



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EL PENSAMIENTO DE ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
Y SU IDEA DE PLAN DE ESTUDIOS**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

MTRO. POLUX ALFREDO GARCÍA CERDA

TUTORA: DRA. BERTHA OROZCO FUENTES (IISUE, UNAM)

COMITÉ TUTOR:

DRA. CLARA ISABEL CARPY Y NAVARRO (FFyL, UNAM)

DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS (IISUE, UNAM)

DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA (FFyL, UNAM)

DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS (IISUE, UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2020



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.

A la memoria de Enrique Moreno y de los Arcos (1943-2004)

A los amantes de Atenea y Clío



Enrique Moreno y de los Arcos, Pedagogo (1967). *DGPE-UNAM*.

AGRADECIMIENTOS

A Dulce, amada mía, esposa de miel, musa de fina presencia y bella kairósofa. Mi corazón te debe los marmóreos desvelos de un amor que tendrá siempre la edad del cielo.

A mi familia, que siempre me impulsó amorosamente hasta el punto en que me encuentro. Mi alma se alegra al saber que cuento con ustedes infinita e incondicionalmente.

A la Dra. Orozco, por su guía y apoyo profesional de principio a fin. A la Dra. Carpy, por su erudita y jovial interlocución: es un placer compartir con usted, maestra de vida, el gusto por nuestros bellos Congresos Nacionales de Instrucción Pública. A la Dra. de Alba, por su apertura al conocimiento de otros mundos, de otros saberes. A la Dra. García Casanova, por su distinguido acompañamiento: soy afortunado al compartir su entusiasmo por el estudio de nuestros clásicos de pedagogía. A la Dra. Pontón, por la confianza brindada y el diálogo cordial. Al Dr. Rodolfo Aguirre, al Dr. José Alfredo Torres, al Dr. Mario Magallón, al Dr. Mauricio Beuchot y a la Dra. Susana Quintanilla, íconos de la historia del pensamiento mexicano.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Filosofía y Letras y al Colegio de Pedagogía, espacios en los que vive la llama del saber y la belleza de las virtudes.

A los discípulos y colegas del Dr. Enrique Moreno, en especial a la Dra. Clara Carpy, a la Dra. Guadalupe García, a la Mtra. Pilar Martínez, al Dr. Benito Guillén, al Dr. Renato Huarte y al Dr. Roberto Pérez Benítez. Por mantener vivo el legado de un pedagogo auténtico.

A mis colegas y compañeros de los Seminarios de Filosofía de la educación y Textos clásicos sobre educación y pedagogía, coordinados por el Dr. Renato Huarte y la Dra. Itzel Casillas. Me honra participar en dos espacios de investigación e interlocución fantástica. Al Mtro. Erick Vallejo, un honor compartir el aprecio por nuestros pedagogos germanos.

A la Facultad de Estudios Superiores Aragón, al Mtro. Miguel Ángel del Río y a mis entrañables profesores, Mtro. Rogelio Velázquez (Q.E.P.D.) y Mtra. Norma Arias.

A los estudiantes con quienes he compartido aula y pasión por nuestras ideas pedagógicas mexicanas y latinoamericanas.

Al CONACyT, por la beca que me permitió continuar mi amor por las librerías de viejo.

A mis clásicos, que nunca me abandonaron en esta odisea.



JURAMENTO PEDAGÓGICO

Juro por Palas Atenea, Quirón, Fénix y los *Tlamatinime*, por Ponócrates y Perfecto Verdugo, por Plutarco, Comenio, Kant, Ruiz y Luzuriaga, por Méndez de Cuenca, Castañeda y Mistral, y también por *Apedeusia*, recordar gozosamente estas palabras:

Honraré a quienes me iniciaron en esta disciplina, a mis clásicos y a mis maestros. Investigaré la educación de nuestro tiempo y conoceré sus necesidades; comunicaré mi saber a quién conoce o quiera conocer la pedagogía, pero a nadie más.

Laboraré en pro de la formación de virtudes en educadores y educandos. Diseñaré planes y programas de estudio, materiales didácticos y manuales, que le dan sentido a la cultura en nuestras escuelas y todo espacio formativo.

Ejerceré esta profesión honesta, justa y sensatamente y, salvo justificadas excepciones, no ejerceré la docencia en educación básica y la cederé a mis colegas normalistas.

Si el juramento cumpliera cabalmente, coseche los frutos de mi vocación y viva feliz en sociedad. Pero si lo injurio o lo perjuro, avéngame la disciplina de mis consecuencias.

P. G.



ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PRECISIONES METODOLÓGICAS	10
1. UNA VIDA ESCRITA EN CLAVE PEDAGÓGICA	22
1.1 Una infancia en el corazón de la gran ciudad	24
1.2 De la escuela primaria a la Normal de maestros	26
1.3 Didáctica oficial y <i>programitis</i> en un <i>joven inocente</i> profesor de primaria	27
1.4 El llamado de la Pedagogía Universitaria.....	31
1.5 Enrique Moreno: académico, investigador y administrativo en tiempos aciagos	39
2. LÍNEAS-EJE DE UN PENSAMIENTO <i>SUI GENERIS</i>	55
2.1 Teoría pedagógica y la polémica de los modelos didácticos.....	61
2.2 Epistemología y la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación.....	64
2.3 Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental).....	76
2.4 Orientación educativa	78
2.5 Bibliografía pedagógica.....	80
2.6 El Disparatario pedagógico	83
2.7 Historia de la educación y de la pedagogía	86
3. <i>PLAN DE ESTUDIOS Y “CURRICULUM”</i> . LA HISTORIA DETRÁS DEL VOCABLO	90
3.1 Construcción lógica del texto y el sentido de su argumentación.....	90
3.1.1 Cuatro intentos de refutación del juicio de Moreno.....	100
3.2 Construcción histórica del texto y la conciencia de una actividad profesional	115
3.2.1 Sobre la selección de las fuentes.....	115
3.2.2 Sobre el método de interpretación histórica.....	120
3.2.3 Sobre los rasgos narrativos de la historia de vocablos.....	122
3.3 Recepción del texto y posibilidad de una polémica historiográfica	123
4. HACIA UNA TEORÍA DE LOS ÓRDENES DIDÁCTICOS	128

4.1 Del <i>Ratio studiorum</i> al Plan de estudios. Representaciones de una idea entre los siglos XIX y XX mexicanos	130
4.2 Del Plan Barreda al Plan de Once Años. La recepción de una idea en tres titulares de la SEP: Vasconcelos, Sáenz y Torres Bodet	146
4.3 Del <i>Tratado elemental de Pedagogía</i> a la <i>Historia comparada de la educación en México</i> . La recepción de un vocablo en la historiografía pedagógica mexicana	153
EPÍLOGO. AL BUEN HISTORIADOR, POCAS PALABRAS.....	180
FUENTES CONSULTADAS	192
ANEXO 1. VERSIÓN FINAL DEL TEXTO <i>PLAN DE ESTUDIOS Y “CURRICULUM”</i> . 203	
ANEXO 2. CATÁLOGO DE LA OBRA ESCRITA DE ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS.....	211
ANEXO 3. ALGUNAS PORTADAS DE PLANES DE ESTUDIO CLÁSICOS Y TEXTOS SOBRE LA HISTORIA DE LA IDEA DE PLAN DE ESTUDIOS	217

REDIVIVO

Al científico Terry lo congelaron. Pronosticó que descubrirían técnicas para revivirlo. Sucedió en tres mil años. Halló entonces que los vocablos “libertad”, “esperanza”, “justicia”, habían desaparecido. La gente tenía ensamblado su ADN a la lógica informática.

Él hablaba una lengua muerta, que ninguna computadora pudo traducir. Terry suplicó. Imposible “liberarlo”, pues nadie descifró el código “vivir en libertad”. Descubrió una sociedad ensamblada a circuitos electrónicos; cada quien, en su recodo de la algorítmica. Falleció sin poder revelar el secreto de vocablos, en una época remota, distintivos de la humanidad.¹

¹ José Alfredo Torres, *Filosofía en minificción*, pp. 4-5.

PRÓLOGO

En una de las conclusiones de mi tesis de Licenciatura en Pedagogía (FES-Aragón, UNAM) afirmé que estudiantes, docentes e investigadores de pedagogía desconocemos el pensamiento pedagógico mexicano, impulsor de la vida profesional que muchas generaciones hemos adoptado. Tomé prestada esta idea del Mtro. Rogelio Velásquez (Q.E.P.D.), docente de la asignatura *Cultura y pedagogía* de sexto semestre, quien un día me preguntó en clase: “Dígame los nombres de cinco pedagogos mexicanos reconocidos”. No supe qué contestar y, siéndome insoportable la ignorancia, salí del aula y fui a la biblioteca Jesús Reyes Heróles.

En una atropellada búsqueda hallé el libro con el que conocí a dos sujetos que estudiaría en la Maestría, Julio Hernández y Abraham Castellanos.² Después de leerlo, torné a clase y entré insolente pero tranquilo porque, al menos, ya tenía dos nombres. En la próxima clase el Dr. Rogelio me reclamó por salirme del salón. Le contesté: “Usted me preguntó y no supe. Así que fui a la biblioteca para saber”. El profesor sonrió y nuestra relación maestro-alumno se estrechó. Dos años después fue mi examen profesional y el Mtro. Rogelio, uno de mis sinodales, me felicitó por la defensa. Le agradecí, pero respondí “aún me faltan tres nombres”.

Su pregunta me asediaba día y noche hasta hallar en internet *Pedagogía y Ciencias de la educación* de un tal Enrique Moreno y de los Arcos. Su lectura fue una revelación, así que busqué más textos suyos. Pero estudiar la pedagogía mexicana no era mi prioridad e ingresé a la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) para ser docente de Historia en bachillerato. ¡Ofertas laborales de este tipo hay muchas, pero para historiador de la pedagogía ninguna! En MADEMS-Historia seguí buscando obras de pedagogos mexicanos, sobre todo de Moreno, las cuales estaban en el acervo bibliográfico, pero no en estantería.

Sin más, fui a la Coordinación del Colegio de Pedagogía, comenté mi situación y la coordinadora me dijo: “Enrique Moreno fue mi maestro. Tú dime cuando vuelves y te comparto sus libros para que los fotocopies” (con esas copias armé un engargolado que usé para esta investigación). Agradecí el gesto y al devolverlos me dijo: “Si te interesan los libros de Moreno, ¿qué haces en MADEMS? ¡Vente para acá!”. Tenía razón. Me di de baja y entré a la Maestría en Pedagogía (FFyL-UNAM). Ya que seguía sin saber los cinco nombres, postergué el interés por Moreno y estudié a seis pedagogos porfiristas: además de Hernández y Castellanos, sumé a Alberto Correa, Dolores Correa, Rodolfo Menéndez de la Peña y Laura Méndez de Cuenca. Me

² En *Historia de la pedagogía en el Porfiriato*, Marín estudió a Porfirio Parra y a los sujetos mencionados.

supe victorioso, hasta estudiaba uno de más. Un sinodal en mi examen profesional de Maestría me señaló este exceso de confianza y desconocimiento histórico: “Tu investigación ha traído a estos personajes de vuelta a la pedagogía, pero ninguno de ellos es pedagogo, como dices. Son normalistas”. Ahí supe que estaba como al inicio y, para retraer mi ignorancia, ingresé al Doctorado, concentrándome en el único pedagogo mexicano que conocía.

Mi profesor Rogelio se fue antes de que le respondiera (seguro está en el cielo de los pedagogos, dialogando con Antonio Gramsci, su autor favorito). Aun así dejó constancia de los nombres prometidos: Domingo Tirado Benedí, Enrique Moreno y de los Arcos, José Luis Becerra, Susana Quintanilla y José Alfredo Torres. Ahora bien, dentro del engargolado citado estaba *Plan de estudios y “Curriculum”*, una obra de catorce páginas donde se afirmaba que, entre los siglos XVI y XX, ambos vocablos debían entenderse como sinónimos:

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la del *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestras pérdidas y, en ánimo de aquilatar nuestras posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.³

¿Qué condiciones? ¿Por qué escribió unas cuantas páginas de un fenómeno que abarcó cuatro siglos? Si el estudio de *Didáctica Magna, Como Gertrudis enseña a sus hijos o Pedagogía y Ciencias de la educación*, permite conocer la faceta más leída de Comenio, Pestalozzi o Moreno, ¿qué aporta el estudio de sus obras menos citadas? Como objeto histórico, único e irreductible que se sedimenta con el tiempo, *Plan de estudios y “Curriculum”* es una huella o fragmento no conocido de un autor. Cuando se ignora la función social de una vida profesional, cuyo nombre fue immortalizado en el aula 103 de FFYL-UNAM, surge un deber de memoria materializado en una labor de mantenimiento histórico:

Nuestro oficio consiste en restaurar cada mañana la estatua de la memoria, [...] para ello debemos crear, proteger, afinar y usar con esmero las fuentes, que son instrumento de trabajo y patrimonio social. [...] El historiador moderno, hombre de Academia y de saberes fragmentados, no tiene más recursos que los que le proporciona su entorno ni otras posibilidades que las que ofrecen sus circunstancias. Aun así puede y debe proponerse desarrollar estrategias para cultivar las fuentes en los terrenos que les son propios: la investigación, la docencia y la difusión.⁴

Para que esta labor no caiga en personal, cuya falta de preparación adecuada provoque daños irreparables a la memoria, la comunidad pedagógica debe aprender mucho de los historiadores de la educación adscritos al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la

³ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 1.

⁴ Susana Quintanilla, “Restaurar la memoria”, *apud* Alicia Civera, *et al.*, coords., *Debates y desafíos de la historia de la educación*, p. 289.

Educación (IISUE-UNAM), al Centro de Estudios Históricos (CEH-COLMEX), al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, IPN), etc. Pero su prioridad no es, ni debería ser, la memoria histórico-pedagógica sino la memoria histórico-educativa. Por ende, a nuestra comunidad le corresponde proceder esta labor con el más riguroso y amoroso cuidado.

A diferencia de los historiadores de la educación, que gozan de cierto prestigio y certeza laboral, para los historiadores de la pedagogía no existen plazas de investigación en ninguna universidad, no hay ofertas de trabajo ni empresas que nos contraten. En México, como en otros países, para la historia de la pedagogía no hay condiciones materiales de producción intelectual y, a pesar de todo, se hace investigación sabiendo que “abandonar el estudio de los que nos preceden [...] es la mejor manera de permanecer en la incompreensión y equivocarse a menudo”.⁵ La lógica presentista, eficientista y pragmatista de producción de conocimiento influye para que muchos estudiantes (potenciales historiadores de la educación y/o de la pedagogía) desdeñen los temas históricos, sea por miedo a las fuentes primarias, por falta de opciones laborales, o bien, por carecer de espacios de formación historiográfica adecuados.

La resistencia a tales embates apremia, por lo cual, proponemos un plan: a) reformar espacios formativos, como la asignatura Historia de la educación y de la pedagogía 3 y 4; b) realizar estudios historiográficos rigurosos (si no se tiene apoyo de ningún tipo, hay que ser autodidactas), y, c) abrir espacios académicos y cátedras para la investigación de la historia de la pedagogía. Gracias a la UNAM he saldado la deuda de los cinco nombres pero, a cambio, he adquirido una más: desvelar el significado de vocablos codificados en una lengua antigua. Para volver asequible la tarea, acudimos a uno de sus intérpretes, Enrique Moreno y de los Arcos. De esta manera, aceptamos el reto historiográfico por venir: “no escribas [historia] con la mirada puesta sólo en el presente, para que te alaben y te honren los contemporáneos; aspira más bien a toda la eternidad y escribe pensando en las generaciones venideras”.⁶

⁵ Roberto Moreno y de los Arcos, “Introducción”, *apud* José Ignacio Bartolache, *Mercurio volante*, pp. VI-VII.

⁶ Luciano, *Obras completas III* [“Cómo debe escribirse la historia”], I, 61.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

El 4 de noviembre de 2015 se realizó, en FFyL-UNAM, el coloquio *Enrique Moreno y de los Arcos. Vida, pensamiento y obra de un pedagogo comprometido*. En respuesta al desconocimiento de su legado, el evento estuvo orientado a valorarlo, criticarlo y difundirlo. El interés suscitó la publicación de los primeros estudios,⁷ de los cuales, en uno de ellos se afirmó:

En los ensayos de nuestro autor [hay] un constante señalamiento sobre la relevancia de conocer la procedencia de los términos y conceptos, así como de las prácticas y las teorías. Al respecto, es conocido su lúcido ensayo *Pedagogía y ciencias de la educación*, cuyo núcleo problemático es la discusión sobre la pertinencia del uso de dichos términos y una sentida defensa de la palabra *pedagogía*, que implica a la vez tanto la tradición griega recuperada por los latinos, como la alemana [...]. En el mismo tenor se puede recordar el artículo “Plan de Estudios y ‘Currículum’” [...] En ambos ejemplos el problema se relaciona con la falta de conocimiento tanto del lenguaje, es decir, [...] como [...] los pensadores [...] a lo largo de la historia han revivido y resignificado las palabras y reflexiones que se forjaron en la ya lejana y culta Grecia. Asimismo, Moreno y de los Arcos insiste en la necesidad de la indagación histórica [...] a los autores que han ocupado un lugar en el devenir de nuestra disciplina, es decir, de nuestros clásicos.⁸

En esta investigación nos apropiamos del fin de aquel evento, es decir, la comprensión del pensamiento de Enrique Moreno y de los Arcos. Si el pensamiento es una totalidad de ideas que respondió a problemas de su tiempo, y conocer el lenguaje y la historia de la pedagogía fue la idea que creó *Plan de Estudios y “Currículum”*, ¿quién fue su autor? ¿Qué lugar tiene dicho escrito en su obra? ¿Cuál fue su recepción en el ambiente intelectual de la época? ¿Qué conocimiento aporta a la formación e investigación pedagógicas en México?

Para responderlas no partiremos de la historia de la educación (que estudia el acontecer temporal de las instituciones educativas, su organización escolar y extra-escolar, técnicas de enseñanza-aprendizaje implementadas y materiales didácticos), más bien, partiremos de la Historia de la Pedagogía, la cual estudia la vida disciplinar pretérita según la función social de sus ideas, desde el oficio del ayo formador hasta la profesionalización y constitución epistémica autónoma.⁹ La comprensión de la idea materializada en una obra histórico-pedagógica exige distinguir tres niveles analíticos: a) el *pasado* como temporalidad constitutiva del presente, b) la *historia* como conciencia de la historicidad y saber de aquella temporalidad constitutiva, c)

⁷ Alexandra Peralta, “El papel de los clásicos en la pedagogía. Indagaciones en la obra de Enrique Moreno y de los Arcos”, *El correo del maestro*, núm. 182; Emanuel Delgado Osuna, “Lenguaje y pedagogía, un olvido en cuestión. Entre notas de Enrique Moreno y de los Arcos y Otto Friedrich Bollnow”, *apud* Renato Huarte, coord., *La filosofía de la educación desde los linderos*, pp. 49-64; Pólux García Cerda, “Plan de estudios y Curriculum. Una polémica de Enrique Moreno y de los Arcos”, *Correo del maestro*, no. 254, Sep. 2017, México.

⁸ Alexandra Peralta, *op. cit.*, p. 31.

⁹ *Cfr.* Pólux García Cerda, “El laberintico mundo de la Historia general de la educación. Una introducción”, *Correo del maestro*, pp. 39-48.

la *historiografía* como estudio de las formas en que se ha registrado tal saber. Los planes de estudio diseñados en el pasado son vestigios de una práctica pedagógica –la sistematización didáctica de contenidos culturales– (primer nivel). Para comprender la función de esta práctica, algunos historiadores seleccionaron y estudiaron los vestigios de una idea y produjeron un saber (segundo nivel). Cuando se analizó y criticó el marco teórico, metodológico y filosófico usado por aquellos, se construyó un saber sobre ese saber (tercer nivel).

El sentido de una idea se puede captar interpretando el *tipo histórico* que la pensó y la *concepción de mundo* en que surgió.¹⁰ Debido a su parentesco metodológico,¹¹ hemos actualizado este principio historicista a través de la textualización, es decir, interpretamos vida, pensamiento e idea como si fueran textos. Siendo de tres tipos (escrito, oral y acción significativa), el texto es un discurso fijado por la escritura que tiene sentido y referencia, “sentido, en cuanto susceptible de ser entendido o comprendido por el que lo lee o lo ve o lo escucha; referencia, en cuanto apunta a un mundo, sea real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo”.¹² Análogamente, actualizamos las nociones de tipo histórico como *trayectoria vital* (de corte biográfico), *concepción de mundo* como tópicos de un pensar basado en problemas (líneas-eje) e idea como materialización de un pensamiento en una obra.

En nuestra interpretación usamos la metonimia y la metáfora. Como designación de la parte por el todo, una idea puede significar el pensamiento que lo produjo; en tanto, como relación de semejanza entre dos vocablos distintos, cierta obra puede usarse con una intención distinta a la que fue escrita, si se guarda proporción o similitud con la intención original. Así, interpretamos metonímicamente la idea de plan de estudios como totalidad del pensamiento de Moreno y metafóricamente interpretamos *Plan de estudios* y “*Curriculum*” como piedra de toque de una línea de investigación y material didáctico para formar historiadores de la pedagogía. A continuación, detallamos nuestro plan metodológico:

I. *¿Quién fue el autor de Plan de estudios y “Curriculum”?* Se textualizó la trayectoria vital de Moreno triangulando información de la última versión de su *Curriculum vitae*,¹³ su

¹⁰ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, pp. 9-13.

¹¹ Situado entre la Historia de las Ideas Pedagógicas y la Hermenéutica, el método que usaremos consiste en un diálogo teórico-metodológico-filosófico desde autores como Luzuriaga, Dilthey, Ricoeur y Beuchot. Por su inclinación teleológica, busca captar el sentido de ideas desde la interpretación y su dominio es la intencionalidad. Cfr. Nicanor Ursúa, *et al.*, *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*, pp. 67 y 220.

¹² Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, pp. 34 y 45.

¹³ “En esta perspectiva metodológica interpretativa de `segundo orden`, el curriculum vitae es retomado como una biografía en la cual su autor construye una narrativa de `primer orden`, que expresa su devenir en el campo educativo y profesional, y con ello se ubica a sí mismo en diferentes tiempos y espacios en una realidad concreta.” Jesús Escamilla y Alberto Rodríguez, *El Método Biográfico en la Investigación Socioeducativa*, p. 27.

archivo laboral personal y testimonios en torno a él. El primero es un documento de ochenta y siete páginas que data del año de su deceso (2004)¹⁴ y reveló información sobre su formación académica (estudios profesionales, educación continua, idiomas, distinciones y asociaciones de adscripción), experiencia profesional (asignaturas impartidas como docente, tesis dirigidas dentro y fuera de la UNAM, investigaciones concluidas, puestos administrativos y comisiones en las que participó) y difusión de la cultura (conferencias, cursos impartidos y publicaciones).

El segundo se ubicó en la Dirección General de Personal (DGPE-UNAM), espacio donde se pudo acceder a la carpeta “MOAE431115 - MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE”, con número de expediente “37397”. Integrada por, aproximadamente, ciento ochenta páginas no numeradas, ordenadas cronológicamente, ella contiene documentos de valor administrativo como copias de acta de nacimiento, copias de títulos de licenciatura y maestría, y talones de pago.

El tercero está disperso en los escritos de Moreno, en una entrevista que le realizó la Dra. Aguirre Lora y en testimonios de homenaje publicados en el no. 25 de la revista *Paedagogium*. Los sucesos relatados proporcionaron datos adicionales para la triangulación.

La información contenida en estos documentos se validó y autenticó con el resto de la obra escrita de Moreno, hasta integrar tres fuentes con las que se reconstruyó una síntesis de vivencias cuyo devenir expresaron intereses, visiones y representaciones personales.¹⁵ Ejercer la docencia en ciertas escuelas, impartir ciertos seminarios, fumar una marca de cigarrillos, leer a Charles Dickens o Carl Jung, escribir sobre sus clásicos, tener cierto humor, tildar a un colega de charlatán, etc., todo es producto de una trayectoria vital susceptible de ser comprendida mejor si se distinguen etapas o momentos significativos. Aunado a la reconstrucción del ambiente cultural en que se formó, intuimos la singularidad de su trayectoria (captando el desarrollo, personalidad y destino de esta unidad de vida) hasta tramar un relato que pretendió combinar empatía y deber de justicia.¹⁶

Además del acento en la generación a la que pertenecía y el mundo que vivió, captamos las huellas de planes de estudios que influyeron en la formación de Moreno. El sentido de esta búsqueda reconoció tres niveles: “1. La historia de la situación de la enseñanza en el sistema administrativo; 2. La historia de la organización de las escuelas; 3. La historia del contenido y

¹⁴ Agradecemos a la Dra. María Guadalupe García Casanova por habernos proporcionado este documento.

¹⁵ Cfr. Jesús Escamilla y Alberto Rodríguez, *op. cit.*, p. 11.

¹⁶ Cfr. Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 42; Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, p. 120.

métodos de la instrucción bajo las influencias directivas de las ideas y teorías pedagógicas”.¹⁷ Así, entendimos históricamente a los planes de estudios como expresiones didácticas de la organización de contenidos culturales que encauzan la formación. La referencia de tal búsqueda fue la polémica Pedagogía-Ciencias de la educación, la cual concebimos como coyuntura que marcó toda una generación. Clasificamos a sus actores en tres grupos: pedagogía clásica (identificada por el principio de unidad disciplinar), ciencias de la educación (identificada por el principio de no-especificidad) y pedagogía como ciencia sociocrítica (identificada por un principio de interdisciplinariedad a partir de la Teoría crítica reciente). Derivada de esta clasificación, distinguimos tres estilos de escritura histórica.¹⁸

El primero, o clásico, se formó en la línea de Francisco Larroyo. Sus receptores añadieron pocos cambios metodológicos y se inclinaron, más bien, por explorar objetos (como la memoria en el pensamiento occidental) o el pensamiento pedagógico nacional e internacional.¹⁹ Su fin es mantener el legado institucional y profesional del Colegio de Pedagogía, apostando por la continuidad teórico-metodológica y el Historicismo como paradigma guía.

El segundo, o científico-educativo, lo representa David Calderón, filósofo (UNAM) y cofundador-presidente ejecutivo de Mexicanos Primero.²⁰ Su estilo satisface intereses privados y organizaciones de la sociedad civil de la Nueva Derecha Educativa (los “Think Tank” y el Movimiento de Reforma Educativa Global). Su paradigma historiográfico es la Cliometría.²¹

El tercero, o científico-social complejo, lo representan investigadores curriculares que han historizado su campo, generalmente, desde el siglo XX a la fecha. Ellos apuestan por la diversidad epistémica, la distancia de la tradición clásica y una apropiación, resistencia y crítica de la tradición anglosajona. Teniendo como sujeto al *curricólogo*,²² su historia del currículum

¹⁷ Guillermo Dilthey, *Historia de la pedagogía*, pp. 18-19.

¹⁸ Esta distinción se debe a que la trayectoria vital de Moreno se vinculó principalmente a la UNAM.

¹⁹ Guadalupe García Casanova, *La cuestión de la memoria en la pedagogía occidental*, (Tesis), 452 pp.+XLVIII; Pilar Hernández, “Francisco Larroyo y el origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM”, *apud*, Guadalupe García Casanova, coord., *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia*, pp. 291-333; Clara Carpy Navarro, *Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y resoluciones* (Tesis), 440 pp.

²⁰ “Para tener una educación que garantice el máximo logro de aprendizaje, necesitamos saber a dónde queremos llegar y asegurar que nuestras acciones estén orientadas para llevarnos –a todas y todos– ahí. La historia de la educación en México está repleta de modificaciones a las partes –cambios en el perfil de egreso o el currículo, ajustes a la formación docente o la participación–, sin que exista necesariamente una mejora y profundización sobre el objetivo puntual que se desea reformar”. MEXICANOS PRIMERO, *La escuela que queremos. Estado de la educación en México 2018*, p. 20.

²¹ *Cfr.* Enrique Moradiellos, *Las caras de Clío*, p. 219.

²² En tanto híbrido de un anglicismo y un barbarismo, Valera lo concibe como sub-campo del Diseño curricular, a su vez, se integra a las Ciencias de la Educación desde la tradición de Gaston Mialaret. *Cfr.* Orlando Valera Alfonso, *El debate teórico en torno a la Pedagogía*, p. 76.

tiende metodológicamente a la hibridación y en su estilo se identifican tres sub-estilos: a) Alicia de Alba, cuya escritura se hallaba en tensión entre las Ciencias de la Educación y la Pedagogía clásica, pero sustituyó aquella por las Ciencias Sociales, siguiendo el Análisis Político del Discurso (APD) y la Historia Intelectual;²³ b) Esther Aguirre Lora, centrada en interpretar la dimensión histórica de lo educativo desde la Historia Social y Cultural de la educación;²⁴ y, c) Ángel Díaz Barriga, quien pretende fusionar las tradiciones normalista y pedagógico-clásica con las Ciencias de la Educación y las Ciencias sociales.²⁵

II. *¿Qué pensamiento produjo Plan de estudios y “Curriculum”?* Se interpretó su obra escrita distinguiendo líneas-eje entendidas como respuestas complejas a problemas concretos. Ligado intersubjetivamente a familiares, maestros y colegas, el pensamiento es la reflexión de intereses, visiones y experiencias personales organizadas a través de juicios y razonamientos. Los primeros sirven para distinguir lo verosímil e inverosímil, y los segundos son operaciones argumentativas, basadas en premisas y conclusiones, y expresadas con recursos retóricos. Cuando juicios y razonamientos se combinan surge una idea, es decir, una acción pensada cuya función social es comprender un problema de la realidad. En la Historia de la Pedagogía, las ideas son su primordial contenido.²⁶

Con esta óptica, se tipificó el pensamiento desde la totalidad del *corpus* bibliográfico: 1) *La educación asistemática* (1982), 2) *Principios de pedagogía asistemática* (1993), 3) *Examen de una polémica “en relación al” examen* (1996), 4) *Maestría en orientación educativa. Proyecto de creación* (1996), y 5) *Hacia una teoría pedagógica* (1999). Esta identificación se complementó con textos publicados en revistas como *E+A (Enseñanza más aprendizaje)*, *Paedagogium* y *Omnia*, además de las Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía y el Foro sobre teoría pedagógica en México. Este capítulo y el anterior brindaron un panorama histórico mínimo para interpretar los subsiguientes textos históricos.

III. *¿Cómo fue escrito Plan de estudios y “Curriculum”?* *¿Cuál fue su recepción y qué aporta a la formación e investigación pedagógica?* Distinguida la relación entre vida y pensamiento, se indagó el sentido de aquel texto según tres intencionalidades (autor, lector y obra). Esta operación facilitó la identificación de principios teóricos (nociones de Teoría de la

²³ Alicia de Alba, *et al.*, *El campo del currículum. Antología*, p. 237; William Pinar, *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*.

²⁴ Esther Aguirre, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, pp. 187-218.

²⁵ Cfr. Ángel Díaz Barriga, *Los docentes y los programas escolares*, pp. 25 y ss.

²⁶ Cfr. Enrique Moreno y de los Arcos, “Presentación”, *apud* Héctor Díaz Zermeno, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, p. 11.

Historia de la Pedagogía), metodológicos (fuentes, método y estilo narrativo) y filosóficos (sentido ético del discurso). En tanto, su recepción se buscó en documentos vinculados a la coyuntura generacional y el potencial historiográfico se visibilizó aplicando un análisis en tres fases: heurístico, interpretativo y estilístico.²⁷

En la primera fase, se seleccionaron fuentes primarias y ediciones críticas (cuando éstas no se hallaron, se usaron ediciones populares). En cuanto a la segunda, la interpretación de fuentes fue precedida por una crítica interna, identificando juicios y razonamientos que probaron su congruencia, y una crítica externa en la que se corroboró intertextualmente su autenticidad. Y en cuanto a la tercera, se señalaron estructuras pre-genéricas de trama, metáforas y lugares comunes que sirvieron para expresar narrativamente su idea de plan de estudios.

Moreno sostuvo una identidad conceptual de vocablos usando argumentos lógicos e históricos, por lo cual, añadimos al análisis estas preguntas: ¿Por qué y para qué construir un lenguaje profesional? ¿Qué relación tiene historiar vocablos clásicos? ¿Cómo seleccionó e interpretó el autor las fuentes de su relato? ¿Qué estilo de escritura empleó? El marco de nuestro análisis se basó en tres conceptos: tradición, racionalidad y texto clásico.

En torno al primero, no hay formación pedagógica sin una memoria histórica construida por representaciones sobre la profesión. Inspirada por un deber de justicia, esta memoria da sentido a una tradición que brinda herramientas ontológicas y conceptuales a una comunidad epistémica. Sea por su capacidad heurística, su función justificadora o su resistencia a crisis, toda tradición se construye por una matriz de teorías, paradigmas e ideas que encauzan consensos y disensos epistémicos en torno a ciertos problemas empíricos o conceptuales. La formación implica un *ethos* y éste no existe sin una tradición, por ende, situamos la formación de Moreno según su tradición, o sea, desde el marco interpretativo que lo habilitó para la recepción de preguntas, intereses y formas de mirar el mundo.²⁸

Para distinguir su *ethos* se consideró su vida, pensamiento e idea materializados en una forma de relacionarse con obras de cierto canon (entendido como conjunto de normas ideales

²⁷ Cfr. Álvaro Matute, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*, p. 31. He modificado su propuesta de Investigación-Hermenéutica-Estilística a Heurística-Interpretación-Estilística por dos razones: 1) el término Investigación es ambiguo y Matute lo entiende como hallar o inventar vestigios; si las fuentes son vestigios y éstos se hallan o inventan (en griego “euriskein”), por ende, es mejor llamar a este momento Heurística; 2) Prefiero llamar Interpretación en lugar de Hermenéutica, porque la segunda remite a la disciplina de interpretación de textos. El término Interpretación remite sólo la captación del sentido de un texto, es decir, a una acción y no como tal una disciplina. En el caso de Estilística, coincido con la significación de Matute.

²⁸ Cfr. Renato Huarte Cuéllar, “El concepto de tradición en la filosofía de las ciencias humanas y sociales”, *Noésis*, pp. 20-21.

que permiten simbolizar una forma de vida profesional). Toda selección de símbolos se basa en juicios estéticos cuyo fin es preservar la tradición y construirse una memoria histórica:

Muchos pueblos que no supieron guardar su memoria, desaparecieron. Sobre todo los que no supieron guardar sus símbolos. Porque su memoria se daba principalmente expresada en mitos. Y se perdió. Y se perdieron ellos. Ahora guardamos la historia; pero ella misma está llena de mitos y símbolos. Por eso es necesario usar la hermenéutica para interpretarla.²⁹

En la interpretación histórica de los vocablos Plan de estudios y Currículum se refinó la distinción de tres formas de escritura histórica: a) desde la clásica como defensa de la legitimidad institucional; b) desde las Ciencias de la educación como imposición desmemoriada del proyecto neoliberal;³⁰ c) desde las Ciencias Sociales, como adopción del narrativismo, que abrió valiosas vetas de investigación, aunque propició también torres de babel.³¹ Cada tradición tiene una idea de su canon según su lenguaje, por lo cual, usamos una noción de lenguaje para comprender la vida profesional de Moreno como expresión de una racionalidad basada en el principio de educabilidad.³² Si el lenguaje varía con el tiempo, se trata de un suceso histórico:

Por la escritura retenemos los adelantos del pasado, las ideas y descubrimientos de los grandes sabios, las experiencias de las generaciones pretéritas y los hechos memorables de la Historia. [...] El lenguaje escrito es la memoria de la humanidad. [...] En los libros se contiene el gran tesoro del saber de todas las épocas y la experiencia valiosa de los pasados siglos. Sin el vehículo imprescindible de la palabra hablada o escrita, ninguna educación sería posible.³³

En torno a la historia y lenguaje de la pedagogía, Moreno identificó avances disciplinares integrados a una memoria histórica propia. Ya que la formación pedagógica se configura en los límites de su lenguaje, y éste se comprende históricamente, se analizó lo que Moreno entendió por lenguaje pedagógico desde una perspectiva histórica:

Todo análisis, antes que nada, necesita un lenguaje apropiado como herramienta; un lenguaje capaz de dibujar con precisión el contorno de los hechos y a la vez conservar la flexibilidad necesaria para adaptarse progresivamente a los descubrimientos, un lenguaje sobre todo sin fluctuaciones ni equívocos. [...] El vocabulario de los documentos, a su manera, no es sino un testimonio. Quizá valioso para nosotros, pero como todos los testimonios, imperfecto, por lo tanto, sujeto a la crítica.³⁴

²⁹ Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica y filosofía de la historia*, p. 89.

³⁰ Cfr. José Alfredo Torres, *México y su moral*, p. 26.

³¹ Para una crítica a las historiografías posmodernas, Cfr. Enrique Moradiellos, *op. cit.*, pp. 244-258.

³² Se trata de una doble conciencia respecto a un tipo histórico, entre un ideal formativo imposible de realizar y su distanciamiento de la animalidad; ello “nos impele a una constante lucha por acercarnos a la imagen querida. / La educación, o es una preparación para esta lucha permanente o no es nada”. Santiago Hernández, *Teoría general de la educación y la enseñanza*, p. 29.

³³ Santiago Hernández y Domingo Tirado, *op. cit.*, pp. 21-22.

³⁴ Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, p. 152.

Aunque lo anterior se refiere al oficio del historiador, la noción de lenguaje como herramienta profesional ayuda en la interpretación de palabras usadas en una época previa a la nuestra. Al igual que la historia, la pedagogía recibe su vocabulario de la materia de estudio, con significados gastados y deformados por su uso. En ese sentido, la noción de ciencia (como lenguaje bien hecho) y vocabulario (como herramienta analítica hecha de vocablos pensados) nos permitieron valorar lo que llamó Lenguaje de la pedagogía. Tradición (como marco formativo de su *ethos*) y racionalidad (como forma de conocer su realidad) expresaron su relación con la memoria histórica desde el estudio de textos clásicos. Al interpretar cómo leyó éstos, se pudo captar cómo percibió su tradición, cómo interpretó el fenómeno educativo y qué vocablos disciplinares usó al ejercer profesionalmente.³⁵

Entendiéndolo como campo metodológico, un texto clásico es un objeto bibliográfico cuyo potencial sémico es activado cuando generaciones posteriores al autor lo interpreten reiterada y abiertamente hasta ordenarlo como ícono de su tradición y símbolo de su quehacer profesional en el tiempo. La relectura de un clásico activa la intuición y la crítica del mundo, ya que relega el presente a realidad histórica, sin prescindir de los sucesos contemporáneos.³⁶ Sin caer en el exclusionismo ni en el marginalismo, los textos clásicos latinoamericanos estimulan la erudita comprensión de la realidad y ayudan a retraer la deshistorización de una disciplina.³⁷

El estudio de textos clásicos exige tres condiciones: acceso directo a las fuentes, espacios adecuados para estudiarlos y formación teórico-metodológica adecuada. Vista como un complejo y rico diálogo de emisores y transmisores, la tradición clásica es un mecanismo estético de interpretación que actualiza el pasado pintándolo de presente.³⁸ Después de mostrar cómo releyó Moreno a sus clásicos, en las reflexiones finales indicamos cómo *Plan de estudios* y “*Curriculum*” estimuló una selección de textos clásicos de la idea de plan de estudios.

IV. ¿Se puede aplicar la idea de plan de estudios de Moreno en el pensamiento historiográfico? Se reinterpretó *Plan de estudios* y “*Curriculum*” como fragmento significativo de su obra escrita y vestigio del pasado pedagógico. Distanciándose de la intencionalidad del autor, se supuso que si el autor concebía a plan de estudios como sinónimo de Currículum, tal

³⁵ Cfr. Guadalupe García Casanova, “¿Para que la historia de la educación y de la pedagogía?”, *apud* Clara Carpy, *Miradas Históricas de la Educación y la Pedagogía*, p. 49.

³⁶ Ítalo Calvino, *¿Por qué leer a los clásicos?*, pp. 11-13; Jorge Luis Borges, *Obras completas. 1923-1972*, p. 772.

³⁷ Grínor Rojo, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. Vol. I. El siglo XIX*, pp. 7-10.

³⁸ Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 28.

vez se hubiera rehusado a historiarla. Al respecto, un texto de Aguirre abrió la posibilidad de rastrear los vocablos desde la escolarización impuesta por el moderno Estado mexicano:

Si la UNAM-Xochimilco [*sic*] introdujo [el concepto currículum] en los setenta, es posible que haya sido por la influencia de los países anglosajones en el estudio del campo del currículum. Pero, ¿desde cuándo en nuestra propia historia educativa hemos usado este término u otro similar con análogo significado? Y aventuro una hipótesis: / Si la Colonia -como dice un amigo mío, el “Virreinato”- se inicia con una importante tarea evangelizadora, que como proyecto educativo realmente prosperó, si dicha tarea fue asumida por frailes que venían de esa atmósfera humanista fermentada por la Europa central más allá de España, ¿no sería posible suponer que ya traían, al menos imaginadas, las nociones implicadas en el término de currículum educativo, que hemos analizado en el contexto de la escuela moderna?³⁹

Contrario al modelo artesanal, el modelo escolar creó al plan de estudios como mecanismo de poder letrado.⁴⁰ Si la idea clásica de Plan de estudios remite a humanistas, como Vives o los Jesuitas, los límites de toda selección didáctica respondieron a necesidades sociales concretas. Aunque las ideas didácticas de Cervantes y su maestro Vives mediaron entre la escolástica salmantina y la humanista alcaína, la idea de plan de estudios se pensó originalmente en Nueva España, hasta donde el estatus del saber universitario le permitió.⁴¹ Evitando toda explicación lineal, la reconstrucción de la vida y pensamiento de Moreno conformó un marco para aplicar su idea en la historia de la pedagogía. En este marco postularemos una teoría sobre la idea de plan de estudios en México. Inspirados en la Querrela de Antiguos y Modernos, se propone la presencia de un conflicto histórico entre dos órdenes didácticos, uno antiguo y uno moderno:

El contrapunto a los autores “antiguos” no sería otro que el de los “modernos”, y esta productiva oposición es la que dio lugar a la llamada “Querelle des anciens et des modernes”, que se extendió fundamentalmente a lo largo de los siglos XVII y XVIII, si bien hunde sus raíces en las propias disputas medievales y pre-humanísticas. [...] La querrela tiene una trascendencia que va más allá de los propios aspectos literarios que la sostienen, pues en ella se está debatiendo no sólo si son mejores los antiguos que los modernos, o viceversa, sino el cambio de rumbo que va a adoptar la cultura cuando se sustituya el viejo modelo humanístico del Renacimiento.⁴²

Se situó el conflicto en la tradición pedagógica clásica desde los siglos XV y XX, sólo que, en vez de detallar una historia de cuatrocientos años de pasado novohispano y mexicano, se hizo un relato sobre la trama de este conflicto en once documentos de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX. La selección se inspiró en el temario del programa de estudios de las asignaturas Historia de la educación y de la pedagogía 3 y 4, que el autor de esta investigación imparte en FFyL-

³⁹ Esther Aguirre Lora, “De una propuesta curricular llamada ‘Didáctica Magna’”, *apud*, Alicia de Alba, coord., *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, p. 76.

⁴⁰ Enrique González y Víctor Gutiérrez, *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, pp. 39-41.

⁴¹ *Cfr.* Pólux García Cerda, “El diálogo como material didáctico. Una aproximación al texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar”, *De Raíz Diversa*, pp. 49-77.

⁴² Francisco García Jurado, *op. cit.*, pp. 54-55.

UNAM. Ya que la *lingua franca* de la educación novohispana fue el latín, se estudió la escritura histórica de la idea de Plan de estudios incorporando el vocablo *curriculum*. Partiendo de la sinonimia, se rastreó la querrela o conflicto en los primeros intentos de organización didáctica. Con criterio heurístico análogo al usado por Moreno en *Plan de estudios* y “*Curriculum*”, la selección incluyó textos novohispanos en latín y castellano entre los siglos XVII y XVIII:

a) y b) Materiales para la historia e historiografía de la idea novohispana de Plan de estudios:

- Francisco Cervantes de Salazar (2001), *México en 1553. Tres diálogos latinos*, Introd. Miguel León-Portilla, Trad. Joaquín García Icazbalceta, México, UNAM. También se usó la 7ª ed. (Porrúa, 1963) a cargo de Edmundo O’Gorman.
- Antonio Rubio (1603) *Commentarii in vniuersam Aristotelis Dialecticam: vna cum dubiis et quaestionibus hac tempestate agitari solitis in duas partes distributi...*, Compluti: ex officina Iusti Sanchez Crespo, Granada. También se usaron los fragmentos traducidos por Mauricio Beuchot y Walter Redmond (1985) *La lógica mexicana en el siglo de Oro*, México, IIF-UNAM.
- Juana Inés de la Cruz (1957), *Obras completas IV. Comedias, Sainetes y Prosa*, Est. introd. y notas Alberto Salceda, México, FCE.
- Juan Luis Maneiro y Manuel Fabri, *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*, Pról., sel., trad. y notas de Bernabé Navarro, México, UNAM.
- Francisco Javier Clavijero (1964) *Historia antigua de México*, Edición y prólogo Mariano Cuevas, México, Porrúa.
- Andrés de Guevara y Basoazábal (1846) *Deffinitiones et epitome doctrinae: quae in logica, ontologia et psychologia Institutionum elementarium a D. Andrea de Guevara et Basoazabal editarum et in litteraria Barcinonensi Academia pro tertio philosophiae curriculo traditarum continentur*, Juan Francisco Piferrer, Venetiis.
- Benito Díaz de Gamarra, *Elementos de filosofía moderna*, Pres., trad. y notas Bernabé Navarro, México, UNAM.
- Antonio Alzate, *Gazeta de literatura de Mexico* (1795) 3 vol., Felipe de Zúñiga y Ontiveros Impresor, México.
- Ignacio Bartolache, *Mercurio volante*, Pról. y sel. Roberto Moreno, México, UNAM.
- José María Morelos (2016), *Tesis filosóficas 1795*, Pres. Patricia Galeana y José Leal, Rescate doc. e introd. Jaime Olveda, Ed. y est. prel. Héctor Hernández, Trad. del latín al español José Quiñones, Juan González, México, INERHM/El Colegio de Jalisco/UAM-Azcapotzalco/Centro de Investigaciones y Ediciones Históricas.

En los primeros años de vida independiente se inhabilitó el latín y se oficializó el castellano. Condicionada la búsqueda del término *curriculum*, el vocablo Plan de estudios se rastreó en una selección de textos entre 1830 y 1954 clasificados en dos grupos: a) reflexiones históricas sobre la organización didáctica de contenidos (1830-1900, previo al primer esbozo histórico-pedagógico de Ruiz), b) materiales relacionados con la recepción de la primera idea completa

de plan de estudios en tres titulares de la SEP (1936-1972) y, c) materiales sobre la historización pedagógica de idea de plan de estudios (1900-1954), previo a la fundación del Colegio de Pedagogía, primera institución que formó historiadores de la pedagogía:

a) Materiales para la historia de la idea de Plan de estudios (s. XVIII y XIX)

- Joaquín Fernández de Lizardi (2004) *El Periquillo Sarniento*, Pról. Jefferson Rea Spell, 28ª ed., México, Porrúa.
- Luis Mora (1837) *Obras sueltas de J. M. L. Mora*, 2 vol., Librería de Rosa, París.
- Lucas Alamán (1825) *Memoria presentada a las dos camaras del congreso general de la federacion, Por el Secretario de Estado y del despacho de Relaciones Exteriores é Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825, Sobre el estado de los negocios de su ramo*. Secretaría de Fomento, México.
- Rosalina Ríos y Cristian Rosas (2011) *La reforma de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*, Transcr. y est. int. Rosalina Ríos y Cristian Rosas, IISUE-UNAM, México.
- Ignacio Ramírez (1889) *Obras de Ignacio Ramírez. Tomo II. I. Economía política.- II. Cuestiones políticas y sociales, III Diálogos de “El Mensajero.”*, Oficina tip. de la Secretaría de Fomento, México.
- Gabino Barreda (1993) *Estudios*, Est. int. y sel. José Fuentes Mares, México, UNAM.
- Joaquín Baranda (1900) *Obras del Lic. D. Joaquin Baranda*, Imp. de Agüeros, México.
- Manuel Flores (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, Facsímil del impreso original, Est. introd. Héctor Díaz Zermeño, México, UNAM.
- AAVV (1890) *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, Imp. de “El Partido Liberal”, México.
- AAVV (1891) *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890 y 1891*, Imprenta de El Partido Liberal, México.

b) Materiales para la recepción de la idea de Plan de estudios en los titulares de la SEP

- José Vasconcelos (2008), *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Trillas, México.
- Gonzalo Aguirre, (1970) *Antología de Moisés Sáenz*, Pról. y selección Gonzalo Aguirre, Oasis, México.
- Jaime Torres Bodet (1948) *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes, 1941-1947*, El Colegio de México, México.
- Jaime Torres Bodet (1972) *La tierra prometida*, México, Porrúa, México.

c) Materiales para la historiografía de la idea de Plan de estudios (s. XX)

- Luis Ruiz [1900] (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, Facsímil del impreso original, Estudio introductorio Héctor Díaz Zermeño, UNAM, México.
- Justo Sierra (1902), *México, su evolución social*. [Ezequiel Chávez, “La educación nacional”].
- Ezequiel Chávez [1943] (1963), *Las cuatro crisis de la educación en México a través*

de los siglos, Asociación Ezequiel A. Chávez A. C., México.

- Francisco Larroyo (1945), *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México.

Interpretado el texto metonímica y metafóricamente, se señaló la necesidad de difundir el pensamiento de Moreno, aunque a las editoriales actuales no les interese publicar el pensamiento pedagógico mexicano. Por ello, se buscó otros espacios para realizar tal propósito. Primero se publicó, en dos ocasiones (2019 y 2020), un artículo en [Wikipedia.org](https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Moreno_y_de_los_Arcos). Por desgracia, los bibliotecarios (administradores que fungen como editores) lo destruyeron, juzgándolo “sin relevancia enciclopédica” y sugiriendo “buscar a alguien más experimentado o que tenga interés en la psicología”.⁴³ Por tal motivo, se diseñó un blog llamado *Enrique Moreno y de los Arcos. Vida, obra y pensamiento de un pedagogo auténtico*: <https://enriquemorenydelosarcos.blogspot.com/>.

Desde la línea de Estudios Morenistas, se propuso internacionalizar el pensamiento de Moreno escribiendo cuatro artículos para ser enviados a revistas latinoamericanas: “Enrique Moreno y de los Arcos (1943-2004). La vida de un pedagogo auténtico” (*Revista de educación*, Costa Rica); “Aportaciones epistemológicas de Enrique Moreno y de los Arcos al estatuto científico de la Pedagogía” (*Estudios pedagógicos*, Chile), “Sobre la introducción de anglicismos en el lenguaje pedagógico hispanoamericano. Una reflexión desde el pensamiento de Enrique Moreno y de los Arcos (a propósito del ‘homeschooling’)” (*Voces y Silencios*, Colombia) y “El significado de la teoría pedagógica en Enrique Moreno y de los Arcos ante la coyuntura educativa actual” (*Cuadernos de Educación*, Argentina). Sea esta una muestra del potencial de su pensamiento y un motivo más para publicar, editar y comentar su obra.

⁴³ *Cfr.* “Enrique Moreno y de los Arcos”, https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Moreno_y_de_los_Arcos (revisado el 08 de junio de 2020).

1. UNA VIDA ESCRITA EN CLAVE PEDAGÓGICA

El gobierno del Gral. Ávila Camacho heredó la expropiación petrolera, la institucionalización del ejército, el sindicalismo y la educación socialista,⁴⁴ aunque se vio obligado a matizar los heredados discursos de lucha de clases. De cara a la Segunda Gran Guerra, México se apuró a tomar partido por los Aliados o el Eje: la estrategia elegida fue un nacionalismo integrador afín al cardenismo pero alineado con EEUU. La doctrina de Unidad Nacional, como unión política interna y unión continental, incitó el llamado viraje conservador:

Con una población de 1 760 000 habitantes –de los 20 millones en todo el país– los límites de la capital se habían ampliado a 117.54 km² [...] Nuevas avenidas cruzaban la ciudad, las calles asfaltadas se extendían, los ríos se entubaron y la red de alumbrado público y la telefonía se incrementaron. En lugar de los viejos tranvías circulaban los trolebuses, modernos transportes eléctricos, junto con camiones de 20 centavos, taxis y cada vez en mayor número, autos particulares.⁴⁵

Atraídos por la promesa de una vida mejor, un joven matrimonio formó un ambiente familiar peculiar: “mi padre nos hacía leer desde niños. Desde que éramos muy pequeños nos llevó a la librería Zaplana y nos compró las primeras obras de Emilio Salgari,⁴⁶ que las leímos en tres patadas y entonces nos daba a leer cosas de Luciano,⁴⁷ los *Diálogos*, y así nos aficionamos todos”.⁴⁸ Don Roberto Moreno y García (1905-1973) y doña Adela de los Arcos mostraron a sus hijos, Enrique y Roberto, el camino de las ciencias y humanidades:

Mi padre, además de pedagogo [...] había hecho la carrera de economía, y era muy aficionado a la historia. La carrera de economía la estudió porque en aquel entonces militaba en el Partido Comunista y era fundamental que estudiaran esta materia. [...] Como pedagogo que era, mi padre fue el introductor de los métodos audiovisuales en las escuelas de México y también fue, entre otras cosas, de los fundadores del Fondo de Cultura Económica. [Él] era de escasos recursos y sobrevivimos, mal que bien; con tenacidad de mi madre se logró comprar una casa en la colonia llamada Unidad Modelo [...] un día, cuando yo estaba en 4º de primaria dije, ahí, durante la comida con mis padres: “la única materia que no me interesa es la historia”. Entonces mi padre, que era un hombre [...] muy culto, dijo: “espérate, desde el próximo lunes vamos a hablar en las tardes de historia”. Y así mi padre armó un *curso de historia* de Grecia y de Roma, con diapositivas y todo, y en ese curso nos cambió la vida a mi hermano gemelo y a mí, A mí me fincó la vocación por la historia y a mi hermano la vocación por la pedagogía.⁴⁹

⁴⁴ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 494.

