciencia- están fundados en principios racionales y en reglas generales. Es ésta la premisa en la que descansa ese discurso fundacional de la nueva educación, de la nueva disciplina pedagógica. En la lógica de construcción predominante en el discurso educativo del porfiriato, en consecuencia, se exaltan las bondades, las ventajas, las utilidades, las mejoras,

en contraposición de las debilidades, las limitaciones, los inconvenientes y las fragilidades de lo anterior, de aquello que se pretende superar, dejar atrás, sepultar. Reiteramos, se alude a una lógica antitética, en la que la oposición a lo pasado encarna el signo de la racionalidad, por el que se promueve el establecimiento de premisas y principios que conducen a la prescripción, particularmente, en lo organizativo y en lo didáctico, en lo metodológico y en lo procedimental, principios de los que se derivan reglas concretas sobre cómo educar, cómo estructurar el sistema de enseñanza pública, cómo enseñar, cómo examinar, cómo organizar el horario escolar, cómo dividir a los alumnos, cómo inscribirlos, esto es, la racionalidad se recrea en una triple perspectiva: la político-educativa o macropolítica, correspondiente a la administración pública de la educación; la propiamente institucional, concerniente a la organización y conducción de la escuela como unidad y, en una tercera perspectiva, se ubica el nivel áulico, en el que la racionalidad se opera a través de puntualizaciones de corte didáctico, respectivas a la metodología de enseñanza y de la disciplina, particularmente.

Veamos un ejemplo típico: la noción de educación *moderna* -lugar común de los tratadistas- era conceptuada como el desarrollo de todas las facultades del hombre –físicas, intelectuales y morales- en oposición al fomento de sólo una de ellas, la memoria. El antagonismo entre la vieja noción de educación, en la que sólo se privilegiaba la repetición sin sentido, y la moderna, queda evidenciado y sirve de parangón para realzar la especificidad de la nueva noción, porque la anterior es apreciada como incompleta, parcial, imperfecta y fragmentaria –cualidades negativas- justamente lo contrario a una educación racional, que es integral, completa, armónica, la cual es forjada como la verdadera educación, noción que intentaba proyectarse en la práctica, en una práctica educativa sólidamente fundada. A partir de la nueva noción de educación se definen sus principios generales, concretados en algunos autores como leyes o premisas, los cuales vehiculizan los currícula de educación elemental y normal y el vasto discurso que se abre en torno a lo didáctico y lo organizacional y, más específicamente, a lo metodológico.

Las redefiniciones en materia educativa del porfiriato significaron un preludeo al desarrollo de la educación primaria y normal del siglo XX, en tanto fundamento en el cual vivimos ahora, posiblemente sin saberlo. La lucha iniciada en el periodo por la expansión de la educación, particularmente con los sectores vulnerables y otras muchas de las reivindicaciones de la época, como la nacionalización, laicidad y gratuidad de la enseñanza y la prolongación de la obligatoriedad, se mantienen a la fecha en el terreno de la incompletud, del inacabamiento. De ahí que ciertas

tradiciones imperantes en la formación de profesores, en la actividad áulica y en la organización de la escuela contemporánea son producto del devenir histórico y están presentes en los procesos de las decisiones políticas, en los imaginarios colectivos e individuales que imbrican la trama de las instituciones educativas y del quehacer docente que hoy por hoy conocemos y vivimos. Sintéticamente, podemos destacar ciertos “habitus” institucionales y horizontes doctrinarios, que fraguados y recreados durante el porfiriato signaron, reiteramos, desde por lo menos cuatro espectros, el derrotero educativo del país en cuanto a la educación elemental y a la formación del personal docente:

a) La estructuración de un sistema educativo nacional. Bajo la égida del afán racionalizador, la configuración de la instrucción pública se habría ido concretando a través del conjunto de reglamentaciones y de acciones tendientes a organizar y regular la vida educativa y cuyo impacto dejaría huellas en la construcción y el fortalecimiento de la administración estatal. La incorporación de una lógica de gestión en el funcionamiento del Estado tendería a establecer un discurso administrativo ceñido por una cierta racionalidad, en la que se entrecruzan las instituciones reguladoras y los diversos actores –profesores, directores, padres de familia, inspectores y autoridades centrales-. Esta racionalidad administrativa operada por el aparato educativo del Estado del porfiriato asumió varios vértices que decantaron en la proliferación de dispositivos de gestión de la educación, entre los que destacan: la división de la educación primaria en dos secciones, el inicio de la centralización de la educación de la capital, de los municipios y territorios federales, el control y vigilancia de las escuelas por parte de la Dirección General de Instrucción Primaria, la institucionalización de la inspección escolar como función del Estado, el esquema de reclutamiento de profesores, las sanciones asignadas a quienes no enviaran a sus hijos o, en su caso, a sus trabajadores a la escuela, los requisitos para la inscripción y la acreditación de las materias, las formas de examen, las estrategias para mantener la disciplina en el aula y la escuela, además de la distribución del tiempo escolar y las condiciones higiénico-materiales de los edificios. El vasto conglomerado de recursos burocrático-administrativos, formalizados en normatividades y estrategias organizativas desplegadas por los agentes del Estado y cuya máxima expresión se ostenta con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, constituye el punto de partida de la actual administración federal de la educación del país.