⁴⁵ Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, *apud* Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *Historia de la educación en la Ciudad de México*, p. 407.

⁴⁶ Emilio Salgari (1862-1911) fue un escritor, marinero y periodista italiano que cultivó la novela.

⁴⁷ Luciano de Samosata (125-181) fue un rétor y escritor sirio influenciado por la cultura helenística.

⁴⁸ Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 184.

⁴⁹ Alicia Olivera, *et al.*, coords., *Historia e historias: cincuenta años de vida académica del Instituto de Investigaciones Históricas*, p. 229.

Contrario a sus problemas económicos, este matrimonio ofreció un acervo cultural rico. Prueba de ello, fue un programa de estudios que el padre diseñó. Este suceso marcó a dos futuros universitarios, uno historiador y otro pedagogo. Pero, ¿quién era Don Roberto?

Al morir su padre, los hermanos del padre que eran dueños de bodegas aquí en La Merced, millonarios naturalmente, le quitaron todo a su madre, la viuda. Entonces se fue a vivir al lugar de donde ella era, [...] Tepalcatepec, en Michoacán [...]. Cuando era joven mi padre, lo mandaron a estudiar al seminario y se escapó [...]; entonces, para poder llegar a Morelia se contrató con unos arrieros y de arriero llegó a Morelia, donde se inscribió en la Normal, después se vino a México.⁵⁰

Antes de llegar a Michoacán, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), pero en Morelia cursó estudios normalistas hasta la Escuela Normal Superior, entonces incorporada a la UNAM. Algunos de sus profesores fueron José Ángel Ceniceros (normalista y abogado que fuera titular de la SEP, 1952-1958), Rafael Ramírez y Leopoldo Kiel (discípulos de Rébsamen y Carrillo).⁵¹ Más tarde, se inscribió en la Facultad de Economía, tuvo profesores de la talla de Alfonso Caso.⁵² Perteneció a la generación de Raúl Arreola (historiador), Isidro Castillo (historiador de la educación) y Ramón G. Bonfil (defensor de la educación campesina):

Eran todos del Partido Comunista [...] y mi padre vendía El Machete en el Zócalo. Entonces fundaron lo que al principio se llamó Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de República Mexicana STERM, y ahora es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE; en el grupo estaban Gaudencio Peraza “el yucateco” [Normalista precursor del SNTE], Octaviano Campos Salas [Director de la Escuela Nacional de Economía, en 1944] que fue el primer secretario del sindicato, estaban Rafael Méndez Aguirre [Normalista y promotor de la Escuela Rural Mexicana], Miguel Arroyo de la Parra [Normalista y abogado] y varios amigos de mi padre, que son los que yo conocí como niño.⁵³

Como militante de izquierda, tendiente al anarquismo latinoamericano, trabó amistad con el poeta cubano Nicolás Guillén y Jesualdo Sosa, pedagogo uruguayo que entrevistó cuando vino a México en la década de 1930 (el encuentro se publicó como *Los Problemas de la cultura y la educación en América*). Su activismo político sufrió un revés cuando expulsaron a Don Roberto del Partido Comunista Mexicano, tras publicar un libro suyo sin permiso del PCM. Pero su vocación pedagógica fructificó en otros espacios, siendo catedrático del Colegio de Pedagogía (FFyL-UNAM) en las asignaturas de Didáctica General y Enseñanza audiovisual:

Mi papá murió en 1973, entonces él era inspector de enseñanza normal, viajaba a las normales de todo el país y escribió un libro sobre la enseñanza audiovisual que era prácticamente un libro de texto de Editorial Patria. Su tema era el analfabetismo [del

⁵⁰ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 180.

⁵¹ AHUNAM, Fondo “Esther Zúñiga”, vol. 1, 4.40.

⁵² Cfr. Roberto Moreno y García, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*.

⁵³ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 181.

cual] llegó a publicar algunos libros [...], desgraciadamente mi padre se enfermó de [...] esclerosis múltiple.⁵⁴

Su esposa, doña Adela de los Arcos, fue una profesora de educación primaria, originaria de Galicia (España) y que tuvo una carrera docente de más de treinta años en México.⁵⁵ Ella se integró al contingente republicano que fue recibido por académicos como Daniel Cosío, Antonio Caso y Roberto Moreno y García. Fue así que los hijos de este matrimonio nacieron en un ambiente de científicos y humanistas hermanados por la cultura hispanoamericana: gracias a ellos, Enrique Moreno conoció de primera mano el normalismo mexicano y español.

1.1 Una infancia en el corazón de la gran ciudad

Enrique Moreno y de los Arcos nació un 15 de noviembre de 1943 en la Ciudad de México, en el Sanatorio Español⁵⁶ ubicado en República de Perú, barrio La Lagunilla.⁵⁷ En abril de ese año se abrió la Arena Coliseo y los capitalinos disfrutaban, además de la Lucha Libre, el cine y el teatro. Éste era el espectáculo favorito de su padre: “íbamos al teatro de revista –`Margo´, que después fue `El Blanquita´– con sus amigos; ahí conocí a María Victoria cuando empezaba su carrera. Él siempre llevaba su material y en el intermedio seguía escribiendo”.⁵⁸ Radio y fonógrafos amenizaban calles y hogares capitalinos con melodías rancheras, danzones y boleros. El Instituto Nacional de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública eran edificios embellecidos con murales que plasmaron la visión de José Vasconcelos, ahora director de la Biblioteca Nacional. En tanto, la SEP estaba en manos de Octavio Véjar, un promotor de la “Escuela del amor” que portaba pistola a todas horas.

Había incertidumbre porque la educación se distanciaba del proyecto vasconcelista y vacilaba por la pugna entre magisterio y Estado. En enero de 1943, Ezequiel Chávez interpeló al presidente y al titular de la SEP en el Congreso Nacional de Educación, cuya sede fue Bellas Artes. Para el educador universitario, la educación sólo se podía reorientar si se comprendía el sentido histórico de sus cuatro crisis: la primera por la violenta imposición de España sobre los pueblos indígenas, la segunda por la prolongada segregación de éstos, la tercera por imposición ideológica del liberalismo del siglo XIX, y la última como exacerbación de la anterior que dio lugar a una crisis de *irreligiosidad deseducativa*. Prohibir la enseñanza de la religión e imponer

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 180-181.

⁵⁵ Pilar Martínez, “Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 17.

⁵⁶ *DGPE*, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397, “Acta de nacimiento”.

⁵⁷ Alicia Olivera, *et al.*, *op. cit.*, p. 229.

⁵⁸ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 182.

una ambigua educación socialista suscitaron la desunión social y el monopolio estatal de la educación.⁵⁹ Había enormes diferencias entre la educación citadina y la del interior del país: “el Distrito Federal, la entidad más poblada pero también con mayores oportunidades educativas, tenía la tasa más baja de analfabetismo, 26%. En contraste, las cifras indicaban que 55% de la población total del país, mayor de seis años, no sabía leer ni escribir”.⁶⁰

Véjar fracasó y su sucesor, Jaime Torres Bodet (antiguo secretario particular de Vasconcelos) organizó campañas masivas de alfabetización por medio de cartillas. La aprobación de la Ley Orgánica de Educación Primaria (1942) devino en una reforma constitucional que retiró el vocablo *socialista*, bajo el lema *Máquinas y escuelas*: “Máquinas para elaborar las materias primas que, a bajo precio, vendemos al extranjero y que importamos más tarde convertidas en artículos manufacturados, caros y escasos. Y también escuelas [...] para enseñar el manejo de las máquinas [sin llegar al] maquinismo automático y [al] materialismo servil”.⁶¹ La doctrina de unidad nacional pretendió conciliar el modelo de sustitución de importaciones y el proyecto vasconcelista.

Moreno tenía dos años de edad cuando Ávila Camacho y Bodet reestructuraron el sistema educativo nacional y controlaron el magisterio creando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El acuerdo entre el radicalismo, el conservadurismo y algunos humanistas conciliadores armonizó principios educativos pero propició el corporativismo magisterial. Así, al fortalecerse las relaciones diplomáticas con Estados Unidos, México tomó a este país como modelo de desarrollo y el flamante Partido Revolucionario Institucional impulsó un paquete de reformas tomando aquella nación como modelo.

El Distrito Federal se urbanizó aceleradamente al construirse el aeropuerto, el viaducto y varias zonas habitacionales. Impuesto el desarrollismo, se ciñeron las manifestaciones sindicales de los petroleros, electricistas, ferrocarrileros y maestros. Como control efectivo, el régimen maquinó nuevas argucias con ayuda del charrismo (cooptación fraudulenta de líderes sindicales). La crisis de una izquierda reprimida se recrudeció con la expulsión de miembros del Partido Comunista. Al avecinarse una debacle por la industrialización desmesurada, se buscó guarecer la reforma económica con una reforma educativa. Alemán nombró a Manuel Gual Vidal titular de la SEP y adoptó la doctrina de la Escuela Unificada, formulada por Natorp

⁵⁹ Ezequiel Chávez, *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*, p. 47.

⁶⁰ Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, *apud* Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *op. cit.*, pp. 412-413.

⁶¹ *México a través de los informes presidenciales*, pp. 276-277.

y adaptada en México por Francisco Larroyo.⁶² A falta de docentes preparados, en 1947, se designó a éste como titular de la Dirección General de Enseñanza Normal y reestructuró el plan de estudios de la Escuela Normal en la que se formó Enrique Moreno.

1.2 De la escuela primaria a la Normal de maestros

En medio del desarrollismo, el gobierno gestionó la mudanza de la UNAM hacia el Pedregal de San Ángel, dejando atrás al edificio de Mascarones y la avenida en la que, años antes, un trolebús provocó la muerte del filósofo y pedagogo catalán Joaquín Xirau. Para reinstalar al personal universitario, se crearon unidades habitacionales en zonas aledañas y, por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), se construyó la primaria No. 1078 Unidad Modelo donde estudió Moreno entre 1950 y 1955.⁶³ Al igual que muchas escuelas del interior de la república, esta escuela tenía problemas con el agua, la electricidad, el mobiliario escolar y los materiales didácticos.

Al ser elegido Ruiz Cortines como presidente se decretó una política de austeridad en gasto público y el Desarrollo Estabilizador llegó a la capital, aunque el urbanismo de inspiración estadounidense ya se había puesto de moda: “La vida doméstica se transformó y simplificó, adaptándose al medio urbano con la circulación de nuevos aparatos electrodomésticos: estufas, refrigeradores, lavadoras, aspiradoras, planchas, batidoras”.⁶⁴ A pesar de la austeridad, con Ceniceros al frente de la SEP se elevó el presupuesto educativo, siguió el CAPFCE., se rehabilitó el Instituto Nacional de Pedagogía y se crearon el Museo Pedagógico Nacional y la Dirección General de Educación Audiovisual. Entre 1956 y 1958, Moreno estudió en la Secundaria No. 1 César A. Ruiz, ubicada en calle Regina no. 111. Para esos años:

La educación media superior mostraba falta de dinamismo. El problema no estaba solo en ampliar y mejorar los servicios. Prevalcían en estas escuelas las deficiencias [...] [y se debía] disminuir el abismo entre [...] [teoría y] práctica. En buena medida esa situación se derivaba del número abrumador de materias que llegaban a cursar anualmente, hasta 12 asignaturas, propiciando un elevado grado de reprobación y deserción. [Mientras se suponía] que los alumnos seguirían estudios superiores [...] un alto porcentaje, por necesidades económicas, abandonaba las aulas en busca de

⁶² Normalista y filósofo neokantiano zacatecano (1906-1981). Fue autor de varias obras pedagógicas y filosóficas. Asimismo, Paul Natorp (1854-1924) fue pedagogo y filósofo neokantiano alemán.

⁶³ DGPE, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397, “*Datos personales y ‘Curriculum vitae’*”.

⁶⁴ Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, *apud* Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *op. cit.*, p. 435.

trabajo. [...] Para 1960 sólo 11 666 jóvenes egresaban de ese ciclo, en una ciudad que se acercaba a los cinco millones de habitantes.⁶⁵

Retraer este contexto hostil, en el que Moreno se educó, fue el objeto del Plan de Once Años, un proyecto a largo plazo y sin precedente en México. En 1958, estaba por iniciarse una nueva etapa para los estudios pedagógicos al aprobarse reglamentos y planes de estudio de carreras nuevas en la UNAM y publicarse *Vida y profesión del pedagogo*, una obra que dio a conocer el perfil del pedagogo y lo deslindaba definitivamente del normalismo. Ahora que la Normal estaba en manos de la SEP, le correspondían a ésta la formación pedagógica a nivel básico, pero debía dejar a la Universidad la formación pedagógica a nivel medio y superior.⁶⁶

1.3 Didáctica oficial y *programitis* en un joven inocente profesor de primaria

El modelo del Crecimiento Estabilizador seguido por López Mateos fue muy cuestionado: el sindicalismo exigía apego ideológico al pasado revolucionario, el sector empresarial exigía privilegios y concesiones, el sector eclesiástico exigía retraer el fervor por la revolución cubana. En ese ambiente de exigencias, se fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, una empresa amparada en los principios de obligatoriedad y gratuidad, pero cuya unicidad provocó el descontento y evidenció su verdadero fin: mantener la rectoría del Estado sobre las escuelas. Sin omitir su trasfondo político, la discusión suscitó un problema pedagógico: ¿quién debía diseñarlos? ¿Qué formación debía tener sus creadores?

Esta empresa tuvo dos aciertos: 1) se cumplió el viejo sueño vasconcelista de que los niños tuvieran sus primeros textos gratuitos, y, 2) la emergencia de otro campo profesional para el pedagogo. A raíz de esto, en 1975 y 1976, Moreno colaboró en *México y el mundo contemporáneo* y *Culturas, sociedades y naciones*, dos libros de Ciencias Sociales para 1º y 2º grados de secundaria abierta, en los que trabajó con historiadores, como su hermano Roberto, Ascensión Hernández, Álvaro Matute e Ignacio del Río, todos coordinados por Miguel León-Portilla. Pero regresando a 1959, Moreno cursó el nuevo plan de estudios en la ENM:

Año	Plan de estudios 1945		Plan de estudios 1959	
1º	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Primer curso de matemáticas (Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra) • Primer curso de ciencias biológicas. (Fundamentalmente botánica) 	Asignaturas	Primer semestre: <ul style="list-style-type: none"> • Problemas económicos, sociales y culturales de México • Lógica

⁶⁵ *Ibidem*, p. 432.

⁶⁶ Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, pp. 90-91.

		<ul style="list-style-type: none"> • Primer curso de español • Geografía física • Civismo • Inglés o francés 		<ul style="list-style-type: none"> • Optativa (materia complementaria o suplementaria; Español, Ciencias, etc.) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antropología cultural y social • Psicología general • Ética
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de imitación • Escritura • Música y orfeones • Economía política • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres, laboratorio o economía doméstica • Actividades artísticas • Observación escolar • Educación física
2°	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo curso de matemáticas. Álgebra y geometría plana • Segundo curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología • Física • Geografía universal. Fundamentalmente humana • Segundo curso de español • Civismo • Inglés o francés 	Asignaturas	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica general • Psicología de la educación • Optativa (materia complementaria o suplementaria) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia de la educación • Educación para la salud (para los varones: énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas: énfasis en puericultura) • Optativa (materia complementaria o suplementaria)
	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la enseñanza y práctica escolar y Taller de material y recursos didácticos • Taller v de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria • Educación física
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo constructivo • Música y orfeones • Economía doméstica u oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 		
3°	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Tercer curso de matemáticas • Geometría en el espacio y trigonometría • Tercer curso de ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene • Química • Literatura española e hispanoamericana • Geografía de México • Historia de México • Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Primer curso • Primer curso de español • Geografía física • Civismo • Inglés o francés 	Asignaturas	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia general de la educación • Conocimiento del educando y Psicotécnica pedagógica • Optativa (materia complementaria) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de la educación en México • Legislación, organización y administración escolar • Sociología de la educación
	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones escolares 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la enseñanza y práctica escolar y Taller de material y recursos didácticos • Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado • Música 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Economía doméstica y oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 		<ul style="list-style-type: none"> • Educación física aplicada a la escuela primaria
4°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Técnica de la enseñanza, primer curso • Higiene escolar y social • Biología, con referencia a la fisiología del niño • Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.). Segundo curso • Economía y problemas económicos de México • Teoría del cooperativismo • Geografía económica y social 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Economía doméstica u oficio • Dibujo y artes plásticas, aplicados a la escuela primaria • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Música 		
5°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Paidología • Técnica de la enseñanza, segundo curso • Ciencia de la educación, primer curso • Iniciación a la psicología y pedagogía de los anormales 		
	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la ciencia (lógica) • Arte y literatura al servicio del proletariado • Sociología aplicada a la educación • Cosmografía 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Economía doméstica u oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas 		
6°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicotécnica pedagógica • Técnica de la enseñanza, tercer curso • Ciencia de la educación, segundo curso • Historia de la educación • Organización y estadística escolares 		
	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y estética • Legislación revolucionaria (del trabajo, agraria, educación, etc.) 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Economía doméstica u oficio 		

Fuente: *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, pp. 271-275, 278-282.

Ambos planes señalaron los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la docencia, pero el contexto del primer plan ya no correspondía con el del segundo. Por ejemplo, “Conocimiento del educando” desplazó a “Paidología”, reminiscencia del positivismo. En esta transición se desplazó la visión socialista por una desarrollista, de modo que la generación

1959-1961 ya no recibió cátedras relacionadas con el movimiento obrero como Teoría del cooperativismo y Legislación revolucionaria. En cambio, cursaron cátedras de Didáctica general, Psicología de la educación, Historia de la educación en México, y Legislación, organización y administración escolar. Algunos de los que impartieron las nuevas cátedras fueron los pedagogos transterrados Domingo Tirado Benedí,⁶⁷ Santiago Hernández Ruiz,⁶⁸ Antonio Ballesteros⁶⁹ y su esposa Emilia.⁷⁰ Todos ellos, conocedores de la pedagogía alemana, incentivaron un pensamiento en lengua española compuesta de nociones como plan de estudios:

Plan y programa: definiciones. [...] plan didáctico es la disposición general de las materias que constituyen un proceso concreto de enseñanza [...]. Un programa docente es el desarrollo pormenorizado de un plan de enseñanza. [...] Soy testigo personal de que los maestros gozábamos, por lo menos en España, de una absoluta libertad en la disposición y desarrollo de nuestro trabajo, pues no se nos imponían programas oficiales de ninguna especie, y estaban legalmente prohibidos los exámenes de promoción. Nosotros elaborábamos los programas de cada curso a la vista de un plan nacional que cabía en una hoja de papel de fumar, y los Inspectores los revisaban con nosotros en función de los resultados.⁷¹

Con el paso de los años, Moreno siguió el legado de sus maestros pero se deslindó del normalismo en un proceso que le tomó toda la vida. En tanto, su breve etapa como normalista la vivió en intenso contacto con los transterrados:

Me tocó vivir la historia de [la escuela] “Bartolomé Cossío” porque llegaron [...] el maestro Tapia y Chela –Graciela González de Tapia– a fundar una escuela experimental en la colonia el Retoño, y cuando salimos mi hermano y yo de la Normal, como teníamos alto promedio, nos dieron a escoger escuela y escogimos la misma [...] en la que trabajaba mi madre [...] en San Andrés Tetepilco, pero la directora dijo que era demasiado tres miembros de una familia en una sola escuela. / Mi hermano Roberto se salió de ahí [...] pero luego se fue a trabajar al Retoño. Ahí la directora era Chela Tapia, aunque el director real era Pepe; quería que también yo me fuera a trabajar a esta escuela del Retoño. Se fue a hablar con la maestra Basáñez, que era la subdirectora de la Dirección de Educación Primaria núm. 4, la directora era la maestra Frutos, y ella me llamó y me pidió que me fuera a la escuela del Retoño y yo no acepté, porque quería estar en la escuela donde estaba mi madre. Ese día fue el primer día que cobré, me formé en la cola con la maestra Basáñez, que era terrible, le dijo al pagador: “A ese no le paguen, no me quiere dar el sí”. Yo era un “joven inocente”, estaba algo apenado.⁷²

⁶⁷ Domingo Tirado Benedí (1898-1971) fue un pedagogo español. Prolífico escritor de obras pedagógicas. Además de catedrático en la ENM y la UNAM, era latinista y tradujo *De las cosas del campo* de Varrón.

⁶⁸ Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) fue un pedagogo español y diplomático de la UNESCO. Impartió la materia de Historia de la educación de la Escuela Nacional de Maestros y Didáctica Superior en la UNAM.

⁶⁹ Antonio Ballesteros (1895-1974) fue un pedagogo español. Discípulo de Decroly, se formó en el Instituto Rousseau. Fundó la revista *Educación y Cultura* y fue catedrático de la ENM teniendo a su cargo las asignaturas Técnica de la enseñanza, Ciencia de la educación, Conocimiento del educando y Psicotécnica pedagógica.

⁷⁰ Emilia Elías de Ballesteros (1900-1975) fue una pedagoga y feminista española. Como catedrática de la Escuela Nacional de Maestros impartió las cátedras de Técnica de la enseñanza y Ciencia de la educación.

⁷¹ Santiago Hernández Ruiz, *Manual de didáctica general*, pp. 111 y 128.

⁷² Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 183.

En la Normal, Moreno conoció la noción clásica y oficial de Plan de estudios, aunque en la “Bartolomé Cossío” conoció la noción crítica de plan de estudios de Tapia, pedagogo anarquista, discípulo de Celestin Freinet y heredero de la Institución de Libre Enseñanza.

No me interesa el conocimiento por la acumulación misma. Mucho menos [...] para aprobar un examen y obtener una calificación. En realidad, me importa el conocimiento vinculado a la vida de los niños a quienes me ha tocado educar. / Los programas escolares y los libros de texto [...] son útiles como marcos de referencia para el estudio. [...] Pero de esto, a ser considerados como lo fundamental en la escuela, hay un abismo insalvable. Su servicio depende de saberlos manejar. / En la mayoría de las escuelas del mundo se pone un gran interés en cubrir al pie de la letra programas con unidades, temas, subtemas y qué sé más. El quehacer escolar queda rígidamente calendarizado por los programas a cubrir con los libros de texto, las tareas, los exámenes, las calificaciones y los certificados. Tal pareciera como si maestros y alumnos tuvieran puesta una camisa de fuerza para impedirles moverse libremente y esclavizarlos. A esta horrible forma de discurrir trabajar me opongo tajantemente, La llamo programitis y me pone a correr.⁷³

Previo al arribo de los discursos curriculares críticos latinoamericanos, las nociones de plan de estudios de Hernández y Tapia se distanciaban de la noción oficial instrumentalista. La tradición clásica, de raíz iberoamericana, en la que se formó Moreno era crítica, sin más.

1.4 El llamado de la Pedagogía Universitaria

Su inclinación por la docencia en el nivel primaria respondió a un interés por estudiar algo vinculado con la educación solo que, a diferencia de sus padres, Enrique Moreno tuvo la oportunidad de estudiar Pedagogía. Al salir de la Normal, se inscribió en la UNAM cuando era rector Ignacio Chávez, Larroyo era Director de FFyL y el Colegio de Pedagogía estaba a cargo de Agustín Lemus. Moreno se integró a la tercera generación de la licenciatura (1962-1964):

Guadalupe Álvarez Romero Pedro Ayala Ortiz Roberto Caballero Pérez María Luisa Leticia Camargo Vallejo Florencia Margarita Cruz Ríos Beatriz Freyre G. Cantón Jorge Mejía García <i>Enrique Moreno y de los Arcos</i>	Raúl Ramírez Mendoza Aurora Reyna Pérez María Teresa Rodríguez Enriqueta Sandoval López Rebecca Sosa García Rosa Noemí Vargas Delgado Rosario Velásquez Meléndez
--	--

Fuente: *Anuario de pedagogía. Año III. 1964*, p. 259. Las cursivas son mías.

Los mentores de esta joven generación integraron una plantilla docente que debía impulsar la idea de pedagogía universitaria larroyista, tendiendo como mayor obstáculo el desconocimiento del potencialmente rico campo laboral:

⁷³ Fernando Jiménez Mier y Terán, *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, p. 174.

Profesor	Cátedra
Arq. e Ing. Jesús Aguirre Cárdenas	• Didáctica General
Prof. Antonio Ballesteros Usano	• Historia de los sistemas de segunda enseñanza
Méd. Cir. Ranulfo Bravo Sánchez	• Fundamentos Biológicos de la Educación ⁷⁴ • Conocimiento de la Adolescencia • Antropometría pedagógica
Méd. Cir. Alfonso Campos Artigas	• Orientación Vocacional y Profesional
Dr. y Lic. José Luis Curiel Benfield	• Corrientes de la psicología contemporánea
Mtra. Margarita Garza Ramos	• Teoría pedagógica
Dr. Francisco Larroyo	• Historia de la educación en México
Méd. Cir. y Mtro. Agustín Lemus Talavera	• Conocimiento de la Infancia • Conocimiento de la Adolescencia • Psicopatología de la Adolescencia
Mtro. Matías López Chaparro	• Psicotécnica pedagógica
Profa. María de la Luz López Ortiz	• Educación audiovisual
Mtro. Juvencio López Vásquez	• Didáctica de las Lenguas Vivas
Dr. y Lic. Juan Pérez Abreu	• Fundamentos sociológicos de la Educación
Prof. Domingo Tirado Benedí	• Organización escolar • Técnica de la Investigación pedagógica • Filosofía de la educación • Historia de los Sistemas de Enseñanza Normal • Historia de las Universidades • Seminario de Didáctica y Organización
Dr. y Mtro. José M. Villalpando Nava	• Historia General de la Educación • Teoría pedagógica • Pedagogía comparada • Seminario de Textos Clásicos de la Pedagogía

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 248.

Los médicos que no tenían título de *Pedagogo* estaban incorporados al Colegio desde su fundación, incluso desde la Maestría y Doctorado en Ciencias de la educación. En cambio, tenían título Margarita Garza (Maestra en Pedagogía, 1960), Agustín Lemus (Maestro en Pedagogía, 1960), José Manuel Villalpando (Maestro en Pedagogía, 1962 y Doctor en Pedagogía, 1964) y Jesús Aguirre Cárdenas (Maestro en Pedagogía en 1964). En los casos de los profesores López Ortiz (colega de Roberto Moreno y García), Tirado y Ballesteros alternaban su cátedra universitaria con la normalista. Por todos ellos, Moreno se inició en el perfil profesional naciente desde este plan de estudios:

Nivel: <i>Licenciatura</i>	
Primer año	
1.	Teoría pedagógica (2 semestres).
2.	Historia General de la Educación (2 semestres).
3.	Fundamentos biológicos de la Pedagogía (2 semestres).
4.	Conocimiento de la Infancia (2 semestres).
5.	Corrientes de la Psicología Contemporánea (2 semestres).
6.	Materia Optativa (2 semestres).
Segundo año	
1.	Historia de la Educación en México (2 semestres).

⁷⁴ En el Plan de estudios tiene la denominación “Fundamentos Biológicos de la Pedagogía”. *Cfr.* Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 104.

2.	Didáctica General (2 semestres).
3.	Conocimiento de la Adolescencia (2 semestres).
4.	Psicotécnica Pedagógica (2 semestres).
5.	Fundamentos Sociológicos de la Educación (2 semestres).
6.	Materia Optativa (2 semestres).
Tercer año	
1.	Organización Escolar (2 semestres).
2.	Orientación Vocacional (2 semestres).
3.	Técnica de la Investigación Pedagógica (2 semestres).
4.	Psicopatología de la Adolescencia (1 semestre).
5.	Filosofía de la Educación (2 semestres).
6.	Pedagogía Comparada (1 semestre).
7.	Materia optativa (2 semestres).

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, pp. 282-283.

¿Qué diferenciaba esta formación de su análoga normalista? Primero, un plan de estudios con materias como Educación audiovisual, Didáctica de las Lenguas Vivas, Seminario de Textos Clásicos en Pedagogía y educación (en lugar de Historia de la Pedagogía), Teoría pedagógica (que aparece por primera vez en la historia de la pedagogía mexicana⁷⁵), Psicopatología de la Adolescencia y Pedagogía Comparada. Segundo, movilidad académica, pues se podían cursar materias de otra facultad, previa autorización del Colegio de Pedagogía. Y tercero, un enfoque científico conocido por pedagogos experimentales, pero reforzado por médicos y psicólogos. En suma, la formación universitaria tenía una orientación humanística y técnica, antecesora de las cuatro orientaciones del Plan de Estudios 1966.

Cuando Moreno concluyó sus estudios de licenciatura, en 1964, iniciaba el sexenio de Díaz Ordaz. El control político basado en la represión sindical, el Desarrollo Estabilizador y la imagen de un país próspero que proyectó López Mateos en el mundo, hicieron que México fuera sede de los Juegos Olímpicos (1968) y el Campeonato Mundial FIFA (1970), al mismo tiempo surgieron vigorosas manifestaciones juveniles en la capital. Los primeros pasos de Moreno como académico de la UNAM coincidieron con esos años, ingresando como Psicotécnico en el Departamento Técnico de la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales (DGOSS): “Gracias a Galvis entré a trabajar a la universidad en una sección técnica de investigación, entonces ya me orienté un poco por aquello, pero sin perder de vista la historia”.⁷⁶ Gracias al énfasis técnico y humanista en su formación, ser psicotécnico era una elección prevista para el nuevo campo profesional: “la carrera en pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico, la de psicotécnico, la de consejero escolar y otras no menos

⁷⁵ Cfr. Ileana Rojas, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, pp. 27 y ss.

⁷⁶ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 184.

importantes en la vida moderna”.⁷⁷ El campo acusaba lagunas conceptuales, no obstante, Moreno supo cubrir el perfil de egreso. Marcada por Metodología de la investigación y la Historia de la educación, su notable formación culminó el primer paso al obtener el grado de licenciatura, con mención honorífica, un 14 de octubre de 1966. La tesis intitulada *La educación asistemática* se publicó casi dos décadas después y un año antes ingresó a la maestría en Pedagogía, formándose con un plan de estudios también diseñado por Larroyo:

Nivel: <i>Maestría</i>	
1.	Antropometría Pedagógica (2 semestres).
2.	Historia de los Sistemas de Segunda Enseñanza (2 semestres).
3.	Historia de los Sistemas de Enseñanza Normal (2 semestres).
4.	Historia de las Universidades (1 semestre).
5.	Seminario de Bibliografía Pedagógica (2 semestres).
6.	Práctica Docente Dirigida (2 semestres).

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 283.

De nuevo, sus profesores fueron Bravo (médico), Ballesteros y Tirado (ambos pedagogos). Además de profundizar en la historia de la universidad, en el seminario de Tirado aprendió que ante la creciente matrícula estudiantil faltaba producir textos no psicologicistas ni sociologicistas, sino de corte histórico-pedagógico nacional y universal.⁷⁸ Para 1986, su proyecto de Biblioteca Pedagógica publicó dos textos de cada rubro. El 19 de marzo de 1969, obtuvo el grado, con mención honorífica, por la tesis *Perspectivas de la investigación sociopedagógica*. Este interés por la investigación confirmaba su perfil laboral y, junto a la difusión de la cultura pedagógica, fue socio fundador y Jefe de Publicaciones de una revista:

El Centro de Estudios Pedagógicos, A. C., es una organización producto de la necesidad del pensamiento pedagógico que se genera entre un cuerpo de profesionales en la materia y el deseo constante que anima a los profesionistas en formación, en este campo de la ciencia y la técnica, por lograr una participación activa en el campo de la educación nacional. Esta organización puede ser considerada como un ensayo si se le ve como un fruto del pensamiento nuevo, que puede cristalizar en una institución de fuerte arraigo que signifique el punto de reunión para la discusión, planeación, investigación, etc., de problemas educativos, en donde participen los pedagogos interesados. [El objetivo era] establecer una comunicación [con] todas las personas interesadas en esta materia y como un medio [...] para exponer las aportaciones de la teoría y técnica educativas [...] por la casi total ausencia de estos instrumentos, nace la Revista PEDAGOGÍA, órgano del C.E.P.A.C., en cuyas páginas se reúnen el saber profundo de nuestros maestros y los primeros intentos de nosotros, alumnos, por lograr una participación efectiva en el campo de nuestra especialización para la cual nos hemos y seguiremos preparando para ser dignos como discípulos y como hombres.

Aunque la revista duró poco, fue una semilla. El CEPAC antecedió al Colegio de Pedagogos de México A.C., igual que *PEDAGOGÍA* antecedió a la Revista *Paedagogium*, y todos respondían

⁷⁷ Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 107.

⁷⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 162.

a la necesidad de reconocer socialmente a la pedagogía como profesión. Estructurado por dos órganos, Consejo Consultivo y Consejo Directivo, el primero estaba integrado por Francisco Larroyo, José Villalpando, José Luis Becerra, Matías López Chaparro, José López Vázquez y Domingo Tirado Benedí. Todos pertenecían al Colegio de Pedagogía. Por un lado, para María Noguerón, pedagoga de FFyL y Directora General del Consejo Directivo, el CEPAC y *PEDAGOGÍA* simbolizaban la transición de la nueva tradición pedagógica a una vieja. Por el otro, en los primeros tres números de *PEDAGOGÍA*, Moreno publicó sus primeros textos: uno sobre educación nahua (en dos entregas) y otro sobre legislación comparada entre México, las dos Repúblicas germanas.⁷⁹ Tras el cierre de la revista, llegó la estabilidad laboral para Moreno:

A principios de 1967 tres dependencias de la UNAM se integraron para conformar una sola. El Departamento de Orientación, perteneciente a la Escuela Nacional Preparatoria, y el Departamento de Psicopedagogía y Salud Mental, de la Dirección General de Servicios Médicos, se unieron a la Dirección General de Servicios Sociales, para constituir lo que se llamó, un año después, la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales.⁸⁰

Cuando obtuvo la cátedra de Didáctica y práctica de la especialidad en la Maestría en Pedagogía (1967), también fue nombrado Jefe de Oficina de Psicometría en la DGOSS. Ocupó otros cargos hasta 1972 y colaboró en dos investigaciones: una con sus amigos, los psicólogos Gabriel Galvis y Luz María Spínola de Galvis, produciendo el folleto *Carreras que se imparten en la UNAM*; en la segunda, estudió el abandono de los estudios en la Facultad de Ingeniería y generó el Inventario de Diagnóstico Diferencial, un instrumento que detectaba “el grado de desorientación” en alumnos. Los pedagogos investigadores, como él, eran escasos y el campo laboral aún difuso. Motivado por una mejor preparación, ingresó al Doctorado en Pedagogía, en 1967, cursando un plan de estudios muy diferente a los que había cursado:

Nivel: <i>Doctorado</i>
El alumno formula su <i>curriculum</i> “a la carta”, de acuerdo con las orientaciones del Consejero Técnico, y en razón de las investigaciones que se propone realizar como especialista. Los seminarios tienen un carácter expreso de iniciación y práctica en la investigación. / Los tres niveles culminan académicamente, con la presentación de un Examen Profesional, ante un jurado compuesto por cinco profesores de la Facultad; el acto consiste en la discusión de la tesis formulada por el sustentante.

Fuente de elaboración: propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 283.

Según el nuevo Reglamento de FFyL, este era un plan de estudios flexible: “El *curriculum* del Doctorado comprenderá por lo menos doce créditos semestrales. El alumno inscrito no

⁷⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, "La educación del adolescente náhuatl" (I), *Pedagogía*, Núm. 1, sep-oct, 1965, pp. 13-16.; Enrique Moreno y de los Arcos, "La educación del adolescente náhuatl" (II), *Pedagogía*, Núm. 2, ene-feb 1966, pp. 35-41. Enrique Moreno y de los Arcos, "Comparación entre las leyes fundamentales de educación de México, Alemania Occidental y Alemania Oriental", *Pedagogía*, Núm. 3, mar-abr 1966, pp. 39-49.

⁸⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 168.

podrá obtener más de tres créditos en cada semestre”.⁸¹ Terminó los estudios en 1972, obteniendo el grado, con mención honorífica, hasta el 26 de abril de 1996. Su tesis, *Hacia una teoría pedagógica* se publicó en 1999, si bien, para entonces ya era un administrativo y docente consumado del Colegio de Pedagogía. Estas fueron las cátedras que impartió aquí:

Nivel	Asignatura	Periodo
Licenciatura	Teoría y práctica de la investigación sociopedagógica	(1969-1976)
	Economía de la educación	(1970-1976)
	Planeación educativa	(1970-1975)
	Iniciación a la investigación pedagógica	(1976-1977)
	Seminario de filosofía de la educación	(1997-2004)
Maestría	Seminario de didáctica y práctica de la especialidad	(1967-1970)
	Seminario de pedagogía experimental	(1971-1978)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)
Doctorado	Seminario de investigación pedagógica	(1972-1999)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)
Maestría en Enseñanza Superior	Historia de la educación superior	(1978-1979)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

Se corrobora de nuevo su formación técnica y humanista como la de Meumann,⁸² y gracias a ello, fue invitado a impartir cátedras de pedagogía en otras facultades y carreras de la capital:

Facultad de Derecho	ENEP-Aragón	Facultad de Arquitectura	Facultad de Química
Teoría pedagógica. Maestría (1970)	Pedagogía experimental. Licenciatura (1978-1979)	Seminario de investigación pedagógica. Doctorado (1984-1985 y 1988)	Seminario de método científico. Maestría (1986-1987)

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

En instituciones privadas de la Ciudad de México y públicas del interior de la república también impartió algunos cursos y seminarios:

Institución educativa	Asignatura	Periodo
Maestría en Historia. Universidad Iberoamericana	Didáctica general	1968-1970
Licenciatura en Historia Universidad Iberoamericana	Historia de la ciencia	1969
Maestría en Enseñanza Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León	Seminario de evaluación de programas educativos	1975
Maestría en Educación Media (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1978
Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana	Estadística inferencial	1978
Maestría en Educación Media (Especialidades en Física y Química, y Ciencias Biológicas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1978

⁸¹ Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 108. Las cursivas son del autor.

⁸² Ernst Meumann (1862-1915) fue psicólogo, pedagogo experimental y esteta alemán.

Maestría en Educación Media. (Especialidad en Idiomas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1979
Maestría en Educación Media (Especialidad en Lengua y Literatura Españolas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Matemáticas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1980
Licenciatura en Pedagogía. Universidad Veracruzana	Análisis de la educación mexicana	1980
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1981
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Ciencias Sociales). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1981
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior en Nuevo León	Investigación pedagógica	1984
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Análisis de datos cualitativos en la investigación pedagógica	1984
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Filosofía de la educación	1986
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1987
Maestría en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tamaulipas	Formulación de proyectos de investigación	1993
Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana	Investigación pedagógica	1993
Maestría y Doctorado en Enseñanza Superior. Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos	Seminario de Enseñanza Superior	1995-2004
Maestría en Pedagogía. Universidad Panamericana	Teorías clásicas de la educación	1997-1998, 2001

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

Su especialidad eran los cursos de corte metodológico y fue buscado por alumnos de disciplinas no humanísticas, como Matemáticas o Física. También destacó su labor en la Escuela Normal Superior de Nuevo León (ENSE): “El plan de estudios fue formulado y validado por los maestros de los colegios de las diferentes especialidades de la ENSE, por docentes de maestría y doctorado de los colegios de pedagogía de la UANL y de la UNAM”.⁸³ Asimismo:

Fue destacable la asesoría del doctor *Enrique Moreno y de los Arcos* y del maestro Roberto Caballero Pérez, catedráticos del Colegio de Pedagogía de la UNAM, para lograr el propósito de formular e implementar el proyecto de la Escuela de Graduados, concretar su vinculación con otras instituciones de posgrado y establecer las relaciones pertinentes para facilitar la contratación de maestros, en especial, de la Ciudad de México.⁸⁴

⁸³ Juan Pérez Ontiveros, “Escuela de graduados. Reseña histórica”, *E+A. Enseñanza más aprendizaje*, p. 15.

⁸⁴ *Idem*. Las cursivas son nuestras.

En la ENSE se recuerda su labor como asesor, catedrático y diseñador de planes y programas de estudio. Junto con docentes de dicha institución, su equipo de trabajo (entonces miembros del Colegio de Pedagogía-UNAM) renovó su unidad de posgrado de Pedagogía. El objetivo fue reestructurar el viejo mapa curricular. Hoy, la Universidad Veracruzana reconoce su huella en el documento rector de la vida escolar en la Licenciatura en Pedagogía:

Los primeros autores en utilizar el término pedagogía para referirse [...] a sus teorizaciones en torno a la educación como objeto de reflexión filosófica fueron Kant, Herbart, Dilthey y Natorp. Desde una vertiente de pensamiento, se afirma que antes de ellos no se tiene registro de que el término pedagogía haya sido empleado en ese sentido; si bien, los filósofos griegos para referirse a los problemas de la educación empleaban los términos *areté* y *paideia*, estos términos encerraban todo el problema de la educación griega (Jaeger, 2002) [...]. Pero desde otra perspectiva, *Enrique Moreno y de los Arcos* (1965: 101; 1990) no sólo menciona el uso del término pedagogía por Platón y por Eurípides en la Grecia Clásica, sino también por Plutarco ya en el mundo latino y por los padres griegos de la iglesia [...] como San Juan Crisóstomo que "...al analizar la importancia de la adecuada selección del pedagogo, habla de la pedagogía, del oficio del pedagogo, como arte y como ciencia,... como *tecne* –arte- y *episteme* –ciencia". [...] De algún modo, Luzuriaga (1984) trata de recuperar la concepción alemana, o más bien, diltheyiana [*sic*], de la pedagogía, que de manera genérica indica que la pedagogía es una ciencia descriptiva que investiga la realidad educativa en su aspecto individual y social; una ciencia normativa, la que señala los fines de la educación; una ciencia tecnológica, que estudia la aplicación de las normas de la educación; y una ciencia histórica, que estudia la educación como un producto histórico. En México, también *Moreno y de los Arcos* (1994) señala una pedagogía normativa, una pedagogía científica y una pedagogía técnica, que refieren [...] sobre los fines y valores que definen un deber ser de la educación, su explicación – comprensión para generar teorías y los elementos prácticos para intervenir de la mejor manera en ella. [...] Las diferencias entre las dos primeras denominaciones constituye más una cuestión lingüística que epistemológica, debido a que la palabra pedagogía se incorporó a todas las lenguas romances europeas después de la caída de Constantinopla (en 337 D.C., proveniente de la tradición griega ortodoxa, excepto al inglés, de ahí que anglosajones y norteamericanos han venido empleando la palabra education indistintamente para nombrar a la educación y a la disciplina relacionada con la educación (*Moreno y de los Arcos*, 1965). / No ocurre lo mismo al contrastar a la pedagogía con las ciencias de la educación, que principalmente Mialaret impulsó de inicio desde su Ciencias de la educación, en 1977, y, en donde anunció la superación de aquella, ya que "...ser pedagogo era conocer unas técnicas, unos procedimientos y,... unos ‘trucos’ para hacer aprender al niño lo que el propio maestro no siempre sabía perfectamente... se podía ser pedagogo siendo un perfecto ignorante..." (Mialaret, 1980: 101); y a la vez promovió su integración a un conjunto de disciplinas "...que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos" (Mialaret, 1980: 32), las ciencias de la educación. *Moreno y de los Arcos*, sin embargo, después de un minucioso análisis de tal propuesta concluye que es poco clara y carece de precisión y que "...lo más sensato parece ser olvidarnos de tal noción hasta que nos sea expuesta de manera más coherente" (1990: 21).⁸⁵

En el diseño de planes de estudio como este, Moreno fue un referente para afrontar la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación y la crisis que aquejaba, desde los sesenta, a

⁸⁵ *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Mayo de 2016*, pp. 31, 36, 37-38. Disponible en <https://www.uv.mx/sea/files/2012/10/PlanEstudiosPedagogia2016.pdf> (revisado el 27/06/2019). El citado APA es del original, pero las cursivas son nuestras.

universidades como la UNAM. Al renunciar Ignacio Chávez como rector, el relevo fue Javier Barros Sierra y la Dirección de FFyL quedó a cargo de Leopoldo Zea. Desde 1966 se reorganizó la vida académico-administrativa que “incluyó la creación de una coordinación por colegio. El Colegio de Pedagogía tuvo su primer coordinador en el mencionado doctor Agustín G. Lemus Talavera”.⁸⁶ Fue así que se reestructuró un plan de estudios, vigente hasta 2010, con sus cuatro orientaciones: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar y Teoría, filosofía e historia. La actualización debía responder a la Tecnología educativa sin perder el sello humanístico y uno de los que participaron en el proceso fue Moreno, por lo que el nuevo Plan dejó atrás asignaturas como Técnica de la enseñanza e incluyó 38 más. Incluso, el entusiasmo por la pedagogía se contagió en carreras de FFyL, al implementar Teoría pedagógica, Práctica docente dirigida y Didáctica de la disciplina, materias obligatorias que luego perdieron tal carácter.⁸⁷ Lentamente, la imagen de la profesión pedagógica cambiaba.

1.5 Enrique Moreno: académico, investigador y administrativo en tiempos aciagos

Cuando Moreno emprendía su trayectoria administrativa en FFyL, en 1971, México daba la impresión de ser una nación líder del llamado Tercer Mundo. Al interior del país se simulaba el consenso con la juventud involucrada en la matanza el 2 de octubre de 1968, mientras se fraguó la matanza de Jueves de Corpus. La misión de Víctor Bravo Ahuja, titular de la SEP, fue relacionarse con las universidades públicas e iniciar una nueva reforma educativa:

La reforma del 72, en la que estuvo Gloria Bravo Ahuja con el Colegio de México, tuvo cuatro grandes errores: 1º Proponer el método de enseñanza global para la lectura; 2º La adopción de la matemática moderna; 3º La adopción del Método Script para la escritura; 4º La enseñanza por áreas, y no se percataron que al unir historia, geografía y civismo desapareció civismo. Lo peor es que tardamos 20 años en dar marcha atrás, hasta que vino Zedillo, un secretario de Educación con valor, para decir que nos habíamos equivocado. De modo, que 20 generaciones perdidas.⁸⁸

La reforma educativa echeverrista quedó en manos de intelectuales eruditos en su campo pero desconocedores de la pedagogía. Al final, la UNAM señaló otra forma de sortear las

⁸⁶ Guadalupe García Casanova y Pilar Martínez, “La pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras”, *apud* AAVV, *La UNAM en la historia*, p. 1075.

⁸⁷ No hay estudios al respecto. Tal vez Larroyo quería extender su idea de pedagogía a todas las disciplinas universitarias, o pudo haber sido una táctica política que previniera la desaparición de la profesión recién creada. En todo caso, las materias pedagógicas seguían la consigna de formar profesores universitarios como pedagogos, es decir, especializados en la didáctica de su disciplina pero unificados por un núcleo disciplinar común. *Colección EBZ*, Sec. Planes de estudios y programas, caja 2, carpeta 32, documentos 1-4.

⁸⁸ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 178.

exigencias del régimen. Con la renuncia de Barros Sierra, siguió el rectorado de Pablo González Casanova, quien ordenó una reforma profunda. En esos años estaban en boga dos enfoques:

La teoría del capital humano que veía en la educación un proceso de inversión que a corto plazo reeditaría en el crecimiento del aparato productivo [...] y el enfoque de corte marxista presente en las experiencias [...] socialistas de Europa Oriental [,] Cuba y Chile, que planteaban el ideal del cambio social hacia formas de distribución de la riqueza y de relación más equitativas y justas. [...] A la par, la UNAM, dado el inexistente desarrollo de otras instituciones de educación superior, públicas o privadas en ese momento, se convierte en la institución a quien la sociedad mexicana le confía la satisfacción de la alta demanda de ingreso a la educación superior y la formación de una generación de jóvenes que deberían transformar el país.⁸⁹

En su rectorado se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades, cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y el Centro de Didáctica que, junto con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), formarían el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). La vida académica en esos centros se caracterizó por funestas pugnas políticas entre defensores de la noción clásica de Plan de estudios y representantes de lo que hoy se denomina Currículum crítico latinoamericano. En plena polémica, Moreno asistió a tres cursos de la CNME (1972), uno de *Especificación de objetivos*, otro de *Evaluación* y uno más de *Métodos y medios de enseñanza*: a través de ellos, conoció los discursos de una tradición en la que abundaban los tecnicismos, anglicismos y barbarismos. Fue Secretario en la coordinación del Colegio, y titular de la Secretaría Académica de la División de Universidad Abierta de la FFyL (1972-1974) presidida por Eli de Gortari. Esa experiencia le suscitó una reflexión sobre nociones como “autoaprendizaje”, que suplía al vocablo autodidactismo, y distinciones conceptuales como educación abierta y escolarizada:

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras parece ser pionero en la adopción del primero de esos vocablos. La siguiente frase es en verdad ilustrativa: “La base del sistema de enseñanza es el autoaprendizaje a distancia”. [...] “Sistema Universidad Abierta”. *Boletín de Filosofía y Letras*. Segunda época. Año I. Abril de 1978. No. 1 p. 15. Otras referencias: [...] Azucena Rodríguez y Jaime Cortés, “Sistema Universidad Abierta. Estructura de operación”. *Perspectiva. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tercera época. Año. Septiembre de 1980. No. 3 p. 41-47.⁹⁰

Los trabajos de Rojas⁹¹ y Sandoval⁹² defendieron el legado de la Dra. Rodríguez Ousset, aunque las Ciencias de la educación trajeron años difíciles para el Colegio. Para reorientar el

⁸⁹ Pilar Martínez, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, p. 32.

⁹⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 6. Las cursivas son del autor.

⁹¹ Ileana Rojas, *op. cit.*, p. 7 y ss. En el texto se deconstruyen conceptos pilares para la pedagogía universitaria como Pedagogía, Didáctica, Enseñanza y otros. Aunque la producción escrita de Moreno fue reflejo de su labor como académico del Colegio de Pedagogía en sus más de treinta y cinco años, la autora no confronta, ni cita ni debate texto alguno de él. Rojas se limitó a entrevistar a Moreno sin dar a conocer el contenido del diálogo.

⁹² Rosa Sandoval Montaña, *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)* (tesis). Una ponencia en la Memoria electrónica del COMIE 2015 resume su investigación:

sistema educativo al economicismo, en el sexenio de López Portillo aumentó el presupuesto y se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). Con Fernando Solana en la SEP, se oficializó tal interés: “México tiene condiciones para convertirse en una gran nación. En una nación trabajadora, justa, solidaria, respetable y agradable. Hasta hoy, un factor ha limitado su desarrollo: el rezago educativo, rezago que se manifiesta en la limitación de sus servicios educativos y en la calidad de los mismos”.⁹³ La reforma se ajustó a las exigencias de organismos internacionales pero la coyuntura no fue ajena a la UNAM. En tanto, la administración de Ricardo Guerra en la Dirección de FFyL (1970-1978) le trajo condiciones propicias a pedagogía:

Mi generación estaba integrada aproximadamente por treinta y cinco jóvenes, [...] asistíamos por las tardes [al] único turno que existía y que resultaba el adecuado porque, excepto tres compañeras [...] el resto trabajábamos por las mañanas. [Si bien] el plan de estudios contemplaba cuatro especialidades, [...] en algunas asignaturas se reducía notablemente el número de alumnos. No obstante, otras, las compartíamos con alumnos de diversos colegios y facultades, especialmente de ingeniería y de medicina. [...] Las calificaciones de los alumnos [eran] elaboradas a mano y signadas por el maestro correspondiente. [En cuanto a las inscripciones], el doctor Agustín Lemus, coordinador por aquellos años, nos entrevistaba uno a uno, llenaba una ficha de puño y letra, nos orientaba detenidamente y con una colosal sonrisa nos deseaba buenos estudios. [...] Al inicio de [...] [los] setentas [...] el doctor Guerra llegó a la Dirección. Se encontró con una inquieta juventud que [vivía] un mundo complejo y cambiante [...]: Allende, la muerte del Che Guevara (67), París y mayo del 68, Tlatelolco (vivido en carne propia), Neil Armstrong en la Luna (69), Kennedy, Kruschev, la guerra de Vietnam, etcétera. Y en mi disciplina, particularmente, la difusión de obras que darían la pauta para involucrarnos desde otras perspectivas teóricas con la educación y la pedagogía, no sin mediar discusiones serias, acaloradas y de trascendencia. Me refiero a Freire, a Iván Illich (*La desescolarización*, 1970), a Piaget (*Psicología y pedagogía*, 1969), Mark Blaug (*Economía de la educación*, 1968), a Theodor W. Schultz (*El capital humano. Bases económicas de la educación*) a Bloom, etcétera.⁹⁴

Las vivas referencias al ambiente escolar también muestran el rico acervo bibliográfico que incluía pedagogía crítica y anarquismo, junto con la psicología de la educación y economía de la educación. La apertura a otros libros representaba una formación pedagógica distinta y el Colegio de Pedagogía se convirtió en epicentro de aquel cambio:

Me convertí en becaria del Programa de Formación de Personal Académico en 1972, tras el apoyo firme que nos brindó el doctor Moreno y de los Arcos, entonces coordinador del Colegio de Pedagogía. [...] No, no era fácil ser becaria. El Programa de Formación de Personal Académico formaba parte del Programa del mismo nombre de la UNAM, y las becas eran asignadas por el Comité Técnico de dicho Programa, previa selección de los subcomités integrados por profesores de cada colegio y el jefe

Configuración y contribución del profesorado en la institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1955-1972), <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2290.pdf> [revisado el 26/02/2018].

⁹³ Fernando Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, p. 11.

⁹⁴ Clara Carpy Navarro, “Evocación nostálgica de Ricardo Guerra”, *apud* Adriana Yáñez Vilalta, coord., *Homenaje a Ricardo Guerra. Recordar es permanecer*, pp. 26-27.

de Estudios Superiores, hoy División de Estudios de Posgrado. / En la Facultad, los objetivos del Programa se sintetizaban en:

- Elevar el nivel académico de la Facultad, tanto en la investigación como en la docencia.
- Capacitar para la investigación y la docencia.
- Contribuir a la formación de personal académico en áreas o especialidades determinadas.
- Formar personal académico de alto nivel que pueda aspirar a incorporarse a las universidades e institutos de enseñanza superior del país o incluso de la propia Facultad. [...]
- Encausar a los becarios que presentaran mayor disposición para ser investigadores, adscribiéndolos a algunos de los Centros de Investigación que a partir de 1973 se crearon en la Facultad.⁹⁵

Moreno formó pedagogos que, tras ser becarios, se incorporaron al Colegio de Pedagogía y preservaron, de un modo u otro, su legado. Así, las experiencias del becario abrieron panoramas del campo profesional a dos instituciones universitarias de la época:

La particularidad del SUAFYL se dio desde su inicio: se establecerían planes y programas de estudio propios, es decir, diferentes a los del sistema escolarizado [...]. En su creación, fungió como jefe del sistema, por poco tiempo, el doctor Eli de Gortari, y lo sucedió Enrique Moreno y de los Arcos, auxiliado por Roberto Caballero. / Desde su propia concepción, como un sistema de libre opción para hacer llegar la educación superior a un mayor número de personas y con un nivel adecuado en cuanto a la calidad de la enseñanza, constituía un desafío sin precedentes. [Por otro lado] en 1973, se crearon, a instancias del doctor Guerra, los Centros de Investigación, dependientes de la entonces llamada División de Estudios Superiores, con el propósito fundamental de desarrollar la investigación en las diversas especialidades. Fueron diez los Centros:

- Afroasiáticas. Thiago Cintra.
- Bibliotecología y Archivología. Alicia Perales.
- Latinoamericanos. Leopoldo Zea.
- Filosofía de la Ciencia y el Lenguaje. Eli de Gortari.
- Filosofía e Historia Sociales. Ricardo Guerra.
- Geográficas. Jorge A. Vivó.
- Históricas. Alfonso García Ruiz.
- Letras Hispánicas y Clásicas. Luis Rius.
- Letras Modernas y Arte Dramático. Oscar Zorrilla.
- *Pedagógicas. Enrique Moreno.*

Desgraciadamente los Centros tuvieron solamente cinco años de vida; en 1978, el doctor Abelardo Villegas, nuevo director de la Facultad, los canceló, no obstante, su funcionamiento dio cabida también a otros tantos jóvenes universitarios interesados en la investigación.⁹⁶

Moreno fue encargado de la Coordinación del Colegio (1971-1972), luego coordinador del Colegio (1973-1976) y director del Centro de Investigaciones Pedagógicas hasta ser cancelado. Cerrada esta puerta a la investigación pedagógica, encabezó la reforma del plan de estudios de Pedagogía ante el inesperado crecimiento de la matrícula estudiantil:

⁹⁵ *Ibidem*, p. 27.

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 27-30. Las cursivas son mías.

La apertura de materias optativas, que fueron aprobadas y se empezaron a impartir entre 1975 y 1976. Se trató de una medida académica importante que abrió la posibilidad de discusión de temáticas de vanguardia, frontera e innovación pedagógica y educativa, a la vez que acercó la formación de los estudiantes hacia nuevos campos y actividades profesionales. De este modo, la vida cotidiana del colegio se consolidó y se crearon las bases para el proceso de revisión y reforma de su plan de estudios.⁹⁷

Adjunta a su experiencia administrativa, Moreno se perfiló como referente teórico. En 1980 asistió al seminario “Metodología de la investigación pedagógica” que impartió Gaston Mialaret,⁹⁸ referente de las Ciencias de la educación e interlocutor. Esta tradición coincidía con la tecnología educativa y los intereses economicistas del Estado la integraron a la educación neoliberal. El sexenio de la Renovación moral buscaba retraer la crisis económica arrastrada de otros sexenios y, a falta de planes y programas neoliberales, se presionó a las universidades a reformarlos. Para esos años, Moreno se perfilaba como asesor:

1. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León (1974-1976). Creación de la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Enseñanza Superior.
2. Universidad Autónoma de Baja California Sur (1976). Elaboración de planes de estudios.
3. SEP, Centro Experimental de Pedagogía Especial (1976). Asesoría en la elaboración de diseños experimentales.
4. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León (1979-1981). Creación del Centro de Investigación Educativa.
5. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1979-1981). Proyecto de creación del Instituto de Investigación y Docencia Universitarias.
6. SEP (1981-1982). En colaboración con el Subsecretario de Cultura y Recreación, Roger Díaz de Cossío, creó un reglamento interno que reorganizaría la institución luego llamada Subsecretaría de Cultura (transformada en el sexenio salinista en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, y desde 2016 conformaría la actual Secretaría de Cultura).
7. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (1982).
8. UPN (1982). Comisión Académica Dictaminadora del área de Investigación.

A pesar de esta trayectoria, sus servicios no fueron tan requeridos, porque su idea de pedagogía convenía por su afinidad al paradigma experimental pero era incompatible por su vocación humanista. Entonces retomó su producción escrita y emprendió su difusión en el

⁹⁷ Guadalupe García Casanova y Pilar Martínez, “La pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras”, *apud* AAVV, *La UNAM en la historia*, pp. 1075-1076.

⁹⁸ Investigador y catedrático francés (1918-2016) de la Universidad de Caen. FCE publicó de su autoría *La pedagogía experimental* (1988).

unomásuno, analizando y criticando la introducción de las Ciencias de la educación en la UNAM. Los espacios de Investigación Educativa, abiertos por Latapí, importaron nuevos libros sobre lo educativo, algunos de ellos referentes del pensamiento crítico y otros del tecnocrático. En esos años se sumaron también, en el plano académico, algunas voces del cono sur:

La matrícula de la carrera de Pedagogía *explotó* literalmente, convirtiendo rápidamente al Colegio en el más grande de la FFyL. De ser un colegio que tradicionalmente operaba en el turno vespertino con un solo grupo de una veintena de alumnos pasó en un par de años a atender grupos de 120 alumnos y de una generación a otra tuvo que abrir, otro turno, y simultáneamente hasta siete u ocho grupos de primer ingreso. Ante la incapacidad física de la Facultad para atender esta demanda y enmarcada en las políticas de descentralización universitaria ya mencionada, se crea la licenciatura en Pedagogía en dos sedes alternas [las ENEP Acatlán y Aragón] y, en el segundo lustro de esa década, se abre en la modalidad de universidad abierta dentro de la propia FFyL. [...] El Colegio de Pedagogía jugó un papel fundamental en la puesta en marcha de los diferentes planteles y modalidades educativas.⁹⁹

Esta coyuntura permitió que egresados de Pedagogía e investigadores nacionales e internacionales se incorporaran como docentes del Colegio. La diversidad de ideas extremó la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación, pues el variado acervo cultural de los “Argen-mex” constaba de lecturas actuales sobre las Ciencias de la educación y la pedagogía antiautoritaria. Al final, en la heterogénea plantilla docente unos formaron pedagogos en la tradición clásica y otros los incitaron a abandonar los viejos manuales de los sesenta y setenta. Moreno lamentaba el trasfondo de este conflicto, afirmando que faltaba:

Una mayor carga de visión histórica en el Colegio. Hay una cosa que es importante: no siempre entienden los pedagogos la distinción entre historia de la educación e historia de la pedagogía, una cosa es la historia de los hechos educativos tal como se diera y otra cosa es la historia del pensamiento educativo; cuando se unen tenemos el caso de Luzuriaga que hace historia de la educación y de la pedagogía, que es como pedagogía educativa. Por cierto que una colega argentina le pregunté por don Lorenzo Luzuriaga y, a su vez, me preguntó: “¿Quién es?...”¹⁰⁰

La cuestión parecía reducirse a asimilar el legado de Larroyo o abandonarlo desde las Ciencias Sociales contemporáneas,¹⁰¹ por lo que en la organización didáctica del Colegio de Pedagogía y del Posgrado se introdujeron cambios, algunos propuestos por investigadores del CISE, luego Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU). Uno de sus máximos propulsores

⁹⁹ Pilar Martínez, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, p. 32.

¹⁰⁰ Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 179. Aunque no es objeto de esta investigación, al Colegio se introdujeron ideas, problemas y debates mayormente provenientes de las tradiciones pedagógicas francesa e inglesa. Con excepción de miembros como Adriana Puiggrós, no pasó lo mismo con las tradiciones latinoamericanista y pedagógico-universitaria. Cfr. Ángel Díaz Barriga y José García Garduño, coords., *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, pp. 8 y ss.

¹⁰¹ Esther Aguirre Lora, *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, pp. 13 y ss.

fue Ángel Díaz-Barriga (1946-). En una entrevista (1990) que le realizó Teresa Yurén sobre la polémica Pedagogía vs Ciencias de la Educación afirmó lo siguiente:

[Yurén pregunta:] ¿La pedagogía es una ciencia, es una disciplina humanística, es un conjunto de técnicas, es la fundamentación de esas técnicas, es todo esto junto y, en fin, cuál es su función entonces? ¿Su función sería la de explicar y predecir, sería la de interpretar, o sería la de prescribir?

[Después de un rodeo, transcrito a pie de página, Díaz Barriga responde:] Frente a la pregunta [...] “¿es la pedagogía una disciplina humanística o es la ciencia de la educación una disciplina positivista?” *yo diría históricamente sí, pero ya en los hechos no.* En los hechos lo que tenemos es una discusión, quizá muy superficial, o quizá que ignora su pasado. Me parece que esto es lo más grave de la situación, donde de repente [...] cuando quieren decir Ciencia de la educación es por moda, [...] incluso, porque *aquí en la Facultad de Filosofía y Letras, donde yo trabajo, no se permite cambiar el plan de estudios, por ejemplo, que tenga el nombre de Ciencia de la educación en vez de Pedagogía, en el fondo es como una especie de arcaísmo, o sea, “conservemos como nacimos ¿para qué cambiamos?”.* Sin embargo, en los hechos, es obvio que el que hoy [en 1990] hace Pedagogía, necesariamente la hace en la concepción de Dewey. [...] En los hechos, el concepto que se ha instaurado en el país, para entender el fenómeno educativo, es el de John Dewey, aunque le llamemos Pedagogía, Ciencia de la educación o Ciencias de la educación o como lo queramos definir, y que tiene su parte conceptual muy difusa, porque lo difuso de la parte conceptual es porque toma un pedacito de la antropología, un pedacito de la historia, un pedacito de la sociología, y luego trata de amalgamar todo esto, y tiene su parte metodológica muy complicada, porque en realidad el debate que hay en cada una de estas disciplinas, entre si es sociología funcionalista, sociología estructuralista o sociología materialista de repente aparece en el campo de la educación altamente conflictuada [sic].¹⁰²

Esta es la postura de un normalista e investigador en educación que puso en jaque al Colegio de Pedagogía, no tanto por la fuerza de sus ideas sino por el respaldo político que tenía,

¹⁰² El rodeo es: “Bueno, si me remito a una mirada histórica, yo diría que el concepto ‘pedagogía’ remite directamente a un problema humanístico, precisamente nació en el ámbito de la filosofía sin resolver su articulación o separación de la filosofía. Ahí Herbart dice dos cosas [...] interesantes y [...] contradictorias [...]. La primera dice ‘sin filosofía no puede haber pedagogía’, y yo creo que esto explica como [...] en la Facultad de Filosofía, y en muchas facultades, se piensa que la pedagogía es una de las disciplinas que se estudian en el ambiente filosófico. Pero [...] más adelante el autor dice, ‘me gustaría que la pedagogía desarrollara sus propios conceptos, sus propios cuerpos teóricos, de manera que evitara verse dominada por una provincia extranjera’, con lo cual deja entrever que podría ser una disciplina con cierto carácter autonómico. Lo que yo observo es que esta relación, filosofía y pedagogía, no se ha roto [...] más allá que se pueda hablar de una conformación del campo para estudiar lo educativo, por ejemplo, [...] cuando viene todo el desarrollo del pensamiento marxista se empiece a hablar de una pedagogía socialista [...] pero ahora, [...] con la Escuela de Frankfurt, con la conformación de la Teoría Crítica, se empieza a hablar también de pedagogía crítica, en el sentido de adoptar los conceptos, las categorías que desarrolla la Teoría Crítica y aplicarlas a la reflexión educativa [...] este tipo de desarrollos o [...] de articulaciones [...] deja entrever que todavía la influencia pedagogía-filosofía es bastante más fuerte [...], o sencillamente todos los desarrollos de lo que llaman el pensamiento posmoderno aplicados [...] a la reflexión educativa. Pero ahí va la otra cara de la moneda [referida con] Durkheim y John Dewey, ya en este siglo, que es hacer de la investigación en educación un campo propio de la ciencia. O sea estos autores lo vislumbraron [...] como ciencias positivas [...] las ciencias de la educación como una más de las ciencias que tratan de enfrentar o de construir una teoría de la educación a partir de aplicar el método científico”. *Pedagogía y Ciencias de la Educación. Entrevista ADB 2/4*, <https://www.youtube.com/watch?v=uCNHddnbNKw>, 5:11-6:45; *Pedagogía y Ciencias de la Educación. Entrevista ADB 3/4*, 0:00-7:07 (Revisado el 15/01/2018).

y es que el reposicionamiento de las Ciencias de la educación se venía decantando desde los sesenta al institucionalizarse la Investigación Educativa:

El pensamiento educativo que privaba en el país desde los años 30 hasta los 60, siguiendo las orientaciones de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez y bajo la influencia de John Dewey, estaba dominado por una concepción “pedagógica”: “la educación” era lo que sucedía en las aulas; hacer ciencia de ella era, en consecuencia, desarrollar una ciencia del maestro, desde perspectivas pedagógicas y psicológicas, en la tradición de Herbart. Lo que se enseñaba en la[s] escuelas normales de la época eran nociones de psicometría, orientación vocacional, antropometría y educación especial, con influencias francesas y [...] estadounidenses. La investigación sobre la educación como hoy la conocemos era prácticamente inexistente en el país.¹⁰³

Este impulso a la investigación educativa concilió Pedagogía y Ciencias de la educación, pero Moreno las juzgó inconciliables. Esta actitud le acarreó conflictos con diversos miembros del Colegio y el Posgrado de Pedagogía. Primero llegaron los juicios históricamente inexactos. Por ejemplo, en discusiones académicas algunos juzgaron *positivista* su inclinación por la tradición pedagógica clásica y la pedagogía experimental.¹⁰⁴ “el cambio mismo de denominación de la carrera, de ciencias de la educación a pedagogía, es un indicador del enfoque propio del plan: la epistemología positivista”.¹⁰⁵ Sus detractores omitieron que Moreno se deslindó de la unicidad del método científico. En medio del desconocimiento de su pensamiento, sólo dos textos lo reconocieron en torno a la historiografía educativa y la epistemología: *Tramas y espejos* de Aguirre Lora, y *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo* de Pontón Ramos: el primero nos legó una entrevista y el segundo conservó el testimonio del “entrevistado 3” con sus menciones de la pedagogía universitaria en Flores, Ruiz, Sierra y Chávez, el legado de los transterrados y su apuesta por la bibliografía pedagógica.¹⁰⁶ En menor medida, Rojas consideró su pensamiento sin citarlo, y en un texto de Camarena se conservan unos testimonios peculiares del sujeto “E11M29396”:

Yo vine de una primera formación de la Escuela Nacional de Maestros y al terminar, ya muy interesado en cuestiones educativas, hice examen de admisión a la UNAM fui aceptado e hice un segundo examen de admisión a la Facultad de Filosofía y Letras que también aprobé y todavía tuve que hacer un tercer examen de admisión al Colegio de Pedagogía. [...] Los exámenes de admisión a la universidad se hacían a destiempo de otras instituciones, primero se hacia el examen de la Normal y luego el examen al Bachillerato así que *mi familia decidió que hiciera un primer examen* y si por desgracia no aprobara tenía la opción de un segundo examen, dado que aprobé el primero yo dije bueno es interesante mejor me quedo en la Normal así que en lugar de hacer el bachillerato *hice Normal, pero era una especie de equivalente*, pero

¹⁰³ Pablo Latapí, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, p. 284.

¹⁰⁴ Cfr. Ángel Díaz-Barriga, “El prestigio de las palabras”, *apud* Ángel Díaz-Barriga, *et al.*, *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, p. 16

¹⁰⁵ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, p. 249. Para conocer un testimonio sobre la relación entre Moreno y Ducoing, Cfr. Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos*, pp. 191-192.

¹⁰⁶ Claudia Pontón Ramos, *op. cit.*, p. 132.

obviamente que el paso hacia el nivel profesional requería del examen de hecho así que hice mi examen de admisión a la licenciatura. [...] Yo creo que sin duda ya muy marcado por la formación de la Normal, *ya había un interés muy declarado*, muy preciso con gran definición, *lo que yo quería era estudiar cosas relacionadas con educación...*, pero yo creo que desde mis primeros días con el contacto con la educación en la escuela Normal ya quedó en mí muy marcada la intención de dedicarme a cuestiones pedagógicas. [...] La realización de los estudios universitarios se debió a *querer tener una formación universitaria*, pero ya entonces muy inclinada a las cuestiones de educación de formación de personal... *Hay una distinción entre ser profesor normalista y ser pedagogo, entiendo claramente que hay una distancia enorme abismal entre estas cuestiones...* El primero sólo ser un enseñante y el segundo es tener la oportunidad de pensar, de reflexionar sobre las *cuestiones educativas mayores*, no es un problema de metodologías de técnicas o de estrategias sino un problema de concepción del mundo, de concepción de los hombres, cómo queremos a los hombres en la sociedad en conjunto. [...] En la licenciatura *lo que hemos procurado y hemos mantenido desde el mismo origen de este plan de estudios que sigue vigente, incorporar algunas asignaturas que acerquen a los estudiantes a los procesos de investigación, yo creo que es más fácil revisar el plan de estudios y ahí detectar rápidamente cuales son las asignaturas que estén inclinadas a ello. El caso de iniciación a la investigación pedagógica, los cursos como psicotécnica y estadística que se dan en el tercero que efectivamente fueron diseñados para fomentar y llevar, inclinar o profundizar en la investigación, y luego más tarde surgieron como un mecanismo lo mismo que de investigación y que de incorporación a una práctica profesional más precisa los talleres. [...] Yo quiero mi vida así [...] por encima de las imágenes o de limitaciones que el mundo ofrece, por imágenes entíendase, creo que con estos años, esta formación, el nivel académico que tengo yo podría ir afuera a la empresa, a instituciones privadas quizá ganar más dinero, pero no me interesa porque no me ofrecen el mismo modo de vida que quiero, que es éste... Como te decía, el único lugar que encuentro para poder pensar realmente, pensar libremente obliga a investigar y a que uno se va construyendo a sí mismo y tenga la oportunidad de enfrentarlo a los otros, demostrarlo a los otros, así como es uno, así es con los alumnos, así como uno es en el trato con sus colegas no se es doble, no se está escindido, no se está haciendo un trabajo profesional remunerado en otro lugar y luego uno aquí aparece como el apóstol de la docencia, no, tiene que ser uno mismo en todo momento.*¹⁰⁷

El testimonio semeja momentos notables de la trayectoria de Moreno: el giro normalista a universitaria, el rol de la familia, la diferenciación entre pedagogo y normalista, su labor administrativa (tal vez situada entre 1975 y 1976) y su ética profesional. Ésta última puede ser confirmada por uno de sus discípulos:

En todo este tiempo de estar cerca de él, nunca supe que pusiera una condición especial o condicionamiento económico para dar una clase, un curso o una conferencia, por el contrario se negaba a recibir retribuciones económicas por su trabajo. Por eso algunos dicen que el Dr. Moreno les enseñó a trabajar, pero no los enseñó a cobrar. Tienen razón.¹⁰⁸

Su personalidad avivó simpatía y animadversión, en la UNAM y otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional. Fundada en 1978, la UPN se sumó a la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación y, en 1982, contrató por breve tiempo a Moreno en la Comisión Académica Dictaminadora del área de investigación. De nuevo fue contratado en la década

¹⁰⁷ Eugenio Camarena, *Investigación y Pedagogía*, pp. 63-66, 126 y 246-247.

¹⁰⁸ Benito Guillén, "Doctor Enrique Moreno y de los Arcos", *Paedagogium*, p. 24.

siguiente y coincidió en un evento con investigadores de la UPN como Fernando Juárez,¹⁰⁹ Monserrat Bartomeu¹¹⁰ o Álvaro Marín.¹¹¹ Y bien, después de este breve recorrido, ¿cuál es el balance de las impresiones sobre Moreno dentro y fuera de la UNAM?

Primero, faltó una lectura profunda de sus ideas y la atención se centró en *Pedagogía y Ciencias de la educación*. No olvidemos que, a principios de los noventa, la mayoría del *corpus* ya se había publicado en las revistas *PEDAGOGÍA*, *E+A* y *Omnia*, además del *unomásuno* y editorial UNAM. También se omitió la grabación *Iniciación a la pedagogía*, transmitida en 1988 por Radio UNAM (a excepción del libro de Pontón, desconocemos el impacto que tuvo este evento en la época). A pesar de que *Los orígenes de la Pedagogía en México* (1982) inauguró el campo de la Historiografía de la Pedagogía, este texto y el campo fueron omitidos en el Estado del conocimiento, *Teoría, campo e historia de la educación*, y su sección “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa”. Donde sí fue citado fue la sección de “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, redactada por Alicia de Alba, Juan García, Marcela Gómez Sollano, Fernando Juárez y Esther Ortega, todos coordinados por Rosa Nidia Buenfil Burgos:

Sobre la delimitación del campo pedagógico [...] se dibujan diversas polémicas, y aunque todas tienen un denominador común [...] pueden distinguirse particularidades. Este es uno de los debates de más larga historia. Se puede rastrear en los textos de pedagogía europea en el siglo XIX.¹¹² En el presente siglo se ha desarrollado en el viejo y el nuevo continente. En México sus antecedentes, a veces implícitos, datan por lo menos del Porfiriato, son retomados por pedagogos de la posrevolución y su profundización en las últimas cuatro décadas ha estado asociada al Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM.¹¹³

Aquí se señala la postura de Moreno en torno al Colegio y a la pedagogía positivista. Pero, quienes suponían que por ser positivistas Flores y Ruiz también lo eran todos los miembros de la pedagogía universitaria, erraban. Tras distinguir posiciones del debate sobre el objeto de estudio de la pedagogía, la comisión desarrolló una segunda discusión:

Objeto pedagógico ¿restringido o ampliado?

En este debate se cuestiona el objeto de la pedagogía. [...] Se distinguen tres posiciones al respecto:

- Una sostiene que son las relaciones, prácticas y procesos de educación,

¹⁰⁹ Fernando Juárez, *Pedagogía: ¿disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto*, p. 33.

¹¹⁰ Monserrat Bartomeu, *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, p. 59.

¹¹¹ Álvaro Marín, “El debate teórico en torno a la educación”, pp. 3 y ss. Disponible en www.upn303.com/files/debate_teorico.doc [revisado el 19/02/18].

¹¹² En este punto, el texto remite a la cita no. 88: “Según E. Moreno de los Arcos (1989), se generaliza el uso del término en Europa, a excepción de Inglaterra, iniciándose los debates acerca de su identidad”.

¹¹³ Rosa Nidia Buenfil Burgos, coord., *et al.*, “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, *apud* Susana Quintanilla, coord., *Teoría, campo e historia de la educación*, p. 287

entendiendo por ésta la educación escolar y legítima (didáctica, currículo, formación, docencia), los que constituyen el objeto de la pedagogía (Furlán y Pasillas). Esta interpretación sostiene que desde que la Iglesia unificó la educación en la institución escolar, ésta centraliza y consolida la labor pedagógica (Furlán y Pasillas, 1993). Tal argumento, en torno a que es el cristianismo quien acuña la pedagogía, es defendido por E. Moreno y de los Arcos (1989).

- La segunda propuesta sostiene que el objeto pedagógico es “el desarrollo de la conciencia para sí”, al establecerse un claro vínculo entre acto educativo y propósito político a través de la razón comunicativa. Se traza así una frontera frente a reducir el objeto pedagógico a la razón técnica instrumental (Hoyos Medina, 1992 a y b).
- La tercera posición argumenta que el objeto de este cuerpo conceptual no tiene una delimitación definitiva y no tiene por qué excluir acciones educativas desarrolladas fuera o dentro de la escuela, aunque no sean reconocidas como socialmente valiosas [...], ya que la identidad de los sujetos no es fija ni tiene una esencia universal (Buenfil, 1983 y 1993b).

En dicha polémica, está presente, en primer lugar, la escuela francesa y, en menor medida, la española. Entre los protagonistas más destacados se encuentran Durkheim, Aranguren y Carrasco, quienes sustentan la primera posición. La segunda está representada por la escuela de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, Gadamer [*sic*], pero fundamentalmente por Habermas. Por lo que respecta a la tercera posición, hay una clara recuperación de Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Laclau y Mouffe. Este debate se encuentra en un momento de formulación [...].

Tarea de la pedagogía: normatividad, explicación o comprensión

Un tercer planteamiento que se distingue dentro de esta problemática del campo pedagógico se concentra en la función o quehacer de la pedagogía. Las posiciones proliferan, por una parte, en torno a tareas cognoscitivas entre las que destacan la explicación positiva [*sic*], la comprensión hermenéutica [*sic*] y el análisis, y por la otra, alrededor de tareas de normatividad, intervención, proposición y compromiso político. Las construcciones extremas pueden resumirse en el binomio: normatividad-explicación o comprensión.

Tarea de la pedagogía: normatividad, explicación o comprensión

Una posición sostiene que la labor de la pedagogía es la de normar, la de prescribir lo que debe ser la educación en sus dimensiones curriculares, formativas, etc., sin tomar en cuenta la explicación ni la emancipación. En esta posición se ubican Furlán y Pasillas al confrontar la pedagogía crítica de Giroux y McLaren (1992a) y al disertar en torno a la legitimidad de la intervención pedagógica (1993). Asignan la tarea explicativa a las ciencias de la educación, pero no a la pedagogía. La influencia de la escuela francesa (desde Durkheim hasta Adorno [*sic*]) es la más evidente en esta posición. / Otra versión de esta posición [...] incorpora [...] elementos de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren. Una aportación más en este mismo sentido argumenta que la tarea de la pedagogía es la reflexión sobre la educación legítima. Esto sostenían Furlán y Pasillas en 1989. La actividad pedagógica entendida como reflexión es también defendida por Moreno de los Arcos en 1989, sólo que él la especifica al asociarla al diseño de técnicas educativas.¹¹⁴

En primer lugar, Moreno reivindicaba al pedagogo dentro y fuera del ámbito escolar, porque desde su tesis de licenciatura vinculó práctica pedagógica y educación asistemática (o “no-formal”). Segundo, su tesis de 1982 (el cristianismo acuñó el quehacer pedagógico) la

¹¹⁴ Rosa Buenfil Burgos, coord., et al., “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, *apud* Susana Quintanilla, coord., *op. cit.*, pp. 288-289.

corrigió en *Pedagogía o Ciencias de la educación* (1989).¹¹⁵ A raíz de este suceso, se interesó en comprender la tradición francesa de las Ciencias de la educación:

Desconocen Mialaret y Dottrens que la palabra pedagogía fue acuñada en la Grecia clásica desde el siglo V antes de nuestra era. Se la encuentra en Eurípides, Platón, Plutarco y los principales padres griegos de la Iglesia. A partir del siglo XV se incorporó paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa que hemos mencionado, excepto al inglés.¹¹⁶

Contrario a ellos, su fin era no confundir Pedagogía con educación (y menos con enseñanza). Quienes no siguieron estos matices, no leyeron bien el texto de 1989 y descontextualizaron su pensamiento. Aunque el texto *Orígenes...* no se citó en el Estado del Conocimiento, Moreno lo nombró en el texto de 1989, en la cita no. 19:

En la Escuela de Altos Estudios, por ejemplo, Ezequiel A. Chávez cambia el nombre de pedagogía –propuesto por Justo Sierra– por el de “Ciencia y arte de la educación”. Véase: Enrique Moreno y de los Arcos “Los orígenes de la pedagogía en México”. *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela Normal Superior de Nuevo León*, No. 5. Septiembre de 1982, p. 59-76, p. 72 [sic].¹¹⁷

Quienes leyeron el texto de 1989 no creyeron importante cotejar las fuentes que usó, y, al omitir el texto de 1982, no captaron su tesis: la distinción entre pedagogía y educación (o enseñanza, según sea el caso) se puede comprender desde la historia de la Pedagogía, en libros como *El Pedagogo* de Clemente de Alejandría, quien diferenció al pedagogo como educador y el maestro como instructor, el primero como formador de virtudes, y el segundo como docente.¹¹⁸ Al final, el cristianismo primitivo no acuñó la diferencia, sino los griegos: uno era el παιδαγωγος (“paedagogos”) y otro era el διδασκαλος (“didáskalos”).

En segundo lugar, sugerir afinidad epistemológica de Moreno con Durkheim, Aranguren y García Carrasco es inexacto, porque ellos pertenecían a las Ciencias de la educación. En tercer lugar, reducir su reflexión pedagógica a técnicas educativas es absurdo, porque la técnica no era la única vertiente disciplinar y nunca la supeditó al conocimiento histórico-filosófico. Esta lectura descontextualizada de *Pedagogía y Ciencias de la educación* generó la única imagen de Moreno fuera del Colegio de Pedagogía. El resto de su obra escrita no fue contestada, ni nombrada ni citada en los Estados del conocimiento.

¹¹⁵ El texto citado en el Estado del conocimiento es “Pedagogía o ciencias de la educación”, publicado en *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, compilado por Antonio Carrillo en 1989. El texto *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1989) tiene idéntico contenido.

¹¹⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 12.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 16. Las cursivas son del autor.

¹¹⁸ Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, pp. 15 y ss. El cotejo de la traducción crítica de Gredos y la que usó Moreno es motivo de otra investigación. Empero, la diferencia entre pedagogo y maestro existe entre ambas.

Pero esta situación pudo cambiar en un evento de la UPN, el coloquio *La identidad del pedagogo* (1993). Los epistemólogos del grupo de Bartomeu ofrecieron una sólida crítica a los estudios pedagógicos recientes y al Colegio de Pedagogía. En cambio, Moreno presentó “Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía”, un texto que aclara hitos significativos sobre el sentido de la disciplina en México que aquellos omitían. Al final, no interpeló al grupo de Bartomeu sino a un asistente del evento que, por cierto, nunca le replicó. Por experiencias como esta, tal vez prefirió organizar y participar en los Congresos Nacionales de Pedagogía.

No.	Fecha	Sede	Ponencia y/o Colaboración
1°	1986	Facultad de Medicina, UNAM	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Ejecutivo • Edición y presentación de las Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía • Organizador de la Muestra de Material Didáctico y Artículos Escolares <ul style="list-style-type: none"> - "Deserción escolar en la generación 79/86 de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo" - "La irregularidad escolar. Su solución administrativa"
2°	1988	Facultad de Medicina, UNAM	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Ejecutivo • Edición y presentación de las <i>Memorias del Segundo Congreso Nacional de Pedagogía</i> <ul style="list-style-type: none"> - "Algunas consideraciones en torno a la `tecnología educativa`"
3°	1990	Universidad Autónoma de Nuevo León. Campus Monterrey	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Ejecutivo • Edición de las <i>Memorias del Tercer Congreso Nacional de Pedagogía</i> <ul style="list-style-type: none"> - "Crítica de la crítica"
4°	1992	Universidad Veracruzana. Campus Veracruz	a) Coordinador Ejecutivo - "El fin de una tesis"
5°	1994	Universidad Veracruzana. Campus Jalapa	b) Coordinador Ejecutivo - "La educación y la pedagogía hoy"
6°	1996	Real Seminario de Minas. Antigua Escuela de Ingeniería, UNAM	c) Coordinador Ejecutivo - " <i>De causis corruptionis academiae</i> "
7°	1998	Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos	d) Coordinador Ejecutivo - "Educación Superior en México"
8°	2000	Universidad Autónoma de Tamaulipas. Campus Ciudad Victoria	e) Coordinador Ejecutivo - "Las mil y una noches. (Sobre el inicio del tercer milenio)" - " <i>De causis corruptionis academiae</i> "
9°	2002	Universidad Veracruzana. Centro de Investigaciones Bibliográficas	f) Miembro organizador - "La evaluación del personal académico"

Fuente de elaboración: propia basada en el *Curriculum vitae* (2004).

La realización de estos eventos fue paralela al gobierno de Gortari y el apogeo de la educación neoliberal que sumaba en sus filas a las Ciencias de la Educación como fundamento teórico del Movimiento de Reforma Educativa Global y la política educativa de organismos como el Banco Mundial. Dejando atrás el legado de Bodet, la Modernización educativa se fundó desde los postulados de Hayek y Friedman:

- 1.- Es necesario que el Estado deje de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida.
- 2.- Es fundamental que el acceso a los diferentes empleos se abra para todas las personas y bajo las mismas condiciones. Los sindicatos no tienen razón de existir y mucho menos de actuar sobre el mercado de trabajo.
- 3.- Si la formación de un monopolio es inevitable, es necesario impedir por todos los medios posibles que éste caiga en manos del Estado. En el peor de los casos es preferible que la iniciativa privada lo administre y dirija.
- 4.- Es necesario evitar el control estatal del comercio exterior para salvar a los individuos de la tiranía del Estado.¹¹⁹

El neoliberalismo contrariaba la ética profesional de Moreno, sin embargo, fue asesor de Francisco Barnés de Castro, rector de la UNAM (1997-1999) que promovió la privatización de la UNAM (cabe mencionar que Barnés fue uno de sus sinodales en el examen de Doctorado¹²⁰). Este tropiezo ético al final de su vida, no coincide con su crítica a la preterición histórica de cada reforma educativa neoliberal y su autor intelectual, el titular de la SEP, convertido en un Tlacaélel. Otro tropiezo ético se relaciona con el Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), fundado por Antonio Gago, psicólogo de la UNAM con quien compartió el interés por la Orientación educativa y la experimentación.

El CENEVAL se creó en 1994, aunque el proyecto se gestó desde 1971. Moreno apoyaba y deseaba que esta idea se extendiera al ámbito universitario, afirmando que: “Un sistema educativo verdaderamente popular ha de ser riguroso. La educación sin selección y sin exámenes es una educación antipopular”.¹²¹ El CENEVAL diseñó el Examen General de Egreso de Licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), y Moreno participó en su diseño. El problema no era la idea sino que el Estado la modeló a imagen y semejanza del neoliberalismo. Con excepción de la UV y la ENSE, la labor de Moreno hoy está borrada del CENEVAL y otras instituciones donde laboró.

Sin duda, su mejor versión se quedó en el Colegio de Pedagogía y su legado vive, en cierta medida, por el seminario que creó. Su experiencia como miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (1985-2004), del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (1987-1993) y del Seminario de Estudios para la Descolonización de México (1992-2004) fue clave para fundar

¹¹⁹ Cfr. Héctor Díaz Zermeno, “Neoliberalismo y educación. El origen, su desarrollo y sus implicaciones propositivas en la UNAM”, *Paedagogium*, p. 13.

¹²⁰ El resto del sínodo se integró por Alfonso Escobar, Ricardo Guerra, Clementina Díaz y de Ovando y Jesús Aguirre Cárdenas.

¹²¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Sobre la universidad*, p. 22.

el Seminario de Pedagogía Universitaria, que seguía el modelo del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos.¹²² Su primera sesión fue el 7 de julio de 1994:

El propósito fundamental [es] fomentar la investigación pedagógica [...]. Sus integrantes son miembros del personal académico que realizan investigación sobre problemas de la enseñanza de sus propias disciplinas o, bien, que están desarrollando o han desarrollado proyectos de innovación didáctica de las asignaturas que imparten. [...] A lo largo de estos ocho años, los temas abordados [van] desde cuestiones sobre la didáctica de disciplinas tales como arquitectura, anatomía, ética, actuación, ciencias sociales, historia, bibliotecología, matemáticas, lógica, trabajo social, música, incluso la pedagogía. Asimismo, la presentación de proyectos educativos institucionales como la reforma del plan de estudios del bachillerato del C.C.H.; la educación abierta y a distancia en la UNAM, la reforma del plan de estudios en la licenciatura en Letras Clásicas, el impacto de los problemas académicos en la UNAM, los programas de apoyo a la docencia, las especializaciones médicas, la elaboración de exámenes nacionales, la Universidad de la Ciudad de México.¹²³

Esta es una las expresiones más vivas del legado, aunque no es la única. Aquel texto se publicó en *Paedagogium*, vocablo que mejor representa la escuela de pensamiento que formó. La intención inicial de la revista PEDAGOGÍA se retomó con el primer número de *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, revista dirigida por su discípulo el Dr. Benito Guillén. El significado de aquel proyecto fue dado, justamente, por el maestro:

La escuela, como institución surgió en todas las primeras civilizaciones [...] como natural consecuencia de la invención de la escritura. [En la Grecia clásica] Los padres que enviaban a sus hijos a la escuela los hacían acompañar por un sirviente, [...] el pedagogo. [...] Las escuelas eran entonces construidas con un vestíbulo para albergar a los pedagogos que aguardaban el fin de las clases, el paidagogien [que] en tiempos de Demóstenes ya se había convertido en sinónimo de escuela. Los romanos adoptaron la mayoría de las instituciones griegas [...] de suerte que tanto el vocablo (y la institución) pedagogo como el sinónimo de escuela fueron meramente latinizados. [...] Consolidada la palabra *paedagogium* para significar escuela en la tradición pedagógica latina, la encontramos [...] en la literatura pedagógica posterior. [...] Es legítimo, entonces, proponer el término *paedagogium* no sólo como aplicable a la institución escolar sino, también, al más amplio de escuela de pensamiento pedagógico.¹²⁴

Entre el pedagogo como esclavo griego y el pedagogo formado en el Colegio de Pedagogía, había una conexión histórica que tenía un uso político: demarcar un territorio epistémico y defenderlo de toda tradición que la desconociera. Junto con sus discípulos, la demarcación se impulsó desde la Revista *Paedagogium* y una institución con reconocimiento jurídico. El Colegio Nacional de Pedagogos se fundó el 19 de enero de 1981 y mudó de nombre, en 1986, a El Colegio de Pedagogos de México A.C. En 1994 tuvo como primer presidente a Moreno:

¹²² El seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (UNAM) se fundó en 1955 por Eli de Gortari, Guillermo Haro y Samuel Ramos. Su objetivo era la investigación científica, su metodología e interdisciplina. Ruy Pérez Tamayo, "Introducción", *apud* Alfredo López Austin, *coord.*, *El modelo en la ciencia y la cultura*, p. 7.

¹²³ Enrique Moreno y de los Arcos, "Seminario de Pedagogía Universitaria", *Paedagogium*, pp. 10-11.

¹²⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, "PAEDAGOGIUM", *Paedagogium*, p. 2.

Durante su gestión da comienzo un programa editorial ininterrumpido mismo que se dio a la tarea de publicar variadas obras fundamentales en la formación de las actuales y nuevas generaciones de pedagogas y pedagogos. También en esas fechas que por primera vez nuestro Colegio es reconocido por el CONACyT como parte del Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas.¹²⁵

En 2004 ocurrió su deceso, dejando una escuela formadora de investigadores y docentes que integran la actual plantilla de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM). Aunado a ello, dirigió cuarenta tesis en la UNAM, quince de licenciatura, dieciocho de maestría y siete de doctorado. Moreno fue investigador SNI, tal vez el primer pedagogo en lograr la distinción y fue docente por treinta y seis años, durante los cuales compartió con su esposa Libertad Menéndez, aulas, letras y pasión por la pedagogía experimental. Aparte de su fecunda labor como docente e investigador, tradujo *La evaluación de programas educativos* de Astin y Panos, y su vocación científico-humanista le valió el Premio Universidad Nacional en 2004.

Algunos años antes de su muerte, Moreno ofreció un balance de su obra escrita:

He ocupado parte de mi tiempo en el análisis y consecuente señalamiento de algunos factores o problemas de todo tipo que inciden negativamente en el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica. [...] He planteado [...] algunas de las dificultades que enfrentamos en el uso del lenguaje de la pedagogía. De igual manera, he expuesto, con ejemplos, cuatro vicios que, a mi juicio, producen parte de la crisis en que se encuentra la pedagogía. [...] Me ha preocupado, también, el descuido editorial de las publicaciones de nuestra área. [...] Estos escritos que he publicado, al igual que éste, pueden ser considerados parte de un ciclo que, de manera similar al conjunto de textos sobre las causas de la corrupción en la Roma Imperial, podría titularse *De causis corruptionis academiae*.¹²⁶

Contra la corrupción de la vida profesional que le dio sentido a su vida personal, sus ideas conciliaron aristas disciplinares casi disímbolas, en gran medida, por su franca erudición, aquella que incentivó a sus alumnos “para indagar sobre temáticas que lúcidamente identificaba como vetas vírgenes para explorar, con el fin de contribuir al desarrollo del conocimiento acerca del quehacer educativo y a la construcción teórica de la Pedagogía”.¹²⁷ Ahora bien, ¿cuál era su idea de pedagogía, qué problemas pensó y qué vetas señaló?

¹²⁵ Teresita Durán, “Colegio de Pedagogos de México. 25 aniversario”, *Paedagogium*, p. 5.

¹²⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, pp. 5-8. Las cursivas son del autor.

¹²⁷ Pilar Martínez, “Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 16.

2. LÍNEAS-EJE DE UN PENSAMIENTO *SUI GENERIS*

Todo pensamiento es deudor de la cultura de su tiempo y en una sociedad donde los giros teóricos estaban a la orden del día, Moreno recibió eruditamente un legado disciplinar. Pero, además de su erudición, ¿qué otros rasgos de su pensamiento se pueden rastrear en su obra escrita? Antes de responder, ofrecemos un balance de su trayectoria:

1. Formación normalista (1959-1961) y etapa magisterial (1962-1965). Fue docente de una escuela dirigida por un pedagogo anarquista. En este periodo no publicó ningún artículo.
2. Formación académica (1962-1972). Desde su ingreso a la licenciatura hasta egresar del doctorado, en esta fase produjo sus primeros escritos. De las tesis realizadas, las de licenciatura y doctorado fueron publicadas: *La educación asistemática* (1982) y *Hacia una teoría pedagógica* (1999).
3. Formación como administrativo y docente universitario:
 - a. Primera etapa (1965-1982). Inició al trabajar en la revista PEDAGOGÍA (donde se publicaron sus escritos de historiografía, legislación educativa y psicopedagogía del adolescente), hasta su tesis de licenciatura publicada luego con ligeros ajustes.
 - b. Segunda etapa (1983-2004). Abarca el resto de su vida y se centró en la investigación pedagógica. Por sus contribuciones periodísticas, ensayó muchas ideas que definieron su trayectoria intelectual y las difundió por diversos medios.

Considerando sólo la obra escrita, en la periodización se distingue un pensamiento de juventud, que concluye con su primer trabajo historiográfico, y uno de madurez, que inicia con su incursión periodístico-cultural. Este crecimiento intelectual se nota, por ejemplo, al comparar la idea de un prólogo que hizo a un libro de su padre (1982)¹²⁸ y el desarrollo de la misma en *Hacia una teoría pedagógica* (1999): la idea de pedagogía como ciencia empírica lo motivó a ingresar al doctorado con un proyecto intitulado “El carácter científico de la pedagogía”.¹²⁹ Con el tiempo, la idea se nutrió humanísticamente y respondió a la crisis disciplinar:

La deshistorización de la pedagogía mexicana está muy ligada a lo que acontece con nuestros mitos fundantes como nueva nación. [...] Pareciera que las ideas fundantes locales de nuestro campo disciplinario y los hombres que los han protagonizado, en general se opacan hacia la década de los 40's cuando la sociedad mexicana logró la unidad y estabilidad mínima para incorporar la racionalidad político-ideológica requerida por la lógica capitalista. [...] A partir de ese momento [...] se hace más ostensible que el desarrollo de una pedagogía [...] nutrida con tradiciones francesas y alemanas, finalmente sea desplazada por una forma de pedagogía pragmática

¹²⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, “Prólogo”, *apud* Roberto Moreno García, *Educación audiovisual*, p. 7.

¹²⁹ DGPE, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397.

totalmente achatada. [...] En el oficio del pedagogo terminó por prevalecer un vicio propio: la urgencia por dar siempre “la propuesta”, orientación inmediatista despreocupada por apoyarse en la reflexión, en la fundamentación, en el análisis, en la profunda sensibilidad de los requerimientos locales.¹³⁰

En el fondo, Aguirre y Moreno compartían el rechazo a la crisis disciplinar y el estudio de los clásicos, pero divergían en la forma de retraerla. Para Aguirre, se debía ampliar la noción de clásicos a lo educativo. Para Moreno, se debía fortalecer la tradición clásica. Esta forma de estudiar a los clásicos se consolidó por su incursión en el periodismo cultural:

En el convivio decembrino de la Facultad de Filosofía y Letras, 1983, mi querido amigo Huberto Batis me invitó a colaborar con el periódico Unomásuno escribiendo una columna semanal sobre cuestiones de pedagogía y educación. Durante varios meses escurrí justificadamente el bulto temeroso de adquirir un compromiso de cumplimiento incierto. [...] Huberto hizo nuevamente gala de su ya proverbial paciencia recibíendome en las páginas culturales sabatinas del diario. / La intención que me animó fue procurar hacer asequible al público lector algunos de los avances y no pocas de las dificultades que se encuentran en el ámbito de la investigación de problemas educativos, así como difundir el pensamiento sobre la educación y tratar algunos aspectos de la orientación y de la vida universitaria.¹³¹

A finales de los setenta, la censura de los medios de comunicación masiva incitó a que intelectuales vanguardistas crearan alternativas culturales. Fundado en 1977, por experiodistas del *Excelsior*, el *unomásuno* fue un espacio de crítica en el régimen de Echeverría:

Surgió como un diario netamente político, entendido como una tribuna informativa y de opinión que deseaba dar voz a todos aquellos que para finales de los setenta no habían podido acceder a un espacio público. De esta manera, la política y las causas sociales [...] fueron los ejes centrales de la línea editorial de *unomásuno*. / Al mismo tiempo gozó de una amplia aceptación en diversos círculos del país y llegó a convertirse en una referencia imprescindible de consulta cotidiana, incluso fue calificado de periódico de “izquierda”.¹³²

Aunque la libertad de expresión ya no era igual que en la época de su padre y los transterrados, combatir la crisis de la pedagogía era una causa justificada:

Al director del suplemento sábado, maestro Huberto Batis, le llegaban todo tipo de textos, solicitados y no solicitados. Los solicitados eran enviados por los escritores que colaboraban semana a semana y que tenían un espacio fijo en las páginas del sábado. Los no solicitados eran aquellos de colaboradores esporádicos, que generalmente enviaban ensayos, cuentos o adelantos de novelas, y que, si eran buenos, eran destinados a las primeras páginas.¹³³

¹³⁰ Esther Aguirre Lora, *Comenio: obra, andanzas, atmósferas*, p. 22.

¹³¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 7. Las cursivas son del autor.

¹³² María Barragán Lomelí, *Hechos relevantes de la historia del unomásuno (1977-1983)*. *Viacrucis de un proyecto periodístico* (Tesina), p. II.

¹³³ *Ibidem*, p. 12.

El “SaBatis” publicó semanalmente ensayos pedagógicos suyos cuyo destinatario fueron estudiantes de pedagogía, normalistas e interesados en la educación nacional. Con una redacción clara y breve, los textos se publicaron en este orden:

El lenguaje de la pedagogía, cuyo objetivo fundamental era intentar establecer algunas bases para la discusión seria en torno a los términos que se utilizan en el campo de la educación; Investigación pedagógica, que pretendía difundir diversos aspectos de la metodología de la investigación educativa; Orientación, abocada a problemas teóricos de la llamada orientación educativa o vocacional; Bibliografía pedagógica, que contenía reseñas de publicaciones recientes y Disparatario pedagógico, cuyo propósito central era disminuir un poco el aburrimiento a que conducían los otros tópicos sin apartarse totalmente de ellos.¹³⁴

Suponiendo que esta sea una primera clasificación de su pensamiento, ofrecemos las referencias de textos que la integraron y se publicaron en *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos* (1993). En esta relación, los números en romano indican la sucesión de entregas:

1. El lenguaje de la pedagogía:

- a) “El vocabulario de la pedagogía. Las `ciencias de la educación” (1984): I, julio, 21; II, julio, 28; III, agosto, 4; IV, agosto, 11; V, agosto, 18; y VI, agosto, 25.
- b) “El vocabulario de la pedagogía. El autoaprendizaje” (1985): marzo, 16.
- c) “El vocabulario de la pedagogía. El *curriculum*” (1985): I, abril, 20; II, abril, 27; III, mayo, 4; y IV, mayo, 11.
- d) “El vocabulario de la pedagogía. La tecnología educativa” (1985): junio, 29.

2. Investigación pedagógica

- a) “Segundo Informe. Proyecto educativo nacional” (1984): septiembre, 7.
- b) “Investigación pedagógica. Registro nacional” (1984): septiembre, 15.
- c) “Archivo Freud. *Finis africae*” (1984): octubre, 20.
- d) “Investigación pedagógica. Paradigmas metodológicos” (1984): I, octubre, 27; II, noviembre, 3; III, noviembre, 10; IV, noviembre, 17; V, noviembre, 24.
- e) “*De brevitae vitae. Mexicanos ilustres*” (1985): marzo, 23.
- f) “Educación nacional. Magna tarea” (1985): abril, 7.
- g) “Investigación pedagógica. La evaluación de programas educativos” (1985): I, agosto, 24; II, agosto, 31; III, septiembre, 7; IV, septiembre, 14; V, septiembre, 21; VI, septiembre, 28.

3. Orientación

- a) “Orientación. Tercer Seminario Iberoamericano” (1984): julio, 7.

¹³⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 7-8.

- b) “Orientación. El sistema de orientación integral” (1985): I, junio, 1; II, junio, 8; III, junio, 15.
4. Bibliografía pedagógica
- a) “Libros de texto. Bibliografía y pedagogía” (1984): julio, 14.
 - b) “UNAM. Biblioteca pedagógica” (1985): mayo, 18.
 - c) “Bibliografía pedagógica. La educación en la Roma clásica” (1985): mayo, 25.
 - d) “Bibliografía pedagógica. La pedagogía de Kant” (1985): junio, 13.
5. Disparatario pedagógico
- a) “Antología del disparate” (1984): septiembre, 8.
 - b) “Anécdotas infantiles” (1984): diciembre, 29.
 - c) “Equívocos” (1985): marzo, 30.
 - d) “El arte de preguntar” (1985): junio, 22.
 - e) “El arte de definir” (1985): octubre, 16.