b) Las formulaciones conceptuales en torno a la educación o la emergencia de una nueva educación. En un primer desmontaje de las producciones discursivas es fundamental hacer un señalamiento: éstas decantan a través del proceso de

instauración del Estado Educador, es decir, de la institucionalización de la educación –de la escuela- como el recurso estatal para la modelación uniforme de la conducta de los iletrados, del pueblo, para la formación de una ciudadanía nacional y para la inculcación de los saberes legitimados, recurso por el cual se pensaba se accedería al mismo sitio que ocupaban los países civilizados. De ahí que el signo que marca el desarrollo de los saberes educativos en el país es su clara orientación hacia la enseñanza, el cual se intersecta evidentemente con la dimensión organizativa de la escuela. Ambos núcleos –el didáctico y el organizacional- situados como emergentes y abrigados en el seno de la uniformización y la modernización de la educación, recogen las preocupaciones y las necesidades de la institución educativa, puesto que su elucidación aspira a colocarse al servicio del funcionamiento de la escuela y de sus actores. Es este rasgo, el que permite entender la preeminencia de determinadas nociones y conceptos que nutridamente fueron abordados por los diversos interlocutores y escritores. Indispensable resulta remarcar que estos saberes producidos y, en buena parte, instituidos en las nacientes escuelas normales conforman el llamado saber normalista o saber docente que, asentado en el país, daría paso no sólo a la conformación disciplinar de la pedagogía o ciencia de la educación, sino también a la transición hacia la pedagogía universitaria. En efecto, la pedagogía universitaria, instaurada también incipientemente a través de la Escuela de Altos Estudios en 1910 en la Universidad de México, y replanteada más adelante en Escuela la Normal Superior en el mismo seno de la Universidad, nace con una orientación hacia la docencia: la formación de profesores de enseñanza media y superior. En consecuencia, la pedagogía universitaria es deudora, por una parte, y heredera, por otra, del saber normalista de primaria recreado durante el porfiriato, distintivo que la signaría durante buena parte del siglo XX.

c) El preámbulo de la configuración de la pedagogía como disciplina. El siglo decimonónico y, particularmente, el porfiriato, inaugura también el inicio de la conformación del campo educativo en la perspectiva del esfuerzo por edificar una disciplina autónoma y científica, como parte del posiblemente proyecto transnacional de la conformación de las ciencias sociales y las humanidades. La palabra *ciencia* al lado de *pedagogía* o *educación* parece encarnar la pretensión de los tratadistas mexicanos de sistematizar la incorporación de las modernas ideas, de las nuevas nociones, de las nuevas categorías empleadas para denotar el pensamiento y la acción en educación en una lógica de apertura a la influencia que el movimiento europeo de la modernidad había emprendido en torno a los saberes educativos. En efecto, la expansión de la escolarización a toda la población y, por tanto, la estructuración de los sistemas educativos del viejo continente, marchan paralelamente al proceso de construcción y delimitación del

campo educativo y a la configuración de la pedagogía como disciplina científica, en la emergencia de enfrentar y atender los problemas educativos nacionales. Al parecer, desde esta misma lógica, se puede interpretar la tentativa de legitimar, conforme a los cánones cientificistas de las ciencias naturales, la pedagogía como campo disciplinar en el país. La naciente y embrionaria configuración de la disciplina acogió la enseñanza como eje articulador, cuya centralidad habría de suscitar un considerable y multiforme desarrollo de temáticas en torno a un destinatario claramente establecido -la escuela elemental- y a un proceso de vehiculización institucional recién instaurado -la escuela normal. En efecto, la escuela normal simboliza el espacio recreador y difusor de las innovadoras producciones en materia educativa, situando al maestro como el actor clave del trabajo científico de la educación.

d) La profesionalización de la docencia. La formación de profesores sólo podría instituirse una vez que el Estado nacional se hiciese cargo de la educación y una vez que el saber educativo hubiese sido reconocido y legitimado: su momento fue el porfirato. El primer paso formal del proceso de institucionalización de la profesión docente se inscribe en el marco de la fuerte producción “científica” de lo educativo y de la instauración y desarrollo del Estado Educador. No podía ser de otra forma, a pesar incluso de la desestimación y desprecio que hacia este oficio existía en la época y que posiblemente aun prevalece. Esta contradicción, que perdura hasta nuestros días, puede comprenderse por la relación del maestro con los saberes educativos. En efecto, el maestro del porfirato no fue de manera genérica autor de las producciones, como tampoco lo es el actual maestro de educación básica. La construcción de saberes educativos de la época, como en la actualidad, es obra de otros, de externos, de aquellos que no participan en el mundo de la intervención, en el mundo de la escuela. De esta suerte, el maestro suele convertirse en simple usuario de las aportaciones por otros confeccionadas, aunque, sin duda, sus saberes educativos están enraizados en sus mismas prácticas, en su experiencia y en su propia formación especializada. En este sentido, podemos afirmar que la escuela normal nace paralelamente al nacimiento institucional de la educación, de la pedagogía como campo de saber específico y pretendidamente autónomo.

En síntesis, haber intentado recorrer el contexto histórico-social y las particularidades en los que se construyeron determinados conceptos y se definieron elementos constitutivos de posiciones teóricas que caracterizaron el saber educativo de la época, con la finalidad de pautar las acciones del Estado Educador y el trabajo docente, en particular, ha significado una experiencia,

aunque atropellada, extraordinaria y enriquecedora por varias razones, entre las que destacan:

- La visita al pasado lejano, en este caso del porfiriato, constituye una coyuntura esclarecedora de las incertidumbres y dudas contemporáneas sobre el derrotero de la educación. Si bien es cierto que la obra educativa fue inconclusa e insuficiente, también lo es que en ese periodo sí se trazó una utopía de sociedad y de educación, que como utopía se situó en el futuro, signando el pensamiento de un devenir a darse y posibilitando un acto creador: el de una nueva sociedad y una nueva educación. El cuestionamiento es si hoy por hoy hemos forjado una utopía que oriente el mañana social y educativo de la nación.
- La posibilidad de introducirnos en los ambientes, los anhelos y en los pensamientos y conceptos educativos del porfiriato, que brillantemente exponen y recrean los escritores y teóricos de la educación, los cuales fraguaron un exuberante universo doctrinario que se antoja casi impensable e imposible en el México rural de fines del XIX, en el México de la pobreza del progreso y del orden, y que protagonizaron una élite de pioneros, de creadores, de innovadores que hicieron suyo el proyecto de nación y el proyecto de educación.
- Un somero acercamiento a ese gran ideario de escuela mexicana, de escuela nacional, virtuosa y patriótica, ordenada y disciplinada, acogedora e innovadora, formadora de sujetos comprometidos con la realidad, que entró a formar parte de la historia de la educación y de la propia historia del país y cuyos trazos más finos quedaron estampados en la actual. Como amalgama de referencias científicas y prácticas, de orientaciones morales y administrativas y de restricciones socioeconómicas, provenientes de diferentes flujos que se encuentran, el ideario de la escuela porfiriana integra una mezcla de posturas utilitarias y científicas, que conforman un discurso escolar –textos, figuras, rituales, lugares, valores- que se despliega entre afirmaciones, tensiones y contradicciones.
- La asistencia a un despegue del cruce de definiciones de las prácticas y de los saberes educativos, en el que se intersectan diferentes senderos y atajos, todos conducentes tanto a la comprensión y el abordaje de las temáticas y problemáticas emergentes en el periodo, como a la conformación y regulación del quehacer educativo oficial. Este encuentro de saberes constituye la matriz del discurso educativo del porfiriato, a través del cual se polemiza y debate sobre la base de determinados conceptos o

nociones: aquellos que cobraron una relevancia determinante como elementos constitutivos de lo educativo. Dicho de otra manera, las construcciones conceptuales formuladas en el periodo asumen una especificidad en el marco de la configuración del campo disciplinar de la pedagogía: aquella por la que se pretendía articular la mirada científica de la educación con la política educativa y la instauración del sistema escolar.