Debido a su frecuencia y número, los artículos de corte histórico se pueden catalogar sin problema en otra línea, una de Historia de la educación y de la pedagogía:

- a) “Kant. La pedagogía como disciplina” (1984): junio, 23.
- b) “Kant. La pedagogía experimental” (1984): junio, 30.
- c) “Henríquez Ureña. La república aristocrática” (1984): septiembre, 1.
- d) “Diderot. Plan de universidad” (1984): I, septiembre, 22; II, septiembre, 29; III, octubre, 6; IV, octubre, 13.
- e) “Las Casas. Trascendencia de su obra” (1984): octubre, 10.
- f) “Material didáctico. Aproximación a su estudio” (1984): I, diciembre, 1; II, diciembre, 8; III, diciembre, 15; IV, diciembre, 22.
- g) “Herbart. La pedagogía como ciencia” (1985): enero, 5.
- h) “Colegio de Pedagogía. Trigésimo aniversario” (1985): I, enero, 12; II, enero, 19; III, enero, 26; IV, febrero, 2; V, febrero, 9; VI, febrero, 16; VII, febrero, 23; VIII, marzo, 2; IX, marzo, 9.
- i) “Comenio. La gran didáctica” (1985): abril, 13.
- j) “Natorp. La pedagogía social” (1985): julio, 6.
- k) “La universidad de utopía. La educación en la ciudad del sol” (1985): I, julio, 20; II, julio, 27; III, agosto, 3; IV, agosto, 10.
- l) “Universidad de México. Antecedentes de su fundación” (1985): agosto, 17.
- m) “Rollin. El Tratado de los estudios” (1985): octubre, 6.

Ya que se publicaron después de 1985, estos artículos no se incluyeron en el libro de 1993:

- a) "Sobre la universidad", *Sábado. Suplemento de unomásuno* (1987): enero, 24.
- b) "El Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos". *Sábado. Suplemento de unomásuno* (1987); octubre, 3.

En este *corpus* podemos intuir líneas de su pensamiento según problemas teóricos específicos. Esto se confirma debido a que ellos fueron publicados por el Colegio de Pedagogía, El Colegio de pedagogos de México y el Seminario de pedagogía universitaria.

- 1) A partir de "El vocabulario de la pedagogía. Las `ciencias de la educación`" (1984) se publicó "Pedagogía o ciencias de la educación" en Antonio Carrillo, *et al.*, *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, (1989). Con idéntico contenido se publicó *Pedagogía y Ciencias de la educación* (Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía universitaria-UNAM, 1990, y una reimpresión de 1999).
- 2) A partir de "El vocabulario de la pedagogía. El *currículum*" (1985) se publicó *Plan de estudios y "currículum"* (Colegio de Pedagogos de México, 1990) y en la revista *Paedagogium*, no. 14. (2002).
- 3) A partir de "Investigación pedagógica. Paradigmas metodológicos" (1984) se publicó *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica* (Colegio de Pedagogos de México, 1993).
- a) "Investigación pedagógica. La evaluación de programas educativos" surgió por la traducción (con Diana Bessoudo) de *La evaluación de los programas educativos*, de Alexander Astin y Robert Panos, (Colegio de Pedagogía-UNAM, 1983).

Sin apuro alguno, el resto de sus publicaciones siguen la catalogación aquí propuesta:

1. El lenguaje de la pedagogía y 2. Epistemología:
 - a. "El lenguaje de la pedagogía", en *Omnia* (1986) y *Paedagogium* (2002).
 - b. "Sobre el vocablo pedagogía", en *Paedagogium* (2002).
3. Investigación pedagógica:
 - c. "La crisis de la pedagogía" publicado en *Paedagogium* (2002).
 - d. "Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior", en *Paedagogium*, (2001), núm. 8.
 - e. "La irregularidad escolar. Su solución administrativa", en *Paedagogium* (2002), núm. 10.

f. "Sobre la universidad", (DGEA-UNAM, 1987).

4. Orientación:

g. "Origen y perspectivas de la orientación integral", en *Memoria Reunión Nacional de Orientación Vocacional* (1984).

h. *Maestría en orientación educativa. Proyecto de creación*, (Colegio de pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria-UNAM, 1996).

(Las líneas-eje 5 y 6 se mantienen intactas).

7. Historia de la educación y la pedagogía:

a. "Examen de una polémica `en relación al` examen" (Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria-UNAM, 1996), también publicado en *Paedagogium* (2003), núm. 12 y 13.

b. "Domingo Tirado Benedí" (Semblanza de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. FFyL-UNAM (1994).

c. "Ricardo Guerra Tejada" (Semblanzas de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. FFyL-UNAM (1994).

d. "El pensamiento pedagógico de José Vasconcelos" en David Piñera (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México* (2002).

e. "En busca de las musas de Rodin" en *Universidad de México* (2003), núm. 629.

A la obra posterior a 1985 corresponde el primer orden con nuestra propuesta de catalogación, aunque su tópico Lenguaje de la pedagogía se puede separar en dos categorías, porque "Material didáctico. Aproximación a su estudio" no trata de la polémica del estatuto disciplinar, más bien de los modelos didácticos. De ese modo, añadiendo una categoría historiográfica, obtenemos un perfil de líneas generales:

- 1) Teoría pedagógica y la polémica de los modelos didácticos.
- 2) Epistemología y la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación.
- 3) Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental).
- 4) Orientación educativa.
- 5) Bibliografía pedagógica.
- 6) El Disparatario pedagógico.
- 7) Historia de la educación y de la pedagogía.

2.1 Teoría pedagógica y la polémica de los modelos didácticos

Entre el pensamiento de juventud y el de madurez podemos considerar como textos de transición a su tesis de licenciatura (*La educación asistemática*, 1982), “Los orígenes de la pedagogía en México” y “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”. Afirmer que la pedagogía era una ciencia empírica exigía una rigurosa demostración, por ello, debía demostrar la validez del estatuto disciplinar a través de la categoría *educabilidad*.¹³⁵ Si el ser humano es el único ser educable, y éste se ha educado según una concepción de mundo y vida, entonces la respuesta a cómo el ser humano se ha educado es muy antigua:

Para los educadores o pedagogos, la noción de la educabilidad humana se convierte más en un principio que en un tópico, más en un supuesto inamovible que un tema de discusión; y lo que realmente debaten es cuál de muchas vías posibles es la más adecuada para alcanzar los fines propuestos. Esto [...] convierte a la pedagogía, también, en ciencia empírica de carácter experimental. Los conflictos entre técnicas distintas para enseñar la misma cosa se dirimen apelando a la experiencia controlada.¹³⁶

El pedagogo se distingue del docente, por su reflexión basada en el principio de educabilidad y su demostración empírica se prologó toda su vida. Históricamente, desde el estudio de la tradición clásica, identificó dos respuestas en torno a la cuestión:

Nuestra tesis es que existen dos enfoques pedagógicos para la enseñanza de las profesiones que designaremos como modelo escolar, uno, y modelo artesanal, el otro, y que éstos con alguna frecuencia entran en conflicto. [...] Aunque suele ser difícil encontrar en nuestros sistemas educativos contemporáneos los modelos escolar y artesanal en su forma más pura, dado que tienden a imbricarse, podremos encontrar relaciones del primero con la enseñanza de los sofistas, las escuelas de los retóricos, la escolástica y nuestras modernas escuelas y facultades. El segundo podría relacionarse con la Academia platónica, el Liceo aristotélico, los escritos de Cicerón, Séneca y Tácito, la universidad alemana decimonónica y nuestros modernos institutos de investigación.¹³⁷

La polémica respondía a la negación del estatuto disciplinar. Aunado a los tropiezos éticos que señalamos en el capítulo anterior, añadimos uno de carácter teórico, y es que los conceptos de modelo escolar y modelo artesanal literalmente fueron los mismos entre 1982 y 1999. Aunque no se justifica el auto-plagio, su responsabilidad disminuye por su afán de difundir sus

¹³⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, *apud* AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 63. El vocablo da lugar a un problema de traducción, en tanto (*bildsamkeit*) y formación (*bildung*). La traducción fue vertida por Luzuriaga, conjuntando tradición pedagógica alemana con su similar hispanoamericana. Esa misma fue compartida por Hernández y Tirado: “Tomado el concepto de educación en su justo significado, sólo el hombre es educable. No cabe discusión sobre el hecho simple de la educabilidad como propiedad humana. Sin ella no se comprende el progreso. Más interesante es investigar y discutir acerca de la medida en que el hombre es educable y de las diferencias de grado de educabilidad entre diversas categorías de individuos”. Santiago Hernández y Domingo Tirado, *Ciencia de la educación*, p. 162.

¹³⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, *apud* AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 64.

¹³⁷ *Idem*.

ideas y el silencio de los autores con quienes quiso polemizar. Tal es el caso de un investigador que, basándose en Durkheim, dijo en 1994, 1996 y 2001 que “los historiadores de la educación no le han dado importancia al tránsito de la formación en los gremios en la edad media a la conformación del sistema educativo”.¹³⁸ Al respecto, Moreno contestó que:

El modelo artesanal, en síntesis, es la forma natural de enseñanza que ha acompañado al hombre desde su aparición como tal. Es esencialmente mimético, a diferencia del modelo escolar que podemos considerar esencialmente lúdico. En efecto, la enseñanza artesanal confía el aprendizaje a la imitación del ejemplo que proporciona el maestro en el desarrollo de la actividad. En la escuela, en cambio, las actividades se desarrollan *como si* fueran reales, no siéndolo, sin embargo. [...] La verdadera originalidad de la escuela podríamos decir que radica en los siguientes aspectos: sistematiza los contenidos de la enseñanza, busca fundamento a lo que se ha de enseñar y produce técnicas y materiales para lograr el aprendizaje.¹³⁹

La transición de uno a otro modelo no se comprendía si se desconocía el desarrollo histórico de cada uno. En tanto, la polémica planteada por Moreno se puede criticar desde otra mirada pues, si se remitía a la enseñanza y no a la formación de pedagogos, entonces no eran modelos pedagógicos sino didácticos. Al final, aquel investigador nunca le contestó y de la polémica de los modelos surgieron dos historias: una de los materiales didácticos y otra de los modelos de universidad napoleónica y alemana:

El conflicto de los modelos puede rastrearse hasta nuestras modernas universidades. Si bien el modo escolar ha demostrado cuantitativamente su eficacia, no necesariamente ha convencido a todos. Según Kourganoff, los procedimientos de selección y promoción de profesores, aun de aquellos que se dedican a la enseñanza profesional, están en muchas universidades injustamente determinados por criterios que corresponderían a investigadores de oficio. Esto es, la apreciación del trabajo docente como productor de materiales, ejercicios, prácticas que garanticen un más rápido y mejor aprendizaje de los alumnos dados los tiempos disponibles y los planes de estudios, no difiere la que tuvieron las suasorias y controversias siglos atrás.¹⁴⁰

En un conflicto de intereses ético-políticos, Moreno defendió el modelo escolar contra sus detractores. En esos años, la escuela fue criticada con base en libros como *La desescolarización de la sociedad* y *Educación como imperialismo cultural*. Esta fue su respuesta:

Si como dice Locke, “el gran arte de la habilidad del maestro es hacer todas las cosas lo más fáciles posible”, y que esto se puede aplicar a todas nuestras escuelas de enseñanza científica y profesional, es necesario que en nuestras instituciones educativas se preste mayor atención y se otorgue mayor valor a los productos del modelo escolar, evitando celosamente que se caiga en la irrealidad que tantas críticas ha merecido.¹⁴¹

¹³⁸ Ángel Díaz Barriga, *Investigación educativa y formación de profesores*, p. 36.

¹³⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, pp. 55 y 75.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 24.

¹⁴¹ Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, *apud* AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 72.

Quienes acusaron a la escuela de mera reproductora de la ideología hegemónica, no se percataron del valor epistémico de la pedagogía, de modo que esa polémica significaba un posicionamiento teórico: “en torno al modelo escolar existen disciplinas, como la pedagogía, que se han abocado a hacer más exitosa la escuela”.¹⁴² El reto era enorme y los canales de comunicación al interior de la formación pedagógica se habían diversificado. Fue así que su idea de la pedagogía como ciencia empírica tomó otro camino en el doctorado:

Desde hace ya muchos años he sido testigo -y, ocasionalmente, partícipe- de una polémica muy frecuente en el ámbito de la educación. Se trata de la cuestión sobre si es o no posible aprender algo sin hacerlo realmente. “Se aprende a nadar nadando” suele decirse, o bien, en mi ámbito más cercano se afirma: “Se aprende a investigar investigando”.¹⁴³

Abierto a las Humanidades, Moreno se limitó a refutar dos posibles interlocutores: un historiador de la educación italiano y un epistemólogo mexicano. El primero, Antonio Santoni, afirmaba que el modelo artesanal ya no existía en la educación actual.¹⁴⁴ El segundo, Ricardo Sánchez Puentes, afirmaba que nadie podía ser investigador si no se había formado en un centro de investigación, es decir, los formados en el modelo escolar no pueden ser investigadores porque carecen de preparación en un centro *ex profeso*.¹⁴⁵

Debemos, en mi opinión, preservarnos de cometer dos errores de apreciación en este asunto. Por un lado, no debemos creer que la producción artesanal y, por consiguiente, su forma de enseñanza se ha extinguido. La artesanía gremial fue abolida pero no eclipsada la faz de la tierra. Por otro lado, no debemos creer que se encuentra constreñida a las artesanías folklóricas de nuestros países latinoamericanos.¹⁴⁶

Por estas circunstancias, en *Hacia una teoría pedagógica* se matizó la demostración empírica del estatuto disciplinar y se sumó otro problema: defender la escuela como institución democrática, moderna y formadora de investigadores. Implícitamente, Moreno también estaba

¹⁴² Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 119.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 9.

¹⁴⁴ Antonio Santoni, *La nostalgia del maestro artesano*, p. 59.

¹⁴⁵ “Actualmente hay universidades, y en particular unidades de investigación, que todavía programan `cursos de metodología de la investigación científica’. El hecho de que los planes de estudio contemplen eventos relacionados con la formación de investigadores y para la investigación es muy positivo. Lo que causa extrañeza son los contenidos y la orientación de esos cursos. / La experiencia mexicana, a partir del surgimiento de los primeros posgrados (hacia 1930), y en especial después de los años sesenta, ha dejado una serie de lecciones que es necesario conceptualizar y socializar: / No se enseña a investigar con gis y pizarrón [...] una cosa es entender y definir qué es investigar y otra cosa es realizar una investigación”. Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar. Una nueva didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*, p. 8. Las cursivas son del autor. Aunque no se cita a Moreno, tal vez se alude a él porque un rasgo distintivo de su trayectoria fue la impartición de cursos de metodología de la investigación. Tras la publicación de su artículo “La formación de investigadores como un quehacer artesanal” en *Omnia* (1987), Sánchez Puentes se basó en Santoni para afirmar: “El proceso de producción científica es asimismo artesanal [...] El artesano no da clases; enseña prácticamente [...] Su salón de clases es el taller donde él trabaja, codo a codo al lado de sus aprendices”. *Ibidem*, p. 40.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 113.

preservando su escuela, su mundo y sus principios. Por ende, todo opositor a la tradición clásica era un detractor y podía ser miembro de las Ciencias de la educación:

El modelo escolar es más democrático en dos sentidos. Admite mayor número de aprendices que los que puede admitir un maestro en el modelo artesanal y la selección no es por parentesco o por juramento profesional. Además, no se trata de guardar el secreto sino, en expresión de Comenio “enseñar todo a todos totalmente”.¹⁴⁷

La polémica de los modelos mostró las históricas raíces de la pedagogía y concluía que, culturalmente, se le debía al modelo escolar la creación de las profesiones, de la pedagogía misma y de la sistematización de contenidos de enseñanza, es decir, los planes de estudio.

2.2 Epistemología y la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación

El primer contacto formal de Moreno con las Ciencias de la Educación acaeció en la asistencia al curso metodológico de 1980 dirigido por Gaston Mialaret. Por esta experiencia, conoció al referente teórico más importante de esa tradición:

Gaston Mialaret, que después de haber publicado varios libros sobre pedagogía [...] de repente alborozadamente nos dice que se acabó la pedagogía y que de aquí en adelante se llama atinadamente Ciencias de la Educación. Y argumenta por qué. Yo creo que todo mundo tiene derecho a cambiar de opinión, lo que no me parece bien es que lo haga tan mal como lo hace.¹⁴⁸

El análisis de cada referente en la polémica Pedagogía vs Ciencias exigiría otra investigación, por ende, sólo señalaremos los referentes próximos al círculo de Moreno. De Francia devino una crítica a la pedagogía desde las Ciencias de la educación con Mialaret, Château (*Los grandes pedagogos*) y Debessé (*La nueva pedagogía científica*); como respuesta, se formó la pedagogía antiautoritaria, movimiento liderado por Bourdieu y Passeron (*La reproducción*), Baudelot y Establet (*La escuela capitalista*), etc. Aunque en Francia la tradición pedagógica tuvo momentos notables con Compayré (*Curso de pedagogía*), fue desplazada por una nueva literatura universitaria que incluía ideas de sociólogos clásicos como Durkheim (*Educación y sociedad*) y contemporáneos como Bourdieu (*El oficio del sociólogo*), además de filósofos como Foucault (*Las palabras y las cosas*) y psicoanalistas como Lacan (*Escritos y enseñanzas*). Del mundo anglosajón, con Russell (*Sobre educación*) y Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*), surgieron exponentes que no siempre coincidían con los

¹⁴⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 117. Para una crítica a Comenio que lo juzga pedagogo y protagonista de la escolarización, Cfr. Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, p. 17; Martin Carnoy, *La educación como imperialismo cultural* p. 16.

¹⁴⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, “Sobre el vocablo pedagogía”, *Paedagogium*, p. 4.

pensadores franceses. Desde frentes opuestos, Dewey (*Ciencia de la educación*) y Skinner (*Tecnología educativa*) sentaron las bases epistemológicas para una heterogénea formulación; décadas después, Carr y Kemmis (*Para una teoría crítica de la educación*) aportaron criterios para fundamentar una Ciencia Crítica de la educación. En tanto, desde la tradición alemana hubo exponentes como von Cube (*Ciencia de la Educación*) que intentaron refutar la tradición pedagógica clásica aplicando postulados epistemológicos de Popper (*Conjeturas y refutaciones*); empero, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (*Conocimiento e interés* de Habermas, por ejemplo) y la Hermenéutica gadameriana (*Verdad y método*) aportaron elementos que diversificaron la conceptualización. Además, España fue un intenso receptor de tales ideas al grado de editar, difundir y orientar la reflexión a uno u otro lado de la polémica; por mencionar a algunos de ellos, tenemos a Escolano (*Epistemología y educación*) y García Carrasco (*La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*) de las Ciencias de la Educación y Quintana Cabañas (“Pedagogía, Ciencia de la educación y Ciencias de la educación”) a la Pedagogía. En Latinoamérica, en especial Argentina y Colombia, también hubo activa recepción en pensadores como Zuluaga (*Pedagogía e historia*), Bedoya (*Epistemología y pedagogía*), Puiggrós (*Pedagogía. Apuntes y debates*) e Illich (*La desescolarización*). Todos estos referentes y, muchos más, fueron recibidos en México (algunos críticamente, otros no tanto), hasta integrar el acervo cultural de los defensores de la Pedagogía clásica, de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía como Ciencia Sociocrítica. ¡Esta era una torre de babel!

La investigación doctoral de Moreno fue un frente teórico opuesto a todo detractor cuyos acrílicos discursos pusieran en crisis a la tradición clásica. Su fin (proteger su escuela, su mundo y sus principios) se contraponía a la de aquellos que querían desplazarlo de la vida universitaria. Muestra de ello, era la intención de cambiar el plan de estudios a través del nombre de la licenciatura, algo que no era casual ni neutralmente ideológico:

Aquí en la Facultad de Filosofía y Letras, donde yo trabajo, no se permite cambiar el plan de estudios, por ejemplo, que tenga el nombre de Ciencia de la educación en vez de Pedagogía, en el fondo es como una especie de arcaísmo, o sea, “conservemos como nacimos ¿para qué cambiamos?”. Sin embargo, en los hechos, es obvio que el que hoy [en 1990] hace Pedagogía, necesariamente la hace en la concepción de Dewey.¹⁴⁹

El precedente del Colegio de Pedagogía fue la cátedra de Ciencia y arte de la educación. Su responsable fue Ezequiel Chávez, filósofo y educador que fuera rector y director de la Escuela de Altos Estudios en 1913 y 1921. La asignatura “Ciencia y Arte de la educación,

¹⁴⁹ *Supra*, p. 45.

psicología y metodología” del plan Chávez se modificó cuando se creó la subsección “Ciencias y artes de la educación” para formar docentes universitarios:

Entre 1935 y 1954 la Facultad [de Filosofía y Letras] impartió la Maestría en Ciencias de la Educación, abierta a quienes poseyeran el grado de maestría en otra especialidad. Tal requisito, que de hecho la convertía en un doctorado, actuó como filtro de la demanda. Esto explica, en parte, que en cerca de 20 años sólo hubiera tres graduados.¹⁵⁰

La denominación chavista tenía un dejo anglosajón, tal vez por la afinidad a Spencer, James y Titchener, y su deslinde del positivismo. Esta era la única posibilidad de sostener el juicio del entrevistado, pero eso no pasó. Si, acaso, el entrevistado suponía que Chávez y el Colegio de Pedagogía hacían “pedagogía en la concepción de Dewey” estaba errado. Era falaz cambiar la denominación *Licenciatura en Pedagogía* a *Licenciatura en Ciencias de la educación* porque ello implicaba desconocer la historia de la pedagogía y el legado de uno de los tres graduados en la Maestría en Ciencias de la Educación:

El renacimiento de la pedagogía como disciplina puede atribuirse, casi sin duda, a Francisco Larroyo. Neokantiano de la Escuela de Marburgo, profundo conocedor de la pedagogía alemana, seguidor —en particular— de la *Pedagogía social* de Natorp, contribuyó en gran medida a dar personalidad propia a la pedagogía en nuestro medio y a perfilar con nitidez la vida y profesión del pedagogo.¹⁵¹

En la deshistorización de la pedagogía se desconoció a Kant, Herbart, Dilthey¹⁵² y Natorp, es decir, a la tradición alemana adaptada a la circunstancia mexicana.¹⁵³ En un artículo sobre Kant, Moreno afirmó: “En estos aciagos¹⁵⁴ tiempos que la pedagogía resiente -y resiste- como nunca los embates de enemigos de dentro y fuera, se antoja conmemorar su origen como disciplina científica en el seno de la filosofía alemana de finales del siglo XVIII”.¹⁵⁵ En un evento del aciago 1993, se realizó una histórica corrección histórica.

Los angloparlantes no pueden distinguir entre *education*, como el fenómeno, y *education*, como disciplina. Por eso Dewey tiene que decir las ciencias de la educación para poder distinguir del fenómeno, dado que él no podía utilizar tradicionalmente en su idioma la palabra pedagogía. Por el contrario, nos viene de Alemania, como bien decía el Dr. Díaz Barriga, nos viene más de Alemania el asunto.

¹⁵⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 120-121.

¹⁵¹ *Ibidem*, pp. 75-76.

¹⁵² Wilhelm Dilthey fue un gran ausente en su obra escrita, aunque lo citó en su texto sobre Vasconcelos.

¹⁵³ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 11-17, 103-106, 185-188. Para un análisis detallado de la recepción de la tradición pedagógica alemana en Larroyo, Vid. Pilar Martínez, “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”, *Paedagogium*, pp. 32-35.

¹⁵⁴ El vocablo *aciagos* fue usado por un ateneísta para referirse a los peores momentos de su vida, los funestos días de la decena trágica. Cfr. Alfonso Reyes, *Obras XIV. Memorias*, pp. 39-44.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 11.

Aunque no como él afirma, que fuera en el siglo XIX, sino en el XVIII, y no por Herbart, sino por Kant.¹⁵⁶

Este fue un enemigo, pero había más: “Quienes designan el estudio de los fenómenos educativos como ciencias de la educación [...] asumen, de modo generalmente inconsciente, una posición distinta, la negación de la pedagogía como disciplina”.¹⁵⁷ Uno de los objetivos de los Científicos de la Educación fue demoler el principio de unidad disciplinar de la pedagogía. En pro de la tradición clásica, Moreno afinó sus ideas de juventud en dos textos: “El lenguaje de la pedagogía” (1986) y *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1990). En 1984, el segundo se publicó con varias entregas al *unomásuno* bajo el título “El vocabulario de la pedagogía. Las ‘Ciencias de la educación’” y como “Pedagogía o Ciencias de la educación” en *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (1989). He aquí el problema:

Han sido tantos y de tan diversos orígenes quienes se han ocupado de la construcción del magno edificio, la gigantesca torre del conocimiento de la educación del hombre que no siempre se ha percatado que antes, mucho antes, de “romper las nubes y besar el cielo” —por razones de gran complejidad— han perdido la *lingua franca* de la pedagogía, el idioma en común que permitía la comunicación entre ellos y la explicación a los demás sobre aquello en lo que consistía su labor y el grado de su avance.¹⁵⁸

Primero, está la referencia al poema “El cristo de mi cabecera” de Rubén Navarro, donde se narra el trágico destino de un amor que tornó en desencanto y orfandad:

Hoy que vivo solo... solo, en mi cabaña/ que construí a la vera de la audaz montaña / cumbre ha siglos engendró el anhelo / de romper las nubes y besar el cielo; / hoy que por la fuerza del Dolor, vencido / buscó en mi silencio mi rincón de Olvido; / mustias ya las flores de mi Primavera; / triste la Esperanza y el Encanto ido; / rota la Quimera, / muerta la ilusión... /...!Ya no rezo al Cristo de mi cabecera...! / ¡Ya no rezo al Cristo... que jamás oyera / los desgarramientos de mi corazón...!¹⁵⁹

Tal vez el poema revela una añoranza a los años fundacionales del Colegio de Pedagogía, cuando prevalecía una *lingua franca*. Esta locución remitía a una época en que el latín asistió la comunicación entre novohispanos y europeos, entre humanistas y científicos. Ante la necesidad de una nueva *lingua franca* pedagógica, se encaró su difícil construcción con una

¹⁵⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, “Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía”, *apud* Monserrat Bartomeu, *et al.*, *En nombre de la pedagogía*, pp. 80-81.

¹⁵⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, “Los orígenes de la pedagogía en México”, *E+A*, p. 60.

¹⁵⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 5.

¹⁵⁹ Raúl Arreola Cortés, *La poesía en Michoacán. Desde la época prehispánica hasta nuestros días*, p. 491. Amigo de Gabriela Mistral, Rubén Navarro fue un poeta y político michoacano. El poema se publicó en un México de cambio, entre la vida rural y la urbana, retratando la actitud de un humanista frente al progreso y la modernidad. Fue tal su popularidad que se filmó en 1950 una película con homónimo título. Dirigida por Ernesto Cortázar, el contexto del poema se traslada a tiempos de la Intervención Francesa en México, donde el amor de un militar juarista por una joven es asediado por un soldado del ejército de Maximiliano. Al final, la joven muere y también la fe del militar mexicano que jura no volver a rezar jamás. En síntesis, notamos contextos análogos entre *Pedagogía y Ciencias de la educación* y el poema, pues ambos simbolizan la cultura mexicana siempre en peligro de sucumbir ante el imperialismo (sea francés o anglosajón).

analogía: construir una ciencia es como construir un edificio, porque ambas requieren planos de construcción (evitando la construcción improvisada) y un arquitecto (en este caso, el pedagogo). Pero, ¿la analogía oculta otro significado? Un año después de publicarse “El lenguaje de la pedagogía”, salió a la luz *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, texto donde se exigía ampliar los horizontes de la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación. En el balance del texto se concluyó lo siguiente:

Se considera fundamental el conocimiento de la problemática teórico-epistemológica de las ciencias de la educación, por parte de aquellos que de diversas maneras se vinculan con la problemática educativa a través del ejercicio de sus profesiones. / En cuanto a los currícula [*sic*] de las profesiones relacionadas directamente con lo educativo, se presenta como una necesidad de primer orden la incorporación de dicha problemática en la medida en que realmente se quiera la elevación real y sensible de su nivel académico.¹⁶⁰

Aunque la pluralidad epistémica en la investigación pedagógica enriquece el conocimiento de la realidad, ¿cómo aceptar una tradición que negaba a otra o pretendía sustituirla? Sin medir las consecuencias, en otro frente se usaba un lugar común, “hechos, no palabras”. Al concluir los ochenta, un investigador exigió reconocer los avances conceptuales de las Ciencias de la Educación. Tras señalar el narcisismo académico de un anónimo contrario, afirmó:

La educación no se ve como un problema conceptual, sino que el problema de las relaciones del conocimiento (y de sus tensiones) se reducen a un problema moral [...] En el caso de los especialistas en general existe desconfianza al colega, rivalidad, competencia, envidia e incluso desconocimiento [...] *Se ataca en privado, pero no se debate en público*. La palabra se ha convertido en infecunda en cuanto no lleva a un pensamiento. El problema ha dejado de ser intelectual para convertirse en un problema de poder. Las posiciones se desprecian, el pensamiento religioso se ha instaurado donde debía privar un pensamiento un pensamiento analítico [...] Si algún prestigio hay detrás de estas palabras es necesario retornárselo a todos los que desde diversas trincheras nos ocupamos de la educación.¹⁶¹

En la defensa de sus veinte años de investigación, Díaz denunció una incipiente reflexión educativa: “recientemente se han publicado dos versiones facsimilares escritas por médicos, e impresas por la secretaria [*sic*] de fomento a finales del siglo pasado y éste, bajo la denominación Tratado elemental de Pedagogía”.¹⁶² El embate a la tradición clásica confirma lo dicho en su entrevista de 1990 y también es visto en otros textos suyos donde suele atacar al paradigma *humanista, neohumanista, instrumentalista, experimental, idealista, positivista,*

¹⁶⁰ Alicia de Alba, intro. y sel., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, p. 10. Esta conceptualización se modificó epistemológicamente en *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (1990).

¹⁶¹ Ángel Díaz Barriga, *et al.*, “El prestigio de las palabras”, *apud* Ángel Díaz Barriga, *et al.*, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, pp. 11, 25 y 28. El subrayado es mío. Si Díaz estaba refiriéndose a Moreno (puesto que no lo cita, aunque sí a la Biblioteca Pedagógica que había publicado), es contradictorio que dijera aquello y jamás debatiera con alguien que lo corrigió públicamente y que le respondió uno de sus textos.

¹⁶² *Ibidem*, p. 14. El subrayado es del autor.

neopositivista, etc. Además de incurrir en confusión teórica,¹⁶³ era irónico que denunciara ataques en privado, cuando fue él quien nunca refutó ni le replicó nada a Moreno.

En otro frente, la reflexión epistemológica se dirigió a una Teoría Social de la Educación, mientras se ampliaba el debate contra la pedagogía de la Modernidad, la razón instrumental y la racionalidad tecnoburocrática.¹⁶⁴ Entre los “Argen-Mex”, unos se opusieron a los intereses hegemónicos de la institucionalización de la pedagogía¹⁶⁵ y, otros, más mesurados, pensaron que al desenmascarar tales intereses no se debía negar la legitimidad epistémica de ninguna tradición.¹⁶⁶ Últimamente, un grupo de epistemólogos de la UPN (vinculados, al menos, a uno de los “Argen-Mex”¹⁶⁷) apostó por una Ciencia Crítica de la Educación:

Se nos ofrece la opción de develar lo espurio del problema, en la maniobra de dirigir la atención a un simple cambio de nomenclatura, ya que sustituir “Pedagogía” por “Ciencias de la educación” no altera para nada la razón de ser de la primera pues con o sin ese nombre ha de continuar teniendo como objeto propio de estudio la educación (Moreno de los Arcos, 1989). Es verdad que todo ese conflicto se encuentra bañado de cuestiones teóricas y epistemológicas complejas, pero las mismas no son salvadas o disueltas con el recurso del simple cambio terminológico. Si se quiere ahondar en el problema del estatuto científico de la Pedagogía, el camino a recorrer ha de ser otro y no el trivial e inútil de someter a un rebautismo a la Pedagogía.¹⁶⁸

Estos epistemólogos defendieron la Ciencia Crítica de la Educación, pero el cuestionamiento de la tradición clásica era común. Al final, entre las diversas posturas pro Ciencias de la Educación, unas se apagaron y otras se integraron a la pedagogía como Ciencia Sociocrítica. A diferencia de tales Ciencias, el rasgo principal de la tradición clásica era la unidad de la comunidad epistémica por una conciencia histórica común. Por principio, la unidad no excluía la diversidad de perspectivas de estudio de la educación:

El fenómeno educativo, como es bien sabido, es de una gran complejidad y solamente puede ser explicado cabalmente si se consideran en los análisis los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, históricos y hasta pedagógicos que lo determinan. [...] [N]o sólo es justificable sino deseable que distintos profesionistas, incluso pedagogos, intervengan en su estudio.¹⁶⁹

¹⁶³ Enrique Moreno y de los Arcos, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, p. 7.

¹⁶⁴ Carlos Hoyos Medina, coord., *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, pp. 9-39.

¹⁶⁵ Alfredo Furlán, “El campo de la intervención pedagógica”, *apud* Ángel Díaz Barriga, *et al.*, *op. cit.*, p. 52.

¹⁶⁶ Juan Geneyro, “Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria”, *apud* Alicia de Alba, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, p. 97.

¹⁶⁷ “Su mensaje [el de los autores del libro] es ‘Ustedes, pedagogos, para quienes es normal normar, no esperen tal cosa de la epistemología. Ella emerge frente a un campo científico constituido sustantivamente. No opera ni como demiurgo del rigor ni es su tabla de salvación.’ [...] A los intelectuales del campo pedagógico nos reconfortan este tipo de acompañantes que se disponen a disfrutar los recodos de la búsqueda, aun sin tener la certeza de que se arrije al puerto deseado”. Alfredo Furlán, “Presentación”, *apud* Monserrat Bartomeu, *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, pp. 8-9.

¹⁶⁸ Monserrat Bartomeu, *et al.*, *op. cit.*, pp. 59-60.

¹⁶⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 8.

Aunque se distanció del neokantismo, Moreno buscó reforzar la tesis de la coexistencia de vertientes disciplinares internas en un pluralismo epistemológico *sui generis*:

Yo creo que [decía Aguirre Lora] en todo ese juego de que la pedagogía pertenece a las humanidades —bueno, a filosofía y letras— o tiene que estar al lado de las ciencias sociales, se han perdido muchas cosas. Bueno [responde Moreno y de los Arcos], mira, haz de cuenta que es una disciplina tan legítima tanto en las humanidades como en las ciencias sociales; hay una parte en la pedagogía que llamaría Meumann la puramente normativa, que es una parte filosófica, ésa es la parte totalmente humanística. Pero hay una parte científica que sí se relaciona con las ciencias sociales; el problema es que no alcanzas a comprender que la pedagogía es todas esas cosas simultáneamente, es una disciplina científica en tanto que se ocupa de la realidad; es una disciplina tecnológica en tanto que busca producir a partir de la investigación nuevos desarrollos en la enseñanza; y una disciplina técnica. Las cuatro vertientes son legítimas.¹⁷⁰

Estas cuatro vertientes fueron explicadas diez años antes: “La pedagogía, de antiguo, ha sido concebida como la disciplina encargada de analizar y proponer las normas para el desarrollo de una buena educación tanto en el aspecto intelectual como en el moral y el físico”.¹⁷¹ El principio de la primera vertiente es la educabilidad y se caracteriza por pensar el ideal de ser humano a formar a través de una antropología filosófica que dilucida los fines de la educación en beneficio de la colectividad.¹⁷² Por su carácter regulador de conceptos antes que prácticas, a la forma kantiana, se le denominó pedagogía puramente normativa.¹⁷³

Fundadas en las didácticas especiales, la segunda vertiente es de tipo práctico y concibe a la pedagogía como conjunto de procedimientos, técnicas, ejercicios y materiales que fomentan el aprendizaje de contenidos a enseñarse. La tesis de doctorado de Moreno demostró que, históricamente, la vertiente teórica y la práctica han disputado la legitimidad del estudio y orientación de la educabilidad, pero, ellas no eran las únicas reconocidas en la disciplina:

Tan reciente como el inicio [del siglo XX] es al advenimiento de otro tipo de pedagogía: la pedagogía como ciencia. Dejando a un lado la discusión en torno a los fines —que de todas suertes han llegado a ser legislados por los estados nacionales— los pedagogos científicos se ocupan esencialmente de tratar de conocer cómo y por qué ocurren los fenómenos de la realidad educativa.¹⁷⁴

La tercera correspondía a los pedagogos que estudian científicamente problemas de la realidad educativa y la cuarta correspondía a los pedagogos creadores de tecnología educativa, diseñadores de programas televisivos, impulsores de la educación abierta y a distancia, creadores de materiales didácticos para telesecundarias, etc. A pesar de la búsqueda de

¹⁷⁰ Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 189.

¹⁷¹ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15.

¹⁷² Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, p. 6.

¹⁷³ Ernst Meumann, *Pedagogía experimental*, p. 11.

¹⁷⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15. Las cursivas son mías.

legitimidad epistémica, cada vertiente tenía un lugar legítimo en la disciplina. Pero, en los años aciagos de la polémica, las instituciones que impartían estudios pedagógicos dudaron si seguían con la tradición clásica o la negaban a favor de las Ciencias de la educación. La estrategia de Moreno fue responder todo embate teórico y deshacer nudos gordianos:

Si bien los tratadistas [...] definen ahora la pedagogía como la ciencia de la educación, la verdad es que la metamorfosis de una pedagogía “puramente normativa” a una pedagogía científica aun no se ha completado. La libertad, casi poética, en el uso del lenguaje por parte de la pedagogía deontológica ha contaminado a tal grado a la pedagogía científica —a más de innumerables escollos metodológicos— que no resulta difícil coincidir con algunos epistemólogos cuando aprecian que la pedagogía es una protociencia.¹⁷⁵

Según esto, sólo la tercera vertiente es legítimamente dadora del estatuto disciplinar a la pedagogía. De ser así se contradujo, pues la unidad de la Pedagogía exigía reconocer su estatus disciplinar sin negar las demás vertientes. Al parecer, estaba defendiendo el valor epistemológico de tratadistas (como Larroyo, Hernández Ruiz y Tirado Benedí) o autores de textos intitolados *La ciencia de la educación*. En esta literatura se había pensado el lenguaje pedagógico afirmando que vocablos como pedagogía, educación, enseñanza, etc., tenían historia y su estudio era valioso para la formación pedagógica.

Como ciencia de la educación, la pedagogía debía “restaurar la propiedad de las palabras y, con ella, la claridad de las ideas”.¹⁷⁶ La restauración como precisión terminológica tenía como fin evitar “interpretaciones erróneas y las discusiones bizantinas y estériles que, la mayor parte de las veces, gira[n] en torno a una palabra mal definida, a una frase tomada en sentido diferente o limitada de diversa manera por los contrincantes”.¹⁷⁷ La polémica significó una oportunidad para actualizar el sentido de esta labor restauradora de la memoria profesional y sus vocablos. Así, empleó un método basado en una analogía arquitectónica: la ciencia como edificio cuyo diseño requiere un plan maestro. En su análisis se aplicaron criterios del lenguaje científico al quehacer pedagógico e integraba una gama de autores: el epistemólogo neokantiano Alexandre Giuculescu¹⁷⁸, el filósofo y arquitecto romano Vitruvio (siglo I a.C.), los epistemólogos estadounidenses Thomas Kuhn (1922-1996) y Ernest Nagel (1901-1985), el epistemólogo argentino Mario Bunge (1919-), el sociólogo estadounidense Walter Wallace (1927-2015), y el entonces filósofo analítico mexicano Mauricio Beuchot (1950-). El análisis científico-humanístico tenía una argumentación neoclásica que procedió en tres movimientos:

¹⁷⁵ *Idem*. Aunque no los nombra, tal vez se refería a los epistemólogos de la UPN.

¹⁷⁶ Santiago Hernández Ruiz, *Manual de didáctica general*, p. 7.

¹⁷⁷ Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedí, *Compendio de la ciencia de la educación*, p. 55.

¹⁷⁸ Profesor rumano del Instituto de Cibernética de Bucarest (Hungría). Se desconoce su biografía.

1) la arquitectura del saber científico, 2) el lenguaje de la ciencia, y 3) el lenguaje de la pedagogía. En el primer movimiento se aplicó una idea arquitectónica neokantiana al saber científico (compatible con la tradición pedagógica clásica, antaño neokantiana). Esto ya era suficiente para refutar el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación:

Agrupar [...] bajo el rubro de ciencias de la educación a todas las disciplinas científicas que además de la pedagogía se ocupan de algún aspecto relacionado con nuestro fenómeno no sólo es trivial sino inútil [...] Una designación tal de ciencias tan disímbolas con objetos y teorías tan diversos carecería del sentido que tiene, por ejemplo, la reunión de especialidades, con objetivos comunes, como la denominada ciencias de la salud. [...] La única disciplina que se define como el estudio, o la ciencia, de la educación es la pedagogía. Todas las demás son ciencias de otra cosa. [...] Ninguna ciencia, salvo la pedagogía, incluye en su *definiens* la palabra educación.¹⁷⁹

Además de esa analogía, se usó otro recurso retórico, el *reductio ad absurdum*: si la solución de Ciencias de la Educación fue crear especialidades o sub-disciplinas como sociología de la educación, psicología de la educación, que equivalían en la tradición pedagógica a sociopedagogía y psicopedagogía. Luego, aquellas Ciencias elevaron:

Al rango de ciencias autónomas la psicología de la educación, la sociología de la educación, la política educativa, la historia de la educación. [Empero, si] convertimos las ramas de una ciencia en ciencias autónomas, [...] tendremos que hacer desaparecer a su ciencia madre porque carecería de objeto. Esto es, elevar a categoría de ciencias la psicología educativa, la laboral, la clínica y otras. [...] El asunto no parará aquí [...] ¿Por qué no considerar ciencias, por ejemplo, la psicología de la educación artística, la de la educación matemática y dividir éstas a su vez, en niveles escolares o contenidos particulares? [...] Lo más sensato parece ser olvidarnos de tal noción hasta que nos sea expuesta de manera congruente.¹⁸⁰

Quienes apoyaron la negación de la tradición pedagógica clásica en pos de las Ciencias de la Educación ignoraron que su principio de no-especificidad los hacía defender una noción de ciencia construida equívocamente por parcelas inconexas de otras ciencias:

De igual forma que una edificación no es meramente un amontonamiento de vigas, ladrillos y cemento, la ciencia no es una simple suma de conocimientos carentes de relación. Ambos son conjuntos complejos regidos por una idea maestra. El proceso de crecimiento en ambos casos no se da por aglomeración sino que, al igual que en los seres vivos, posee una “unidad por la idea”, que equivale a un código genético en el cual se encuentra prefigurado el resultado global.¹⁸¹

La pedagogía era una ciencia con poca salud epistemológica porque no supo resistir, igual que “organismos vivos, las edificaciones arquitectónicas o las construcciones científicas a las fuerzas hostiles del entorno”.¹⁸² La causa del desplome tuvo una explicación clásica:

¹⁷⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 8.

¹⁸⁰ *Ibidem*, pp. 9-10.

¹⁸¹ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15.

¹⁸² *Ibidem*, p. 16.

Para aquilatar la normalidad de las teorías científicas puede echarse mano de los criterios ya propuestos por Vitruvio para el arte arquitectónico: firmitas (solidez), utilitas (utilidad) y venustas (belleza). Una buena teoría científica, del mismo modo que una buena edificación, debe reunir los tres criterios. La falta de alguno de ellos debilita la obra. [Luego] Una teoría científica puede transitar de la normalidad a un estado patológico en función de un conjunto de factores que afectan a uno, a dos o a todos los criterios establecidos. / Los factores de debilitamiento o desplome de la construcción científica pueden ser reducidos a tres categorías: a) las crisis, b) la endopatogénesis y c) la exopatogénesis.¹⁸³

La afirmación de que el estatuto disciplinar se debía a los pedagogos técnicos dista de lo aquí escrito, pues se toma como criterio de demarcación epistemológica a la estética. En cambio, la crisis de la pedagogía como desequilibrio teórico tenía como correlatos dos versiones de la patogénesis. El primero, la endopatogénesis, se refería a vicios e incongruencia conceptual interna de los pedagogos. El segundo, la exopatogénesis, se refería a la sustitución de nociones epistemológicas clásicas por otras impuestas desde instancias estatales o disciplinares que también estudiaban la educación. Los indicadores de ambas estaban en los discursos usados.

En el segundo movimiento se identificó a la ciencia con su función primordial, la mejora efectiva de la vida social. Una comunidad científica no cumple con esta función mecánica ni espontáneamente. Si una investigación comunica una verdad esotéricamente, no puede ser científica. Cuando una teoría se ha publicado, se puede estudiarla para confirmarla o refutarla, de modo que al publicarse se avanza a la univocidad. Así, el lenguaje científico es ideal para el ambiente universitario porque evita la equivocidad del lenguaje ordinario y natural.

He aquí la simpatía por la filosofía analítica y antipatía por lenguajes no-científicos como la hermenéutica posmoderna, caudal teórico de la pedagogía como Ciencia Sociocrítica. Ante los embates de las Ciencias de la educación no había término medio y la apuesta por nociones filosófico-analíticas del lenguaje le dio una idea de lenguaje científico. Pero, no se puede juzgar a Moreno como un ortodoxo filósofo analítico, porque ni Bunge ni Nagel hubieran aceptado el pluralismo o la prueba de hipótesis con criterios estéticos. Moreno asumía que “una ciencia no es más que un lenguaje bien hecho”,¹⁸⁴ imitando a Condillac y su oposición a la metafísica

¹⁸³ *Idem.*

¹⁸⁴ “El despliegue ó desenrollo de nuestras ideas y de nuestras facultades no se hace sino por medio de signos, y que sin ellos no se haría; que por consiguiente nuestro modo de raciocinar no puede corregirse sino corrigiendo el lenguaje, y que todo el arte se reduce á formar bien la lengua de cada ciencia”. Valentín de Foronda, *La lógica de Condillac, puesta en diálogo por D. Valentín de Foronda. 2ª edición corregida y adicionada*, p. 151. Moreno no cotejó esta cita, limitándose a copiarla de Mario Bunge y su libro *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Al menos entre el ilustrado francés y el epistemólogo argentino existía un paralelismo: la crítica de Bunge al hegelianismo y la de Condillac a la metafísica medieval se parecían en su preferencia por la univocidad del lenguaje (claridad, precisión, y orden) frente a la equivocidad del mismo (confusión, imprecisión y desorden). El parecido con Moreno es razonable, prefiriendo la univocidad en Pedagogía contra la equivocidad en las Ciencias de la educación.

escolástica en el siglo XVIII. Por eso, usó el §160 del filósofo francés: “la construcción de un idioma preciso y común que permitiera un aceleramiento del desarrollo teórico del área y condujera, finalmente, a su universalización”.¹⁸⁵ Expuesto el sentido de su idea, señaló los criterios para construir el lenguaje pedagógico:

- 1) Formalidad para detectar incongruencias lógicas y uso connotativo de las palabras. Por su alto grado de univocidad, este criterio es más compatible con las vertientes técnica y tecnológica, que con las vertientes teórica y práctica.
- 2) Traducibilidad para reconocer el grado de universalidad terminológica que permite la traslación o equivalencia de signos de un contexto a otro: “mientras menor esfuerzo de traducción y menor carga de contenidos culturales específicos posea una terminología científica, será en mayor grado comunicable y tendría más amplio rango de universalidad, lo que permitirá un ejercicio más vasto de la crítica”.¹⁸⁶
- 3) Flexibilidad para formular juicios de validez universal a situaciones y fenómenos varios: “la terminología científica, en suma, debe poderse aplicar indistintamente a formulaciones simples o complejas sin perder su connotación o haciendo depender los cambios de ésta de reglas indeterminadas”.¹⁸⁷
- 4) Simbolicidad para codificar significados por medio de símbolos. En particular, este criterio es el más abierto a las vertientes de la pedagogía, pues los vocablos de cada vertiente tienen sus propios universos de significación.

A la sazón, los avances terminológicos de la física o matemáticas no se comparaban con una disciplina incapaz de elaborar un idioma común, por ende, el primer movimiento (la arquitectura del saber científico) mostró la factibilidad del plan maestro para crearlo. El segundo movimiento (el lenguaje de la ciencia) dio elementos para construirlo con un alto grado de univocidad, consciente de la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación. La equivocidad se debía evitar lo más posible, pues la salud teórica de la pedagogía se desplomó y los síntomas eran excesos terminológicos causados por episodios prolongados de endopatogénesis y exopatogénesis. Ante la negación del estatuto disciplinar había un diagnóstico pesimista con ligeras posibilidades de recuperación. Fue así que el Doctor Moreno aplicó el tercer movimiento de su idea maestra: “A diferencia de otros sectores de la ciencia, como la sociología o la llamada politología, en los cuales se puso en boga un lenguaje abstruso —quizá para dar la impresión

¹⁸⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 17.

¹⁸⁶ *Idem.*

¹⁸⁷ *Idem.*

de mayor profundidad—, en el nuestro se optó por el lenguaje absurdo”.¹⁸⁸ El efecto corrosivo de un vocablo laxamente significado impedía crear teoría pedagógica. Bastaban tres ejemplos de la endopatogénesis: “aprendizajes”, “autoaprendizaje” y “sistemas escolarizado/abierto”. En torno al primero, ¿por qué pluralizar un término ya pluralizado? Sobre el segundo, ¿el vocablo no era más bien una redundancia? Y finalmente, ¿existía un sistema no escolarizado dentro del sistema escolarizado? Algo similar sucedía con la exopatogénesis:

Los agentes patogénicos externos podrían clasificarse, por su origen, en tres grupos: los derivados de idiomas vernáculos distintos del nuestro, los que provienen de otras disciplinas científicas y los que se originan en el propio objeto de estudio de la pedagogía, esto es, en nuestro sistema educativo. [Y por mencionar algunos ejemplos] No sólo hemos visto adquirir carta de naturalización a anglicismos como “educacional” —que nada añade a nuestro objetivo educativo, de desinencia castiza—, sino que la noción de investigación pedagógica tiende a desaparecer, en beneficio de “investigación educativa”, debido a que el idioma inglés apenas empieza a distinguir entre la disciplina, pedagogía, y el fenómeno, educación. [...] Tenemos, en consecuencia, términos injustificadamente introducidos, como *test*, *stress*, *guidance* o *curriculum*, que, a diferencia de fútbol, tenían claros equivalentes en nuestro idioma: prueba, tensión, orientación y plan de estudios.¹⁸⁹

La patogénesis se retrae reflexionando vocablos usados. La tendencia a nombrar a placer un objeto vuelve ambiguos los niveles de educación (formal, no-formal e informal), sin saber que el prefijo IN- es equivalente al prefijo NO-, y en sentido estricto, no-formal e informal son sinónimos. Considerando el contacto de nuestra disciplina con otras, las aplicaciones podían multiplicarse, de modo que por su alto grado de univocidad, su argumentación científico-estética, su análisis de vocablos no pensados y la actualización de la tradición clásica en torno a las vertientes técnica y tecnológica, le reservan a “El lenguaje de la pedagogía” un lugar en la historia de la pedagogía como el primer ensayo de un vocabulario profesional *ex profeso* cuyo fundamento se fijó en *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1990):

Cual si fuese pecado intentar desentrañar los misterios de los fenómenos educativos, de manera imperceptible, sutil, se ha colado entre los especialistas de nuestra construcción una serie de neologismos, anglicismos y barbarismos que tornan en casi imposible el diálogo entre ellos mismos. / Muchas de tales nociones son fácilmente desechables. Basta poseer un mínimo de conocimiento pedagógico e idiomático. Otras, en cambio, precisan un análisis más riguroso y una formación más sólida en la rica tradición pedagógica nacional e internacional de que somos producto.¹⁹⁰

Ante el largo y accidentado camino de la institucionalización de los estudios pedagógicos fue, Moreno decidió reafirmar la unidad disciplinar. La unidad-diferencia de vertientes convivió

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 18

¹⁸⁹ *Idem*.

¹⁹⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 5.

con sus detractores en el clima intelectual de la polémica. Ante ello, publicó su diagnóstico, ensayó hipótesis y validó conjeturas sobre el estatuto epistémico de la Pedagogía.

2.3 Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental)

Su vocación por la pedagogía experimental lo convirtió en un especialista y catedrático solicitado. Aún con las complicaciones en la inserción laboral, halló espacios laborales negados a otros miembros de su generación. ¿Cuál era la causa?

Duele saber, aunque fuerza es admitirlo, que la [...] pedagogía es poco conocida en general y poco apreciada en los ámbitos de la vida académica. [...] Amén de las confusiones terminológicas que la aquejan [...], padece, más que de una indefinición en cuanto a su esencia, de un exceso de posibles significados que, sin ser inexactos y sin excluirse entre sí, legitiman la pregunta: ¿qué es finalmente la pedagogía?¹⁹¹

Los pedagogos no pueden delegar la construcción de su disciplina a otros. Tampoco pueden ignorar que una ciencia empírica no puede validar *a priori* sus paradigmas. Sea como arte, técnica, teoría, filosofía y ciencia, la pedagogía estaba en camino a ser una disciplina científica aunque otros no compartieran tal convicción. En *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica* analizó el juicio de la pedagogía como ciencia empírica. Primero publicada en el *unomásuno*, su versión final (1993) tuvo idéntico contenido, pero con aparato crítico. El texto expone, por primera vez, su visión sobre la vertiente técnica. El debate fines vs medios de educación, o pedagogos teóricos vs pedagogos prácticos, es tan importante para la historia de la pedagogía que se les considera como únicas vertientes. Esto es inexacto porque a los pedagogos técnicos se les excluyó de los manuales de historia de la pedagogía.

En los ochenta, publicó un texto sobre el desarrollo histórico de la pedagogía experimental, porque no compartió la noción de pedagogía experimental de aquellos que, como Abbagnano, la limitaban a figuras como Montessori o Decroly.¹⁹² La historia de la pedagogía debe reconocer el lugar de la experimentación desde principios del siglo XIX hasta los racionalistas críticos,¹⁹³ sin omitir su relación con las otras vertientes: 1) los pedagogos teóricos, que reflexionan y observan al objeto de estudio teleológicamente; 2) los pedagogos prácticos, que diseñan técnicas, procedimientos o materiales que posibilitan el aprendizaje; 3) los pedagogos técnicos

¹⁹¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, p. 5.

¹⁹² Cfr. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, pp. 655-688.

¹⁹³ Libertad Menéndez, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, pp. 17-127.

o científicos, que delimitan experimentalmente problemas de realidad educativa; y, finalmente, 4) los pedagogos que desarrollan tecnología educativa.

La tendencia disciplinar de los pedagogos técnicos era fundar una ciencia de la educación, por ello, analizó, según la noción kuhniana de paradigma, los enfoques metodológicos predominantes en el desarrollo de la pedagogía como ciencia. La construcción histórica del enfoque era irregular, por lo que identificó ejes según paradigmas. A diferencia de otros, el paradigma experimental tiene por principio la univocidad, es decir, los pedagogos experimentales jamás validan *a priori* sus postulados: “La conversión de la pedagogía en ciencia positiva de carácter experimental [...] formaba parte del *zeitgeist* de la época de Kant, pero es a éste a quien debemos su primera formulación productiva”.¹⁹⁴ De esta época proviene Fisher (1890-1962), como pionero, y Binet (1857-1911) junto con Simon (1872-1961). Todos eran los primeros clásicos del paradigma.

Las investigaciones de Binet y Simon ofrecieron una doble vía de escape a quienes se preocupaban por encontrar una aproximación científica a los problemas de la educación. / Por un lado, se convirtió la medición de las características psicopedagógicas en una compleja y refinada técnica que produjo [...] una enorme cantidad de pruebas para detectar las más variadas características diferenciales de los hombres. Encontramos [...] instrumentos para medir no sólo la inteligencia [...], sino factores específicos de ella como el razonamiento verbal, el numérico, el mecánico, etcétera. [...] La investigación pedagógica, por otro, empezó a trabajar por primera vez sobre bases firmes y pronto proliferaron tanto los reportes de investigaciones realizadas como los manuales que hacían asequibles al común de los pedagogos las nuevas técnicas heurísticas.¹⁹⁵

La aparición de instrumentos y manuales acrecentó la metodología pedagógica desde los clásicos de la pedagogía experimental (Meumann, McCall, Buyse, Claparède), con base en la estadística descriptiva. Pero esta tradición tenía varias interpretaciones. El primer paradigma fue el fisheriano, con sus exactos y primitivos instrumentos de medición. El segundo paradigma inició tras la afinación metodológica de instrumentos y técnicas. Sus exponentes, Campbell (1916-1996) y Stanley (1918-2005) acuñaron tres categorías para diseños de investigación con criterios de validez más avanzados: preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales. El tercer paradigma, de la estadística no paramétrica, y el cuarto, matemática moderna aplicada a la educación, tenían plena vigencia en la época del autor. Aunque su desarrollo se había estancado al llegar las Ciencias de la educación, los clásicos de la pedagogía experimental tenían la misma legitimidad para conocer el fenómeno educativo como cualquier otro autor:

¹⁹⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 16-17.

¹⁹⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, p. 9.

La labor desarrollada durante el presente siglo ha sido en verdad grande aunque sea mucho más lo que queda por hacerse. Quizá pronto otros especialistas que han visto tales trabajos con escepticismo o ironía comprendan que lo que hay detrás de todo esto es el intento del hombre por explicar y transformar uno de los procesos más complejos y más importantes de su vida: su propia educación.¹⁹⁶

En la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación, la pedagogía experimental fue vista como positivista y como racionalidad instrumental sin comprenderla históricamente. No obstante, ella era una vertiente legítima de la pedagogía y tenía el poder, por ejemplo, de guiar la creación de planes y programas de estudio o dedicarse a la planeación educativa.

2.4 Orientación educativa

El interés por este tópico data de su juventud y se fue diluyendo con los años. Para uno de sus discípulos, la relación de Moreno y este campo era de sado-masoquismo, siempre tratando de reivindicar la figura del orientador.¹⁹⁷ Sin tener la profundidad teórica de las líneas anteriores, este tópico devino de su idea de pedagogía experimental y el contacto con los Galvis. Además de su labor administrativa en DGOSS, fueron tres sus aportaciones a la orientación educativa: 1) sus reseñas de los eventos relacionados con el campo, 2) el diseño e implementación de instrumentos psicopedagógicos para el enfoque llamado Orientación universitaria u Orientación Integral, y 3) un plan de estudios no implementado que proponía una Maestría en Orientación Educativa. Ambas investigaciones fundaron en la UNAM el enfoque de Orientación Universitaria (o Integral), cuyo fin era mejorar la formación universitaria con una sólida cultura científico-humanística.¹⁹⁸ En torno a la primera aportación remitiremos al lector a los textos ya citados. En cuanto a la segunda, Moreno relató las peripecias para diseñar un instrumento aplicado a instituciones de educación media superior y superior mexicanas: el Inventario de Diagnóstico Diferencial. Primero, se le pidió a orientadores experimentados un listado de:

Problemas que con mayor frecuencia presentaban los alumnos que acudían a consulta individual. Con esos listados se logró formular una serie de reactivos. [...] La aplicación experimental del cuestionario a una muestra de 500 casos permitió realizar correcciones y preparar el conocido Inventario DD-2. [...] Los primeros tratamientos estadísticos [...] permitieron construir dos nuevos cuestionarios: el Inventario DDP, que era la versión definitiva del instrumento para el bachillerato, y el Inventario DD-3, que era el cuestionario experimental para la licenciatura.¹⁹⁹

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 19.

¹⁹⁷ Benito Guillén, "Doctor Enrique Moreno y de los Arcos", *Paedagogium*, p. 26.

¹⁹⁸ *Ibidem*, pp. 171-172.

¹⁹⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 173-176.

Además de la ENP, hubo repercusiones en otras instituciones: escuelas secundarias del interior del país (no nombradas), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de San Carlos de Guatemala y el Sistema de orientación educativa de Nicaragua. Esta línea técnica muestra la influencia de su pensamiento más allá de las fronteras nacionales, debido a la recomendación de la Organización de los Estados Americanos:

No obstante que en mayo de 1970 se suspendió la construcción del sistema [...] tuvo repercusiones nacionales e internacionales [...]. El Proyecto Especial de Educación Tecnológica, por ejemplo, que forma parte del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA (para México y países de Centroamérica) publicó en 1979 un pequeño libro intitulado *Sistema de orientación educativa integral* en el cual se recoge con algunas modificaciones nuestro sistema basado en el Inventario DD-2 y lo propone para su uso en los países que integran el Proyecto.²⁰⁰

En la fundación de la Asociación Mexicana de Orientadores Profesionales (AMPO), en 1979, Julio González Tejada fue autor de la Orientación Educativa Integral. Moreno concordaba con la nueva visión: “En 1969 la formulación teórica de esta nueva idea había logrado tomar forma definitiva, gracias al trabajo en colaboración de Julio González Tejada (a la cabeza), Pablo Manzanares, Alfonso Millán, Juan Saldaña, Antonio Delhumeau y otros”.²⁰¹ Curiosamente, el texto que comentaremos enseguida estaba dedicado a Julio González. Esta tercera aportación atañe a un plan de estudios que no fue llevado a la práctica y cuya autoría compartió con el psicólogo educativo Antonio Gago, fundador del CENEVAL y hoy Director General del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (COPEEMS). También colaboraron dos discípulos suyos, Benito Guillén y Pilar Martínez:

El conocimiento de que en otras universidades se han realizado esfuerzos similares por crear una maestría en orientación nos llevó al convencimiento al maestro Gago y a mí de que el esfuerzo de que años atrás habíamos realizado podría ser útil a otras personas, si se conociera. [...] Cabe ahora hacer algunos apuntamientos. En primer lugar, debe ser visto este proyecto como lo que es, un proyecto. En segundo lugar, se trata de la publicación de un documento histórico [...]. Estamos convencidos [...] de que el proyecto [...] puede servir a alguna otra institución como base para sus trabajos, aunque sea, al final, para hacer exactamente lo contrario.²⁰²

El documento detalla la fundamentación del proyecto, estructura académica, requisitos de ingreso, permanencia y egreso, además de mecanismos de evaluación de su funcionamiento, actualización y características de operatividad. Para efectos de esta investigación, resaltamos el hecho de que este documento contiene una concepción de Plan de estudios que pudo haber influido en la publicación de *Plan de estudios y “Curriculum”*.

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 176.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 172.

²⁰² Enrique Moreno y Antonio Gago, *Maestría en Orientación Educativa. Proyecto de creación*, p. 9.

2.5 Bibliografía pedagógica

Ya que no se puede formar estudiantes, docentes e investigadores de pedagogía sin un acervo bibliográfico adecuado, es preciso seleccionar, criticar y catalogar obras. El acervo ideal es aquel que contiene títulos contemporáneos y clásicos. Si bien, toda selección bibliográfica genera polémica, ¿cuántas bibliotecas tienen tales características? Su estado es responsabilidad, de la crisis disciplinar y del mercado editorial, siempre a expensas de tendencias y modas. La posibilidad de integrar un acervo bibliográfico equilibrado entre las vertientes teórica, práctica, técnica y tecnológica, creó este tópico en Moreno. La instauración del neoliberalismo no sólo provocó sistemáticas devaluaciones a la moneda nacional, sino que la cultura corrió con la misma suerte. El desconocimiento de la disciplina devaluó la literatura pedagógica.

En plena crisis económica, las editoriales se rehusaron a publicar textos que se salieran de su austero presupuesto. Los textos pedagógicos de cualquier vertiente fueron relegados del plano editorial y se dio pauta a que otros, de tipo “best-seller”, se apoderaran de las estanterías. Paralelamente, desde la década anterior había aumentado el número de jóvenes interesados en carreras universitarias. Para atender la demanda de pedagogía, la UNAM creó el SUAFFYL y dos planteles en Naucalpan y Nezahualcóyotl: las ENEP Acatlán y Aragón. Por si fuera poco, en los setenta y ochenta aumentaron las instituciones públicas y privadas que impartían pedagogía, ciencias de la educación o, más bárbaramente, educación. En tanto, ¿qué tipo de acervo bibliográfico debían disponer las generaciones juveniles que eligieron estudiar pedagogía?

Infelizmente, la producción bibliográfica de nuestra disciplina que es más abundante refleja dos tendencias que parece necesario atemperar. Por un lado, atenuada la inclinación al reduccionismo psicológico en pedagogía, nos encontramos ante el ascenso de la corriente de pensamiento que prácticamente reduce todo análisis de la educación al estudio de las condiciones sociales y económicas en las que se gesta. Por otra parte, la propia demanda laboral ha llevado a nuestros egresados al desempeño de actividades técnicas como el diseño de planes de estudios, la elaboración de objetivos educativos o la evaluación del rendimiento escolar, la bibliografía pedagógica se ve así orientada, mayoritariamente, hacia estas cuestiones y se pierde paulatinamente el interés por el conocimiento histórico del pensamiento tanto nacional como universal.²⁰³

Cuando se necesitaba bibliografía pedagógica, escasearon textos, apoyo, edición, difusión y publicación. Además, predominaba la literatura instrumentalista de corte psicologicista, sociologicista y técnico-educativa. En el caso de la bibliografía sobre diseño de planes de estudio, se introdujeron textos, traducidos por equipos que juzgaron intrascendente solicitar asesoría

²⁰³ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 162.

pedagógica, y que fueron recibidos heterogéneamente por la comunidad pedagógica. Todo ello hizo que recordara cuando los pedagogos editaban, difundían y estudiaban las obras pedagógicas clásicas, fundamentales en la formación e investigación pedagógicas:

El primer cuarto de este siglo fue testigo del laudable esfuerzo que un grupo de pedagogos españoles realizó para hacer asequibles en nuestra lengua los clásicos de la pedagogía, fundamentalmente en las Ediciones de la Lectura. Tiempo después, uno de ellos –Lorenzo Luzuriaga–, refugiado en Argentina, fundó la Biblioteca Pedagógica que, aunque no ha ofrecido nuevos títulos desde hace varias décadas, sigue siendo fuente de consulta obligada. Fuera de estos dos importantes antecedentes es de este modo esporádico que las editoriales ofrecen obras de pedagogos del pasado.²⁰⁴

Paralelo al crecimiento de otra editorial española, Ediciones de la Lectura nació por el pedagogo español Domingo Barnés y un equipo de pedagogos-traductores como María de Maeztu y Lorenzo Luzuriaga. Entre los títulos de pedagogía publicados por este proyecto sobresalen *Pedagogía derivada del fin de la educación* y *Bosquejo de un curso de pedagogía* de Herbart, *Ensayos pedagógicos* de Montaigne, *Pensamientos acerca de la educación* de Locke, *Levana o teoría de la educación* de Richter, *Historia de la pedagogía* de Monroe, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* de Pestalozzi, *Pedagogía social* de Natorp, *Educación y sociología* de Durkheim, entre otros. ¡Esto explica la remembranza!, pero faltaba más.

Un colaborador de Ediciones de la Lectura, Luzuriaga, tuvo la visión para emprender un proyecto editorial semejante en Argentina. Como proyecto alternativo de la editorial Losada, la Biblioteca Pedagógica publicó títulos como *Las ciencias del espíritu y la escuela* de Spranger, *Pedagogía experimental* de Meumann, *La escuela y la psicología* de Claparède, *El niño y el programa escolar* de Dewey, *Antología de Herbart* y *Antología de Pestalozzi* (ambos con selección de Luzuriaga), *Fundamentos de un sistema de pedagogía* e *Historia de la pedagogía* de Dilthey, *Historia de la educación y la pedagogía* de Luzuriaga, *Educación y vida* de Mantovani, entre muchos más. Eran otros tiempos, otras las necesidades...

Sólo una tradición pedagógica sólida puede emprender proyectos editoriales, del mismo modo en que un título pedagógico estará bien traducido sólo cuando se contextualiza en la lengua española y en el lenguaje pedagógico. Desde luego, la labor de traductores como Luzuriaga no fue perfecta, pero es un hito que debe ser retomado de cara a las editoriales que no apuestan por grandes colecciones pedagógicas sino por selectos títulos que aseguran éxito

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 163.

de venta o que, al menos, permitan recuperar la inversión en el tiraje. La propuesta de Moreno es valiosa en sí misma porque se realizó una empresa que hoy estaría condenada al fracaso.

En tiempos de carestía y abismales diferencias en el apoyo editorial, él siguió los icónicos proyectos editoriales impulsando la Biblioteca Pedagógica de la UNAM. Ejemplo a nivel Latinoamérica, la Universidad contó con un proyecto pedagógico original que editó obras clásicas desconocidas. Aunque había un convenio con el Fondo de Cultura Económica (FCE), desconocemos porque no esto no fue así. El proyecto contó con el concurso de varios especialistas (filósofos, filólogos, historiadores, etc.) y este fue su plan original:

La colección consta de cuatro series: *universal* (los clásicos extranjeros de la pedagogía); *mexicana* (obras fundamentales de pedagogos mexicanos); *histórica* (historias de la educación y la pedagogía) y *documental* (documentos importantes para el estudio de la educación). Dentro de la primera serie se encuentran en proceso: Plutarco, Bacon, Diderot y una antología de los clásicos griegos y latinos. Flores, Ruiz, Hernández y Torres Quintero son algunos autores de la serie mexicana. La sección histórica incluye, entre otros, a Compayré, Monroe, Chávez y García Icazbalceta. Finalmente, se ha traducido –por ofrecer algún ejemplo de la serie documental– la legislación napoleónica sobre la universidad francesa.²⁰⁵

Ambiciosamente abarcaba un periodo histórico importante y consideraba títulos ignorados por otras editoriales. En su selección predomina la diversidad de tradiciones: de la grecolatina Plutarco (y una antología de autores que desconocemos), de la anglosajona Bacon y Monroe, de la francesa Diderot y Compayré, de la mexicana el bibliófilo Icazbalceta, los normalistas Hernández y Torres Quintero más los universitarios Flores, Ruiz y Chávez. ¡Por primera vez en la historia general de la pedagogía se consideraba que, editorialmente, esta tradición tenía algo valioso qué decir! A tan altas expectativas se publicaron estos títulos:

- 1) *La educación de los niños* de Plutarco; prólogo, traducción y notas de Juan Reyes.
- 2) *Escritos pedagógicos* de Francis Bacon; prólogo, selección, traducción y notas de Graciela Hierro.
- 3) *Tratado elemental de pedagogía*, de Manuel Flores; introducción de Héctor Díaz Zermeno.
- 4) *Tratado elemental de pedagogía*, de Luis Ruiz; introducción de Héctor Díaz Zermeno.

Al final, se publicaron dos títulos de la serie universal y dos más de la mexicana, que pueden conseguirse en alguna librería de viejo. Pero, el proyecto quedó incompleto. Sin menospreciar sus excelentes títulos, la colección Educación y Pedagogía del FCE parece seguir

²⁰⁵ *Ibidem*, pp. 163-164. Las cursivas son del autor.

a Ediciones la Lectura, la Biblioteca Pedagógica de Losada y su homónima en la UNAM. Sin embargo, su objetivo no es publicar, editar y difundir literatura pedagógica clásica. Después de la muerte de Moreno, nadie más ha emprendido algo semejante. Tal vez, en caso de haber tenido más apoyo, este proyecto hubiera publicado textos de Clemente de Alejandría, Erasmo o Jesualdo, o bien, junto con Alzate, Menéndez de la Peña y Vasconcelos. Tampoco omitimos la posibilidad de haber publicado documentos históricos como *Tlacahuapahualiztli (La educación de los hijos)* y los Congresos de Instrucción Pública. Lo cierto es que su amor por los textos pedagógicos y educativos lo compartía para todos los interesados, como el Dr. Francisco Ziga, con quien se recuerda, gratamente, la magna “Exposición de Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970” en la Biblioteca Nacional.²⁰⁶

2.6 El Disparatario pedagógico

Moreno tributó su vida a la academia, pero en él no todo era seriedad ni enclaustramiento monacal y, como ningún otro, sabía que aciagas jornadas laborales exigían un rato de solaz para el placer estético producido por la poesía que usó para criticar la liberalidad terminológica “casi poética” de sus detractores. No suficiente con ello, en otro momento del texto de 1990 empleó un *reductio ad absurdum* para refutar el principio de no-especificidad en las Ciencias de la Educación. ¿Cómo se explica lo anterior?

El método de enseñanza del Dr. Moreno lo podría clasificar como el “irónico golpeador”, su ironía a veces imperceptible, otras veces demasiado ácida, provocaba el reto, el desafío de superar la propia ignorancia. [...] Su inicial e irónica frase de “en este curso los voy a alfabetizar” no siempre fue bienvenida, para unos despertó el reto y el coraje para entrarle al estudio y la discusión. Yo pienso que su intimidatoria forma de propiciar la discusión: “¿ya leyó, a ver dígame que entendió?”, ante el regularmente estupor y silencio del interlocutor, iniciaba con las consideraciones que permitían a sus alumnos recobrar el aliento y comentar y distinguir lo relevante del tema tratado. Siempre he tenido la impresión de que a pesar de su buen sentido del humor y lo ameno de sus exposiciones, quien más se divertía con sus clases era él mismo, de ahí que un tema recurrente de sus charlas eran las mil anécdotas derivadas de esas sesiones.²⁰⁷

Más allá de la erudición, parecería que un ingrediente primordial para la formación de la juventud consiste en el buen humor como recurso para evidenciar la propia ignorancia, la de sus alumnos y la de sus némesis. Pero poner la inteligencia al servicio de la ironía no era algo nuevo, pues el recurso pertenece a la tradición clásica y responde a un propósito fundamental:

²⁰⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 22.

²⁰⁷ Benito Guillén, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 24.

La juventud es una cosa fácil de modelar y blanda, y los conocimientos se infunden en sus almas aún tiernas; mas todo lo que es duro difícilmente se ablanda. [...] Cuando hayan alcanzado la edad de estar puestos bajo los pedagogos, entonces hay que tener mucho cuidado de la institución de éstos para que no confíen inadvertidamente los niños a esclavos, o a extranjeros, o a inconstantes; pues lo que sucede a muchos es demasiado ridículo. [...] Es necesario, por tanto, que el excelente pedagogo de los niños sea por naturaleza tal cual fue Fénix, el pedagogo de Aquiles.²⁰⁸

Inculcado por su padre, la tradición jocoseria revela otra faceta dedicada a la defensa contra la corrupción de la vida académica y la charlatanería. ¡Y de quién más pudo aprenderlo sino de Luciano de Samosata!: “¿Puedes decirme, Filocles, cuál es la causa que induce a muchos al deseo de mentir, hasta el punto que gozan contando falsedades y prestando especial atención a quienes narran cosas de este tipo?”²⁰⁹ En la actual comunidad académica, mientras unos se ganan la vida honesta y honradamente, otros truecan ignorancia barata por estímulos económicos, fama y distinciones. Igual que “E11M29396”, Moreno defendió a la UNAM como lugar para pensar libremente, teniendo el deber de investigar y confrontar las ideas de otros.

Evitando la hipocresía, apostó por “ser uno mismo en todo momento”²¹⁰ y, por eso, compartía con Luciano el remedio infalible para aquellos que su fama se la deben al amor a las mentiras: “Por Zeus [...] en verdad que merecían ser azotados en las nalgas con una sandalia de oro, como los niños, los que se muestran escépticos y, ante la pura verdad, se comportan con tanta desvergüenza”.²¹¹ Repudió toda “afición natural, aunque corrupta, hacia la propia mentira”,²¹² bebiendo el buen vino de la burlonería contra los que afirman que “el hábito no hace al monje, y los hay vestidos con hábito monacal que tienen de todo menos de monjes”.²¹³ Nada más contrario a Moreno y Rabelais que los *mateólogos*, un ejército de catedráticos pedantes, sedientos de popularidad universitaria. Siguiendo esta tradición, ahora entendemos sus ácidas palabras dirigidas a Díaz Barriga:

Quien intente leer el texto completo habrá de transitar un canal preñado de escollos. El primero lo constituye el lenguaje. / Originalmente intenté, con el concurso de colegas lingüistas y filólogos, determinar en qué idioma está escrito el texto. La primera hipótesis es que se trataba de una lengua romance –llena de anglicismos– tan próxima al español que podía leerse casi de corrido. La conclusión final, empero, es que se trata simplemente de español mal escrito.²¹⁴

²⁰⁸ Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, 7-9.

²⁰⁹ Luciano, *Obras completas I*, [“El aficionado a las mentiras”], I, 1.

²¹⁰ Eugenio Camarena, *Investigación y Pedagogía*, p. 247.

²¹¹ Luciano, *op. cit.*, I, 28.

²¹² Francis Bacon, *Escritos pedagógicos*, p. 115.

²¹³ François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*, p. 3.

²¹⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 16.

¡La corrupción de la vida académica en mucho se debe a la fe ciega en los críticos!: “Basta [...] en nuestro medio, que alguien critique cualquier aspecto de nuestro sistema educativo o escolar para que, de entrada, se le conceda la razón. Parecería que quien critica no puede equivocarse”.²¹⁵ Ante eso, Moreno se opuso categóricamente. Ni extranjero ridículo, ni amante de las mentiras, ni mateólogo sorbonista, ni doctor seudopedagogo que ve en John Dewey y su *impracticable programa* una tabla de salvación.²¹⁶ Ser partidario del rigor metodológico y tener buen humor muestra una personalidad *rara avis* en pedagogía que, sin duda, propondría hoy una toma masiva de agua de eléboro como remedio a la pedantería, a la corrupción y la charlatanería de aquellos que están, como dijera Hutchins, tan lejos de Sócrates. Advertido el lector, degustemos el buen vino del humor servido en el Disparatario pedagógico, un tópico “*cuyo propósito central era disminuir un poco el aburrimiento a que conducían los otros tópicos sin apartarse totalmente de ellos*”.²¹⁷ El nombre de la sección obedece al rigor propio de un ferviente amante de la precisión terminológica en castellano y del buen decir pedagógico:

En algunos países este tipo de dislates se recogen en publicaciones que podríamos llamar disparatarios pedagógicos. (Recojo el neologismo disparatario porque, en primer lugar, el vocablo disparatario parece destinado a los discursos que contienen muchos yerros involuntarios y no a recopilaciones premeditadas de éstos y, segundo, porque su desinencia parece tan clara y tan castiza como las de diccionario, inventario, recetario, cedulario).²¹⁸

Aunque nada sustituye la lectura de este tópico, mostramos una selección de fragmentos:

[“Antología del disparate”:] Recuerdo que en una reunión de profesores universitarios el maestro José Luis González refería que en una ocasión, al preguntar quién había sido la más importante poetisa española de los Siglos de Oro, recibió como respuesta: “Lupe de Vega”.²¹⁹

[“Anécdotas infantiles”:] “Soy moreno y no sólo de los arcos, sino de todo lo demás, y casé con rubia de ojos verdes. Mis hijos son, por tal razón, o blancos o rubios. No presté atención a esta circunstancia hasta una ocasión que recogí a este mismo hijo de la guardería de la UNAM. Mientras viajábamos en el automóvil, Enrique me platicaba de sus compañeros, particularmente de Elías, “un negrito muy chistoso”. ¡Ah!, ¿es negrito?, pregunté. Pasó el índice de su mano izquierda por el dorso de la mano con que asía yo el volante y respondió: “Bueno... como de tu raza”.²²⁰

[“Equívocos”:] No hace muchos años comíamos en Monterrey con Graciela Hierro, colega de la Facultad de Filosofía y Letras, y su marido Jorge Matte, oriundo de Chile. Me permitía introducirlos en el variado mundo de la cocina norteña y, en particular, la que puede degustarse en la cálida ciudad regiomontana. La conversación tenía ese tono ligeramente afectado propio de personas que empiezan a conocerse y se hablaba, naturalmente, de fritada, de cortadillo, chinchulines, de arracheras y otros cortes de la carne. En cierto momento inquirí por el platillo típico de Chile. “El cohayuyo” –

²¹⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, p. 9.

²¹⁶ Robert Hutchins, *La Universidad de Utopía*, p. 121.

²¹⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 8.

²¹⁸ *Ibidem*, pp. 50-51.

²¹⁹ *Ibidem*, pp. 50-51.

²²⁰ *Ibidem*, p. 102.

me respondió Jorge. Como es natural quedé *in albis*. Proseguí el interrogatorio para indagar de qué se trataba: “Son algas” –fue la nueva respuesta. Debí dudar, al menos. Pero no fue así. Verdaderamente intrigado, sin perder el tono ligeramente rebuscado, hice la fatal tercer [sic] pregunta: ¿De vaca?²²¹

[“El arte de preguntar”:] Quizá la más ardua tarea que enfrentan los profesores de metodología de la investigación en pedagogía y otras ciencias sociales sea convencer a los aprendices de investigador que interpelar a sus semejantes es la más incierta, arriesgada e infecunda senda que pueden tomar para descubrir verdades acerca de los seres humanos. Cuesta en verdad trabajo persuadir a los alumnos que la primera regla para la construcción de un cuestionario es no hacerlo. Que la segunda, si no es posible acatar la primera, es aplicarlo en forma experimental antes de utilizarlo ampliamente y, siempre, con una clara idea de cómo se trabajarán los resultados.²²²

[“El arte de definir”:] *Definir*, nos dice el *Diccionario de la lengua española*, es “fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa”. La tarea [...] podría no parecer excesivamente compleja. Sin embargo, especialistas en lógica, epistemólogos, juristas, lexicógrafos e investigadores de muchas disciplinas se encuentran justamente preocupados [...]. Al parecer, sólo los especialistas en educación –particularmente quienes estudiaron carreras que originalmente nada tenían que ver con ella– son los únicos inmunes a tal desasosiego.²²³

Más que llamarlos serioburlescos, resaltamos el sentido pedagógico de estos fragmentos: el primero, expresa su erudita capacidad para justificar un neologismo; el segundo, su fascinación por la imaginación infantil; el tercero, muestra que en la cotidianidad se puede apreciar la belleza de los fenómenos lingüísticos; el cuarto, aplica la ironía a su propia labor docente e investigativa; y el quinto, también atañe a la ironía pero aplicada con sutileza a la comunidad pedagógica. En suma, usó la ironía para recordar que la pedagogía es una forma de vida profesional seria pero placentera, valiente pero mesurada. Es más, uno de sus discípulos gustaba recordarlo así: “en su texto *Plan de estudios y “curriculum”*, con la sapiencia e ironía que le eran característico, denuncia el problema del acuñamiento [sic] indiscriminado de términos o el empleo inadecuado de los mismos, que ha generado una babel en el vocabulario pedagógico y en la comunicación entre legos y especialistas dentro de nuestra disciplina”.²²⁴

2.7 Historia de la educación y de la pedagogía

Las seis líneas previas develan la complejidad de un pensamiento crítico y jovial, construido sobre una conciencia histórica de la vida profesional abrazada. Como hijo de un historiador de la educación, hermano de un historiador y discípulo de grandes conocedores del pasado

²²¹ *Ibidem*, p. 142.

²²² *Ibidem*, pp. 177-178.

²²³ *Ibidem*, p. 232.

²²⁴ [Anónimo], “Homenaje”, *Paedagogium*, p. 18.

educativo y pedagógico, no fue casual que el primer texto de Moreno fuera un análisis pedagógico de *La filosofía náhuatl interpretada desde sus fuentes* y que publicara, junto con León-Portilla y su hermano Roberto, dos libros de texto que alcanzarían la 25ª ed. (*México y el mundo contemporáneo*) y la 14ª ed. (*Culturas, sociedades y naciones*). Esta vocación dio lugar a sus reflexiones sobre la historia de la educación y la pedagogía.

La historia de la educación, sea general o de carácter especial, nos habla del devenir temporal de las instituciones educativas, de su organización interna, de las técnicas educativas utilizadas, etcétera. La historia de la pedagogía, por el contrario, es la historia de las ideas que sobre la educación han formulado los diferentes autores. Para la historia de la pedagogía poco importa que un proyecto educativo haya quedado en la pura formulación, aun de carácter utópico, o que haya sido llevada a la práctica. Las ideas en torno a la educación son, de todas formas, su principal contenido.²²⁵

En la entrevista con Aguirre (1998) corroboró su peculiar distinción. Frente a los historiadores que no saben de pedagogía, en la formación pedagógica son prioridades la conciencia histórica, la memoria de la profesión y el estudio de la tradición clásica. En ese sentido, cuando se le preguntó por sus aportaciones en el área de la historia, le contestó:

Yo creo que no he aportado nada; he escrito en materia de historia una especie de historia del Colegio de Pedagogía; a partir del vigésimo aniversario publiqué una serie de artículos basados en documentos que se produjeron al inicio de la pedagogía asistemática. Me he metido un poco en la historia del examen, por motivos colaterales. Creo que es lo único.²²⁶

Más allá de la modestia –que más bien es falsa modestia–, Aguirre le recuerda su iniciativa de la Biblioteca Pedagógica. Y es que su producción historiográfica fue diversa: junto con los artículos del *unomásuno* estaba su historia del Colegio de Pedagogía, desde su fundación hasta su consolidación como primera institución de ese tipo en México. A raíz de este trabajo, se le puede catalogar con el resto de textos historiográficos en dos grupos: 1) de historia de las ideas educativas (los de Henríquez Ureña y Las Casas); y 2) de historia de las instituciones educativas (su artículo sobre la fundación de la Real Universidad de México).

Con base en ello, los demás textos sobre historia de la pedagogía pueden catalogarse en dos grupos: 1) historia de las instituciones pedagógicas (el de la fundación del Colegio), y 2) historia de las ideas pedagógicas (Kant, Diderot, Herbart, Comenio, Natorp y Rollin). Su orden de publicación es desordenado, y, en todo caso, resaltamos la atingencia de estos autores e ideas con su pensamiento para explicar, desde diferentes aristas, la complejidad de la profesión pedagógica y la necesidad de restaurar la memoria histórica. También puede considerarse en la

²²⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, “Presentación”, *apud* Héctor Díaz Zermeno, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, pp. 9-10.

²²⁶ Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos*, p. 190.

categoría Historia de las ideas pedagógicas a los artículos donde abordó la Universidad de Utopía en Campanella:

Estos proyectos educativos ideales [...] resultaron ser no sólo de interés, sino verdaderamente ilustrativos de la marcha histórica del pensamiento acerca de la educación por llevar implícita, casi en todos los casos, una crítica a los sistemas escolares que les eran contemporáneos y contener el germen de ideas pedagógicas o didácticas que habrían de adoptarse en el futuro. Puede resultar atractivo, entonces, presentar de manera paulatina algunos de estos planes de educación.²²⁷

Esa historia del examen hecha por motivos colaterales se refiere a su texto *Examen de una polémica “en relación al” examen*, donde aplicó sus conocimientos sobre Historia de la educación y de la pedagogía, Epistemología, Literatura, Sociología, Historia de la cultura, Historia universal y mexicana, etc. Su fin era entablar el diálogo con Ángel Díaz-Barriga, autor de *El examen. Apuntes para su historia* (1993), algo que nunca sucedió.²²⁸ ¿Qué habrá pensado el interpelado sobre el resultado del examen que se le aplicó?:

El examen ha concluido. En mi opinión, a un investigador que hace historia sin consultar fuentes primarias, que cree en lo que afirman textos sin aparato crítico, que cita incorrectamente, que afirma sin asomo de duda, deberíamos poder aplicarle la recomendación de los maestros doradores: “buelva a aprender hasta que sepa”.²²⁹

Si bien, *Examen de una polémica “en relación al” examen* sigue el estilo del disparatario pedagógico, también es la más extensa aplicación de su propuesta de lenguaje pedagógico, aunque se puede catalogar en el rubro historiográfico por su apartado “Apuntes para una historia del examen”. El ensayo de historia de este instrumento continúa la línea historiográfica iniciada en las publicaciones del *unomásuno*, pero reelabora sus apuntes históricos de los materiales didácticos y los de una sub-línea que denominaremos historia de la idea de plan de estudios. Luego, ¿cuál era el fin de la historia de la educación y la pedagogía como tópico de su pensar?

¿Tú crees que se configure de alguna manera una historia de la educación en particular en el Colegio de Pedagogía?

Creo que se ha dispersado en relación con la pedagogía de ese entonces [...] Están los formados, digamos, a la manera tradicional-clásica, que saben estadística, y están los que se instalaron en la ruptura epistemológica en esas otras cosas, que yo veo de manera muy distinta: yo tengo el problema de explicar a mis alumnos que nadie los va a contratar para que les rompan la epistemología, pues se les contrata para otras cosas, y que la ruptura epistemológica tiene un problema de lo más parecido a lo que se llega cuando se rompe un tepalcate. ¡No se hace cosa nueva! *Estamos teniendo una formación muy dispersa en pedagogía*, [...] se están haciendo los exámenes generales de calidad profesional [...]. Y nosotros, el Colegio de Pedagogía, junto con el CENEVAL y el Centro de Investigación y Teoría Pedagógica, estamos ya revisando el Consejo Técnico para crear el examen general de calidad profesional para pedagogía.

²²⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 195.

²²⁸ Para librar la polémica tomó como modelo de polemista a Popper y usó dos tesis suyas. No obstante, el prototipo de “pedagogo” popperiano habremos de buscarlo en Felix Von Cube y su libro *La Ciencia de la Educación*.

²²⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 82.

Este examen no tiene que ver nada prácticamente con lo que es el mercado de trabajo; lo que estamos tratando de *hacer es incidir sobre los planes de estudio*. ¿Qué es lo que debe saber un pedagogo?, lo mínimo que debe saber es pedagogía, debe saber quién es Comenio, quien es Platón y qué dijo Aristóteles en materia de educación.²³⁰

La reticencia de Moreno a las Ciencias de la educación explica su respuesta. En tanto, no hallamos información sobre aquel examen general de calidad profesional para pedagogía. Aun así, resaltamos su interés por incidir en planes de estudio de pedagogía, jamás supeditados a las exigencias del mercado laboral. Por una razón de *ethos*, se explica que el conocimiento histórico de clásicos, como Comenio, Platón o Aristóteles, oriente la formación pedagógica actual. En su faceta de historiador de la pedagogía, Moreno afrontó el problema de la preterición histórica, la falta de conciencia histórica y el descuido sistemático de la memoria histórica. De ahí su genuina vocación historiográfica, su acervo cultural y su trayectoria académico-administrativa contra aquellos que, asumiéndose críticos, reclamaban el derecho de orientar la formación pedagógica y la construcción histórica y epistemológica de la disciplina: “Debemos [...] procurar alcanzar una preparación tan sólida que nos permita hacer análisis precisos y así estar en capacidad de hacer una buena crítica de la crítica”.²³¹

²³⁰ Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 188. Las cursivas son nuestras.

²³¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, p. 40.

3. PLAN DE ESTUDIOS Y “CURRICULUM”. LA HISTORIA DETRÁS DEL VOCABLO

[Aguirre:] *Creo que ahí está presente [en la historia de la educación] la idea de pedagogo, humanista y formado en un campo más amplio que el actual.*

[Moreno:] Sí, mucho de lo que hacemos tiene explicación histórica y si no somos conscientes de eso, los clásicos dicen que la historia está condenada a repetirlo [sic]. [...] Decía el maestro Hernández Ruiz que cada vez que uno creyera tener una idea original, volviera a los clásicos, que ahí estaba, ¡y tiene toda la razón!²³²

La historia nunca se repite, porque cada hecho es único e irreductible. No obstante, el estudio de los textos clásicos es una herramienta valiosa para la formación pedagógica, porque restaura la memoria histórica y fortalece la identidad profesional. Ningún texto tiene el mismo valor, pero todos integran un patrimonio susceptible de selección, interpretación y crítica. Siendo la historia “una recuperación selectiva, adecuada a los intereses del presente para obrar sobre el porvenir,²³³ se adquiere un deber de memoria contra la acrítica memoria del poder. Si la obra de Moreno reconoció este principio, *Plan de estudios y “Curriculum”* no fue la excepción (ver anexo 1). Ya clasificada su obra, y distinguidas sus líneas de pensamiento, exploremos un escrito en el que pensó históricamente un vocablo. Pero, ¿cuál fue su intencionalidad, el problema teórico que abordó y cómo lo argumentó? Para ello, aplicaremos un análisis lógico (ver apartado 2.2) y uno historiográfico en tres planos (heurístico, interpretativo y estilístico).

3.1 Construcción lógica del texto y el sentido de su argumentación

En la mañana del 21 de julio de 1984 se publicó, en el *unomásuno*, la primera entrega de “Las Ciencias de la educación”. Convirtiéndose con el tiempo en su texto más leído, afirmaba que:

Nuestra clásica –y oficial– noción de plan de estudios comienza a verse desplazada, como en la tradición anglosajona, por el vocablo *curriculum*, o ya castellanizado, currículo. Esto no solamente da origen a grandes embrollos sobre las formas del plural sino a sesudas disertaciones en torno a las diferencias específicas entre conceptos que son idénticos: plan de estudios y *curriculum*.²³⁴

El 20 de abril de 1985, el autor trató el asunto por separado y publicó la primera de cuatro entregas de “El *curriculum*”. A pesar de haberse incorporado a la pedagogía, por razones lógicas e históricas, el autor recomendó usar *Curriculum* como sinónimo de Plan de estudios. Los años pasaron y el texto se publicó de nuevo como “El vocabulario de la pedagogía. El *curriculum*” (1990), en el número 7 de la *Revista de la Facultad de Humanidades*, órgano editorial de la

²³² Esther Aguirre, *op. cit.*, p. 184. Las cursivas son de la autora.

²³³ Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p. 97.

²³⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 6. Las cursivas son del autor.

Universidad de San Carlos, Guatemala. En ese mismo año, lo publicó también como texto independiente, con un aparato crítico que le daba un carácter académico y portando su título definitivo, *Plan de estudios y "Curriculum"*. En 1993, el autor reunió casi toda su obra escrita en el *unomásuno* y se publicó como *Principios de pedagogía asistemática*. "El *curriculum*", fue incluido sin aparato crítico, igual que la versión de 1985. Posterior a esta cuarta vez, hubo una quinta más como "Plan de estudios y `Curriculum`" en *Edúcame. Revista de la Academia Mexicana de la Educación* y una sexta como "El Vocabulario de la pedagogía. El currículum" en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*. Ambas, en 1998. Finalmente, la séptima y última vez se publicó como "Plan de estudios y `Curriculum`" en el núm. 14 de *Paedagogium*:

Títulos más publicados	Ocasiones de publicación/Año
"El <i>curriculum</i> " / "El vocabulario de la pedagogía. El currículum" / "Plan de estudios y `Curriculum`", <i>Plan de estudios y "Curriculum"</i>	7 (1985, 1990a, 1990b, 1993, 1998a, 1998b, 2002)
<i>Sobre la Universidad</i>	5 (1987a, 1987b, 1987c, 1987d, 2000)
<i>Pedagogía y Ciencias de la educación</i>	4 (1987, 1999a, 1999b, 2000)

Fuente de elaboración: propia.

Desconociendo su recepción, es un hecho que sus siete versiones lo colocan como el texto más publicado por su autor. Por el origen del texto, los artículos del *unomásuno* se escribieron en un contexto de amenaza cultural. En el mismo medio donde apareció "El *curriculum*", se publicó dos años antes un clásico de la literatura mexicana que valida nuestra hipótesis:

Fue el año de la poliomielitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos; de la fiebre aftosa: en todo el país fusilaban por decenas de miles reses enfermas; de las inundaciones: el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna, la gente iba por las calles en lancha. Dicen que con la próxima tormenta estallará el Canal del Desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda.

La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos inmensos, retratos idealizados, fotos ubicuas, alegorías del progreso con Miguel Alemán como Dios Padre, caricaturas laudatorias, monumentos. Adulación pública, insaciable maledicencia privada. Escribíamos mil veces en el cuaderno de castigos: Debo ser obediente, debo ser obediente, debo ser obediente con mis padres y con mis maestros. Nos enseñaban *historia patria*, *lengua nacional*, *geografía* del DF: los ríos (aún quedaban ríos), las montañas (se veían las montañas). *Era el mundo antiguo*. Los mayores se quejaban de la inflación, los cambios, el tránsito, la inmoralidad, el ruido, la delincuencia, el exceso de gente, la mendicidad, los extranjeros, la corrupción, el enriquecimiento sin límite de unos cuantos y la miseria de casi todos.

Decían los periódicos: El mundo atraviesa por un momento angustioso. El espectro de la guerra final se proyecta en el horizonte. El símbolo sombrío de nuestro tiempo es el hongo atómico. Sin embargo había esperanza. Nuestros libros de texto afirmaban: Visto en el mapa México tiene forma de cornucopia o cuerno de la abundancia. Para el impensable año dos mil se auguraba -sin especificar cómo íbamos a lograrlo- un porvenir de plenitud y bienestar universales. Ciudades limpias, sin injusticia, sin pobres, sin violencia, sin congestiones, sin basura. Para cada familia una casa ultramoderna y aerodinámica (palabras de la época). A nadie le faltaría nada. Las máquinas harían todo el trabajo. Calles repletas de árboles y fuentes, cruzadas por vehículos sin humo ni estruendo ni posibilidad de colisiones. El paraíso en la

tierra. La utopía al fin conquistada. Mientras tanto nos *modernizábamos, incorporábamos a nuestra habla términos* que primero habían sonado como *pochismos* en las películas de Tin Tan y luego *insensiblemente se mexicanizaban*: tenquíu, oquéi, uasamara, sherap, sorry, uan móment pliis. Empezábamos a comer hamburguesas, pays, donas, jotdogs, malteadas, áiscrim, margarina, mantequilla de cacahuete. La cocacola sepultaba las aguas frescas de jamaica, chía, limón. Los pobres seguían tomando tepache. Nuestros padres se habituaban al jaibol que en principio les supo a medicina. En mi casa está prohibido el tequila, le escuché decir a mi tío Julián. Yo nada más sirvo whisky a mis invitados: *hay que blanquear el gusto de los mexicanos.*²³⁵

Pacheco y Moreno eran de una generación que concebía dos mundos, uno que tenía memoria y otro afín a la cultura estadounidense. Si *Las batallas en el Desierto* revela la americanización devastadora del país, “El *Curriculum*” indica la avasalladora americanización de la pedagogía. En la devastación cultural, arribaron a México las Ciencias de la Educación, aunque desde el siglo XIX la cultura latinoamericana, tan defendida por Henríquez Ureña y Vasconcelos, era asediada por el imperialismo anglosajón. Pero la tradición anglosajona fue hallando aliados para su filosofía educativa en la investigación curricular. Cuando los pedagogos mexicanos se fueron alineando con esta tradición, la resistencia se desplegó:

Sería tan largo como doloroso abundar en ejemplos de cómo nuestra disciplina y nuestro idioma, en general, han presentado poca resistencia a la invasión de innecesaria terminología extranjera, particularmente la inglesa. No sólo hemos visto adquirir carta de naturalización a anglicismos como “educacional” -que nada añade a nuestro objetivo educativo, de desinencia castiza-, sino que la noción de investigación pedagógica tiende a desaparecer, en beneficio de “investigación educativa”, debido a que el idioma inglés apenas empieza a distinguir entre disciplina, pedagogía, y el fenómeno, educación. / En buena medida esto obedece a que los buenos traductores [...] no han sido requeridos para la traslación al español de los textos extranjeros. Tenemos, en consecuencia, términos injustificadamente introducidos, como *test, stress, guidance o curriculum*, que, a diferencia de futbol, tenían claros equivalentes en nuestro idioma: prueba, tensión, orientación y plan de estudios.²³⁶

En el apartado 1.5 señalamos que el Centro de Investigaciones Pedagógicas no tuvo la suerte de otros Centros de Investigación que fueron apoyados. Los segundos fueron semilleros de nuevas ideas educativas e incorporaron literatura pedagógica de otras tradiciones, incluyendo la anglosajona. Para Moreno, la invasión de términos injustificados e intraducibles era signo de una crisis disciplinar que afectaba el desarrollo de la teoría pedagógica.

En gran medida el problema se origina en los países de habla inglesa, en los cuales [...] el vocabulario común de la pedagogía de la gran mayoría de los idiomas europeos inicia apenas su difusión. Otra parte de la culpa la tienen los poco versados traductores de las obras pedagógicas que nos llegan, cada vez en mayor número, del más influyente de los países de idioma inglés: Estados Unidos. Pero quizás, la falta fundamental es la *acrítica aceptación*, por parte de quienes debieran ser especialistas en el vocabulario de su disciplina, de *términos que no tienen justificación en nuestro*

²³⁵ José Emilio Pacheco, *Las batallas en el desierto*, p. 5. Como detalle estilístico, baste recordar que este clásico literario fue publicado, en 1980, en el *unomásuno*. Las cursivas son mías.

²³⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 6.

idioma. / Sería fácil atribuir a la influencia de otros profesionistas los orígenes de la confusión, pero se faltaría a la verdad. Los principales culpables somos quienes hemos hecho de la pedagogía una profesión.²³⁷

Los involucrados en la alteración del lenguaje pedagógico eran tres: 1) autores de obras pedagógicas en lengua inglesa, 2) sus traductores, y 3) especialistas hispanoparlantes que incorporaron los textos traducidos a su literatura especializada. Los primeros no usaban vocablos como pedagogía o plan de estudios, sino *education* y *curriculum*. Los segundos, al carecer de formación pedagógica (y hasta filológica), omitieron las diferencias lingüísticas de los contextos lingüísticos. Los terceros eran más responsables que los otros involucrados, porque ellos eran responsables de usar reflexivamente vocablos porque eran las herramientas de sus investigaciones. Acorde con sus criterios del lenguaje pedagógico (apartado 2.2), el modelo de traducción idóneo era el unívoco y se apegaba a una norma lingüística: “es necesario castellanizar -en lo ortográfico- todo vocablo extranjero de utilidad que carezca de equivalencia precisa, pero que no hay que inventar nuevos términos para aquellos de los cuales carecemos y nos resultan indispensables. En casos de correspondencia unívoca no hay razón para hacer concesiones a otros idiomas”.²³⁸ Desde esta mirada, analizaremos “El *curriculum*”.

Según su orden de entregas, el texto se divide en cuatro apartados, de los cuales, en el apartado I se muestra el problema, se justifica su tratamiento y se incentiva la recuperación del vocablo clásico que el autor juzga como sinónimo de *curriculum*. Igual que en *Pedagogía y Ciencias de la educación*, el tono de este apartado es pesimista, irónico y crítico:

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la del *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestras pérdidas y, en ánimo de aquilatar nuestras posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.²³⁹

Además de remitirnos al poema de Navarro, los términos *batalla* y *combate* concuerdan con nuestra hipótesis basada en el texto de Pacheco, la defensa de Moreno contra el “gran imperio estadounidense [que] nos impone sus formas de vida y patrones culturales”,²⁴⁰ y textos donde mencionó los *tiempos aciagos* propiciados por enemigos internos y externos al Colegio de Pedagogía. La pérdida de un vocablo clásico acaeció durante dos polémicas, la de Pedagogía vs Ciencias de la Educación y la de los Modelos didácticos. Desde sus criterios (apartado 2.2), así se expresó su tesis: “lo que de antiguo se ha denominado en inglés con la expresión latina

²³⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 26. Las cursivas son mías.

²³⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 8.

²³⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 1.

²⁴⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, “El pensamiento pedagógico de José Vasconcelos”, p. 89, *apud*, David Piñera, *La educación superior en el proceso histórico de México*.

curriculum (carrera) ha sido conocido, también de antiguo, tanto en la tradición latina como en la castellana como *plan de estudios*".²⁴¹ Dejando para el apartado 3.1.1 el análisis de fuentes, estas fueron las circunstancias en que se adoptó el término "curriculum": "A medida que se incrementaba el número de obras de carácter pedagógico traducidas del inglés al español encontraba el lector en castellano con mayor frecuencia, por obra de traductores poco versados, la palabra *curriculum*, como sinónimo de plan de estudios".²⁴² Por traductor versado parecía referirse a Luzuriaga y su Biblioteca Pedagógica, y los inexpertos eran aquellos que, como Emma Franco, intercalaron los términos *plan de estudios* y "*curriculum*" en sus traducciones.

Las secuelas fueron sutilmente brutales: "La catástrofe se inició cuando, al empezar la segunda mitad de este siglo, el diseño de planes de estudios se convirtió en una técnica o especialidad pedagógica en Estados Unidos bajo los nombres de *curriculum development*, *curriculum desing* o *curriculum building*".²⁴³ Desde mediados del siglo XIX, la tendencia se fortaleció y tuvo en Horace Mann y John Dewey sus grandes exponentes. Educadores como Domingo Sarmiento o Moisés Sáenz importaron sus ideas a Latinoamérica y fueron bien recibidas por los nacientes departamentos de especialistas en Ciencias de la Educación. Paralelo a la importación de ideas, hubo editoriales (en especial, argentinas) que tradujeron textos como los analizados en el apartado 3.2.1. Al principio, se castellanizó correctamente el término, como *currículo*, siguiendo la norma lingüística señalada.

Moreno conoció el campo curricular por autores como Taba y Tyler, pero ya no citó textos de reconceptualistas ni de la pedagogía crítica, como Apple, McCarthy, Goodson, Giroux, Pinar, etc.²⁴⁴ Su limitada visión de aquella tradición se centró sólo en el material publicado por editoriales gauchas. En cambio, le importaba destacar cómo los pedagogos mexicanos aceptaban acríticamente textos usados para corromper la tradición clásica. De ahí que viera a *Diseño de planes de estudio* (1974) como "una toma de posición y defensa en nuestra cultura frente a la avasalladora fuerza del inglés".²⁴⁵ En el ambiente tenso del Plan Maestro de Investigación Educativa, el Primer Congreso de Investigación Educativa fue un evento que tildó de instrumentalista y tecnicista al libro de Glazman e Ibarrola,²⁴⁶ a proyectos como el de Maestría en Orientación Educativa y nociones de Plan de estudios como esta:

²⁴¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y "Curriculum"*, p. 1.

²⁴² *Idem*.

²⁴³ *Ibidem*, p. 2.