- La constatación de la riqueza conceptual de las múltiples y diversificadas aportaciones de los educadores, políticos y pedagogos de la época, los que con abordajes teóricos y procedimentales y, a pesar de sus deslices semánticos e incoherencias incluso, tejieron un universo discursivo en torno a la por ellos denominada “moderna pedagogía”, “pedagogía científica”. Esta, lejos de perderse en el devenir histórico, rubricó su nacimiento con base en el tratamiento epistemológico y teórico inicial acordado, igual que su porvenir al servicio de la escuela y de las instituciones educativas en general, pero lo más relevante fue que posibilitó la transición hacia otras epistemologías y teorías de lo educativo, otras formas de elucidar y comprender lo educativo y con base en también en otros principios de construcción del conocimiento.
- El reconocimiento de la particularidad y singularidad de la producción educativa con los que se edificó ese colosal edificio de mensajes y discursos: la ambigüedad, vaguedad y equivocidad de las formulaciones conceptuales. Este rasgo que caracteriza el discurso del porfiriato habría de convertirse en un *elemento constitutivo* del universo discursivo de la educación, elemento que se mantiene a la fecha, después de más de un siglo, y que perdurará en la afirmación de lo educativo como un objeto cuya múltiple naturaleza –humana-social-histórica- le impide arribar a conceptualizaciones universales y únicas, propias de las ciencias de la naturaleza.

En fin, quedan, no obstante, numerosos pendientes al cerrar esta etapa, múltiples horizontes de elucidación y trabajo se abren para el futuro, innumerables hilos todavía anudados reclaman su abordaje. Imposible enunciarlos todos, simplemente apuntamos que la apertura de vetas de investigación es para nosotros una interpelación a recaminar el camino andado, a visitar los puentes teóricos y metodológicos de los saberes educativos, a repensar las transiciones de las construcciones conceptuales y de los desafíos que el Estado mexicano ha enfrentado y enfrenta en la actualidad en la conducción de la educación del país.

Finalizo aquí, retomando la idea de Castoriadis sobre lo social-histórico, conceptualizado como un colectivo anónimo y como lo humano-interpersonal que invade a toda formación social dada, como la del porfiriato, en la que ese colectivo anónimo también la engloba y la ciñe, distinguiéndola de muchas otras sociedades,

...inscribiéndola en una continuidad donde de cierta manera están presentes aquellos que ya no están, aquellos que están en otro lado e incluso aquellos que van a nacer. [Lo social-histórico] apela, por un lado, a las estructuras dadas, a las instituciones y a las obras „materializadas“, sean materiales o no y, por otro lado, aquello *que* estructura, *que* instituye, *que* materializa. En síntesis, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia en construcción (Castoriadis, 1975: 161).

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Archivos

Archivo General de la Nación

Fondo Memorias del Ramo de Justicia e Instrucción Pública.

Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Fondo Ezequiel A. Chávez

2. Documentos oficiales

- Baranda, Joaquín (1887). *Memoria que en cumplimiento del precepto constitucional presenta al Congreso de la Unión el Lic. Joaquín Baranda, Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Comprende de septiembre 15 de 1883 a marzo 31 de 1887.* México, Imprenta del Gobierno.

- Baranda, Joaquín (1889). *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión en cumplimiento del precepto constitucional. Abril 10. de 1887-noviembre 30 de 1888.* México, Imprenta del Gobierno Federal.

- Baranda, Joaquín (1892). *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre 10. de 1888 hasta noviembre 30 de 1892.* México, Imprenta del Gobierno Federal.

- Baranda, Joaquín (1899). *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre 10. de 1892 hasta noviembre 30 de 1896.* México, Imprenta del Gobierno.

- Baranda, Joaquín (1890). "Unidad nacional: objetivo primordial de la educación". En *La escuela moderna, T. I.* p. 59.

- *Congreso N. de Educación Primaria reunido en la capital de la República en el mes del centenario. Antecedentes, actas, debates y resoluciones* (1910). México, Económica .

- Díaz Covarrubias, José [1875]. *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*. México, Porrúa, 1993.
- Dublán, Manuel y Adalberto Esteva [1897-1904]. *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*. México, Imprenta de Comercio. Volúmenes XX-LXXXIV.
- Dublán, Manuel y José Ma. Lozano [1876-1890]. *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*. México, Imprenta del Comercio.. Volúmenes I-XIX.
- Fernández, Justino [1902]. *Memoria que el Secretario de Justicia é Instrucción Pública Lic. Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión*. México, Antigua Imprenta J.F. Jenó sucesores.
- Francia (1881). « Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans des écoles publiques ». En *Journal Officiel* du 17 juin 1881.
- Francia (1880). « Loi du 27 février 1880 relative au conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques ». En *Journal Officiel* de 28 février.
- Francia (1882). « Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire ». En *Journal Officiel* de 29 mars.
- Francia (1879). « Loi du 9 août relative à l'établissement des écoles normales primaires ». En *Journal Officiel* du 10 août.
- Francia (1881). « Loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire ». En *Journal Officiel* du 17 juin 1881.
- Francia (1886). « Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire ». En *Journal Officiel* du 31 octobre 1886.
- *Informes presentados al Congreso Nacional de Educación primaria por las delegaciones de los Estados, del Distrito Federal y territorios en septiembre de 1910, al celebrase el Primer Centenario de la Independencia Mexicana publicados*

por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911). México, Imprenta de A. Carranza e hijos.. 3 v.

- Martínez de Castro, Antonio (1868). "Memoria que el secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública presenta al Congreso de la Unión en marzo de de 1868. (Fragmento referente a la instrucción pública", en Abraham Talavera. *Liberalismo y educación La reforma y la intervención* (1973). T. II. México, Sep-setentas. pp. 185-217. (104).

- México (1876). "Decreto [en el que se establece que el ramo de la instrucción pública compete a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, del 18 de febrero de 1861]. En Manuel Dublán y José Ma. Lozano (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedida desde la independencia de la República. T. IX.* México, Imprenta del Comercio. pp 85-86.

- México (1876). "Decreto del gobierno-Sobre arreglo de la instrucción pública del 15 de abril de 1861". En Manuel Dublán y José Ma. Lozano (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedida desde la independencia de la República. Tomo IX.* México, Imprenta del Comercio. pp. 150-158.

México [1867]. *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal 1867-1967. Reglamento. Oración Cívica por Gabino Barreda.* (Nota introductoria de Jorge Tamayo). México, UNAM, 1867.

- México (1889). "Ley sobre Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales [Mayo 23 de 1888]". En Joaquín Baranda. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión en cumplimiento del precepto constitucional. Abril lo. de 1887-noviembre 30 de 1888.* México, Imprenta del Gobierno Federal. pp. 120-125.

- México [1908]. "Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales, [del 15 de agosto de 1908]". En Justo Sierra (1948). *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos.* México, UNAM. pp. 397-402. (Obras completas del maestro Justo Sierra, V. VIII), en Sierra, 1948: 397)

- México (1876). "Decreto [de Juárez en el que establece que el ramo de la instrucción pública compete a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, del 18 de febrero de 1861]". En Manuel Dublán y José Ma. Lozano (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedida desde la independencia de la República. T. IX.* México, Imprenta del Comercio. pp. 85-86.

- Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes (1909). *Disposiciones reglamentarias para la distribución de las asignaturas que deberán curar los maestros y maestras normalistas*. México, Tipografía Económica.

3. Publicaciones periódicas

Boletín de Instrucción Pública, 1904-1911

El Federalista

La Enseñanza Normal 1904-1910

La Escuela Mexicana 1904-1909

La Escuela Moderna 1889-1892

La Instrucción Pública Mexicana, 1896-1902

La Libertad

4. Libros de la época

- Altamirano, Ignacio Manuel (1871). "Bosquejos. La escuela modelo". *El Federalista*, febrero 27 de 1871.
- Altamirano, Ignacio Manuel (1989). *Escritos sobre educación 1*. (Edición, prólogo y notas de Concepción Jiménez Alarcón). México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (Obras completas, XV).
- Bain, Alexander (1882). *La Ciencia de la Educación*; tr. Sociedad de Profesores. Biblioteca Profesional de Educación. Valencia, Imprenta de Carlos Berdejo. en <http://www.cervantesvirtual.com/serlet/SirveObras/>).
- Baranda, Joaquín (1900). *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda. Discursos. Artículos literarios*. México, Imprenta de V. Agüeros.
- Barreda, Gabino y otros (1878). *Anales de la Asociación Metodófila Gabino Barreda*. México.
- Calkins, N. A. (1880). *Manual de enseñanza objetiva*; [corr. E.C.O.] México, Librería de la Enseñanza.