²⁴⁴ Cfr. William Pinar, *La teoría del curriculum*, pp. 67-84.

²⁴⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y "Curriculum"*, p. 3.

²⁴⁶ Cfr. Raquel Glazman y María de Ibarrola, *Diseño de planes de estudio*, p. 200.

El plan de estudios debe comprenderse como un documento normativo para la enseñanza, en el que se definen los diversos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, con miras a alcanzar ciertos objetivos, lo que se traduce en características y capacidades profesionales que den soluciones a necesidades específicas. Subyacen en el plan una serie de consideraciones de diversa índole; filosóficas, sociales, económicas, pedagógicas, operativas, etc. Debe entenderse como el producto de un proceso divisible en etapas, en el que se han utilizado diversos métodos y técnicas, tendientes a recabar la información fundamental para concretar un proyecto pedagógico, justificado por necesidades sociales o institucionales de tipo práctico o por necesidades de avance y enriquecimiento.²⁴⁷

Si la noción de plan de estudios de Glazman e Ibarrola fue tildada de *instrumentalista*, *tecnicista* o, peor aún, *positivista*, con mayor razón esta noción recibió tales calificativos, recordando su pasado como psicotécnico y su interés por la pedagogía experimental (apartado 3.3). Afectado por sucesos como la muerte del proyecto de Maestría de Moreno y la inminente invasión terminológica, señaló: “A las muchas dificultades de que para fijar un lenguaje preciso y castizo tenía la pedagogía se añadió una serie de confusiones que aún nos agobian”.²⁴⁸

En el apartado II, el autor usa la ironía (apartado 2.6) para explicar confusiones: “La cuestión del *curriculum* ha dado origen a tal cantidad y variedad de enredos que, si por ella hubiéramos de juzgar el futuro de nuestra propia cultura, nadie podría sentirse optimista acerca del destino final de nuestro idioma, costumbres y tradiciones”.²⁴⁹ Las confusiones se debían a enredos intelectuales como la pluralización del término:

Quienes optaron por castellanizarla (currículo) no padecieron mayormente, dado que bastaba con hablar de currículos. Pero quienes, en cambio, prefirieron utilizar la palabra *curriculum*, que posee idéntica grafía en latín e inglés, cayeron, y arrastraron consigo a muchos más, en una buena cantidad de confusiones. Los conocedores - sabedores que el plural de memorándum, en latín, es *memoranda* y que el de *curriculum vitae* es *currícula vitarum*- pluralizaron currícula, gracias a lo cual no es infrecuente leer o escuchar en el ambiente magisterial o pedagógico la noción de los (o las) currículas.²⁵⁰

Esta tendencia se resiste a morir, tanto que aun la escuchamos en los discursos de la SEP o de algún especialista sin formación pedagógica. Moreno iba del pesimismo a la ironía:

Los más dóciles eludieron las disquisiciones filológicas y pluralizaron como es correcto en el inglés: curriculums. Estos son doblemente benditos porque, a diferencia de los anteriores, no sufren problemas de género. / Si a esto añadimos que la grafía es *ad libitum*: curriculum, curricula, currículum, currícula, *curriculum*, *curricula*, *currículum*, *currícula*, no es de extrañar que el magisterio nacional y los estudiantes de pedagogía se muestren cada vez más escaldados con los expertos en cuestiones educativas. / La técnica del diseño de planes de estudios o planeación curricular fue vista con tal interés, tanto institucional como personal, que constantemente crece el número de especialistas y tratadistas de esta área en nuestro

²⁴⁷ Enrique Moreno y de los Arcos y Antonio Gago, *op. cit.*, p. 23.

²⁴⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 4.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 5.

²⁵⁰ *Idem*.

medio. [...] Recuerdo inevitablemente, siempre que leo [la descripción de Arnaz de 1981], a un compañero de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, quien se divertía inventando etimologías graciosas a las palabras.²⁵¹

En torno al apartado I, el escenario cambió, pues señaló que los expertos divulgaban anglicismos omitiendo reglas filológicas y ortográficas. El gradual consumo de la literatura anglosajona estimuló la aparición de los primeros especialistas del currículum en México. Uno de ellos fue José Arnaz, autor de *La planeación curricular* (1981): “*Curriculum*, palabra latina, significa ‘conjunto de estudios’; *currícula* es el correspondiente plural, que carece de acento ortográfico como toda palabra en dicha lengua”.²⁵² En México, Arnaz representa la Tecnología Educativa y su técnica curricular de Objetivos Educativos se aplicó en universidades que ofertaban Ciencias de la Educación. En este punto del texto, parece criticarse esta noción instrumentalista de currículum, pues la imposición agravó la confusión: “Conforme se generalizaba el uso de la noción inglesa, mayormente estorbaba nuestro concepto –en muchas oficiales– de plan de estudios. Los traductores se limitaron, como es natural, a omitirlo; pero quienes tenían que aclarar a un intrigado auditorio sus dudas sobre ambos conceptos, decidieron distinguirlos”.²⁵³ Omitido el criterio de traducibilidad, el deber de los traductores cedió ante los expertos que naturalizaron el equívoco y omitieron los criterios de formalidad y flexibilidad:

Curriculum. Plan con el que se conduce y norma, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...].

Plan de estudios. Conjunto de contenidos a los que se postula como necesarios y suficientes para lograr determinados objetivos curriculares (aunque éstos pueden permanecer implícitos).²⁵⁴

El desastroso texto de Arnaz fue tan exitoso que en 2012 Trillas publicó la 12ª reimpresión. Además de ser una malograda paráfrasis de textos anglosajones, en especial de Tyler y Taba, era definitivamente ahistórico. Esto era un inequívoco indicador de la crisis disciplinar.

Si el apartado II usó la lógica, el apartado III recurrió a la historia. La deshistorización de la disciplina llevó al autor a historizar vocablos clásicos y refutar la noción larroyista de *curriculum* como *curricula mentis* (ejercicios de la mente). Omitiendo que esta mención era de Cicerón,²⁵⁵ descartó todo nexo conceptual entre el vocablo clásico y el anglicismo, porque lo consideró forzado. Más bien, la relación semántica verdadera es *curriculum* y *cursus*, pues éste

²⁵¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 153-154.

²⁵² José Arnaz, *La planeación curricular*, p. 10. En *Plan de estudios* y “*Curriculum*” no se cita la página.

²⁵³ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios* y “*Curriculum*”, p. 6.

²⁵⁴ José Arnaz, *La planeación curricular*, pp. 67 y 69. Las negritas son del autor.

²⁵⁵ Cicerón, *Catón el mayor o de la vejez. Lelio o de la amistad*, XI, 13.

significa en latín “carrera, recorrido, viaje, ruta, curso, duración”.²⁵⁶ El criterio de traducibilidad era válido porque ambos significaban carrera, trayecto académico o curso de estudios:

En español, las palabras curso y cursillo [...] tienen el sentido pedagógico. Covarrubias, en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de principios del siglo XVII, consigna: “Curso en las universidades, es el tiempo del año que el estudiante ha de oír a los catedráticos de su profesión cada un día la mayor parte de la hora. Este curso se comienza ordinariamente por San Lucas, y otro en diverso tiempo, que llaman cursillo”. / Muy probablemente, de una de las significaciones de *cursus* nos viene el sentido de carrera como profesión.²⁵⁷

La referencia lingüística era correcta pero el autor cometió un error de tipo histórico. Entre el *Tesoro* de Covarrubias y el actual *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, hubo un diccionario antiguo que definía *Curso* (1726):

Se llama en las Universidades el tiempo determinado en el año que los Estudiantes deben asistir á oír á los catedráticos de su profesión. Lat. *Studiorum annuum curriculum* [...] Se llama también la explicación de todas ó las más principales materias que comprehende el estudio de una facultad, dispuestas methodicamente en uno ó varios volúmenes, que comúnmente toma el nombre de su Autor si es uno, y si son muchos de la Universidad ó Colegio adonde pertenecen: y así se dice Curso Salmanticense, Curso del Colegio de Santo Thomás de Alcalá, Curso Mathemático del Padre Dechales. Lat. *Cursus, us*”.²⁵⁸

Como la definición de *Curso* en el *Thesaurus de la Lengua castellana* (1624) no incluyó el término *Curriculum*, Moreno supuso que el vocablo llegó a México hasta el siglo XX. Pero la mención *Studiorum annuum curriculum* muestra que el vocablo estaba en la tradición clásica. Además de confirmarse la hipótesis de Aguirre, es claro que Moreno se rehusó a explicar su recepción en textos pedagógicos del siglo XVII, XVIII y XIX. En lugar de eso, solo demostró la relación de *Cursus* y su análogo en inglés:

Sabemos positivamente que la palabra *curriculum* empezó a utilizarse como sinónimo de *course* en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII. Un documento de esta universidad escocesa, fechado en 1633 dice: *Finito anni curriculo discessorum*. Otro, diez años posterior, señala: *Curriculum quinque annorum*. / No resulta entonces descabellado sustentar la hipótesis de que la novedosa utilización de la palabra *curriculum*, para significar el programa regular a seguirse en una institución educativa, sea en realidad una traducción del término inglés *course*, en su sentido de carrera, al latín *curriculum*, que significó, de siempre, carrera.²⁵⁹

Así lo entendió Moreno: si entre *curriculum* y *cursus* hay una sinonimia de locuciones latinas, y *course* (en inglés) es una traducción de *cursus*, luego *curriculum*, *cursus* y *course* son

²⁵⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 8.

²⁵⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 156.

²⁵⁸ La definición de *Cursillo* corrobora lo anterior: “El curso pequeño á que se suele asistir en las Universidades, y empieza después de acabado el curso regular. Dixole así, porque dura poco tiempo. Lat. *Exiguum studiorum curriculum*”. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua. Tomo segundo que contiene la letra C*, p. 710.

²⁵⁹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 156-157.

sinónimos. La tardía adopción del vocablo *curriculum* se aceleró en el siglo XIX. En respuesta a este fenómeno, un Diccionario de anglicismos (1970) afirmó que *curricular* y *currículo* carecían de antecedentes en lengua castellana: “el origen de ellos está en el vocablo inglés *curriculum* [...] que significa el conjunto o total de asignaturas que deben seguirse en un establecimiento de educación o en una facultad o departamento del mismo para obtener el grado”.²⁶⁰ Al igual que esta autoridad, Moreno aceptó la sinonimia entre plan de estudios y *curriculum* y confirmó su intraducibilidad por carecer de equivalencia semántica.

Validada desde los contextos lingüísticos inglés y castellano, en el apartado IV se demostró la sinonimia desde la historia de la pedagogía (apartado 3.7):

Nuestra noción plan de estudios tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*. El vocablo *ratio* (cálculo, cuenta, consideración) posee también el sentido de plan. Así, *novam vitae rationem instituere* significa adoptar un nuevo plan de vida. / *Studium*, por su parte, denotó originalmente empeño, afición, afán, hasta que adquirió, en el latín clásico tardío, el actual significado de estudio.²⁶¹

Como historiador de la pedagogía, negó la existencia de antecedentes del vocablo *ratio studiorum* antes del Humanismo Renacentista, una conclusión respaldada por los latinistas José Tapia y Roberto Heredia. Sin embargo, los tres se equivocaron porque hay antecedentes del vocablo en Persio y Juvenal.²⁶² En cambio, al autor le importaba señalar que la noción clásica estaba significada en tres humanistas renacentistas:

Autor	Texto	Traducción
Erasmus de Rotterdam	<i>De ratione studii</i>	<i>Plan de estudios</i>
Juan Luis Vives	<i>De ratione studii puerilis epistolae duae</i>	<i>Las dos cartas del plan de estudios para los infantes</i>
Compañía de Jesús	<i>Ratio studiorum</i> (abreviación de <i>Ratio atque institutio studiorum</i>)	<i>Plan de estudios</i>

Fuente: elaboración propia.

El antecedente de *Ratio studiorum* y *Studium* era *Studium generale* o Universidad Medieval. Si las nociones de *Course* y *Curriculum* se aplicaron a los cursos de las universidades anglosajonas, y, por analogía, se aplicaron las de *Cursus* y *Ratio studiorum* a los cursos de las universidades hispánicas, entonces *Curriculum*, *Cursus*, *Course* y *Ratio Studiorum* eran sinónimos. Aunque quedaba distinguir Plan de estudios y Programa de estudios, era falso que:

El contenido de nuestro plan de estudios sea más reducido que el del forastero *curriculum*. Lo que ha sucedido es que al ponerse en boga la técnica de los *objetivos educativos* los especialistas incluyeron éstos como parte de su propia técnica. Este añadido, que es casi tan nuevo para el *curriculum* como para el plan de estudios, ha

²⁶⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 10.

²⁶¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 158.

²⁶² Charles Stocker, *The Satires of Persius and Juvenal*, p. 274.

dado lugar a muchas confusiones. [...] En rigor, un plan de estudios contiene tanto como prescriba la técnica empleada para elaborarlo o como establezca la institución educativa para su propio funcionamiento.²⁶³

Tomando de ejemplo dos reglamentos de la UNAM, uno de 1967 y otro de 1979, terminó de refutar el equívoco juicio de Arnaz, pero la propuesta lógico-histórica de Moreno no impidió que el anglicismo se infiltrara en universidades seducidas por la tradición anglosajona. En el clímax del desasosiego, la ironía apareció de nuevo:

Finalmente, el *Diccionario de la lengua española*, en su vigésima edición, incorporó los anglicismos que hemos venido comentando. Currículo, ahora significa plan de estudios y curricular es lo relativo o perteneciente al currículo. / Hemos ganado - veámoslo así- dos nuevos vocablos. Esperemos que quienes opten por usarlos hablen de currículo y lo utilicen únicamente como sinónimo de plan de estudios.²⁶⁴

Si la inclusión del vocablo por la RAE significaba una derrota cultural, ¿la tradición clásica tendría igual destino? ¡Vaya incertidumbre tenía un pedagogo que validaba unívocamente el término *curriculum* (en cursivas y sin acento, por estar en latín) y currículum (acentuado, porque, aún barbarismo, cumple la regla de castellanización)! En cambio, “curriculum” se debía entrecomillar para notarlo como anglicismo. Irónicamente, la imposición del anglicismo era tan absurda como el silencio de los expertos que usaban acríticamente el vocabulario de su profesión. Subyaciendo un desprecio de la Historia de la Pedagogía, Moreno usó cada línea de su pensamiento para refutar el juicio infundado:

1. *Plan de estudios y “Curriculum”* se escribió durante la polémica de los modelos didácticos. Le debemos al modelo escolar la moderna invención del plan de estudios, porque la abreviación del tiempo de noviciado fue la condición histórica nodal para sistematizar contenidos. Pero, políticamente, esta noción “clásica y oficial”, fue desplazada por la noción anglosajona de las Ciencias de la educación.
2. Escrito en los años de la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación, el texto acentúa la dimensión epistemológica. La sustitución de un vocablo clásico por un anglicismo o barbarismo fue el escenario donde Moreno aplicó su propuesta de lenguaje pedagógico.
3. La propuesta de Díaz Barriga (cambiar el nombre de Pedagogía a Ciencias de la educación), era el inicio del fin para el plan de estudios del Colegio de Pedagogía. Por ende, la defensa de la legitimidad del saber pedagógico-experimental respondió a los incesantes cuestionamientos de las Ciencias de la educación.
4. México carecía de pedagogos dedicados a campos como la orientación educativa y

²⁶³ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 13.

²⁶⁴ *Ibidem*, pp. 13-14.

vocacional. Ante la necesidad de formar orientadores, creó el plan de estudios para una Maestría en Orientación Educativa que nunca se implementó. Irónicamente, este fracaso dejó el testimonio de la noción de plan de estudios en Moreno.

5. Junto a la orientación educativa, el diseño de planes de estudio emergió como campo emergente. Atender la demanda de futuros pedagogos, debía ser paralela a la publicación de textos que fortalecieran su identidad profesional y contrarrestaran editorialmente al psicologismo, sociologismo y tecnicismo. Al menos tres pedagogos mexicanos configuraron nuestra clásica idea de plan de estudios (apartado 4.3).
6. La ironía, ese recurso jocosero, fue usado para evidenciar barbarismos y anglicismos. Algunas líneas se escribieron en el mismo tono del Disparatario pedagógico.
7. Finalmente, dicho texto fue escrito desde la línea histórico-pedagógica, por un autor que se negaba a pensar que la memoria histórica y la tradición clásica debían expirar ante la avasallante presencia de las Ciencias de la educación. Moreno evidenció juicios sesgados y desconocimiento histórico de la pedagogía en México y Latinoamérica.

Sin que pertenezca a todas las líneas, en *Plan de estudios* y "*Curriculum*" confluyen todas. A manera de balance: 1) razonamiento y juicio nacieron en plena polémica sobre el estatuto disciplinar; su propuesta adaptó postulados de la filosofía analítica de la ciencia, el racionalismo crítico y la filosofía de la arquitectura para captar significados de un vocablo clásico y un anglicismo, con un alto grado de univocidad; 2) por diferencias contextuales, es imposible aplicar hoy una propuesta de equivalencia unívoca que nació a principios de los ochenta. No obstante, son válidas tres opciones: a) intentar refutarla (como ejercicio sería ilustrativo), b) buscar intentos de refutación, y, c) reinterpretar historiográficamente el texto.

3.1.1 Cuatro intentos de refutación del juicio de Moreno

Este es el primer intento de refutación: si se usan indistintamente *noción*, *concepto*, *palabra*, *locución*, *término* y *vocablo*, ¿se altera la validez de la sinonimia? Exigir máxima univocidad a su propuesta equivale a exigir que todos los términos se signifiquen exactamente, pero esto no sucedió: el término *noción* se usó doce veces, *concepto* una, *palabra* siete, *locución* dos, *término* cuatro y *vocablo* seis. La variedad terminológica muestra dos posibilidades del autor: a) intercaló los signos porque prefirió más la semántica que la sintaxis; b) descuidó los signos a pesar de la univocidad propuesta. Si el principal contenido de la historia de la pedagogía son las ideas, y una de ellas, la de Plan de estudios, se compone de contenido (o significado) y

signos (términos o vocablos), hay dos posibilidades más: si el significado se inclina a la equívocidad, nace una noción, pero si se inclina a la univocidad, nace un concepto. Ya que una u otra dependerían del tipo de significación, Moreno intercaló los signos sin un código de significación más preciso, porque lo prioritario era distinguir los usos de *Plan de estudios* (que no tiene problema terminológico alguno) y Currículum (que debía acentuarse, escribirse en cursivas si estaba en latín, aunque lo ideal era usarse en castellano, es decir, currículo). La inconsistencia terminológica no refuta el juicio de la sinonimia, porque no la afecta ni la desmonta, más bien su univocidad vuelve irrealizable la propuesta en sentido pragmático.

El segundo intento de refutación deriva de la pregunta, ¿es verdadera la correspondencia unívoca entre Currículum y Plan de estudios? Para ello, citaremos cuatro autores anglosajones conocidos por Moreno: Francis Bacon, John Locke, Bertrand Russell y Robert Hutchins:

En sus revolucionarios *Essays* (1595), Bacon pretendió educar para expurgar falsas creencias (o *idola*) e incitar el pensamiento crítico:

Los estudios [*studies*] sirven de deleite, de ornamento y de capacitación. [...] La lectura completa al hombre; la conversación le prepara; la escritura le da exactitud [...]. La historia hace sabios a los hombres; la poesía, ingeniosos; la lógica y retórica, diestros en discutir: *Abeunt studia in mores* [“Los estudios influyen en las costumbres”].²⁶⁵

Opuesta a la vieja organización de los estudios, diseñó un incipiente plan basado en las ciencias y el principio utilitarista de Virtud y Poder. Este era un equilibrio entre Historia y Poesía, entre Lógica y Retórica (refundadas por la inducción, base de su método científico).

En *Some thoughts concerning of education* (1693), Locke reformó la noción baconiana de educación científica y literaria, proponiendo una de carácter empirista. En torno a la formación del *gentleman* o “caballero”, precisó cuál debía ser el perfil del preceptor:

§93. Costumbres sobrias e instrucción es [...] todo lo que exige ordinariamente un preceptor [...]. Para formar como es preciso un joven caballero [*gentleman*], es necesario que el preceptor sea un hombre bien educado; que conozca los usos; que sepa a qué diversas formas de cortesía obligan la variedad de personas, tiempos y lugares, y que haga que sus discípulos, hasta la edad lo requiera, las observen constantemente. Este es un arte que no se puede aprender ni enseñar en los libros, [...] esta sola perfección le [...] empuja más lejos en el mundo que todas las expresiones técnicas o todos los conocimientos positivos [*real knowledge*] que haya adquirido estudiando las artes liberales o aprovechando la ciencia enciclopédica de su preceptor.²⁶⁶

²⁶⁵ Francis Bacon, *Escritos pedagógicos*, pp. 145-144.

²⁶⁶ John Locke, *Pensamientos sobre educación*, p. 126.

Supeditada la instrucción (artes liberales) a la educación, propuso (§195) un “plan de estudios que he concebido para un joven caballero [*young gentleman studies*]”:²⁶⁷ Lectura, Escritura, Dibujo, Estenografía, Lenguas extranjeras (sobre todo, francés), Latín desde Disertaciones y Versos (que emulaban las suasorias y controversias romanas), Geografía, Aritmética, Astronomía, Geometría, Cronología, Historia, Moral, Ley civil (Derecho romano), Ley (Derecho inglés), Retórica, Lógica, Filosofía natural (Metafísica) y Griego:

En *On education* (1926), Russell criticó la educación del *gentleman*, aunque su principal interés eran las Ciencias de la educación y la Pedagogía contemporáneas:

Los programas escolares [school curriculum] antes de los catorce años

Las cuestiones <<qué es lo que debe enseñarse>> y <<cómo debe enseñarse>> están íntimamente relacionadas, es posible aprender más. [...] Debiera ser uno de los fines de la educación antes de los catorce años descubrir las aptitudes especiales de muchachos y muchachas para, en caso de que existan, poder desarrollar cuidadosamente en años posteriores. Por esta razón, está bien que todos aprendan los rudimentos de materias que no han de ser ampliadas más adelante por los que no tienen condiciones para ello. / Cuando hayamos decidido lo que todo adulto debe saber, decidiremos el orden en que debe enseñarse; las dificultades serán relativas enseñando primero lo que sea más fácil. Estos dos principios determinan de una manera general los programas [*curriculum*] de los primeros años escolares.²⁶⁸

Así, señaló contenidos para una educación idónea completa: dado que a los cinco años el niño ya debe haber aprendido lectura y escritura, dibujo, canto, baile, Aritmética (el “coco de la niñez”), Geografía, Historia, Danza, Literatura, Matemáticas y Ciencias. La propuesta se completaba con una educación extraescolar o cursos de verano de horticultura, zoología y botánica. Al final, su idea de plan de educación general pretendía reformar tres niveles de enseñanza, “1, clásicos; 2, matemáticas y ciencia; 3. Humanidades modernas”.²⁶⁹

En *The University of Utopia* (1969), Hutchins criticó a las universidades de EEUU, que cedían a las modas y a las individualistas ideas de Dewey. Inspirado en la *Utopía* de Moro, propuso un plan de educación científica, liberal, clásica, fundado en las Humanidades:

A la edad de dieciséis, o antes si está preparado para ello, el utópico ingresa en el *college*. Aquí continúa estudiando historia, geografía, literatura, ciencia, música y arte, pero el énfasis se mueve del empeño por aprender las técnicas de comunicación a la obtención de familiaridad con las principales visiones del mundo que han movido a la humanidad. El currículum desde el principio de la escuela elemental a través del *college* será obligatorio para todos los estudiantes. Los utópicos no creen que ningún hombre civilizado pueda omitir ninguna de las asignaturas que se incluyen en el plan de estudios [*course of study*]. [...] Los utópicos decidieron que querían ser sabios, y

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 253.

²⁶⁸ Bertrand Russell, *Ensayos sobre educación*, pp. 191-192.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 204.

establecieron un sistema educativo y una universidad que les ayudara convertirse en eso. [...] El contenido de su currículum, la organización de sus instituciones educativas y la libertad de sus profesores son consecuencias necesarias de su decisión fundamental.²⁷⁰

Estos cuatro autores pertenecieron a una tradición donde, según Bacon y Locke, la noción de *course* no era relevante y prefirieron la de *study* o *studies*, próximas a la noción de plan de estudios (esto lo sabía, incluso, el traductor de Locke²⁷¹). La noción de plan de estudios de Locke (*young gentleman studies*) fue actualizada en el plan de Russell. Caso contrario al de Hutchins, pues usó *curriculum* y *course of study* como sinónimos. Así, la noción de *course* o *cursus* estuvo presente sólo en Hutchins y la de *study* o *studies* fue más usada. Aun confirmándose el juicio de Moreno, consideramos un error suyo no haberlos citado en *Plan de estudios* y “*Curriculum*” y es injustificado haberse centrado en el humanismo renacentista y el contexto pedagógico hispanoparlante.

Como tercer intento de refutación analizaremos si opera la correspondencia unívoca en la traslación de equivalencias, en latín, de *Cursus* y *Ratio studiorum*. Damos tres ejemplos.

1) En la traducción de *Ratio atque institutio studiorum*, Allan Farrell la intituló *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599* (1970). Como término próximo a *Ratio Studiorum* (“the Order and Method of Studies in the Society of Jesus”) usó el término *Curriculum*.

There are four principal areas contained in the Ratio Studiorum, namely, administration, **curriculum**, method, and discipline. It begins with administration by defining the function, interrelation, and duties of such officials as the provincial, rector and prefects of studies. It outlines a **curriculum** by placing in their proper sequence and gradation courses of study in theology, philosophy and the humanities. It sets forth in detail a method of conducting lessons and exercises in the classroom. It provides for discipline by fixing for the students norms of conduct, regularity and good order.²⁷²

Esta interpretación muestra que el *curriculum* (cursos de filosofía, teología y humanidades) es parte del Plan de estudios o *Ratio studiorum*. Coincidiendo con Meneses,²⁷³ al plan le reconoce cuatro dimensiones: administrativa (normas y puestos de los funcionarios), filosófico-educativo (proyecto basado en tres campos: teología, filosofía y humanidades), técnico-didáctico (método para enseñar) y normativo (disciplina y observancia de normas). Sin compartir el juicio de Moreno, concordaría con él afirmando que el *Ratio studiorum* no se

²⁷⁰ Robert Hutchins, *La Universidad de Utopía*, pp. 149 y 189.

²⁷¹ Editorial Akal (2012) *dixit*. Ya que el equipo de traducción de esta editorial estaba dirigido por Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga, es posible que ellos fueran los traductores.

²⁷² Allan Farrell, *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 (Translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes)*, p. 12. Los subrayados son del autor.

²⁷³ Ernesto Meneses Morales, *El código educativo de los jesuitas*, pp. 35-39.

reduce a mero documento porque contiene la técnica didáctica para aplicarlo y los mecanismos institucionales para regularlo.

2) En un texto filológico, Merrim tradujo *Ratio studiorum* como *Plan of studies*. Esto no puso en crisis al vocabulario pedagógico norteamericano (al menos, no en el usado al interior del texto), pues el autor optó al final por *Curriculum*:

The Jesuit schools came to rival in curriculum and power the University of Mexico that we toured via Cervantes de Salazar [...]. The development of humanism in Mexico at this point takes a significant turn away from the university, whose curriculum had congealed into the conservative scholastic lines that persisted throughout the seventeenth century. Prior to the arrival of the Jesuits, Cervantes de Salazar and his successor, interestingly, were the last professors of humanist letters in the increasingly orthodox university. The broad, worldly, humanist curriculum of the Jesuits, called the Ratio Studiorum (Plan of studies), filled the void. Following St. Ignatius's affirmation in his Spiritual Exercises that one can find God "in the world," the minutely prescriptive Jesuit curriculum, with its 467 rules, incorporated the study of pagan classics into literature, philosophy, history, rhetoric, natural history, and so on.²⁷⁴

Aun usando ambos términos, esta interpretación confirma el juicio de Moreno.

3) En dos obras, una de literatura y otra de filosofía de la educación, los *Ratione studii* de Erasmo y Vives se tradujeron también como *Curriculum*:

Like many humanists of his generations, Vives made his pronouncements about language as an educator, and as such his articulation of a fundamental philological concept contributed to the complete transformation of language pedagogy and to the founding of a new educational institution (the grammar school) – in short, to the reorientation of the entire *ratio studii* towards reading authors rather than constructing propositions. [...] The most important structural feature of his revised *curriculum* is the privileged position of grammar and rhetoric in the lower and higher divisions of the curriculum respectively.²⁷⁵

Erasmus formulated his philosophy of education in a number of books dealing with curriculum, teaching methods, and, more generally, the goals of education. Two works concerned with curriculum, *De ratione studii* (1511) and *Ratio verae theologiae* (1518), a curriculum for students of theology, both evince a humanist's bias.²⁷⁶

Bastan estos ejemplos para afirmar que la relación de correspondencia unívoca existe en aquel contexto, aunque no generalizaremos. En el primer intento de refutación hemos validado el juicio de Moreno. De la segunda y tercera objeciones, nace la hipótesis de que el vocablo *curriculum* no llegó a México por traducciones de obras anglosajonas, sino que *curriculum* y *curriculo* (en latín) habrían sido recibidos igual que *Ratio studiorum*, *Cursus* y *Plan de estudios*.

²⁷⁴ Stephanie Merrim, *The Spectacular City, Mexico, and Colonial Hispanic Literary Culture*, p. 106. Las negritas son mías.

²⁷⁵ Glyn Norton (ed.), *The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 3, The Renaissance*, p. 403. Las negritas son mías.

²⁷⁶ J. J. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, p. 196. Las negritas son mías.

Esta laguna documental, omitida por Moreno, será atendida en un cuarto intento de refutación. Para ello, nos preguntamos si opera la sinonimia *Plan de estudios* y *Curriculum* desde el siglo XVI novohispano. Presentamos once hallazgos:

1) Según Merrim, el humanista Francisco Cervantes de Salazar (1518-1575) introdujo a la universidad mexicana una organización de estudios inspirada en la *Ratio studiorum*. Más bien, como discípulo de Vives, introdujo el pensamiento de su maestro a la Nueva España. Aunque en la obra cervantina no hay referencias del texto vivesiano *Ratione studii*, en su diálogo *Academia Mexicana (Universidad de México)* mostró la organización de los estudios de esta institución, entonces fundada con el modelo salmantino:

MESA

De las ciencias concernientes al lenguaje y al raciocinio, que guían a las demás, hay tres sobresalientes profesores.

GUTIÉRREZ

Dime quienes son y a qué horas enseñan.

MESA

El que ves pasando por aquella grande aula de abajo, tan llena de discípulos, es el maestro Bustamante, que [...] enseña [...] gramática [...]. Pero subamos, que allá arriba están las demás cátedras. La que se ve a la derecha está destinada a la lección de sagrada teología, y en ella, de dos a tres, el maestro Cervantes enseña retórica [...]. En aquella esquina, pasada la magnífica clase en que se lee derecho civil y canónico, hay dos salas bastante amplias. En la primera, el presbítero y maestro en artes, Juan García, enseña dos veces al día la dialéctica.²⁷⁷

Sin nombrar a la Escuela de Cirugía, se señaló la organización de las cuatro Facultades, una de Estudios Menores (Artes) y tres de Estudios Mayores (Leyes, Cánones y Teología). Esta fue una referencia del *curriculum studiorum* o *cursus philosophicus* integrado por el *Trivium*. En el texto cervantino, el juicio de la sinonimia de Moreno es válido.

2) Cervantes no introdujo el *Ratio studiorum* a la Real Universidad de México, sino Antonio Rubio (1548-1615), un jesuita que publicó *Commentarii in universam aristotelis logicam (Comentarios a toda la lógica de Aristóteles)*. El texto, también conocido como *Lógica mexicana*, muestra cómo operó el *Ratio studiorum*:

1. **Después de enseñar la filosofía de Aristóteles en el programa de tres años** y la sagrada teología por doce años continuos, [...] se me ocurrió [...] volver a ocuparme de las materias que ordinariamente son la iniciación y aprendizaje de las demás [...]. Pues ¿quién no sabe que entre todas las **artes** llamadas **liberales** y nobles son sobre todo la lógica y las disciplinas filosóficas las que sirven a la divina teología [...] o [...] le están ligadas por tan estrecho vínculo de afinidad e intimidad que quien yerra

²⁷⁷ Francisco Cervantes, *México en 1554. Tres diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar*, pp. 8-9.

- en puntos de lógica o filosofía natural no puede sin error absorber la sabiduría en torno a Dios [?].²⁷⁸
2. [Si] las universidades más florecientes del mundo [...] han aceptado [...] la doctrina del doctor angélico en el campo de la teología, [...] y la proponen a todos los estudiantes de la facultad a comprender y aprender ¿Por qué los que dedican su tiempo y trabajo a la indagación de la sutilezas de la lógica [...] no actúan de tal manera que lo que enseñan oralmente a sus alumnos [...] fuera tal que desembarazara el acceso a la teología y en vez de contradecirla [...] acordara y relacionara con ella tan estrechamente que tu absorberías de los primeros rudimentos de la lógica, sin tener que desaprenderlo, **lo que quisieras por todo el programa de estudios.**²⁷⁹
 3. Pero ¡con cuánto daño para los estudios, pérdida de tiempo, y deshonor para los buenos ingenios! [...] Estos [...] tienen casi todos sus conocimientos en sus escritos, pero no tienen ninguna consideración para las clases [...] o **tan poca que salen al final del programa de artes liberales más como escribanos liberales y elegantes que lógicos y filósofos cabales y perfectos.** Es por eso que nuestra Sociedad [...], desea y manda en la *Ratio Studiorum* que en los años anteriores impuso a sus profesores que los maestros puedan, además del dictado, enseñar de tal manera que sus oyentes puedan copiar [...] lo que hay que apuntar, para que no dicten un discurso sino que discurran de viva voz.²⁸⁰
 4. Será deber del maestro, al explicar las cuestiones oralmente, disponerlas y distribuirlas de tal manera que sus conferencias diarias no crezcan más de lo justo [...]. Mantendremos en cuenta este método por encima de todo [...]. Hemos juzgado suficiente, pues, ilustrar con nuestros comentarios todos los libros de la lógica que suelen ser explicados en las escuelas, para que por consiguiente toda la lógica de Aristóteles que te entregamos sea apreciada por el mejor de los derechos. / **Por otra parte, tengo totalmente preparados los demás comentarios que faltan para completar el curso entero,** digo, los ocho libros de la *Física*, los dos *Sobre la Generación y Corrupción*, los tres *Sobre el Alma*, con la *Metafísica*, y te ofrezco a ser dictados (si la vida me acompaña).²⁸¹

Rubio usó los tres vocablos *curriculo/curriculum*, *cursus* y *ratio studiorum*. Contrario a Moreno, esto prueba que los lugares de enunciación fueron continuos pero diversificados:

- a) La primera mención, *curriculo*, refiere a un curso sobre Aristóteles que impartió Rubio antes de llegar a Nueva España (1572). Duraba tres años y se usó el vocablo en el sentido de *studiorum annum curriculum*.
- b) La segunda mención, *studiorum curriculum*, se refiere a un curso de estudios. Con una variación, *curriculum* se usó para representar la duración de un curso.
- c) La tercera mención, *liberalium artis curriculo*, se refiere a un curso, aunque el sentido de trayecto se desplaza a la noción de Artes liberales (Redmond la traduce como

²⁷⁸ Walter Redmond y Mauricio Beuchot, *La lógica mexicana en el siglo de oro*, pp. 263-264. La frase en negritas reza en latín *Post praelectam trium annorum curriculum*.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 265. La frase en negritas reza en latín *ut per acto liber alium artis curriculo grafici, et liberales*

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 266. La frase en negritas reza en latín *ut per acto liber alium artis curriculo grafici, et liberales notarij potius euadant, quam perfecti, atque absoluti dialectici, et philosophi*.

²⁸¹ *Ibidem*, pp. 267-268. La frase en negritas reza en latín *Reliqua vero, quae ad totius cursus integritatem supersunt*.

programa). *Curriculum* se usó para representar la duración no sólo de un curso sino del completo ciclo de humanidades.

- d) La cuarta mención, *quae ad totius cursus*, se refiere a un curso, al curso completo o trienal de Aristóteles. *Cursus* se usó para significar la totalidad de estudios.
- e) La quinta mención, *Ratio studiorum*, tiene una ligera variación. Su uso lo identificó Rubio con la *Ratio atque institutio studiorum*. Asimismo, *Ratio studiorum*²⁸² se refiere al curso en su totalidad, pero reformado por la técnica didáctica de la *pralectio*.

Este texto evidencia la recepción novohispana de la escolástica como antigua tradición de organización de estudios y advierte su necesaria reforma. Las cinco menciones no refutan el juicio de Moreno, aunque confirman la hipótesis de recepción simultánea de los vocablos Plan de estudios y *Curriculum* en la Nueva España.

3) Ningún jesuita novohispano de esos años publicó una reflexión sobre la noción de plan de estudios. Quien sí lo hizo fue Juana Inés de la Cruz (1648-1695). En *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* no está el término *plan de estudios*, pero el texto es revelador:

Teniendo [...] como seis o siete años, ya sabiendo ya leer y escribir, con todas las otras habilidades de labores y costuras que dependen las mujeres, oí decir que había Universidad y Escuelas en que se estudiaban las ciencias, en Méjico; y apenas lo oí cuando empecé a matar a mi madre con instantes e importunos ruegos sobre que [...] me enviase a Méjico [...] para **estudiar y cursar** la Universidad.²⁸³

Ella no fue a la Universidad, pues la corporación estaba vedada a las mujeres. Aun así, se formó autodidactamente:

Empecé a deprender gramática [...] Éntreme religiosa [...] proseguí [...] leer y más leer, de estudiar y más estudiar, sin más maestro que los mismos libros, [...] a la cumbre de la Sagrada Teología; pareciéndome preciso, para llegar a ella, subir por los escalones de las ciencias y artes humanas; porque ¿cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aún no sabe el de las ancilas? ¿Cómo sin Lógica sabría yo los métodos generales y particulares con que está escrita la Sagrada Escritura? ¿Cómo si Retórica entendería sus figuras, tropos y locuciones? ¿Cómo sin Física, tantas cuestiones naturales de las naturalezas de los animales de los sacrificios [...]? ¿Cómo sin Aritmética se podrán entender tantos cómputos de años, de meses, de horas [...]? ¿Cómo sin Geometría se podrán medir el Arca Santa del Testamento y la Ciudad de Jerusalén [...]? ¿Cómo sin Arquitectura, el gran Templo de Salomón [...]? ¿Cómo sin grande noticia de ambos Derechos podrán entenderse los libros legales? ¿Cómo sin grande erudición tantas cosas de historias profanas, de que hace mención la Sagrada Escritura? [...] Pues sin ser muy perito en la Música, ¿cómo se entenderán aquellas proporciones musicales y sus primores que hay en tantos lugares [...]?

²⁸² “*Ratio Studiorum* equivale a orden, método, plan de estudios, reglas, arte, código... Hoy día, en estas dos palabras, sintetizamos el sistema de enseñanza de los jesuitas a lo largo de los siglos”. Buenaventura Delgado, *La educación en la Reforma y la Contrarreforma*, p. 164.

²⁸³ Sor Juana Inés de la Cruz, *Obras completas, IV. Comedias, sainetes y prosa*, p. 647.

[¿Cómo] sin noticia de Astrología [?] Y no sólo estas nobles ciencias pero no hay arte mecánica que no se mencione.²⁸⁴

Al igual que Rubio, Juana Inés atestiguó la transición del antiguo orden didáctico a uno moderno reivindicador de las ciencias o artes mecánicas (como Física y Matemáticas), pero respetuosa de las “ancilas de la Teología”, es decir, las Artes liberales. Asimismo, este es un testimonio del diseño, para sí misma, de un plan de estudios integrado por Gramática, Lógica, Retórica, Física, Arquitectura, ambos Derechos –Cánones y Leyes–, Aritmética, Geometría, Música (incluía Historia) y Astrología. Formándose en el *Trivium* y *Cuadrivium*, además de contenidos científicos modernos, este plan era muy avanzado para su época.

4) Un discípulo avezado de los jesuitas fue Juan José de Eguiara y Eguren. En su *Bibliotheca Mexicana* (1755) ofreció la primera defensa exitosa de la cultura mexicana, y eso incluyó destacar la educación nahua: “Los mexicanos cultivaron además la poesía, la retórica, la oratoria, la aritmética, la astronomía y otras disciplinas, de las que nos quedan los monumentos insignes y testimonios dignos de entero crédito”.²⁸⁵ Asimismo:

Por Torquemada y Vetancourt sabemos asimismo que además de las escuelas existentes en la capital del imperio, florecieron entre otras las de Texcoco, sobre todo reinando Nezahualcoyotl [...]. Era tanta la sabiduría de dicho monarca que por obra suya se formó a manera de Academia [...] un núcleo de poetas y músicos, [...] así como astrólogos, historiadores y cultivadores de otras artes.²⁸⁶

La elevada educación de los antiguos mexicanos se explicaba porque tuvieron escuelas que enseñaron contenidos análogos a los impartidos en prestigiosas universidades europeas. Su incipiente curso de artes incluía contenidos del *Trivium* (oratoria y retórica) y del *Cuadrivium* (aritmética y astronomía). Por el cuidado historiográfico, esta es la primera referencia historiográfica de la noción de plan de estudios en México.

5) Por siglos no hubo críticas jesuitas al *ratio studiorum*. Una de las primeras fue de Francisco Xavier Clavijero (1731-1787), crítico de la física escolástica aferrada al dogma aristotélico. *Physica particularis* es la única obra conocida de un amplio plan de estudios o *cursus* suyo. Después de corroborar su autenticidad, su traductor afirmó que:

Otro punto incierto o desconocido es el de la existencia misma de su *Cursus philosophicus* completo dictado por él y consignado por escrito, al cual algún autor de la época le añadió el lema *Din in americanis gymnasiis desideratus: Por largo tiempo añorado en los gimnasios de América*. No se conoce el autor de este lema, pero la razón de ponerlo si puede conjeturarse en la fama de Clavijero y en el deseo de conocer y aprovecharlo en la enseñanza por los valores de método y contenido que se

²⁸⁴ *Ibidem*, pp. 647-648.

²⁸⁵ José de Eguiara y Eguren, *Biblioteca Mexicana. Tomo primero que contiene la letra A*, p. 56.

²⁸⁶ *Ibidem*, pp. 74-75.

le atribuían. / Sin embargo, la existencia real de dicho *Cursus* sí puede deducirse de afirmaciones hechas por Clavijero mismo en este Tratado, por lo menos con respecto a dos de sus partes principales: la *Metaphysica* y la *Physica generalis* [...] Con esta base tendríamos: *Metafísica*, *Física general* y *Física particular*. Faltaría aquí la Lógica o sus partes: *Súmulas* y *Dialéctica*. [...] Aunque el autor no habla de algo realizado ya sino de un plan o proyecto, no podemos dudar de que lo llevó a cabo y que fue incluido en los varios cursos de filosofía que impartió.²⁸⁷

Este *cursus* sirvió para formar a ilustrados como Alzate o Morelos. Heredero historiográfico de Eguiara, e influenciado por Vico y su libro *De nostri temporis studiorum ratione*, Clavijero defendió el valor histórico de la educación nahua y detalló sus contenidos:

La educación de la juventud, que es el fundamento principal de un estado [...] fue tal entre los mexicanos que ella por sí basta a confundir el orgulloso desprecio de ciertos críticos que imaginan reducido a los límites de Europa el imperio de la razón. En lo que diremos sobre este asunto seguiremos a las pinturas antiguas de aquellas naciones y a los autores más bien instruidos [...]. Es verdad que viciaban sus instrucciones con la superstición; pero el celo que tenían en la educación de sus hijos debe confundir la negligencia de nuestros padres de familia, y muchos de los documentos que daban a su juventud pueden servir de lecciones a la nuestra. [...]

ESCUELAS PÚBLICAS Y SEMINARIOS

No satisfechos con estas instrucciones [*Huehuetlatolli* interpretados desde el *Códice Mendocino*] y con la educación doméstica, todos enviaban a sus hijos a las escuelas públicas que había cerca de los templos para que, por espacio de tres años, fuesen instruidos en la religión y buenas costumbres. Además de eso todos procuraban que sus hijos se educasen en los seminarios anexos a los templos [...]. Había seminarios distintos para la nobleza y para la plebe [...]. Unos y otros tenían sus superiores y maestros que los instruían en las cosas de la religión, la historia, la pintura, la música y en otras artes convenientes a su condición.²⁸⁸

Su interés por la educación de la juventud criolla lo llevó a la historia. Con base en códices y crónicas, equiparó al *Calmécac* y el *Telpuchcalli* con los Colegios-Seminarios del siglo XVIII, insinuando que la educación nahua estaba al nivel de la universidad novohispana. Incluso, abduce que la duración de sus estudios era de tres años, igual que las Artes Liberales.

6) A raíz de su expulsión, en 1767, algunos jesuitas reflexionaron sobre el *Ratio studiorum* enseñado. Entre 1791 y 1792, Juan Luis Maneiro (1744-1802) publicó *De vitis aliquot Mexicanorum*, con el que dio a conocer avances científicos y humanísticos de sus colegas:

Texto original (en latín) ²⁸⁹	Traducción al castellano por B. Navarro ²⁹⁰
...grammaticae dedit operam la Divi Ildephonsi Semanario, Semper ab ingenio laudatus, et publicis honoribus cumulatus. Erudiendus inde	...estudió gramática en el Seminario de San Ildefonso, siempre alabado por su talento y colmado de públicos honores. Después, para instruirse en las disciplinas

²⁸⁷ Bernabé Navarro, "Introducción", *apud* Francisco Javier Clavijero, *Introducción de la filosofía moderna en Valladolid de Michoacán, hoy Morelia*, pp. 37-38.

²⁸⁸ Francisco Xavier Clavijero, *Historia antigua de México*, pp. 200-206.

²⁸⁹ Joannis Aloysii Maneiri, *De vitis aliquot Mexicanorum aliorumque qui sive virtute, sive litteris Mexici inprimis floruerunt*, pp. 49, 52-53.

²⁹⁰ Juan Luis Maneiro, *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*, pp. 8, 11-12.

philosophicis artibus, inchoavit curriculum anno 1737, sub Michaelae Quixano Praeceptore	filosóficas, empezó el currículum del año 1737, con el maestro Quijano
... a quarum spe dejectus, in Jesuitarum tenuitatem se recepit, atque insigni animi demissione veluti repuerascere voluit, et consueta curricula Theologiae studiorum conficere	... habiendo perdido la esperanza de ellas, se acogió a la humildad de la Compañía, y con singular sumisión de espíritu quiso volverse como niño y hacer los cursos ordinarios de estudio de la teología.
Mira sane tum in Campoji cognatis, tum in Escobario prudentia eluxit: reducem humaniter excipiunt; de fuga interrogant; ille autem sincere, firmiter, et cum dignitate respondet: se quidem studiorum curriculum minime recusare.	Tanto ante sus parientes como ante Escobar, brilló por su admirable prudencia, pues una vez que reciben benignamente al que retorna y le preguntan sobre su huida, él responde con sinceridad, firmeza y dignidad: que él ciertamente no rehúsa en absoluto, el currículum de estudios.
Igitur Escobarius, communicatis consiliis cum Campoji necessariis, removendum esse constituit ab incepto ilio philosophise currículo	Escobar, pues, tomadas providencias con los parientes de Campoy, determinó que lo separaran de aquel currículum de filosofía que había empezado.

Fuente: elaboración propia.

Maneiro usó el vocablo *Curriculum* para referirse a cursos estudiados o impartidos por los jesuitas. Según su traducción, *currículum*, *curso* y *currículum de estudios* son sinónimos. Así, se confirma el juicio de Moreno, aunque se reitera la diversificación de los usos en latín: *curriculum*, *curricula studiorum*, *studiorum curriculum* y *curriculo*.

7) Benito Díaz de Gamarra (1745-1783) publicó *Elementa recentioris philosophiae* con el fin de señalar a la juventud otra forma de estudiar:

Texto original (en latín) ²⁹¹	Traducción al castellano por B. Navarro
Vobis, magna Patriae spes, Recentioris Philosophiae Institutiones, brevissimé quidem hinc inde excerptas subjicio, longe alia daturus, bené multa, nisi adeó breve curriculum Scholae esse, quod de more vobis est percurrendum.	A vosotros, grande esperanza de la patria ofrezco estas Instituciones de filosofía moderna, recogidas ciertamente de aquí y de ahí con gran brevedad, aunque desearía daros muy diferentes cosas, bien amplias, si no fuera por tan breve el curso escolar que según costumbre debéis recorrer.

Fuente: elaboración propia.

Al usar *Curriculum* como sinónimo de curso, el juicio de Moreno se confirma una vez más. Esta idea de plan de estudios se fijó en *De vetusta studiorum ratione in philosophicis disciplinis reformata*, (similar a Vico). Ubicado en el Archivo histórico del Colegio del Oratorio en San Miguel de Allende, Guanajuato, el documento es un análisis pionero de planes de estudio. Esteban Ramírez tradujo partes del texto que intituló *Sobre la reforma de los viejos sistemas de estudios filosóficos*. Uno de los pocos historiadores que conocían el manuscrito fue Roberto Moreno y de los Arcos.²⁹² Ignoramos porqué Enrique no tuvo noticia del mismo.

²⁹¹ Benito Díaz de Gamarra, *Elementos de filosofía moderna*, p. 17.

²⁹² Roberto Moreno, "Juan Benito Díaz de Gamarra. El camino del cielo (1779)", *Humanidades*, pp. 237-251.

8) En 1846, Juan Piferrer publicó *Deffinitiones et epitome doctrinae: quae in logica, ontologia et pscologia Institutionum elementarium a D. Andrea de Guevara et Basoazabal editarum et in litteraria Barcinonensi Academia pro tertio philosophiae curriculo traditarum continentur*. El texto del jesuita Andrés de Guevara y Basoazábal (1748-1801) usó *tertio philosophiae curriculo*, siendo el primero en incluir tal vocablo en el título. Se valida de nuevo la tesis de Moreno.