- Carrillo, Carlos A. (1907). *Artículos pedagógicos del Señor Don. Carlos A. Carrillo*. (Coleccionados y clasificados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo). México, Herrero, Hnos.
- Castellanos, Abraham (1897). *Organización Escolar. Ensayo crítico*. Oaxaca, Imprenta de Lorenzo San-German.
- Castellanos, Abraham (1904). *Tratado de Metodología Especial para los maestros de enseñanza elemental superior*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, Abraham (1905). *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de Metodología General relacionados con la escuela primaria*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, Abraham (1907). *Reforma escolar mexicana*. México, A. Carranza y comp. Impresores.
- Castellanos, Abraham (1913). *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*. México, Ch. Vda. de Bouret.
- Chávez, Ezequiel A. [1902]. "La educación nacional". En *México su evolución social*. T. I, Vol. 2. México, Porrúa, 1905.
- Chávez, Ezequiel A. (1905). Instrucción cívica (para uso de alumnos de las escuelas primarias). México, Ch. Bouret.
- Cosmes, Francisco G. (1890). ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria? En *La escuela moderna, T.I*, p.90.
- Flores, Manuel (1884). *Elementos de educación*. México, Imprenta de la Libertad.
- Flores, Manuel [1890]. *Tratado elemental de pedagogía*. [Facsímil] (Introducción de Héctor Díaz Zermeño). México, UNAM, 1986
- Guillé, José Manuel (1877). *Enseñanza elemental. Guía teórico práctica para la instrucción Primaria*. México, Topografía Literaria.
- Hernández, Julio (1916). *La sociología mexicana y la educación*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- León, Luis G. (1909). *Elementos de geografía y educación cívica*. México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret.

- Lazcano, José (1884). *Compendio de pedagogía*. México, Imprenta del Comercio de E. Dublán.
- Pavía, Lázaro (1902). *Estudios generales de educación e instrucción. Obra arreglada i extractada de escritos de eminentes pedagogos que han sido premiados en las exposiciones europeas para uso del profesorado mejicano*. Méjico, Eduardo Dublán.
- Ruiz, Luis E. (1900). *Tratado elemental de Pedagogía*. Mexico, Secretaría de Fomento.
- Santur, Federico (1897). *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. México, Imprenta de Eduardo Dublán.
- Sierra, Justo (1874). "La instrucción obligatoria". En *El Federalista*. México, 3 de octubre.
- Sierra, Justo (1883). "La polémica sobre la instrucción obligatoria". En *La Libertad*, México, 27 de febrero.
- Sierra, Justo (1883). "La polémica sobre la instrucción obligatoria". En *La Libertad*, México, 6 de marzo.
- Sierra, Justo (direct.). [1902]. *México, su evolución social: síntesis de la historia política...* México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación-Porrúa.
- Sierra, Justo (1922). *Historia Patria*. México, Secretaría de Educación Pública.

5. Otros referentes

- Alvear Acevedo, Carlos (1969). *La educación y la ley. Legislación en materia educativa en el México Independiente*; 2 ed. México, Jus.
- Ardoino, Jacques (1999). *Éducation et Politique*; 2 ed. Paris, Anthropos. (Éducation).
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. México, SEP. (Biblioteca del normalista).
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México, SEP. (Biblioteca del normalista).

- Atienza, Manuel (2000). "Contribución para una teoría de la legislación". En Miguel Carbonell y Susana Thalía Pedroza de la Llave (coord.). *Elementos de técnica legislativa*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. (Doctrina Jurídica, 44).
- Avilés, René (1975). *Juárez y la educación en México*. México, Federación Editorial Mexicana. (Pensamiento actual, 6).
- Barbosa Heldt, Antonio (1972). *Cien años en la educación de México*. México, Pax-México.
- Baranda, Joaquín (1991). *Recordaciones históricas. Tomo II*. México, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. (Cien textos fundamentales para el mejor conocimiento de México).
- Barreda, Gabino (1941). *Estudios*. (Selección y prólogo de José Fuentes Mares). México, Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma. (Biblioteca del Estudiante Universitario, No. 26).
- Barreda, Gabino (1941). "De la educación moral". En *Gabino Barreda*. (Selección y prólogo de José Fuentes Mares). *Estudios*. México, Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma. pp. 111-125. (Biblioteca del Estudiante Universitario, No. 26).
- Barreda, Gabino (1978). *La educación positivista en México*. (Selección, estudio introductorio y preámbulos por Edmundo Escobar). México, Porrúa. (Sepan Cuantos, 35).
- Bazant, Mílada (1985), *Debate pedagógico durante el porfiriato. Antología*. México, SEP-El Caballito. (Biblioteca Pedagógica).
- Bazant, Mílada (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, Colegio de México. (Serie Historia de la educación).
- Bermúdez de Brauns, Ma. Teresa (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano. Antología*. México, SEP-El Caballito. (Biblioteca Pedagógica).
- Bravo Ugarte, José (1966). *La educación en México*. México, Jus.
- Carrillo Blouin, Elsa (1996). *Los informes presidenciales en México: 1877-1976. Ruptura o continuidad*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. (Serie E).
- Carrillo, Carlos A. (1977) *Antología pedagógica*. Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular.

- Carrillo, Carlos A. (2000). *La tarea pedagógica. Artículos escogidos*. México, Mulimedios.
- Castillo, Isidro (1965). *México y su revolución educativa*. México, Academia Mexicana de la Educación-Pax-México.
- Castillo, Isidro (1966). *México y su revolución educativa. Segunda Parte*. México, Academia Mexicana de la Educación-Pax-México.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil. (Points, Essais, 383)
- Chávez, Ezequiel A. (1967). *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*; 2 ed. México, Asociación Civil "Ezequiel A. Chávez."
- Colon, David. « Peut-on parler de société européenne à la veille de la première guerre mondiale ? ». En www.david.colon.pages.perso-organge.fr. Consultado el 26 de diciembre de 2009.
- Comenio, Juan Amos (1971). *Didáctica Magna*; tr. S. López Peces. México, Porrúa.
- Compayré, Gabriel (1988). *Herbert Spencer y la educación científica*; tr. Domingo Barnés; 2 ed.. Madrid, Espasa Calpe. (Ciencia de la educación. Los educadores).
- Comte, Augusto (1979). *Ensayo de un sistema de política positiva*. (Estudio preliminar por Raúl Cardiel Reyes). México, UNAM, 1979. (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie, Estudios 59).
- Comte, Augusto (1988). *Discurso sobre el espíritu positivo* (Versión y prólogo de Julián Marías). Madrid, Alianza Editorial. (El Libro del Bolsillo, Clásicos).
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*; (Prol. Narciso de Gabriel). Madrid, Morata.
- Correa, Alberto (1985). "La nueva ley de instrucción primaria". En Milada Bazant. *Debate pedagógico durante el porfiriato. Antología*. México, SEP, El Caballito. (Biblioteca Pedagógica).
- Cossío Villegas, Daniel (1973). *Historia Moderna de México*. México, Hermes.
- Estrada, Dorothy T. (1992). "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México 1822-1842". En *La educación en la historia de México* (Introducción y selección de Josefina Zoraida Vázquez). México, El Colegio de México. pp. 49-68.

- *Escuelas laicas. Textos y documentos* (1967); 2 ed. México, Empresas editoriales. (El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción, 7).
- Ferrer de M., Gabriel (1947). *Justo Sierra. El Maestro de América*. México, Xochitl. (Vidas Mexicanas, 30).
- Fuentes Díaz, Vicente y Alberto Morales Jiménez (1969). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México, Altiplano.
- Furet, François et Wladimir Sachs. « La croissance de l'alphabétisation en France XVIII-XIX siècle ». En www.persee.fr/web/revues/home. Consultado el 25 de mayo de 2009.
- Gobierno del Estado de Veracruz (1982). *Enrique Laubscher*. Xalapa.
- González Navarro, Moisés (1959). "Los positivistas mexicanos en Francia". En *Historia mexicana* IX, julio-septiembre de 1959: 119-129.
- González Navarro, Moisés (1973). "El porfiriato. Vida social volumen VII". En Daniel Cosío Villegas (coord.). *Historia Moderna de México*. México, Hermes.
- Guzmán i Romero, Melitón y Enrique García Laubscher (1961). *El Maestro Enrique Laubscher y La Reforma Educactiva Nacional*. México, Cirlaltepetl. (Suma Veracruzana, Serie Biografías).
- Juárez, Benito. *Apuntes para mis hijos* (2005). Villahermosa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hermida Ruiz, Angel J. (ed.) (1975). *Primer Congreso Nacional de Instrucción. Vol. I*. México, El Caballito.
- Hernández Luna, Juan (1981). *Ezequiel A. Chávez, impulsor de la educación mexicana*. México, UNAM. (Opúsculos, Serie Investigación).
- Larroyo, Francisco (1969). *Historia comparada de la educación en México*; 9 ed. México, Porrúa.
- Lemoine, Ernesto (1970). *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878*. México, UNAM. (Ediciones del Centenario de la Escuela Nacional Preparatoria).