9) José Antonio de Alzate (1737-1799) fue un reformador de los estudios novohispanos y de él provienen cuatro menciones interesantes:

¿Habrà quien se atreva a negar que las ciencias [...] han tomado otro semblante? De embarazosas, caprichosas y enemigas del buen empleo [...] se han convertido en deleitosas, metódicas [...]. La teología [...] se ha facilitado mucho con las nuevas ediciones correctas de los santos padres [...] La oratoria sagrada se ha restituido a su verdadero espíritu [...] [igual con] la mitología [...]. La confusión que reinaba los cánones [...] ha desaparecido a vista de la sabia crítica [...]. La filosofía [...] está reducida a su verdadero fin. La lógica restringida a sólo lo que en ella se conoce de útil. La física, con los instrumentos en mano, averigua la naturaleza con descubrimientos que nuestros mayores hubieran reputado por mágicos. Finalmente, la metafísica está redimida de tantos grillos y prisiones [...]. La medicina [...] sirviéndola de brújula la observación habiendo los reformadores de ella desterrado los sistemas a los países de la imaginación. Lo mucho que ha avanzado la química, botánica, cirugía y anatomía, hermanas inseparables de la medicina [...]. Las matemáticas que en tiempos anteriores estaban reputadas por mera diversión, han hecho servicios importantes a la sociedad [...] La reforma se ha extendido también a la historia, teatro, poesía, educación de la juventud, etc. [...] Para la educación de la juventud se han publicado muy excelentes métodos, con los cuales se hace mucho progreso en breve tiempo y se evita aquella aridez [...]. No sólo las ciencias; las artes han logrado sus mejoras.²⁹³

Los contenidos de esta noción respondían a un moderno *método* o *sistema*: Teología, Oratoria, Mitología, Cánones, Filosofía (Lógica, Metafísica y Física, como todo *Cursus philosophicus*), promovidas por ciencias como Medicina, Química, Botánica, Cirugía, Anatomía, Matemáticas, y Artes como Historia, Teatro, Poesía y Educación de la juventud. Ésta última se dedicaba a la reflexión de métodos de enseñanza que abreviaban el noviciado. La segunda mención se publicó en la *Gaceta de Literatura* y develó dos necesidades:

¿Por ventura no hay una facultad y profesión dirigida a rectificar las ideas del joven; a enderezar con arte sus inclinaciones hacia el bien; a sembrar en sus corazones semillas de virtud; a imprimir en sus entendimientos máximos de equidad, justicia, humanidad y amor patriótico; a endulzar o ilustrar la razón con buenas letras y artes, y los conocimientos científicos; a formar en fin buenos ciudadanos justos y virtuosos, patriotas celosos e ilustrados, filósofos verdaderamente sabios; y en suma, hombres cabales? Si, por cierto, y éste es el objeto de la ciencia de las ciencias y de la profesión de las profesiones en lo humano, quiero decir, la ciencia de la instrucción y la profesión de institutores. [...] ¡Qué mucho que unas profesiones [teología, cánones y leyes] tan favorecidas y distinguidas arrastren hacia sí a toda la nobleza y gente de

²⁹³ José Antonio de Alzate y Ramírez, *Obras. I. Periódicos*, pp. 63-64.

mérito! ¡Y qué extraño que estén desiertas las aulas en que se enseñan las lenguas sabias, la historia, la física, las matemáticas sublimes, la ciencia diplomática, los estudios metalúrgicos, el comercio, la política y de todo aquello que no conduzca [...] en la escala de tan distinguidas y honrosas carreras! / Mientras tanto la importantísima profesión de institutor yace abandonada y sepultada en el olvido, hasta el extremo de ignorar su existencia y aun su nombre. Se conocen [...] en algunas universidades las ciencias clásicas que contribuyen a su ilustración, como son la filosofía moral, los derechos natural y divino, de gentes, etc., en suma gran parte la política; pero se desconocen absolutamente la disposición de del corazón de los jóvenes, el arte de distinguir sus genios, como el de valuar la graduación de sus talentos, y la ciencia de enderezarlos y estimularlos al bien, según la diversidad de impresiones que los varios medios de estímulo y corrección obran respectivamente. La falta de estos conocimientos, indispensables para hacer las debidas aplicaciones de las ciencias clásicas, inutiliza el fruto del estudio de éstas, y sin duda es efecto y consecuencia de la contradicción que observa todo.²⁹⁴

Sin profundizar en lo que entendió por *ciencia de la instrucción e institutor como profesión de profesiones*, ambos anteceden a la pedagogía en México y la reflexión de modernos planes de estudio que incluían física, ciencia diplomática, estudios metalúrgicos, comercio y política. La tercera mención viene del texto “Crítica sobre el método de nuestros estudios”:

El autor de esta Gaceta de Literatura por ningún motivo quiere apropiarse las piezas que se le comunican [...]. La que paso á comunicar la dispuso un literato, quien por su habilidad y aplicación, se ha dedicado á estudiar por el verdadero método, olvidando del todo lo que le enseñaron en su juventud por una práctica justamente desacreditada en la mayor parte de los estudios [...]. ¿Y se dirá después de esto que nuestras escuelas no necesitan de reforma? [...] después de haber pasado un joven cinco ó seis años en las aulas de gramática, al cabo de ellos no se halla capaz de componer cinco ó seis renglones de un latín [...] Se abanza á más su temeridad: dicen: ¡qué insolencia!... no acierto á escribirlo: que el método por el cual todos hemos estudiado, por el que nuestros preceptores nos dirigieron desde niños, y dirigieron también a nuestros padres, abuelos, bisabuelos y demás ascendientes por línea recta hasta Adán, ó más atrás: este método... sí... ¡este método dicen que no sirve!²⁹⁵

En este crítico anónimo del método de estudios imperante se avizora una nueva mirada a la educación de la juventud y la reforma de los estudios. Relacionada con esta, la cuarta se publicó en “Análisis del curso filosófico de Celis”:

Como uno de los objetivos principales de la Gaceta de literatura se dirige á la instrucción de la juventud, ha parecido oportuno dar noticia al público del excelente curso filosófico formado por el R. P. Isidoro de Celis, Religioso Camilo, para el uso de sus discípulos en el colegio de Lima de Santa María de la Buena Muerte. El fin del autor, según se espresa, fue dar á los jóvenes un compendio de filosofía en el que se hallasen reunidas al mismo tiempo la brevedad y claridad tan necesarias en este género de obras. [...] El objeto de este sabio español no puede ser mas loable, y parece que efectivamente ha conseguido su intento. Yo por lo menos estoy creído que es muy difícil espresarse con mayor laconismo y claridad que el autor, especialmente teniendo que tratar tantas y tan diversas materias en solos tres volúmenes en cuarto, con caracteres mayores que los de esta Gaceta, y en tomos tan poco abultados, que el mayor apenas comprende 330 paginas. Para dar una idea de este **curso**, no será fuera de propósito presentar algunos pasages de él, a fin de que el lector pueda juzgar por

²⁹⁴ Dorothy Tanck, *La ilustración y la educación en la Nueva España*, pp. 143-145.

²⁹⁵ José Alzate Ramírez, *Gacetas de literatura de México. Tomo primero*, pp. 311-312.

sí mismo de su mérito.²⁹⁶

Otro anónimo parafraseó el curso de este modo: Lógica, Metafísica, Ética, Física y Física particular. El orden de los estudios distaba del *trivium-quadrivium* y se centraba en la idea de ciencia utilitaria. El uso de *Curso* valida el juicio de Moreno y muestra otro contexto semántico dirigido popularmente a la ilustración de gente iletrada o analfabeta.

10) Ignacio Bartolache (1739-1790) dio a conocer su noción en el *Mercurio volante* (1772) periódico pionero de la divulgación científica. Criticó la medieval organización de estudios de la Real Universidad de México, no sin antes tener muchos problemas con ella.²⁹⁷ En su periódico hay dos importantes menciones:

Las luces del siglo presente [...] han hecho [...] estupendos progresos. No obstante se fundó y erigió aquí en 1553 una universidad [...] se formaron sus estatutos en un plan semejante al de otras universidades célebres de España y estos mismos se reformaron después, y aun se modifican o alteran por el legislador, cada y cuando se conoce no ser adaptables al tiempo [...]. Nuestras escuelas o estudios generales [...] frecuentadas por la juventud de América [...] han producido una infinitud de hombres [...] muy hábiles en lo que llaman facultades mayores teología y jurisprudencia, tanto canónica como civil; no tanto número en medicina y filosofía, aunque los ha habido eminentes; mucho menos en bellas artes, [...]; nada o muy poco en artes liberales. La razón de estas diferencias se toma del mismo plan de los estatutos y de la historia de las ciencias y sus revoluciones. [...] Pero volviendo a las causas de no haberse formado en esta América [...] tantos excelentes médicos y filósofos, como teólogos y juristas: es la primera, porque los escritos de Aristóteles, Galeno y Avicena que deben, según los estatutos de la Real Universidad, servir de texto para las lecciones escolares, no lograron la fortuna de ser [...] explicados, comentados y disputados por autores europeos [...] La segunda, no hay colegios donde se estudie medicina [...]. La tercera, aquello que se ha querido llamar curso de artes, en que se ha consumido una buena parte del papel que traen las flotas, ya todos van (aunque demasiado tarde) conociendo lo que es y cuán bueno para olvidarse de ello adrede, en saliendo de las aulas. La cuarta [...] es que cuando se eclipsaron las ciencias en aquellos siete u ocho siglos de barbarie universal, les estuvo mucho peor esta fatal contingencia a la filosofía y medicina, que a las demás. [...] La resurrección de los buenos estudios allá en Europa fue posterior, o al menos coincidente, con la última reforma de nuestros estatutos escolares, hecha en México en 1645; de suerte que no pudo incluirse en ella nada favorable ni ventajoso a la física útil y [...] la medicina.²⁹⁸

Este fragmento es más complejo que los otros porque, a excepción de *Curso de artes*, los términos empleados son *plan de estatutos*, *estatutos* o *estatutos escolares*. Todos se usaron en torno a la antigua organización de las facultades. Al igual que Alzate, abogó por una Reforma, porque a finales del siglo XVIII la Universidad mantenía su vetusta idea de la Medicina y otras ciencias. Sin haber términos en latín, el juicio de Moreno se confirma.

²⁹⁶ José Alzate, *Gaceta de literatura*, pp. 347-348. Se respetó la grafía original. Las negritas son mías.

²⁹⁷ Cfr. Roberto Moreno, "Introducción", *apud* José Ignacio Bartolache, *Mercurio Volante*, p. XXIV.

²⁹⁸ José Ignacio Bartolache, *op. cit.*, pp. 4-7.

11) En 1795, José María Morelos (1765-1815) publicó su *Theses philosophicae (Tesis filosóficas)*, texto con el cual obtuvo el grado de Bachiller en Artes.

Texto original (en latín) ²⁹⁹	Traducción al castellano por J. Quiñones ³⁰⁰
<p>De facultate Logica. Logica est: facultas recte ratiocionandi. Explicatis notionibus de objeto in comuni, praecipuisque de Objeto Logicae placitis relatis, intactam litem relinquimus, ne cum Ente rationis (quod non nisi de facie novimus) foedus unquam ineamus. Asserimus tamen I: Logicam esse Artem liberalem. II. Rationem Artis non ei propriè & simplicitér, sed similitudinariè tantùm convenire. III. Logicam esse propriè Scientiam quamvis non simpliciter practicum. IV Eam ad alias Scientias in statu pefecto capescendas absolutè necessariam esse dicimus; minimè verò ad illas acquirandas in statu imperfecto.</p>	<p>La lógica como facultad. Lógica es la facultad de razonar correctamente. Una vez explicadas las nociones sobre el objeto en común y los principales preceptos expuestos sobre el objeto de la lógica deixo intacta la cuestión para no iniciar de una vez el orden establecido con el ser racional, al que no conocemos sino por apariencia; sin embargo sostengo: 1. Que la lógica es un arte liberal. 2. Que la noción de arte no le conviene propia y llanamente, sino analógicamente. 3. Que la lógica es propiamente una ciencia, aunque no llanamente práctica. 4. Digo que ella es absolutamente necesaria para otras ciencias comprensibles en estado perfecto; pero mínimamente para las adquiridas en estado imperfecto.</p>

Aquí se mencionan a las artes liberales, las cuales, en tanto decadentes, ya se debían modernizar sus estudios. Este texto también confirma la tesis en cuestión.

En todos estos intentos de refutación se confirma la tesis de Moreno, aunque detectamos cuatro errores en los que incurrió: 1) uso alternado de los términos *noción, concepto, palabra, locución, término y vocablo*; 2) omisión de la noción de plan de estudios en los clásicos anglosajones; 3) omisión de la correspondencia unívoca en la traducción de los *Ratio studii* que él citó; 4) omisión de la recepción simultánea en México de los vocablos *Ratio studiorum, Curriculum/Curriculo artis, Cursus/Curso/Curso de artes y Plan de estatutos*. Su juicio de sinonimia opera en los siglos XVI, XVII y XVIII, y, ya que el latín se desplazó y se impuso el castellano, no la buscaremos en nuestra selección de textos de los siglos XIX y XX. En cambio, iremos tras las huellas de la idea de Plan de estudios en ese periodo.

Asimismo, ya que el texto tiene validez lógica, pero sus errores exhiben su inalcanzable univocidad, sancionamos su doble y opuesto sentido, es decir, concluimos que es una autoautonomía. Este raro fenómeno lingüístico consiste en una palabra que comparte mismo significante, pero tiene significados opuestos.³⁰¹ Así como *sancionar* significa ratificar y corregir, los vocablos Plan de estudios-*Curriculum* pueden ser, al mismo tiempo, sinónimos (desde la Pedagogía clásica) y antónimos (desde la Pedagogía como Ciencia Sociocrítica). Así,

²⁹⁹ Josephus Maria Morelos, *Theses philosophiae*, p. I.

³⁰⁰ José María Morelos, *Tesis filosóficas*, pp. 61-62.

³⁰¹ Abeer Hussein Abid, "La (autoautonomía) al-dad en las lenguas, según la teoría 'El esquema básico de la referencia'", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, p. 150.

la sinonimia propuesta por Moreno y la antonimia propuesta por de Alba³⁰² y Aguirre³⁰³ pueden coexistir en tensión, porque sus criterios de validación son irreductibles. Dicha esta resolución, queda pendiente conocer cómo interpretó Moreno sus fuentes para sostener la sinonimia, qué operaciones usó y qué estructura narrativa tramó en su interpretación histórica.

3.2 Construcción histórica del texto y la conciencia de una actividad profesional

Plan de estudios y “Curriculum” no puede ser juzgado por su número de páginas o su eventual univocidad, sino por su función social. Usando su erudición, rigor metodológico e ironía, su autor lo escribió dotándole de un potencial para abrir una línea de investigación sobre vocablos propios de una vida profesional. En el apartado anterior, esbozamos una interpretación histórica limitada a textos de pensadores novohispanos que diseñaron planes de estudio, que registraron la idea de su diseño y que, incluso, pensaron históricamente su registro. Ahora, daremos una interpretación histórica de tercer nivel, donde se analice el tratamiento crítico de fuentes por Moreno, la perspectiva metodológica de su interpretación y la identificación de los recursos narrativos empleados discursivamente.

3.2.1 Sobre la selección de las fuentes

La heurística es vital para la historia de la pedagogía porque origina todo análisis y crítica historiográfico: “En materia de investigación histórica lo relevante son las fuentes y su adecuado uso. Los juicios sobre la calidad de un trabajo histórico se hacen a partir del análisis del aparato crítico que, naturalmente, contiene las fuentes utilizadas”.³⁰⁴ El amor a Clío lo recibió de su padre, el amor a los clásicos de sus maestros Tirado y Ruiz, y los rudimentos metodológicos de su maestro Larroyo. Según él, las fuentes son materiales usados por el historiador de la pedagogía para reconstruir su pasado y son de dos tipos: 1) Restos directos en tanto materiales arqueológicos, paleográficos y diplomáticos (códices, utensilios, juegos, edificios, costumbres, monedas, documentos públicos y privados, etc.), y, 2) Restos indirectos

³⁰² Alicia de Alba, “Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in Mexico”, *apud*, William Pinar, *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*;

³⁰³ Esther Aguirre Lora, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, pp. 187-218.

³⁰⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, pp. 33-34. En efecto: “Sin documentos podría haber historia, más sin heurística, sin búsqueda, no habría historia posible”. Álvaro Matute, *Heurística e historia*, p. 12.

como memorias, crónicas, anales y obras del pensamiento universal. En el segundo grupo están las obras clásicas de la pedagogía:

La República y las *Leyes* de Platón, la *Ética* y la *Política*, de Aristóteles, la *Educación del orador*, de Quintiliano, la *Ciudad de Dios*, de San Agustín, *De magistro*, de Santo Tomás; el *Deber de conducir los niños a Cristo*; la *Casa Giocosa*, de Victorino da Feltre; el *Tratado de la enseñanza*, de Vives, los *Ensayos* de Montaigne, la *Didáctica Magna*, de Comenio; los *Pensamientos sobre la educación*, de Locke; el *Discurso del método*, de Descartes; el *Tratado de la educación de las niñas* de Fenelón; la *Conduite des Écoles*, de Juan Bautista de la Salle; la *Pedagogía*, de Kant; el *Emilio*, de Rousseau; *Como Gertrudis enseña a sus hijos*, de Pestalozzi; la *Pedagogía General*, de Herbart; *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, de P. Gregoir Girard; la *Enseñanza universal* de Jacotot; *El siglo de los niños*, de Elena Key; *La escuela y la sociedad*, de Dewey; el *Concepto de la Escuela del Trabajo*, de Kerschensteiner; la *Escuela Activa*, de A. Ferriere; la *Pedagogía social*, de Natorp; *La Medida del Desarrollo Mental en los niños*, de Binet; la *Psicología del Niño y Pedagogía experimental* de Claparede”.³⁰⁵

En México, esta fue la primera mirada que situaba a la Heurística en la centralidad del quehacer histórico-pedagógico y enseñaba que, al aumentar las obras científica, disminuían las literarias. Bajo esta noción, el estatus de obras como la *Iliada* y el *Ramayana* fue cediendo hasta que pensadores, como Pestalozzi o Herbart, encauzaran la narración de su práctica hacia el rigor y el método. Si la pedagogía debía ser una disciplina por vía científico-humanística, para Moreno era válido el uso de fuentes literarias desde una lógica experimental:

Tengo en preparación un ensayo [...] sobre la relación entre la ciencia y el arte. He dividido tal artículo en dos partes. La primera de ellas, *De la belleza de los objetos científicos*, se ocupa de analizar, a partir de la noción antropológica de la *complejidad innecesaria*, las causas de fabricación, bajo ciertas formas y con ciertos adornos, de los objetos destinados a la investigación científica que los convierte en objetos bellos. La segunda, *De la cientificidad de los objetos bellos*, trata de analizar la posibilidad y la legitimidad de utilizar obras de arte de todo tipo como evidencia empírica para la prueba de hipótesis científicas.³⁰⁶

Hacia una teoría pedagógica validó experimentalmente un conflicto de dos modelos didácticos en la historia de la educación y de la pedagogía. La heurística larroyista era insuficiente para entender que este conflicto existía en *Odas* de Píndaro u *Oliver Twist* de Charles Dickens. Mostrado el tipo de heurística de Moreno, ¿qué tipo de materiales usó en *Plan de estudios* y “*Curriculum*” según sus cuatro apartados?:

Apartado	Tipo de fuentes usadas
I	Real Academia Española. <i>Diccionario de la lengua española</i> . Espasa Calpe. 1984. <i>Webster's New International Dictionary of the English Language</i> . Merriam. 1956. Nelson Bossing. <i>Principios de la educación secundaria</i> . EUDEBA. 1965. William Ragan. <i>El "curriculum" en la escuela primaria</i> . El Ateneo. 1972. Robert Koopman. <i>Desarrollo del curriculum</i> . Troquel. 1970.

³⁰⁵ “El *Mahabharata*, el *Ramayana*, la *Iliada*, la *Odisea*, el *Antiguo* y el *Nuevo Testamento*, el *Corán*, el *Talmud*, la *Divina Comedia*, el *Quijote*, *Hamlet*, el *Fausto*, *Las Mujeres Sabias* y demás”. Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, p. 45.

³⁰⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 13.

	<p>Elliot Eisner. <i>Cómo preparar la reforma del currículo</i>. El Ateneo. 1976. Dalilla Sperb. <i>El currículo. Su organización y el planteamiento del aprendizaje</i>. Kapeluz. 1973. Hilda Taba. <i>Elaboración del currículo. Teoría y práctica</i>. Troquel. 1974. Ralph Tyler. <i>Principios básicos del currículo</i>. Troquel. 1974. Craig Wilson. <i>El currículo abierto. Técnicas para el diseño de un currículo moderno</i>. El Ateneo. 1979. Raquel Glazman y María de Ibarrola. <i>Diseño de planes de estudios</i>. 1978. <i>Curriculum. Revista Especializada para América Latina y el Caribe</i>. OEA-Ministerio de Educación de la República de Venezuela-Universidad Simón Bolívar. 1980.</p>
II	<p>José Arnaz. <i>La planeación curricular</i>. Trillas. 1981.</p>
III	<p>Francisco Larroyo. <i>Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación</i>. Porrúa. 1982. Sebastián de Covarrubias Orozco. <i>Tesoro de la lengua castellana o española</i>. Turner. 1979. <i>The Compact Edition of the Oxford English Dictionary</i>. Oxford. 1971. <i>Encyclopedia Britannica. A new Survey of Universal Knowledge</i>. The University of Chicago-Enciclopedia Britannica. 1946. Ricardo Alfaro. <i>Diccionario de anglicismos</i>. Gredos. 1970.</p>
IV	<p><i>Diccionario Ilustrado Latino-Español Español-Latino</i>. Bibliograf. 1978. Fermín de Urmeneta. <i>La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives. Consejo Superior de Investigaciones Científicas</i>. 1949. Erasmo. <i>Omnia Opera. Des Erasmi Roterodami</i>. 1540. Erasmo. <i>Obras completas</i>. Aguilar. 1974. Carmen Labrador. <i>La "Ratio Studiorum" de los jesuitas</i>. Universidad Pontificia Comillas. 1986. Paul Monroe. <i>A Text-Book in the History of Education</i>. AMS Press. 1905. <i>Diccionario Rioduero. Pedagogía</i>. Ediciones Rioduero. 1980. UNAM. <i>Legislación</i>. UNAM. 1982.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el apartado I predominaron los diccionarios especializados y textos de corte educativo. Los primeros simbolizan la univocidad propia de su idea de lenguaje pedagógico. El texto de Glazman e Ibarrola, escrito desde la pedagogía, se contraponía al de Arnaz, escrito de la tradición antagónica. En tanto, la última fuente, la Revista *Curriculum*, simboliza la irreparable penetración del anglicismo en círculos intelectuales latinoamericanos. La única fuente del apartado II evidenciaba la invasión de la tradición anglosajona, previa al neoliberalismo.

En el apartado III usó sólo diccionarios especializados, unos de pedagogía y otros de autoridades para demostrar la sinonimia *curriculum-course* y *course-curso*. De Larroyo citó su diccionario pero omitió *Vida y profesión del pedagogo*, donde su autor usó el término *curriculum*. Fueron errores suyos haber omitido la noción de plan de estudios en los clásicos anglosajones que conocía, y omitir el término *curriculum* en el eslabón posterior a *Tesoro de la lengua castellana*, es decir, el *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. No obstante, el *Diccionario de Anglicismos* corrobora perfectamente el juicio de Moreno.

Finalmente, en el apartado IV demostró que *Ratio studiorum-Plan de estudios* equivalía a *Curriculum-Cursus-Curso* recurriendo a diccionarios especializados (uno en latín y otro en alemán), además de textos pedagógicos. Usó tres fuentes primarias (*Opera omnia* y *Obras*

completas de Erasmo, además del *Ratio studiorum* compilado en un estudio crítico) y una fuente secundaria de *De ratione studii* de Vives. Aquí, su error fue no haber citado las *Obras completas* de Vives en la traducción de Lorenzo Riber (1882-1958). El *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús y los *Ratione studii* de Erasmo y Vives no se ubican en el mismo nivel teórico. Como un análisis y sistematización de ideas, el primero representó una labor teórica que comenzó en 1540 y terminó al publicarse en 1599. Contrario a esta obra, los *Ratione studii* no se aplicaron a un contexto amplio. El de Erasmo fue un opúsculo de juventud que data de 1511, donde nuestro humanista neerlandés respondió a una solicitud de un catedrático de Artes:

¡Como tú, [...] penetras con tu habitual agudeza y juzgas [...] la trascendencia que alcanzan el plan y el método en la enseñanza que profesas [...] tiene importancia preponderante en el estudio de las buenas letras! [...] Por eso me ruegas que te señale el orden, el camino y la forma de los estudios por los que tú, como quien sigue el hilo de Teseo, puedas moverte sin extravío en los laberintos de los autores y escalar [...] en los estudios de aquellos a quienes formas en las buenas letras.³⁰⁷

El estatus literario es similar al *Ratione studii puerilis epistolae duae* de Vives, que Riber compiló y nombró atinadamente *Pedagogía pueril*. Tratándose de dos cartas, la primera, *De ratione studii puellarum* (1523) fue una solicitud de su protectora, Catalina de Aragón, quien, preocupada por la educación de su hija, la princesa Tudor, Vives le diseñó un plan de estudios. La segunda, *De ratione studii adolescentum*, data del mismo año y fue una solicitud de Carlos Mountjoy, hijo de un amigo muy cercano.³⁰⁸ Ambos *Ratione studii* pertenecen al género epistolar: como fuentes literarias se usaron igual que en *Hacia una teoría pedagógica*.

En torno a las traducciones usadas en el apartado I, señalamos una observación relacionada con los buenos y malos traductores, según Moreno. Habiendo tres tipos de intencionalidades (del autor, del lector, y de la obra), no existe labor perfecta en la traducción de un texto, porque es imposible trasladar el mismo significado que le imprimió su autor a un contexto distinto del lector y de la obra. En consecuencia, habría tres tipos de traducciones: 1) en las que predomina la intencionalidad del autor, 2) en las que predomina la intencionalidad del lector, y, 3) en las que se equilibran ambas intencionalidades.³⁰⁹

Para Moreno, los buenos traductores entran en la primera categoría, porque lo importante es la univocidad. Ellos tienen conocimiento preciso de contextos y tradiciones, y son expertos en técnicas filológicas, pero su ideal traslaticio es inalcanzable y resulta fatal ignorar la

³⁰⁷ Erasmo de Rotterdam, *Ensayos escogidos*, p. 47. En este texto se usa la traducción de Riber.

³⁰⁸ Juan Luis Vives, *Tratado de la enseñanza. Introducción a la sabiduría. Escolta del alma. Pedagogía Pueril*, pp. 299-313. La traducción usada en esta edición también es la de Riber.

³⁰⁹ Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica.*, p. 167.

presencia de términos intraducibles.³¹⁰ En la segunda categoría entran los malos traductores que, al evitar la univocidad, están abiertos a todos los contextos culturales, pero desconocen contextos y tradiciones de origen, además de que no tienen preparación filológica mínima. Si Moreno reconoció sólo dos modelos de traducción, ignoró un tercer modelo, el analógico.

Buenos traductores eran Luzuriaga y Riber, y malos eran los requeridos por editoriales argentinas, como Rosa Albert y Enrique Molina. Si bien, los primeros conocían bien las tradiciones en cuestión y se formaron en una buena escuela filológica, su labor no estuvo exenta de errores o desatinos (por ejemplo, la descuidada traducción de *erziehung* y *bildung* como *educación* y *formación* en Luzuriaga³¹¹). Esto no es una novedad, porque:

Raramente las obras de los humanos son perfectas; en general la ciencia constituye un proceso acumulativo indefinido, en el que cada aportación constituye un eslabón de una cadena que nunca se cierra; esto hay que aplicarlo con mayor razón a la traducción, una actividad científica en la que se ha establecido como axioma el dicho *traduttore traditore*; también se ha dicho con verdad que la traducción perfecta no existe; pero no es menos evidente que hay gradaciones en la traducción, así como que unas traducciones son mejores que otras y que todo esto es demostrable. En el caso concreto de Vives podemos afirmar que con Riber se inicia un proceso de aproximación al pensamiento del ilustre valenciano, que las generaciones posteriores estamos perfeccionando, como lo seguirán haciendo las sucesivas [...]; eso sí, nuestra obligación es tender a la perfección.³¹²

La interpretación de los *Ratione studii* traducidas por Riber deben actualizarse. Por un lado, el filólogo español dio a conocer la única versión al castellano que disponemos. Por otro lado, él fue famoso por traducir textos a prisa, sin cotejar detalles. Imposibilitados de hacer una nueva traducción de aquellos textos, invitamos a la comunidad pedagógica a emprender esta labor con el respectivo apoyo filológico. Tampoco hay mucho que reprochar a Moreno, porque eran las obras que tenía a su alcance y porque en su época los pedagogos ya no fueron solicitados para traducir obras pedagógicas o educativas. Por eso es valiosa su traducción de *Evaluación de programas educativos*, de Astin y Panos.

Hoy es ridículo censurar o negar al campo curricular por sus traducciones, porque estas interpretaciones respondieron a una función social. Pero, es innegable que en dicho campo hay traducciones sin rigor. Se debe respetar sus esfuerzos por historiar su campo, incluso si omiten los avances en materia historiográfica y latinoamericanista. Una y diversa es la tradición del currículum latinoamericano, al igual que la pedagogía clásica. Moreno no negó al campo del

³¹⁰ Barbara Cassin, dir., *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*, p. XXIX.

³¹¹ Guadalupe García Casanova, “La pedagogía como disciplina autónoma en el pensamiento filosófico alemán, antecedente de la creación de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM”, *apud* Guadalupe García Casanova, coord., *Reflexiones sobre la Educación y la Pedagogía en México. Apuntes para su historia*, pp. 257-258.

³¹² Francisco Calero, “Traducir a Vives: elogio crítico de Lorenzo Riber”, *Cuadernos Filológicos Clásicos y Estudios Latinos*, pp. 531-532.

currículum, pero disienta del abandono de la tradición clásica y el relativo apoyo político que le brindaron a las Ciencias de la educación. Visibilizar y recuperar fuentes clásicas se contraponen a la acrítica ocultación de fuentes:

El control del pasado y de la memoria colectiva por el aparato del estado actúa sobre las “fuentes”. Muy a menudo, tiene el carácter de una retención en la fuente... Secreto de los archivos, cuando no destrucción de los materiales embarazosos. [...] Unas veces se mutila y deforma, otras veces se hace silencio completo. [...] La *ocultación* es uno de los procedimientos más corrientes en este dispositivo de control del pasado por el poder. Es pasado se un importuno del que hay que desembarazarse.³¹³

Para mantener su poder, Tlacaélel oculta las fuentes históricas clásicas y las relega al olvido. El pseudo-historiador de la educación y la pedagogía que corrompe la interpretación de las fuentes históricas, obstaculiza la restauración de una memoria crítica. Importa recuperar las fuentes de la idea clásica de plan de estudios para distinguirla de una historia ajena y acrítica.

3.2.2 Sobre el método de interpretación histórica

Fue un acierto heurístico señalar a las fuentes clásicas como materia prima de la historia de un vocablo. Dado que algunas pertenecen al género epistolar, los textos literarios son igual de significativos que los científicos para plantear hipótesis. Pero, ¿qué mecanismos empleó para captar su sentido? De su maestro, aprendió un método historicista:

La reconstrucción de la historia es incomprensible sin un ordenamiento de los hechos que ponga de relieve los grandes periodos de la vida de la cultura, que divida enteramente todo el pretérito [...] La lógica llama unidades históricas a estos cortes de desenvolvimiento humano. La unidad histórica es un conjunto de sucesos orgánicamente enlazados, un grupo de acontecimientos unidos en tal forma que dan la impresión de un tejido compacto de quehaceres sociales.³¹⁴

Este enfoque superaba la periodización lineal por edades (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) y combinaba operaciones lógicas e historiográficas. Como reminiscencia del método de las unidades históricas, en *Plan de estudios* y “*Curriculum*” se tomaron dos unidades –el Humanismo renacentista y la Educación del siglo XX– y se pretendió captar los tres factores que delimitan toda interpretación histórica: “a) El factor pragmático, o sea la eficacia e influjo del hecho pedagógico en sociedad. / b) El factor histórico-social, esto es, el alimento del que se nutre el proceso educativo en cada lugar y tiempo. / c) El factor progresivo, vale decir, el avance didáctico y dialéctico, el acierto pedagógico que viene a superar precedentes ideas o

³¹³ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, pp. 33-34.

³¹⁴ Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, pp. 39-40.

instituciones”.³¹⁵ El primer factor se dedujo del problema didáctico encarado por los antiguos diseñadores de planes de estudio: Erasmo orientó el juicio de un catedrático de Artes y dio un modelo que siguió y actualizó su discípulo y amigo Vives. En cuanto a los Jesuitas, su plan de estudios respondió al cisma de la cristiandad provocado por Lutero y los protestantes. El segundo factor se dedujo por el círculo de ideas clásicas común a aquellos humanistas, el cual reformó los cursos de gramática y retórica de los *studia humanitatis* (“estudios humanísticos”).

Aunque, relativamente introdujeron la idea moderna de ciencia, ninguno planteó desplazar las medievales instituciones educativas. Finalmente, el tercer factor se dedujo entendiendo a los *Ratione studii* y el *Ratio studiorum* como avances técnico-didácticos de nuestra moderna idea de plan de estudios. Como una reforma del *Trivium-Quadrivium*, nuestros humanistas pensaron una noción que fue axial para consolidar la pedagogía como disciplina. La deducción de estos factores muestra que Moreno siguió el método de su maestro.

El segundo detalle metodológico fue su convicción por mostrar que un vocablo clásico no se puede comprender al margen de las ideas que lo pensaron:

La faena educativa se mueve siempre ante fines que se han de cumplir, ante ideales que deben ser realizados, y la ciencia de la educación debe y tiene que indicar la ruta para alcanzar tales designios. Desde este punto de vista, la pedagogía es el problema de la realización de los valores, la teoría que trata de fijar los recursos más seguros y eficaces para introducir al educando en el reino de los bienes. / La poca importancia que se ha venido dando a la inseparable relación entre hecho educativo y valores culturales, fue siempre un obstáculo para comprender con hondura el papel que juegan en la historia y teoría pedagógica la idea de *concepción del mundo y de la vida* y la del *tipo histórico de educación*.³¹⁶

El mundo estaba dividido entre Lutero y Loyola. En plena reconfiguración social del orden medieval, nuestros humanistas seleccionaron contenidos culturales, como la retórica y la ética, pues los juzgaron ineludibles para formar la nueva élite desde sus *Ratione studii* y *Ratio studiorum*. La clave estaba en el modelo escolar y el humanismo renacentista respondió a la crisis social de su tiempo integrando la tradición clásica a la educación moderna. El interés unívoco en Moreno explica el uso de diccionarios especializados, pero su interpretación se inclinó metodológicamente al historicismo larroyista, aquel que equilibró relativismo diltheyano y neokantiano.³¹⁷ Él no interpretó la historia de la pedagogía como un neokantiano,

³¹⁵ *Ibidem*, p. 41.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 43. Las cursivas son del autor. Asimismo, un tipo histórico es “un modo de vida de un pueblo en un lugar y tiempo, una manera concreta de comprender y valorar el mundo, de un grupo de hombres, una forma de conducta humana, en suma, un estilo de cultura”. *Ibidem*, p. 5.

³¹⁷ “Una vez más se edita esta HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA, y una vez más se pone la obra bajo la advocación de Guillermo Windelband. El patrocinio se explica y se justifica. W. Windelband y W. Dilthey han sido, en los años recorridos hasta ahora, del siglo XX, los mejores historiadores de las ideas. Del primero, el autor

más bien, en su método combinó explicación (orientada a la construcción de hipótesis, conjeturas y refutaciones) y comprensión (orientada a la entender tipos históricos y concepciones de mundo y vida). Negado a deducir leyes históricas de validez universal, prefirió captar el movimiento histórico de una idea según el contexto en que se formó.

3.2.3 Sobre los rasgos narrativos de la historia de vocablos

En el primer apartado del texto se delimitó el problema, en el segundo se ofreció una refutación lógica, en el tercero procedió a la refutación histórica y en el cuarto se demostró su juicio y se validó su conclusión. Aunque se usó la misma trama de *Pedagogía y Ciencias de la educación*, este texto se parecía, más bien, a las controversias y suasorias romanas:

Para capacitar a los jóvenes, en los litigios de carácter jurídico, se proponían controversias en las cuales los alumnos debían defender la causa de una de las partes del conflicto. [...] El éxito de la técnica dependía de que en la escuela fueran simuladas detalladamente todas las condiciones de los juicios reales. [...] Las declamaciones de la época clásica, lejos de ser un género limitado e infecundo, dieron rienda suelta a la fértil imaginación de los profesores. Las controversias que se aprendían en la escuela incluían toda suerte de situaciones insolutas o fantasiosas: historias de piratas, tiranicidios, raptos, pócimas milagrosas, remedios de pestes, suicidas salvados contra su voluntad. Las controversias traspasaban, en ocasiones, el género meramente legal llegaban a sumar la actividad detectivesca.³¹⁸

Las suasorias y controversias fueron técnicas didácticas usadas en la Roma Clásica para ejercitar la elocuencia. La primera consiste en una oración persuasiva o deliberativa interesada en aconsejar para el futuro y disuadir sobre el pasado.³¹⁹ La segunda era más compleja y tenía fines forenses o judiciales. Debido al éxito de estas técnicas, en el humanismo renacentista se crearon algunas como la legendaria *Paries palmatus* (*La pared y la mano ensangrentada*):

Quintiliano dejó escrita solamente la defensa del muchacho ciego. Al alborear el siglo XVI Tomás Moro, interesado en que sus hijos conocieran [...] la oratoria clásica, pidió a Juan Luis Vives que asumiera la defensa de la madrastra. Vives se rehusó en principio alegando -con toda justicia- que no sólo se le enfrentaba con uno de los más famosos oradores de la antigüedad, sino que debía hacer suya la causa más difícil. Accedió [...] a ocuparse del asunto y nos legó una muy interesante defensa de la inconsolable viuda basada, fundamentalmente, en el argumento de que en la oscuridad de la noche los papeles se truecan: el ciego ve, mientras el que ve es como ciego.³²⁰

Aunque el material didáctico fue un tópico del pensamiento de Moreno, en su texto nunca se explica que fuera escrita como si fuera una suasoria o una controversia. Empero, desde la

ha recibido influencias perceptibles en orden al método ideográfico de las concepciones del mundo y de la vida, del segundo, en lo que atañe al concepto de tipo histórico". *Ibidem*, p. 7.

³¹⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, pp. 104-105.

³¹⁹ Marco Fabio Quintiliano, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, III, VIII, 6.

³²⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 106.

noción quintilianista de suatoria presenta cinco rasgos estilísticos: el breve proemio (casi encabezado), su apelación a la benevolencia, la introducción de temas externos a la cuestión (epistemológicos, bibliográficos, etc.), el exhorto por la tradición clásica (y disuasión de las Ciencias de la educación) y una deliberación final dada por un honorable erudito.³²¹ Sin ignorar las intencionalidades del autor y de la obra, *Plan de estudios y "Curriculum"* es una moderna suatoria interesada en el futuro de la formación pedagógica pero conocedora de la historia de la disciplina. Sin querer destruir el campo curricular, su propósito era ejercitar la crítica, y la crítica de la crítica, en la comunidad pedagógica, consciente de que un texto no modifica la realidad, pero sí la interpretación que se tenga de ella. Su enigmático final, donde se aconseja usar los términos currículo y curricular como sinónimo de plan de estudios y lo relativo a éste, ahora revela otro significado: con ironía y un *reductio ad absurdum* para refutar a Arnaz, tal vez este texto hoy pueda servir para ejercitar la memoria, la deliberación y el ingenio.

3.3 Recepción del texto y posibilidad de una polémica historiográfica

Más allá de nuestro análisis lógico e histórico, ¿qué reacciones, menciones o refutaciones tuvo cualquiera de sus siete versiones? En una búsqueda documental hallamos cinco menciones, tres en artículos académicos, una en una tesis doctoral y una indirecta en un libro de Pinar. La primera fue en "Los planes y programas de las especialidades médicas" (2001), de Nidia Nolla Cao, a la sazón asesora de Posgrado de la Dirección de Docencia Médica Superior, Ministerio de Salud Pública de Cuba. ¿Cómo se entendió el texto en cuestión?

EL CURRÍCULO

Últimamente se oye mucho hablar de currículo y diseño curricular, al igual que se habla de plan de estudios y programas sin establecer diferenciaciones o sin conocer las diferenciaciones que algunos autores o regiones han hecho de estos vocablos. / El término *curriculum* tiene su origen en la Edad Media [...] fue cambiando su significado, al designar un documento más concreto donde especificaban los estudios de cada curso [...]. La introducción de la palabra *curriculum* y su acepción castellanizada *currículo como sinónimo de plan de estudios*, surge a partir de los años 50 y 60 con el incremento de las traducciones del inglés de las obras de carácter pedagógico y sobre todo cuando el diseño de planes de estudio se convirtió en una técnica o especialidad pedagógica en Estados Unidos bajo los nombres de *desarrollo curricular, diseño curricular y construcción curricular*. / El término *curriculum* no es reconocido en la lengua española hasta el año 1983 en que aparece conceptualizado en los diccionarios de Ciencias de la Educación de las Editoriales Santillana y Reiduero [*sic*] y en 1984 en el Diccionario de la Real Academia Española que lo denominó currículo y lo definió como conjunto de enseñanza y prácticas que con determinada disposición han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título. / Muchos son los autores que definen el currículo como sinónimo de plan de

³²¹ Marco Fabio Quintiliano, *op. cit.*, III, VII, 7-13.

estudios, entre ellos se pueden mencionar: Enrique Moreno y de los Arcos, Miguel Zabalza, Raquel Glazman y María de Ibarrola entre otros.³²²

Nolla captó el juicio de sinonimia, destacó su sentido histórico-pedagógico y lo asoció con Glazman e Ibarrola. ¿Cómo accedió a él? Tal vez por la participación de Moreno en la Facultad de Medicina (UNAM). Ahora bien, la segunda mención está en “Consideraciones en torno al *curriculum*” (2003), artículo de Karla García Castillo publicado en la revista *Paedagogium*.

En la antigüedad, si bien no había un documento (*curriculum*) donde se estableciera claramente lo que había de enseñarse, a quien enseñarle, cómo enseñarle y quien debía enseñar, sí existían ciertos conocimientos y valores necesarios para el tipo de hombre que se deseaba formar. / Se puede afirmar que el contenido significativo del término *curriculum*, se ha gestado desde el inicio de las civilizaciones, pero es preciso preguntar, dónde y cuándo se originó el término *curriculum* usado en nuestros días, y si su significado ha sido siempre el mismo o se ha transformado, si es así cuál ha sido el resultado de esta transformación. / Para contestar a las dos primeras preguntas se puede decir que el término *curriculum* proviene de la palabra latina *currere* significando carrera física, a pie o en carro, pista circular de atletismo, haciendo referencia al término carrera por el recorrido que debe realizarse. Sin embargo, en una cita hecha por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2000, p. 15), se menciona que el significado del término ya se utilizaba en la Grecia de Platón y Aristóteles, esto puede confirmarse al hacer referencia del *Trivium* y el *Cuadrivium* de las culturas clásicas. Viéndolo a manera de carrera, los niveles de escolaridad son un recorrido para los alumnos, y el *curriculum* implica conocimientos que los alumnos aprehenderían durante su recorrido, así como la manera en que deberían hacerlo. / Con respecto al momento en que el *curriculum* entra al lenguaje pedagógico, estos mismos autores mencionan que esto sucede cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas por lo que al requerirse un orden y secuencia en la escolaridad, se vuelve necesario organizar, gestionar y controlar el sistema educativo, controlar la impartición del conocimiento.³²³

García afirma que lo dicho por Moreno en el apartado III fue sostenido también por Kemmis, Hamilton, Gibson, Pérez y Gimeno. Enseguida, la autora parafraseó el apartado IV:

En nuestro país el término *curriculum* se ha utilizado como sinónimo de plan de estudios, del cual tenemos los primeros vestigios con los jesuitas hasta finales del siglo XVI (1559) cuya organización y planeación se veía plasmada en el *ratio studiorum*, locución latina que da origen a la noción de plan de estudios, *ratio* tiene un sentido de plan, y *studium*, en su acepción original cobra el sentido de empeño, afán, hasta adquirir en el latín clásico tardío, el actual significado de estudios. Así, el *ratio studiorum* traducido a nuestro idioma y ámbito pedagógico, adquirió el significado de plan de estudios. Hubo la necesidad de distinguir el término de la noción de programa de estudios, que se refiere al esquema de trabajo para las asignaturas individuales del plan. (Moreno, 1990: 12). Finalmente el vocablo *curriculum* se fue infiltrando poco a poco en nuestro vocabulario, principalmente por las traducciones que se hacían del vocablo inglés al español, de tal manera que el Diccionario de la Lengua Española, en su vigésima edición, incorporó el anglicismo *curriculum*, como sinónimo de plan de estudios y el término curricular como lo relativo o perteneciente al *curriculum*.³²⁴

³²² Nidia Nolla, “Los planes de estudio y programas de las especialidades médicas”, *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, pp. 148-149.

³²³ Karla García Castillo, “Consideraciones en torno al *curriculum*”, *Paedagogium*, p. 26.

³²⁴ *Ibidem*, p. 27.

A diferencia de Nolla, García parafraseó juicio y razonamiento siguiendo los apartados I, al IV. Aunque sugerente, no investigaremos si los libros II de *La República* de Platón y X de *Ética* de Aristóteles son ejemplos de *curriculum*. Tampoco corroboraremos si el *Trivium-Quadrivium* era una forma de *curriculum*. En todo caso, García reconoce la validez histórica de la sinonimia pero se inclina la diferenciación de Plan de estudios y *Curriculum*.

La tercera mención es la más breve, pero se integró al marco teórico de una investigación doctoral. La tesis de Libertad Menéndez (1996) fue dirigida por Ricardo Guerra (amigo de Moreno) y se presentó como *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, Títulos y Grados. 1910-1994*. Ella citó dos fragmentos del texto en cuestión, uno sobre el origen latino de la locución y otro sobre el significado técnico-didáctico y administrativo. La primera fue como sustento histórico de una noción suya publicada en *Introducción a la programación didáctica*³²⁵ y la segunda fue como sustento conceptual:

Podemos afirmar, quizá, que la concepción de plan de estudios que se tenía en las primeras universidades, en los siglos XI y XII no difiere significativamente de nuestra actual concepción. Hay quien afirma, y creo que con razón que, "... en rigor, un plan de estudios contiene tanto como prescribe la técnica empleada para elaborarlo o como establezca la institución educativa para su propio funcionamiento". / Ejemplo de ello son las múltiples aplicaciones que del término se han hecho en nuestra propia dependencia e incluso en la Universidad toda.³²⁶

En cuanto a la cuarta mención no citó *Plan de estudios* y "*Curriculum*" aunque sí lo aludió. En un artículo de *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances* (2008) se menciona lo siguiente:

Between my experience at the ENEP-Zaragoza, my entrance into the CISE at the UNAM (another constitutive moment in my trajectory), my later incorporation –along with 27 colleagues from the CISE- into the Centre of Studies of Universities (CESU) at the UNAM in 1984 and my work at this Centre during the 1980s and 1990s on national issues concerned with curriculum, writing essays and books that comprised the construction of the field. They became its founding architects. As I reflect on this period of construction and consolidation, these moments emerge as memorable.³²⁷

La autora prosigue con los arquitectos y sus obras: "Design and critique of Study Plans: María de Ibarrola and Raquel Glazman, [...] The ENEP-Iztacala: Furlán and Remedí, [...] The

³²⁵ "Podemos entender por plan de estudios "... al conjunto de contenidos mínimos, organizados sistemáticamente en asignaturas, áreas, módulos, núcleos o grandes temas que guardan entre sí una relación integradora, secuencial y continua que surgen del análisis e interpretación de los objetivos generales que se pretenden alcanzar en un proceso de formación, y que norman las actividades y el tipo de recursos humanos, técnicos y materiales requeridos". Libertad Menéndez y Laura Rojo, *Introducción a la programación didáctica*, p. 4.

³²⁶ Libertad Menéndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994* (Tesis), p. 203.

³²⁷ Alicia de Alba, "Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in Mexico: Looking toward the Second Decade of the Twenty-First Century", *apud* William Pinar, *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, p. 53.

ENEP-Zaragoza: González Gaudiano, de Alba, [...] The UAM-Atzacotalc [sic]: Follari, Villasenor [sic], Guevara Niebla, [...] Educational Technology”.³²⁸ Después, al nombrar los textos importantes para el campo, afirma que el primero fue de Díaz Barriga y no el de Glazman e Ibarrola, como había insinuado Moreno en su texto:

Didactics and Curriculum (Díaz Barriga 1984)

In Mexico and in Latin America in general, we spoke of study plans and not about the curriculum. This focus provoked interesting critiques and debates, among which the work of **Enrique Moreno de los Arcos** [sic] stands out, a well-known scholar from the College of Pedagogy at the UNAM, who argued that we did not have to incorporate the word “curriculum” to refer to specialized areas of knowledge known as study plans. Some of us contested so sharp a distinction, although acknowledging that the two did not coincide. But both incorporated the interrelation of academic knowledge and pedagogical practical. Although the book by Raquel Glazman and María de Ibarrola (1978) referenced “curriculum,” [sic] detailing its conception and methodology, the title itself referenced to study plans. The first book in Mexico that forefronted the curriculum was Ángel Díaz Barriga’s (1984) *Didactics and Curriculum*. This work, as well others from Díaz Barriga and other Mexican scholars (including those working in Mexico but of other nationalities), informed the emergence of curriculum studies in Argentina.³²⁹

Finalmente, está la quinta mención en el texto de Peralta que citamos al inicio de esta investigación. A modo de balance, Nolla resumió breve y concisamente el juicio de Moreno, respetando el carácter histórico de su argumentación, en García casi fue una réplica aunque se limitó a situar la discusión y optar por una significación abierta según el concepto de *curriculum* de Gimeno, Kemmis, etc. El caso de Menéndez es único, porque el texto de Moreno sustentó histórico-conceptualmente su tesis, amén que él la instó a escribirla.³³⁰

En tanto, ¿cómo interpretar lo expresado por de Alba? Aunque no lo citó, expresó tres alusiones significativas. En primer lugar, reconociendo a Moreno como referente del Colegio de Pedagogía, su juicio lo entendió así: nosotros (¿especialistas del currículum/pedagogos mexicanos y/o latinoamericanos?) no incorporamos la palabra “curriculum” para referir áreas especializadas de conocimiento o planes de estudio. Algunos (¿especialistas/pedagogos?) cuestionaron el carácter incisivo de la distinción “Plan de estudios” y “Curriculum”, si bien, se

³²⁸ *Ibidem*, pp. 53-54.

³²⁹ *Ibidem*, p. 55. Las negritas son mías. Las cursivas son de la autora.

³³⁰ “Hace ya muchos años, hacia 1976, se rumoreaba que en nuestra Facultad, en algunas disciplinas, se otorgaba con mucha frecuencia y no siempre con justificación académica, la más alta valoración al momento del examen profesional o de grado. / Tal afirmación produjo curiosidad en el maestro Enrique Moreno y de los Arcos, entonces Secretario General de la Facultad, quien me sugirió la posibilidad de indagar sobre el punto y realizar un breve estudio que permitiera comparar los resultados recepcionales de las distintas especialidades que por aquel entonces se impartían en nuestra dependencia”, Libertad Menéndez, *op. cit.*, p. 7.

reconoce que ni uno ni otro término coincide (¿en significado o desarrollo histórico?). Pero es un hecho que ambos se interrelacionaron en saberes académicos y la práctica pedagógica.

En segundo lugar, está la referencia a Glazman e Ibarrola. Mientras nuestra búsqueda documental arrojó cuatro menciones más al texto de Moreno, de Alba afirma que éste provocó críticas y debates. ¿Dónde y cuándo ocurrieron? Los máximos espacios de crítica y debate para la investigación educativa son los Estados del conocimiento. En el caso de los coordinados por Ángel Díaz-Barriga, sobre investigación curricular, jamás se menciona a Moreno o a su texto. Tampoco hay menciones o réplicas en otros de los llamados arquitectos del campo curricular.

En tercer lugar, es innegable que de Alba contestó un juicio histórico: Moreno se equivoca al decir que el primer libro que usa el término “currículum” es el de Glazman e Ibarrola, más bien, es *Didáctica y Currículum* (1984) de Díaz-Barriga. La afirmación guarda verosimilitud, considerando nuestro análisis (apartados 3.1 y 3.2). Al respecto, replicamos que Moreno nunca nombró en su texto a Díaz-Barriga y tampoco criticó al campo ni a sus arquitectos. A quien sí criticó fue a Arnaz, autor de *La planeación curricular* e infame introductor del anglicismo. En todo caso, de Alba es la primera especialista del campo curricular que reconoció el juicio de Moreno y, según sus alusiones, podemos inferir la posibilidad de una polémica entre la noción clásica de Plan de estudios y la reciente de Currículum. El texto sigue abierto a más juicios.

En el análisis lógico-histórico del texto, hallamos que Moreno siguió el método de Larroyo. Sin elevar el ideal de univocidad, nuestros cuatro intentos de refutación mostraron que su Teoría de la Historia de la Pedagogía es firme porque se basa en principios teórico-metodológicos estables, es útil porque preserva la memoria histórica y es bella por su proporcional argumentación científico-humanística. Asimismo, su refutación de Arnaz y su análisis histórico de la noción *currículum* dan cuenta de su débil carácter historiográfico.

Su uso de fuentes fue acertado, pero tuvo irregularidades. Mientras *Ratione studii* de Erasmo fue citado como fuente primaria, no pasó lo mismo con el de Vives. En la selección de fuentes literarias, no se limitó a tratados pedagógicos y los equilibró con diccionarios especializados. Aun así, incurrió en omisiones y equívocos cuando precisaba el significado de cada vocablo. Su referencia al contexto mexicano fue insuficiente, pues no abordó el pasado educativo y pedagógico novohispano y mexicano de los siglos XIX y XX. Al final, lo hemos leído como una moderna suasoria, aunque una interpretación idónea debe equilibrar la literalidad de lo dicho en su momento y la simbolicidad de lo que muestra ahora. En ese sentido, ¿para qué hacer una interpretación de ese tipo? ¿Cómo abrir el texto y traerlo del olvido?

4. HACIA UNA TEORÍA DE LOS ÓRDENES DIDÁCTICOS

Una ciencia es una lengua bien hecha. [...] Un conjunto de términos propios bien definidos constituye un indicio positivo e inequívoco sobre el [...] progreso de una ciencia. También lo es [...] la conexión de estos términos dentro de un contexto sistemático en el que todos se iluminan recíprocamente. Desgraciadamente la pedagogía [...] está lejos aún de una situación parecida. Por esto, es prematuro establecer un diccionario especializado debiéndonos contentar, por ahora, con un vocabulario más indeterminado, donde los términos mantienen más puntos de contacto con el lenguaje común.