- López Austin, Alfredo, Edumundo O’Gorman y Josefina Zoraida Vázquez (1981). *Un recorrido por la historia de México*. México, SEP-Diana. (SEP setentas-Diana)
- Martíneiz Jiménez, Alejandro (1999). *La educación: fuerza productiva y desarrollo*. México, UAM-X.
- Meneses Morales, Ernesto (2001). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*. México, CEE-UIA.
- Muriel, Guadalupe (1964). “Reformas educativas de Gabino Barreda”. En *Historia Mexicana*, 1964, 13, No. 4, pp.551-575
- Pestalozzi, Johann H. (1976). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Carta sobre la educación de los niños. Libro de educación elemental*. México, Porrúa.
- Ramírez, Ignacio (1949). *México en pos de la libertad*. México, Empresas Editoriales. (El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción, 10).
- Ramírez, Ignacio (1985).. “Instrucción pública”. En Teresa Bermúdez de Brauns *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano. Antología*. México, SEP-Caballito. (Biblioteca pedagógica).
- Raat, William D. (1975). *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*; tr. Andrés Lira. México, SEP. (Sep-setentas, 228)).
- Rébsamen, Enrique C. (1977). *Antología pedagógica*. Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular.
- Rébsamen, Enrique C. (1998). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen, I.* (Compilador Angel J.Hermida Ruiz). Xalapa, Secretaría de Educación y Cultura.(Textos Pedagógicos).
- Riva Palacio, Vicente (1967). *México a través de los siglos*. México, Cumbre.
- Rousseau, Jean-Jacques (1972). *Emilio o de la educación*; 2 ed. México, Porrúa.
- Secretaría de Economía (1956). *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*. México, Dirección General de Estadística.
- Secretaría de Educación Pública (1975). *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*. México.

- Secretaría de Educación Pública (1976). *México a través de los Informes Presidenciales* (1976). México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*. México.
- Sierra, Justo (1948a). *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos*. México, UNAM. (Obras completas del maestro Justo Sierra, V. VIII).
- Sierra, Justo (1948b). *Periodismo político*. México, UNAM (Obras completas del Maestro Justo Sierra, V. IV).
- Sierra, Justo (1949a). *Epistolario y papeles privados*. México, UNAM (Obras completas del Maestro Justo Sierra, V. XIV).
- Sierra, Justo (1949b). *Educación e historia*. (Selección, prólogo y notas de Emilio Abreu Gómez). Washington, Unión Panamericana.
- Sierra, Justo (1977). *Obras completas, XII Evolución política del pueblo mexicano*. México, UNAM. (Nueva Biblioteca Mexicana, 60).
- Sierra, Justo (1984). *Discursos*. México, UNAM. (Obras completas del Maestro Justo Sierra, V. V).
- Spencer, Herbert (1987). *Ensayos sobre pedagogía*. México, Hispánicas.
- Solana, Fernando y otros (coord.) (1981). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Spencer, Herbert (1987). *Ensayos sobre Pedagogía*. México, Hispánicas.
- Staples, Anne (1968). "Las escuelas lancasterianas en el interior del país". En Pedro Isidro Ortiz Enciso y otros. *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros. Los grandes momentos del normalismo en México. Antología temática I*. México, SEP. (Biblioteca de Mejoramiento Profesional del Magisterio).
- Talavera, Abraham (1973). *Liberalismo y Educación II. La Reforma y la Intervención*. México, SEP. (SepSetentas, 104).
- Tamayo, Jorge L. (1967). "Introducción". En *Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal 1867-1967*. México, UNAM.
- Thanck Estrada, Dorothy (1986). "Antecedentes de las escuelas normales".⁴ En Pedro Isidro Ortiz Enciso y otros (Intr., selección y notas). *Los grandes momentos*

del normalismo en México. Antología temática I. La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros. México, SEP. (Biblioteca de mejoramiento profesional del magisterio).

- Thanck Estrada, Dorothy (1986). "Las escuelas de la Compañía Lancasteriana en México". En Pedro Isidro Ortiz Enciso y otros. *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros.* México, SEP. (Biblioteca de mejoramiento profesional del magisterio).

- Valadés, José C. (1977). *Historia de un régimen.* México, UNAM. 2 v.

- Valadés, José C. y Alfonso García Chávez (1974). "El porfirato y la Revolución". En Vicente Riva Palacio (direc). *Compendio General de México a través de los siglos. T. VI.* México, Del Valle de México.

- Vázquez de Knauth, Josefina (1975). *Nacionalismo y educación en México;* 2 ed. México, Colegio de México.

- Villegas, Abelardo (1972). *Positivismo y porfirismo.* México, SEP.

- Yáñez, Agustín (1962). *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra;* 2 ed. México, UNAM.

- Zea, Leopoldo (1978). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia.* México, Fondo de Cultura Económica.

- Zollinger, Edwin (1957). *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México* (tr. S. Kahan). Xalapa, Dirección General de Educación del Estado de Veracruz.