Mauro Laeng³³¹

Afín a la propuesta de Laeng, para Moreno, la crisis disciplinar se remediaba criticando los discursos orientadores de la formación pedagógica. Para 1990, había distinguido las causas de la crisis: facundia irrestricta (uso equívoco del lenguaje), preterición histórica (escritura presentista de la historia), confusión teórica (clasificación vaga de enfoques) e incuria metodológica (construcción descuidada del objeto de estudio). Ya que no hay formación pedagógica sin memoria histórica, la preterición histórica es uno de sus mayores obstáculos:

Una característica, al parecer común, de quienes tienen la posibilidad de intentar algún cambio en algún sector de la educación es la de considerar –al modo de Tlacaélel³³²– que la historia se escribe no sólo *ad libitum*, sino a partir de hoy. De tal suerte, no parecen sentirse obligados a explicar el origen histórico de las reformas –que generalmente constituyen un retorno– que proponen.³³³

La historia es un instrumento usado por las Ciencias de la educación para justificar una reforma educativa global. Al igual que Tlacaélel, sus miembros destruyen fuentes e inventan otras para justificar históricamente la supresión de la pedagogía clásica. *Plan de estudios* y “*Curriculum*” atestiguó una batalla epistémica disputada en el campo de la historia:

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la del *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestras pérdidas y, en ánimo de aquilatar nuestras posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.³³⁴

El autor intentó persuadir al lector de recuperar un vocablo clásico, valioso para la formación pedagógica y la construcción de conocimiento para retraer la crisis. A tres décadas de su aparición, el texto develó otra intencionalidad al interpretarse como suasoria. Sea como

³³¹ Mauro Laeng, *Vocabulario de la pedagogía*, p. 5.

³³² Creador de una visión místico-guerrera, Tlacaélel consolidó el poderío mexica forjando “una ‘conciencia histórica’ [...]”. Para esto, reunió [...] a los señores mexicas. De común acuerdo se determinó quemar los antiguos códices y libros de pinturas de los pueblos vencidos y aun los propios de los mexicas, porque en ellos la figura del pueblo azteca carecía de importancia. Implícitamente se estaba concibiendo la historia como un instrumento de dominación”. Miguel León-Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, pp. 91-92.

³³³ Enrique Moreno y de los Arcos, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, p. 5.

³³⁴ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 1.

símbolo de un pensamiento y como material didáctico, este texto serviría para ejercitar nuestro pensar histórico, tomando como referencia los siglos que su autor no abordó. Primero, describiremos el paso del *Ratio studiorum* al vocablo Plan de estudios. Luego, indicaremos cómo se incorporó a la memoria histórica de tres titulares de la SEP, José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Jaime Torres Bodet. Finalmente, analizaremos cómo se integró a la memoria histórica de los primeros historiadores de la pedagogía: Ruiz, Chávez y Larroyo.

Similar a la teoría de los modelos didácticos, partiremos de una hipótesis basada en la querrela de antiguos y modernos.³³⁵ Pareciera existir en la tradición pedagógica clásica un conflicto posible de rastrearse. Dejando de lado una indagación que contemple las necesarias implicaciones sociales y económicas, y prestando atención sólo en la posible validez histórica de la distinción propuesta, afirmamos que existen dos órdenes didácticos: uno antiguo y uno moderno. Podrían hallarse indicios del primero con el *Trivium-Quadrivium*, la escolástica y el vocablo *curriculum*, mientras el segundo podría relacionarse con el *Ratio studiorum*, las escuelas ilustradas y el vocablo Plan de estudios.³³⁶

Quienes pensaron cada orden percibieron a su modo la organización de estudios y luego formularon su idea de plan de estudios. Para Moreno, éste tenía dos dimensiones prescriptivas: técnica de elaboración y mecanismos institucionales de funcionamiento.³³⁷ Pero esta distinción omitió o confundió dos dimensiones más: la de principios formativos y la de jurisdicción escolar. Nuestra hipótesis es que, históricamente, toda idea de plan de estudios tiene cuatro dimensiones: filosófico-educativa (principios rectores de un proyecto formativo), administrativa (organización de funciones escolares), normativa (marco legal escolar) y técnico-didáctica (procedimientos aplicados a la enseñanza y el aprendizaje).

Mientras Moreno refutó el presentista juicio de Arnaz, nosotros refutaremos un juicio parecido: el diseño de planes de estudio y su disputa en los saberes didácticos fueron trasplantados desde la tradición anglosajona y la pedagogía pragmática.³³⁸ Ya que “no tenemos

³³⁵ Cfr. Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 54

³³⁶ Cfr. Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 21.

³³⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 13.

³³⁸ Hemos inferido este juicio de la siguiente cita: “La conformación de los sistemas educativos es el antecedente indispensable para entender el papel que poseen en la actualidad los planes y programas educativos. [...] La pedagogía pragmática fue el caldo de cultivo para la gestación de un pensamiento pedagógico tecnocrático, centro del pensamiento educativo dominante gestado en Estados Unidos y difundido en América Latina bajo el rubro de pedagogía científica a partir de los años cincuentas [sic] [...]. La concepción que tenemos en nuestros días respecto de los planes y programas de estudio es propia del siglo XX, [...] las técnicas básicas y la estructura de esos instrumentos se encuentran inicialmente configuradas en el ensayo de John Dewey, *El niño y el programa escolar* (1902), [...] Franklin Bobbit, *The curriculum* (1918) y [...] en la «Declaración del Comité de la Sociedad Nacional

nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello”,³³⁹ rememoraremos las representaciones de nuestra idea de plan de estudios que se mimetizaron por siglos entre fuentes literarias y científicas de la historia de la pedagogía mexicana. En esta historia, nuestra memoria tendrá la última palabra.

4.1 Del *Ratio studiorum* al Plan de estudios. Representaciones de una idea entre los siglos XIX y XX mexicanos

En la selección de once documentos novohispanos (apartado 3.1.1) no hallamos el vocablo Plan de estudios, en castellano, en cambio se aproximó *plan de los estatutos* (de Bartolache) y *curso*, que era el más divulgado. El documento cuyo título incluyó el término *Ratio studiorum* (criterio heurístico elegido por Moreno) fue un manuscrito de Gamarra, *De vetusta studiorum ratione in philosophicis disciplinis reformata*. Al punto, el primero que incluyó en su título el término *curriculum* (o bien, *curriculo*) fue el de Guevara de Basoazábal, *Deffinitiones et epitome doctrinae: quae in logica, ontologia et psychologia: Institutionum elementarium a D. Andrea de Guevara et Basoazabal editarum et in litteraria Barcinonensi Academia pro tertio philosophiae curriculo traditarum continentur*. Al final, el conflicto de los órdenes didácticos influyó para que cada autor, desde su vocabulario, usara los términos *curriculum* (*studiorum curriculum*, *liberalium artis curriculo* o *curriculum scholae*) y *cursus* (*cursus philosophicus*).

Cuando se quiso reformar la educación de la juventud (o educación secundaria), desde Rubio a Morelos, plan de estudios significó ciclo de humanidades. Con el avance de las ideas pedagógicas, el *Trivium-Quadrivium*, el *Liberalium Artis Curriculo* y el *Ratio studiorum* perdieron terreno y los vocablos *Plan*, *Curso* y *Método* se popularizaron. En los textos selectos se usó la sinonimia de vocablos porque había correspondencia unívoca entre *Ratio studiorum* (Plan de estudios), *cursus* y *curriculum*. Aunque una parte de la sinonimia se perdió a finales del siglo XVIII, *Plan de estudios* y *curriculum* se recibieron simultáneamente debido a que pertenecían a la tradición pedagógica clásica.

El conflicto entre antiguo y moderno orden didáctico continuó tras la Independencia. Algunos ilustrados señalaron que el primero seguía presente y la mayor prueba era la figura del

para el Estudio de la Educación» (1926)”. Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, pp. 22, 24 y 26.

³³⁹ Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, p. 23.

escuelero, charlatán de las letras humanas que, para sobrevivir, le había hecho *la última droga que se le podía hacer al diablo*.³⁴⁰ Uno de sus críticos fue Joaquín Fernández de Lizardi:

Entré al [...] colegio de San Ildefonso a estudiar filosofía [y] aún no se abandonaba enteramente el sistema peripatético. [...] En [...] gramática aprendí varios equivoquillos impertinentes, [...] en [...] las sùmulas, aprendí luego luego mil sofismos ridículos [...] por ejemplo: besar la tierra es acto de humildad: la mujer es tierra, luego, etc. [...] En medio de tanta barahúnda de voces y terminajos exóticos, supe qué cosa eran silogismo, entimema, sorites y dilema. Este último es argumento terrible para muchos señores casados, porque lastima con dos cuernos, y por eso se llama bicornuto. [...] Yo pasé mi curso de lógica con la misma velocidad que pasa un rayo [...]. Con todo eso, yo estaba más hueco que un calabazo, y decía a boca llena que era lógico como casi todos mis condiscípulos. [...] Por poco aseguraba que era un nuevo Salomón después que concluí, o concluyó conmigo, el curso de artes.³⁴¹

Introducidos de ideas ilustradas, los revolucionarios jesuitas impartieron un moderno *cursus philosophicus* en Colegios como el de San Ildefonso, donde estudió Lizardi. Egresando de un colegio de viejas glorias, él tomó cursos impartidos de la Real Universidad de México, una corporación escolástica que tenía el monopolio de los grados académicos:

Llegó, por fin, el día de recibir el grado de bachiller en artes. [...] Me dieron el grande, el sonoro y retumbante título de baccalaureo, y quedé aprobado ad omnia. ¡Santo Dios! [...] Llegamos a mi casa. [...]. Sentámonos a la mesa, comenzamos a almorzar [...], y como yo era el santo de la fiesta, todos dirigían hacia mí su conversación. No se hablaba sino del niño bachiller, y conociendo cuando contentos estaban mis padres, y yo cuan envanecido con el título, todos nos daban, no por donde nos dolía, sino por donde nos agradaba. Con esto no se odia sino: “tenga usted, bachiller”; “beba usted bachiller”; “mire usted, bachiller”; y torna bachiller y vuelve bachiller a cada instante. Se acabó el almuerzo; después siguió la comida y a la noche el bailecito, y todo ese tiempo fue un continuo bachilleramiento. ¡Válgame Dios y lo que me bachillerearon ese día! Hasta las viejas y criadas de casa me daban mis bachillereadas de cuando en cuando. Finalmente, quiso la Majestad Divina que concluyera la frasca, y con ella tanta bachillería. Fuéronse todos a sus casas. Mi padre quedó con sesenta o setenta pesos menos, que le costó la función; yo con una presunción más.³⁴²

Los bachilleres egresados del antiguo orden didáctico se integraban a la burocracia y ampliaron la desigualdad social con su presunción y pedantería. Para restarle poder al antiguo orden didáctico, el gobierno mexicano apostó por la Compañía Lancasteriana. Asumiendo la misión del *Ratio studiorum* en siglos anteriores, una Cartilla se convirtió en símbolo del nuevo orden al ser el “primer libro de pedagogía que se pusiera en uso”:

La escasez de textos y profesores acomodados al nuevo sistema, pues que hasta hoy la rutina había sido el método de enseñanza, y el rigor el medio de aplicarlo. [...] La generalidad seguía el sistema antiguo, y el niño desde su pequeña edad, haciéndose

³⁴⁰ “«Sólo la maldita pobreza me puede haber metido a escuelero; [...] ¡Ah, *fucha* en el oficio tan maldito! ¡Sobre que ser maestro de escuela es la última droga que nos puede hacer el diablo!...»”. Joaquín Fernández de Lizardi, *El Periquillo Sarniento*, p. 7.

³⁴¹ *Ibidem*, p. 48.

³⁴² *Ibidem*, p. 50.

indigno, aprendía antes que todo á ser tímido ó servil, para halagar al maestro, y no se veía en él, si no era un genio, el resultado de la educacion.³⁴³

En el centro de la acción educativa estaba el moderno preceptor lancasteriano, quien debía “destruir el método antiguo del rigor y de la destemplanza, sustituyéndolo con el del afecto, la persuasión y la prudencia [sin olvidar] inspirar á todas las clases desheredadas, el amor al estudio y al trabajo no solo por el fruto, sino por la influencia, moralidad y civilización que produce”.³⁴⁴ La educación moderna exigía armonizar educación física y moral con conocimientos útiles como cultivar hortalizas y la gimnasia:

La enseñanza se divide en dos ramos: Primero: educación moral y enseñanza primaria, comprendiendo las materias siguientes: educación moral, lectura, escritura, aritmética, dibujo lineal y de la estampa, gramática castellana, teneduría de libros, constitución política de la República, un idioma del país ó extranjero, geografía, historia de México y nociones de álgebra en donde sea posible. Segundo: oficios mecánicos. [...] Las materias y libros de texto, así como los oficios, se designarán por las Compañías, según las bases siguientes: la educación moral se dará siguiendo los preceptos de la moral práctica.³⁴⁵

El sistema educativo ideado desde la Constitución de Cádiz³⁴⁶ aceleró su formación con los Lancasterianos, pero no tenía un marco jurídico moderno que respaldara los términos *plan*, *sistema*, *plan de enseñanza* y *curso de estudios* (usado por su creador³⁴⁷). ¿Qué sentido tenía?

II. Será objeto especial de los directores de todo establecimiento inculcar [...] moralidad y fines modales [...] teneduría de libros y dibujo [...] aritmética [...] lectura [...] gramática procurando que cada ejemplo sea un principio de moral, de urbanidad, de higiene, ó una referencia notable de historia ó geografía nacional. El dibujo lineal se dará de preferencia en las escuelas de niños y adultos, y en las de niñas y adultas el de la estampa ó natural, siendo común á todas el de ornato.³⁴⁸

El fin último era la formación del ciudadano moderno. Por ende, se reformaron contenidos de lectura, escritura y aritmética, paralela a la inclusión de urbanidad y geografía nacional, espacios de conciencia moral y político-territorial. La Compañía tuvo sus años dorados en la década de 1840, aunque esto cambió después:

³⁴³ *Cartilla lancasteriana ó instruccion a los profesores para el planteo del sistema mutuo escuelas lancasterianas*, pp. VI-VII.

³⁴⁴ *Ibidem*, p. IX.

³⁴⁵ *Ibidem*, pp. 4-5.

³⁴⁶ Rosalina Ríos Zúñiga, “Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854)”, *apud* Joaquín Santana y Pedro Urquijo, coords., *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas*, p. 267.

³⁴⁷ Sobre los términos “plan of education” y “system of education”, *Cfr.* Joseph Lancaster, *Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community: Containing, among other important particulars, An Account of the Institution for the Education of One thousand poor children, Borough Round, Southwark; and of the new system of education of which it is conducted*, p. 99.

³⁴⁸ *Cartilla lancasteriana ó instruccion a los profesores para el planteo del sistema mutuo escuelas lancasterianas*, p. 7.

¡Oh tempora, oh mores! Allá en nuestras mocedades [...] oíamos de vez en cuando los nombres insonoros de: el *pedagogo*, el *maestro*, el *maestro de escuela*, y muy frecuentemente el *escuelero*, nombre que nos servía de coco al salir de los labios del portero socarrón ó de la recamarera indígena. Más de una vez oímos también aquella blasfemia filántrópica que ajaba la noble profesión de primeras letras, y nos estremecíamos [...] bajo la férula de un hombre caribe, que fue capaz de *hacer la última droga que se le hace al diablo*.³⁴⁹

Irónicamente, las palabras de Lizardi al viejo maestro ahora eran usadas contra los lancasterianos. Pero no fue el único, porque dos liberales hicieron lo mismo: José María Luis Mora y Lucas Alamán. Para Mora, el pernicioso clero seguía dominando en los claustros y debates escolásticos, por lo cual, incitó la clausura de la Universidad y lideró una comisión que creó un plan de estudios, impulsor de la industrialización y deudor del legado jesuita:

Más de cuarenta personas se reunieron en Palacio a una sesión que se tuvo a fines de agosto de 1823, y acordaron nombrar de entre ellas una Comisión que se encargase de formar un plan general de estudios, para presentarlo a la Junta. La Comisión tardó más de dos años en este trabajo, que no era sino una repetición del *plan* aprobado en las Cortes españolas, absolutamente impracticable porque casi todas sus disposiciones versaban sobre ramos de enseñanza, de grande utilidad en naciones muy avanzadas en la civilización, pero sin objeto, en las que sólo se hallan iniciadas en ella.³⁵⁰

En las décadas de 1820 y 1830 fue la primera polémica por los planes de estudio, entre la comisión de Hombres Positivos (liderada por Mora) y el grupo de Doctores (liderada por Alamán). Fundada en la reforma de seis instituciones (Preparatoria; Teología y Humanidades; Física y Matemática; Medicina; Jurisprudencia; y Estudios sagrados) el plan Mora fue frenado por Santa Anna cuando volvió al poder. En respuesta, Mora diagnosticó el estado de la educación y persuadió su remedio para el charlatanismo del antiguo orden:

La *educación* de los colegios es más bien monacal que civil; [...] Al educando se le habla mucho [...] de los deberes religiosos [...]. Nada se les habla de patria, de deberes civiles, [...] no se le instruye en la historia [...]. La *enseñanza* de los colegios no se halló mejor que la educación que en ellos se recibe; muchas materias que en otra época ha sido interesante aprender [...] hoy no pueden ser asunto de una enseñanza general. [...] Ni el derecho patrio, ni el político constitucional, ni la economía política, ni la historia profana, ni el comercio, ni la agricultura tienen cátedras para aprenderse. [...] En el orden a los *métodos de enseñanza*, no había otras que el de elegir un autor con la reciente fecha de cincuenta a cien años de atraso, cuyas doctrinas se explicaban bien o mal por el catedrático y se sostenían aun contra la misma evidencia.³⁵¹

El plan Mora y su contrario convergían la reforma de los tres tópicos (educación, enseñanza y métodos), si bien, divergían ideológicamente. Con una activa agenda política, Alamán fijó su idea de plan de estudios en sus *Memorias* como Secretario de Relaciones Exteriores e Interiores:

³⁴⁹ José María Rivera, "El maestro de escuela. Confesiones de un pedagogo", *apud* AAVV, *Los mexicanos pintados por sí mismos*, p. 390. En las citas antiguas de este capítulo se respetará la grafía original. Igual, para acentuar los términos de la idea de plan de estudios, se usarán negritas y no cursivas porque en varias fuentes se usaron cursivas.

³⁵⁰ José María Luis Mora, *Obras sueltas*, t. I, p. CVIII.

³⁵¹ *Ibidem*, pp. CXIV-CXV. Las cursivas son del autor.

Sin instrucción no hay libertad y cuanto más difundida esté aquella, tanto más sólidamente cimentada se hallará ésta. [...] Procediendo sobre planes y reglamentos aislados, sin un sistema común y uniforme, [...] la nación no saca de estos establecimientos todo el fruto que debía prometerse [...]. Para remediar estos males, procurando el bien inapreciable de un *plan general de instrucción* [...] el Gobierno formó una comisión [...], encargándole el examen de los informes que se pidieron. [...] Con [...] recursos y fondos disponibles, se podrá extender el plan a aquellas facultades que son medida que la prosperidad nacional.³⁵²

Formado en los colegios de Minería y San Carlos, Alamán pensaba que el moderno orden didáctico no era tan nuevo. Aunque también viraba a la industrialización, el plan Alamán impulsó la instrucción general más allá de la escuela oficial, a través de instituciones de educación asistemática (o “no-formal”) siendo su fin la lectura y la escritura:

Colegios, Bibliotecas. El Gobierno, deseoso de que los establecimientos [...] se arreglasen a un **sistema de estudios** [...] formó una junta de personas muy distinguidas [...] [para que] formase el **plan general de la enseñanza pública**. La junta [...] presentó por fin un **plan de estudios** muy completo y extenso. Su ejecución sería imposible en las actuales circunstancias pues los fondos de que puede disponerse no llegan ni con mucho a cubrir el presupuesto de los gastos necesarios.³⁵³

Conscientes del financiamiento limitado, los planes Mora y Alamán contemplaban recursos humanos, administrativos y económicos disponibles. Mientras el primero influyó en la creación de decretos y reglamentos, el segundo impulsó una moderada reforma de estudios:

La instrucción [...] puede dividirse en ciencias escolásticas; derecho, política y literatura clásica; ciencias físicas y naturales; ciencias médicas [...]. Para [...] las ciencias eclesiásticas tenemos el Seminario Conciliar [...]. El Colegio de S. Ildefonso debe destinarse [...] a la enseñanza del derecho de las ciencias políticas y económicas, y a la literatura clásica, [...]; las ciencias físicas, comprendiendo en el Colegio de Minería [...]. Quedan sólo por establecer las ciencias y a éstas se puede destinar el Colegio de S. Juan de Letrán, uniendo a él las cátedras aisladas de cirugía y anatomía que ahora existen. [...] Todo esto es ejecutable en poco tiempo.³⁵⁴

Salvo por los estudios preparatorios y el Seminario Conciliar, ambos planes coincidían en los estudios teológicos, los físicos y matemáticos y jurisprudencia (en San Ildefonso) y los médicos (en Letrán). En contraste, se debían atender las primeras letras y Alamán propuso abrir gabinetes de lectura, bibliotecas y publicar libros de texto gratuito. Cien años después Vasconcelos y Bodet le dieron la razón, aunque en su época su plan fue ignorado:

Universidades y Colegios. Tenemos varios establecimientos consagrados a la instrucción, y no tenemos un plan regular para ella [...] [porque] permanece [...] el sistema colonial. [...] Sigue la juventud careciendo de muchos ramos esenciales de instrucción de que no hay cátedras, mientras que otras se repiten innecesariamente en

³⁵² Lucas Alamán, *Memoria presentada a las dos camaras del congreso general de la federacion, Por el Secretario de Estado y del despacho de Relaciones Exteriores é Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825, Sobre el estado de los negocios de su ramo*, p. 31. Las cursivas son mías.

³⁵³ *Ibidem*, p. 33.

³⁵⁴ *Idem*.

todos los colegios, y continúa asistiendo a los cursos de ceremonia de la Universidad, empleando un tiempo que podría aprovechar más útilmente.³⁵⁵

El conflicto entre los planes Mora y Alamán acabó con el triunfo de Juárez. Pero, antes de que los juaristas retomaran el plan Mora, hubo un intento de conciliación por Manuel Baranda:

La enseñanza de la ciencia existía [...] tal como se arregló [...] por el Gobierno colonial. Las mismas materias, el mismo orden de los cursos, el propio tiempo de carrera, y aun el orden económico y manejo interior de los colegios. Es verdad que se presentaban [...] excepciones, pero no eran más que excepciones [...]. Las carreras que se seguían en nuestros colegios y universidades eran la del Foro [Derecho Canónico y Civil], la Eclesiástica, la de Medicina y la de Ciencias Naturales.³⁵⁶

A mediados del siglo XIX, la educación ilustrada estaba estancada. Un diagnóstico sobre financiamiento, ramos e instituciones de enseñanza, le sirvió a Baranda para señalar otros contenidos de enseñanza. El fin era formar modernas virtudes y extirpar antiguos vicios:

No podían dejar de ocupar un lugar las Universidades en un **plan de estudios**. De la de México estaban conformes todos [...] de que la asistencia de los estudiantes a las cátedras más bien era perjudicial que útil [...]. Nunca la Universidad seguía un plan metódico que formalizase una carrera, sino que se cursaban cátedras en cierto modo independientes.³⁵⁷

La vieja Universidad era insostenible si ya no impartía cátedras y se aferraba al monopolio de grados. Este plan, que abarcó desde escuelas elementales hasta universitarias, Baranda destacó a la Compañía Lancasteriana, juzgó brillantes sus maestros e influyó para que se les destinara más fondos. Pero, el plan no se practicó por la intervención estadounidense, la guerra de Reforma y el triunfo juarista. Sobre la creación del sistema educativo, se afirma que:

En el caso mexicano, esta conformación ya se encuentra en la Constitución promulgada por el presidente Juárez [*sic*], pero la estructuración definitiva del sistema educativo se logra a partir de la organización de la escuela secundaria, a cargo del profesor Moisés Saenz [*sic*], en los años posteriores a la Revolución Mexicana.³⁵⁸

Entre centralismo, federalismo y secularización, la Constitución de 1857, promulgada por Comonfort (y no por Juárez), avanzó en la gestión de un sistema educativo regido por una idea liberal de plan de estudios pensada pedagógicamente hasta los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891.³⁵⁹ En tanto, la idea fue pensada por educadores liberales de la vieja guardia. El primero fue Ignacio Ramírez, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en los

³⁵⁵ *Ibidem*, pp. 36-37. Las cursivas son del autor.

³⁵⁶ Rosalina Ríos Zúñiga y Cristian Rosas Iñiguez, *La Reforma Educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*, p. 89.

³⁵⁷ *Ibidem*, pp. 98-99.

³⁵⁸ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, p. 22.

³⁵⁹ Odín González Santana, "La libertad de enseñanza en la legislación educativa mexicana de la primera mitad del siglo XIX", *apud*, María García Casanova, coord., *Reflexiones sobre la educación y la Pedagogía en México. Apuntes para su historia*, pp. 162-177.

gobiernos de Juárez, Lerdo y Díaz. Publicó su *Plan de estudios* en 1867 (convirtiéndolo en el primer documento mexicano que cumple el criterio heurístico de Moreno):

Comienzan á ocuparse los periódicos sobre la reorganización de la enseñanza que depende del Gobierno general; no sólo las instituciones, sino la vida industrial, agrícola, mercantil, literaria y científica, dependen del impulso que dan los establecimientos públicos á la instrucción de todas las clases de la sociedad; la enseñanza es libre ante la ley [...]. Pero de tantas cosas que se escriben, ¿cuáles debe aprender la juventud bajo la protección del Gobierno?³⁶⁰

Contra el antiguo orden didáctico, su idea de plan de estudios destacó las libertades constitucionales de imprenta y la de enseñanza. Fue crítico de la educación privada y les exigió adhesión al progresismo. Dirigido a la juventud, estos eran los contenidos de su plan:

Tres ramos comprende la enseñanza: el primero [...] consiste en ejercicios [...] de los idiomas, la música, la pintura y todos los ejercicios gimnásticos, comprendiendo en ellos [...] la escritura y [...] las matemáticas: el segundo ramo consiste en conocimientos históricos [...]; obras literarias notables [...]; mitos y códigos religiosos; legislación nacional y comparada; gramática comparada ó general; y los diversos sistemas filosóficos: y el tercero y último ramo se compone de [...] observación y el cálculo; estas son las verdaderas ciencias; las ciencias positivas.³⁶¹

A diferencia de Baranda, el plan Ramírez no explicitó los detalles administrativos para su implementación. En su lugar, definió aspectos propios de la técnica didáctica en cada ramo:

Ramo de enseñanza	Técnicas didácticas
Primero (o elemental)	“En este ramo [...] debe enseñarse diariamente poco, pero de todo [...]. No fatigar al niño y hacerle provechosa la variedad [...] la base no es la gramática, sino la buena pronunciación y la exactitud esmerada en el idioma patrio [...] en estos estudios, principalmente en el [...] dibujo, conviene familiarizar á los alumnos con las plantas, animales y otras producciones de la Naturaleza, y con los instrumentos de las artes, y con algunos aparatos científicos, y al mismo tiempo con muchos términos técnicos que [...] les serán necesarios”. ³⁶²
Secundario (o general)	“En la enseñanza primaria y general, las naciones [...] clásicas, son un modelo que á toda costa debemos imitar perfeccionándolo con las luces de nuestro siglo y con las aplicaciones que demanda la actual emancipación de las mujeres. En los estudios históricos [...], la humanidad va estableciendo mejoras desconocidas á los siglos y naciones que más se han envanecido por su ciencia; [...] se debe proceder de lo conocido á lo desconocido, de lo propio á lo ajeno; y dejar que los hechos bien clasificados y expuestos hablen por sí solos”. ³⁶³
Tercero (o científico)	“El tercer ramo [...] el de aplicación á las ciencias. Y lo que más necesita [...] [es] multiplicar los gabinetes de historia natural y de física y los laboratorios de química, para multiplicar y vulgarizar los experimentos; y multiplicar las bibliotecas para que el estudio no tropiece con la falta de libros. El encadenamiento de estos estudios no se puede fijar sino transitoriamente. [...] La enseñanza profesional no debe comprender sino lo que le sea absolutamente necesario; nada de latín ni de idiomas muertos; nada de estudios metafísicos; el Gobierno lo enseñará todo, pero unas materias serán voluntarias para los eruditos, para los aficionados [...]. Sobrados estudios tiene que emprender el joven para asegurarse una profesión”. ³⁶⁴

Fuente: *elaboración propia*.

³⁶⁰ Ignacio Ramírez, *Obras. Economía política. Cuestiones políticas y sociales*, Tomo 2, p. 166.

³⁶¹ *Ibidem*, pp. 167-168.

³⁶² *Ibidem*, p. 168.

³⁶³ *Ibidem*, pp. 168-169.

³⁶⁴ *Ibidem*, pp. 169-170.

El plan ponderó Ciencias Positivas e industrialización. Su concreción técnico-didáctica se basó en nociones modernas como la gradación del aprendizaje y el orden científico de conocimientos. El fin de este plan era erradicar el charlatanismo o pedantismo:

Las ciencias verdaderas se encuentran en los idiomas modernos; [...] los estudios de la infancia todos deben ser de actualidad; las profesiones comunes no necesitan en su mayor parte de esos estudios históricos, ó pueden suplirlos con traducciones: la literatura sufriría algo, pero si la nacional llega á levantarse, ganará en originalidad lo que pierda en *pedantismo*. Por lo demás, la literatura no es una profesión. [...] La juventud no sólo debe ser instruida, sino también educada. [...] Necesitamos hombres de entendimiento y de voluntad, y no máquinas de memoria movidas por la petulancia de un ergotizador incurable.³⁶⁵

El plan Ramírez parecía oportuno por la crisis económica y por basarse en “la teoría y práctica de la pedagogía”.³⁶⁶ Hubo especial atención al ramo de primeras letras, los materiales didácticos, la instrucción indígena y de la mujer (convirtiéndolo en pionero de ambos). Pero los fondos no llegaron y también fue relegado como los otros planes:

¡Nuestros planes de estudio no se extienden a un millón de ciudadanos! Cumplimos cuando mucho con una octava parte de nuestro compromiso. [...] Siete millones en completa ignorancia; quinientos mil habitantes apenas sabiendo leer y escribir muchas cosas inútiles; cuatrocientos mil con mejor instrucción, [...] y cosa de cien mil pedantes. [...] [Esto] es el resultado inevitable de nuestros **planes de estudios**.³⁶⁷

Un plan científico afianzaba la rectoría de la educación, por lo que el Estado debía asegurar su diseño. Al final, no fue el plan Ramírez sino el de Gabino Barreda que concretó la primera idea integral de plan de estudios:

Para llenar esta necesidad el Ministerio de Justicia [...] expidió [...] un **plan de estudios** [...] en el cual se veían claramente dominar las ideas de uniformidad y generalidad en el conjunto de los estudios preparatorios; pero en el que todavía [...] obligaba a hacer ciertas concesiones [...]. Poco tiempo después, el 24 de enero de 1868, se expidió por el mismo Ministerio el reglamento que debía facilitar la ejecución de la ley. En este reglamento se nota ya un avance visible [...] una mucho más amplia libertad de enseñanza, y una uniformidad de preparación universal, tan grande como era compatible con la ley que se iba a reglamentar.³⁶⁸

Barreda se basó teóricamente en el Arte de la educación (que sus discípulos llamaron Pedagogía) para pensar su plan según un fin educativo y con los medios para efectuarlo:

La libertad de enseñanza [...] ha influido desfavorablemente en el ánimo de los jóvenes [...]. Encontrándose repentinamente con la libertad [...] de aprender, de las materias de los **cursos** en cualquiera parte [...] era natural que de pronto abusasen de

³⁶⁵ *Ibidem*, pp. 170-171. Las cursivas son mías.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 173

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 182.

³⁶⁸ Gabino Barreda, *Estudios*, pp. 1-2.

esta libertad con la esperanza de resarcir después en su casa y a solas el tiempo que habían perdido, no asistiendo a las clases.³⁶⁹

El gobernador del Estado de México quería reformar el Instituto Científico y Literario, antes dirigido por Ramírez. La carta que le envió Barreda quedó como un indicio de su plan:

Tengo ya arreglado el viaje de los profesores de esta Escuela que deben ir a hacer los exámenes del Instituto de Toluca, con objeto de establecer [...] entre aquel establecimiento y la Escuela Preparatoria de esta Capital, una perfecta fraternidad y homogeneidad, no sólo respecto a las materias que en ellos hayan de enseñarse, sino también de los métodos didácticos y de los procedimientos de exámenes, para que de este modo los alumnos [...] [aprendan] conocimientos útiles, sólidos y positivos que caracterizan lo que en el **plan de estudios** actual se designa bajo el nombre de estudios preparatorios [...]. En ese Reglamento [...] encontrará [...] el orden que debe seguirse en el estudio sucesivo de las materias que forman los cursos preparatorios [...] que 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, [...] botánica y la zoología.³⁷⁰

La eliminación del antiguo orden didáctico equivalía a destruir la anárquica organización de estudios y, al mismo tiempo, debía educar a los jóvenes sólo de una manera.³⁷¹ Esta contradicción fue discutida en los Congresos pedagógicos, empero, hizo que la ENP y aquel Instituto formaran un frente común contra la anárquica educación conservadora:

La completa anarquía [...] reina [...] en los espíritus y en las ideas. [...] No basta para uniformar esta conducta con que el Gobierno expida leyes que lo exijan; no basta tampoco [...] halagar con recompensas infinitas en la vida futura, como hace la religión. Para que la conducta práctica sea [...] armónica [...], es preciso que haya un *fondo común de verdades* [...] *general y enciclopédico*.³⁷²

El plan Barreda veía a los planes anteriores como antiguos y los acusó de limitarse a la dimensión normativa. Atendiendo sólo la educación elemental y profesional, el Estado descuidó la juventud y los estudios preparatorios. Por ende, el método debía seguir la interrumpida labor del *Ratio studiorum*, pero superarlo en solidez y profundidad:

El buen método [...] debe introducirse con el mayor empeño en la *educación de la juventud*. Bajo este respecto, nada es comparable al estudio de las ciencias positivas [...]. Comprenderá usted que quiero hablar de la lógica e ideología, las cuales, en los planes antiguamente seguidos se ponían siempre como introducción a los estudios filosóficos y científicos; mientras que, en el que actualmente rige, se han colocado como coronamiento y recapitulación de todos ellos.³⁷³

El plan tenía un principio (libertad), usaba un método (orden) y fijaba un fin (progreso). Los planes de los siglos XVII, XVIII y mediados del XIX alentaron la demolición del antiguo

³⁶⁹ *Ibidem*, pp. 54-55.

³⁷⁰ *Ibidem*, pp. 3-5.

³⁷¹ *Ibidem*, p. 64.

³⁷² *Ibidem*, p. 36. Las cursivas son del autor.

³⁷³ *Ibidem*, pp. 15-16, 23-24 y 26. Las cursivas son mías.

orden del *cursus philosophicus* o *liberalis artis curriculo*. Sólo el plan Barreda logró lo anterior y, a cambio, sumó detractores. A ellos, su autor les respondió:

Si [instrucción y preparación mental] no era absolutamente necesario en épocas anteriores [...]; si todavía el más grosero charlatanismo suele hacerse lugar entre las altas clases sociales, esto depende [...] de la incompleta educación que éstas recibieron, la cual, [...] ha exaltado [...] su orgullo [...] para creerse jueces competentes en aquellas materias sobre las que faltan hasta las nociones más elementales. [...] Todavía habrá [...] algunos padres que [...] obren como si el gobierno y los funcionarios públicos tuvieran obligación de substituirse en su lugar en todo lo relativo a la formación del carácter y de la moralidad de sus hijos. [...] Pero todos estos son inconvenientes que [...] ningún plan de estudios puede salvar de pronto.³⁷⁴

El orden de materias del plan Barreda contrariaba a “esa *olla podrida* que se llamó Plan de Estudios en tiempos de la intervención, en el cual [...] se encontraban desde el principio hacinadas todas las materias sin método ni discreción”.³⁷⁵ Su crítica al plan de estudios del Segundo Imperio hizo que el suyo buscara un mecanismo institucional y didáctico efectivo:

La necesidad [...] de que sólo a ese precio podrán obtener el título profesional [...] les proporcionará la ventaja de corregir [...] la ociosidad. / Para esto [...] el ánimo de los alumnos [...] [es] el único y seguro medio de salir bien en un examen [...]; mas no simplemente de memoria por medio de frases aprendidas mecánicamente [...]; sino obligándolos siempre a hacer aplicaciones prácticas e improvisadas de [...] los métodos que se les han inculcado, en todo el curso. / Los exámenes [...] deben ser [...] prácticos [...] porque se trata de saber si los alumnos se han asimilado la materia del curso, y no si han aprendido de memoria su autor para olvidado al mes siguiente.³⁷⁶

Cubiertas las cuatro dimensiones de un plan de estudios (filosófico-educativa, administrativa, normativa, y técnico-didáctica), su gran fruto fue la ENP. Esta institución tuvo cinco planes de estudio (entre 1867 y 1914) y atendió dos fines: “coadyuvar a la formación de sujetos con conocimientos comunes y preparar a los estudiantes para ingresar a las distintas instituciones de educación superior”.³⁷⁷ De ella egresaron los primeros catedráticos de Pedagogía, enemigos del *escuelero* e impulsores de la profesionalización docente. En las cátedras de pedagogía se decía que el maestro de escuela debía estudiar planes de estudio oficiales, para comprenderlos y aplicarlos. Al respecto, un receptor del plan Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, diseñó el primer plan de una Escuela Normal nacional:

Aritmética – álgebra – geometría – teneduría de libros – nociones de mecánica – física y astronomía – nociones de química – zoología – botánica – arquitectura y mineralogía – nociones de fisiología – higiene y medicina domestica – historia general y especialmente de México – dibujo natural, lineal y de ornato – música – gimnástica – gramática general y principios de bella literatura – lógica – pedagogía – nociones derecho constitucional – idiomas francés, inglés y mexicano. / Estos estudios se harán

³⁷⁴ *Ibidem*, pp. 48 y 55-56.

³⁷⁵ *Ibidem*, pp. 49-50. Las cursivas son del autor.

³⁷⁶ *Ibidem*, pp. 51-53.

³⁷⁷ Lourdes Velázquez, *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, p. 19.

cinco años. Habrá adjunta a la Escuela Normal una escuela de párvulos o sea jardín de niños que servirá de práctica y aplicación. En ella la enseñanza será elemental y objetiva. / Dos escuelas primarias de las que hoy sostiene la Federación servirán de escuelas prácticas en su género, por ahora, pues cuando el Ejecutivo lo crea conveniente podrá también establecer en la misma Escuela Normal una escuela o dos primarias superiores para la práctica en la enseñanza de los dos sexos.³⁷⁸

El plan fue avalado políticamente por Joaquín Baranda quien, en su discurso inaugural, señaló el programa de la Escuela Normal: “sirve de norma y da la regla á que debe ajustarse la enseñanza [...] forma y educa el maestro, [...] y aprende prácticamente á trasmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado. Enseñar á enseñar.”³⁷⁹ Convencido de la paz porfiriana, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública organizó el Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890). Fue tal su éxito, tan amplia su agenda y tan poco su tiempo, que acaeció el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890-1891):³⁸⁰

Proclamamos [...] la federación de la enseñanza, [...] y el Ejecutivo de la Unión convocó este [...] Congreso constituyente de la enseñanza nacional. [...] Tiempo es ya de que los esfuerzos aislados [...] se confundan con un solo y unánime esfuerzo, y que los diversos **programas de enseñanza**, que tanto perjudican á la **juventud**, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República. Hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes de 57 estimaban como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento.³⁸¹

La discusión pedagógica de los planes de estudio habidos, guio la formación de un “sistema nacional de educación popular”³⁸² con los ramos vigentes. Los tópicos del cuestionario, redactado por un discípulo barrediano, fueron: uniformidad en la enseñanza, laicidad, duración de los estudios, tipo de contenidos y métodos. Siendo imposible reseñarlos, señalaremos las resoluciones discutidas sobre planes de estudios. Tomando la rectoría del Estado sobre la instrucción de la juventud, Sierra dio un balance sobre los frutos y porvenir de aquella idea:

El Congreso [...] fijó al fin la forma que debía darse la enseñanza elemental obligatoria. El programa aprobado es quizás la más significativa de nuestras obras; para llevarlo a término encontró oposiciones que por sinceras e inteligentes que fuesen, descansaban en la sola base de la imposibilidad temporal de practicarlo.³⁸³

El Ministro de Instrucción celebró un renacimiento de la pedagogía moderna, pues ahora se difundían las ideas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, etc. Didácticamente, el

³⁷⁸ Ignacio Manuel Altamirano, *Obras completas. Escritos sobre educación*, t. 2, p. 157.

³⁷⁹ Joaquín Baranda, *Obras*, p. 66.

³⁸⁰ Para un estudio de su génesis, desarrollo y legado, *Cfr.* Clara Carpy Navarro, *Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y resoluciones* (Tesis).

³⁸¹ Joaquín Baranda, *op. cit.*, p. 98. Las cursivas son mías.

³⁸² *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, p. 129.

³⁸³ *Ibidem*, p. 168.

ejemplo eran las Lecciones de cosas, diseñadas por nuestros positivistas mexicanos y que insertaron en el programa de instrucción elemental:

Programa de instrucción primaria elemental ³⁸⁴	Programa de instrucción primaria superior ³⁸⁵
Moral práctica. Instrucción cívica. Lengua nacional, incluyendo la enseñanza de la escritura y la lectura. Lecciones de cosas. Aritmética. Nociones de ciencias físicas y naturales. Nociones prácticas de geometría. Nociones de geometría. Nociones de historia patria. Dibujo. Canto. Gimnasia. Labores manuales para niñas.	Instrucción cívica. Lengua nacional. Nociones de ciencias físicas y naturales. Nociones de economía política y doméstica. Nociones prácticas de Geometría. Nociones de Geografía. Nociones de Historia general. Dibujo Caligrafía Música vocal. Gimnasia. Ejercicios militares. Francés e inglés, como asignaturas voluntarias.

Fuente: elaboración propia.

Fueron largas las discusiones sobre contenidos según sus fines, pertinencia y apego a los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Dos de sus frutos fueron las Leyes reglamentarias de instrucción obligatoria y la de instrucción primaria superior. Sin elevarse a rango de ley, también sobresalió el programa de la escuela de párvulos:

- I. Juegos libres y juegos gimnásticos.
- II. Dones de Froebel.
- III. Trabajos manuales y de jardinería
- IV. Conversaciones maternas (cuyos asuntos y motivos serán: las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral).
- V. Canto.³⁸⁶

Las sesiones del Primer Congreso priorizaron la instrucción primaria y de párvulos. En cambio, los estudios preparatorios y profesionales se discutieron en el Segundo Congreso. Sin omitir los debates sobre libros de texto, títulos profesionales a maestros, etc., nos limitamos a señalar los modernos programas diseñados. Siguiendo un cuestionario sobre las Escuelas Normales (también redactado por Ruiz), se llegó a un inédito y polémico consenso:

3° 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:

- I. Deben formarse en dichas Escuelas, Profesores de Instrucción Primaria Elemental, y si fuere posible, también de Instrucción Primaria Superior.

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 130. Cfr. Manuel Flores, *Tratado elemental de pedagogía*, p. 95.

³⁸⁵ *Ibidem*, p. 150.

³⁸⁶ Luis Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, p. 83.

II. Su plan de estudios debe comprender 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 á las materias relativas á la enseñanza elemental.
Organización, régimen é higiene escolares.
Lectura superior y ejercicios de recitación y reminiscencia.
Gramática castellana y ejercicios de composición.
Aritmética y geometría.
Nociones de Física, Química é Historia Natural, con aplicación á la industria y á la agricultura.
Geografía y Cosmografía.
Historia general y del país.
Instrucción cívica, moral y urbanidad.
Caligrafía y Dibujo.
Música vocal.
Trabajos manuales.
Gimnasia y ejercicios militares.
Francés, y algún idioma indígena dominante en el Estado respectivo.
Álgebra elemental.

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, aplicadas á la educación.
Metodología aplicada á las materias de la enseñanza Primaria Superior.
Historia de la Pedagogía.
Literatura patria.
Lógica.
Nociones de Estética.
Inglés.
Nociones de Economía política.
Enseñanza de piano ó armonium.
Teneduría de libros.
Dibujo.
Elementos de Física, Química é Historia natural.

III. Cada Escuela Normal tendrá anexa la escuela ó escuelas de instrucción primaria correspondientes, para la práctica normal de sus alumnos.

IV. La práctica profesional comprenderá:

- a. Ejercicios de observación y aplicación en la escuela anexa para los cursos normales respectivos.
- b. Conferencias pedagógicas, lecciones de prueba y ejercicios de crítica pedagógica en el 3º, 4º y 5º años.
- c. 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 de diversas poblaciones.

V. Las horas semanarias de trabajo, incluyendo la práctica, no deberán pasar de treinta y seis.

VI. El mínimo de tiempo que se debe consagrar en la semana á las materias del curso pedagógico, será de seis horas; y á la práctica profesional tres horas en los años 1º y 2º, cinco en el 3º y seis en los demás.

VII. Es requisito indispensable para ingresar á las Escuelas Normales, poseer la instrucción primaria elemental y superior, lo que se comprobará por medio del certificado respectivo, ó sujetándose en las mismas Escuelas Normales al examen correspondiente.

VIII. 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.

4° 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.

5° La organización de las Escuelas Normales de Profesoras será, en lo fundamental, la misma que las respectivas de Profesores, con las modificaciones siguientes:

I. Se omitirán en sus planes de estudios: las Nociones de Economía política, los trabajos manuales y los ejercicios militares.

II. Figurarán en sus programas las siguientes materias:

Conocimiento teórico-práctico del sistema de Froebel.

Economía, higiene y medicina domésticas.

Nociones teórico-prácticas de horticultura y floricultura.

Labores propias del sexo, en las que figurarán, en primer lugar, aquellas que sean de verdadera utilidad para la familia: como la costura en blanco, el zurcido, el corte y confección de ropa, etc., etc.

III. 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 Froebel.

IV. Con objeto de disminuir á veinticuatro las horas semanales de trabajo en las Escuelas de Profesoras, durarán los cursos de estas Escuelas: cuatro años para las Profesoras de Instrucción Primaria Elemental, y seis para las de Instrucción Primaria Superior.

6° A fin de generalizar la práctica de los métodos modernos en las escuelas del campo, se establecerán en las escuelas de las cabeceras de Municipio, Cantón ó Distrito en que haya maestros competentes, cursos prácticos de metodología, á los que concurrirán los maestros de las escuelas inmediatas. Estos cursos se podrán dar completos en la época de las vacaciones, ó hacerse parcialmente destinando algunas horas en día determinado de la semana que no perjudiquen los trabajos ordinarios.³⁸⁷

La comisión juzgó que materias del plan Altamirano, como Economía política y Ejercicios militares, debían suprimirse. En franca profesionalización magisterial, se diseñaron cursos de Teoría general de la educación, Metodología e Historia de la pedagogía, en un plan que definía ámbito laboral, conferencias y división laboral por género y estatus social. Los cursos que no se modificaron, a pesar de las críticas, fueron los de la ENP. Al final, el plan Sierra sintetizó los logros y señaló los puntos que debían retomarse en un congreso que jamás sucedió:

INFORME / Del Señor Licenciado Justo Sierra / PRESIDENTE DEL CONGRESO.

SEÑOR MINISTRO:

³⁸⁷ Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y Resoluciones, pp. 38-41.

SEÑORES:

La obra de los dos primeros Congresos [...] está [...] cimentada sobre un programa común [...]. El dictamen en la parte relativa al "*Plan de asignaturas*" [...] contenía en el fondo una innovación que el Congreso sancionó con justicia. [...] Ella [...] la conjugaba con un sistema gradual de desenvolvimiento de las facultades menos solicitadas por el estudio de las ciencias abstractas, y con otro de ejercicios físicos [...]. El exámen fué detenido en la parte científica del programa [...]. Pero [...] no había entre sus impugnadores casi ninguna comunidad de tendencias y hubo, acaso, **tantos planes como opositores**; [...] el programa propuesto [...] era lo que nos dividía menos. El Congreso [...] sancionó [...] la obra que [...] servirá de brújula [...] á las generaciones mexicanas, mereciendo [...] el nombre de Humanidades científicas [...]. Pero este *plan de estudios* [...] habría sido [...] deficiente, si con él no formara un todo orgánico un *programa de estudios literarios*. [...] Por una tradición secular que dimana de los tiempos de la Escolástica [...] el latín [...] se había considerado como el alma de [...] las profesiones llamadas liberales [...]. Para que el conjunto del plan fuera verdaderamente educativo, necesitaba ser integral, es decir, [...] desenvolver en el adolescente al hombre entero.³⁸⁸

Sin omitir a Ruiz, Sierra señaló los excesos de su plan. El lugar de las Ciencias y Artes en el plan Sierra sintetizó el fin buscado por los planes de Inés de la Cruz, Clavijero y otros ilustrados. Si el antiguo orden formaba jóvenes para las artes liberales, un orden moderno formaría una juventud apta para las profesiones liberales. Este cambio en el lenguaje representa cuanto influyeron los Congresos en la redacción del artículo 3º constitucional y en la fundación de la SEP, además de fundar las bases para la formación universitaria de pedagogos. Receptores de los plan Barreda y Sierra, los discípulos barredianos abrieron un espacio para estudiar planes de estudio. El plan de Manuel Flores fue implacable contra el fantasma de la escolástica:

Es verdaderamente lamentable el olvido en que los programas de enseñanza dejan [de lado conocimientos y aptitudes útiles]. [...] El arte de la educación es uno de los [...] que mayor número de personas [...] necesita practicar [...]. La inmensa mayoría de los padres de familia no tienen más base para la educación de sus hijos que la inspiración del momento [...]. Si la inmensa mayoría [...] desconoce los buenos métodos de educación [...] es indispensable que una buena parte del tiempo y del trabajo se emplee en educar á la juventud.³⁸⁹

Acorde con la experiencia de los Congresos y los planes ahí discutidos, el plan Flores señaló como problema crucial la desvinculación de la pedagogía con la realidad educativa:

Una instrucción racional y eficaz debe ser científica, [...] enciclopédica, y [...] práctica [...] ¿Cuáles son la extensión y la profundidad que debe darse á la instrucción así concebida? [...] La instrucción profesional debe ser siempre lo más especial, extensa y profunda posible. / La preparatoria debe ser tanto más general y tanto menos extensa y profunda [...]. Así, los estudios secundarios deben ser más especiales y menos extensos que los primarios. [...] Si los conocimientos científicos [...] fueran susceptibles de adquirirse en su totalidad por la simple observación personal [...], por grandes é importantes que sean los conocimientos accesibles á nuestra personal observación, otros muchos necesitamos que sólo podrémos adquirir en los libros, y de aquí la necesidad de saber leer y la correlativa de que la lectura forme parte integrante de los programas de enseñanza. [...] Después de llenadas [...] las anteriores

³⁸⁸ *Ibidem*, pp. 49, 58, 65-66. Las cursivas son mías.

³⁸⁹ Manuel Flores, *op. cit.*, pp. 112-113.

exigencias, caben ya estudios como la gramática, la literatura, etc., etc., los unos como estudios de perfeccionamiento, y los otros como materias de adorno. / Si el conjunto de estos conocimientos tratamos de escoger los que deban constituir la instrucción primaria, fácil será designarlas: la lectura, la escritura, la aritmética, la lengua materna, [...] la instrucción cívica y nociones de Geografía é Historia Patria, por lo ménos.³⁹⁰

Su selección utilitarista de contenidos, unos de perfeccionamiento (ciencias positivas) y otros de ornato (humanidades y artes), fueron profundizados por el también barrediano, Luis E. Ruiz. Dividiendo a la pedagogía en ramas, señaló una sub-rama donde los docentes podían elaborar, conocer y criticar planes de estudio:

Consideraré dividida la *Pedagogía* en parte teórica y en parte práctica; la primera [...] formulará los preceptos de la enseñanza [...]; la segunda [...] se propone adaptar dichos preceptos á las condiciones reales de la enseñanza. Subdividiéndose esta segunda parte en Metodología y en Organización y disciplina escolares, aquella formulará preceptos en relación con cada una de las asignaturas de la enseñanza, y ésta los establecerá en relación con las exigencias de la Escuela. Todo esto será coronado por el estudio sucinto de la evolución escolar en el tiempo y en el espacio, y muy especialmente en lo que se refiere á nuestra patria.³⁹¹

La primera concepción de metodología es afín al estudio de la historia de la pedagogía, debido a la racionalidad que fundamentó su plan de formación pedagógica:

*1º Deberán 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 le educando al instruirse se perfeccione.*³⁹²

Todo marco jurídico y administrativo preserva la dimensión filosófico-educativa y técnico-didáctica de los planes de estudio, y así se asegura que la formación pedagógica se realice en los márgenes de la formación del ciudadano. Si la problemática redacción del artículo 3º afirmaba que “la enseñanza era libre”, y faltaban bases teóricas del arte de enseñar, entonces la enseñanza era el principal objeto de la misma, pues salvaguardaba la formación de las nuevas generaciones. Tal fue la última síntesis mexicana de ideas pedagógicas del siglo XIX:

Si se recuerda que la *enseñanza*, suprema aspiración de la *Escuela*, no es otra cosa que realizar la *educación* y conseguir la *instrucción*, quedará dividida la escuela en *educativa* é *instructiva*, según que su propósito sea, el perfeccionar de preferencia las aptitudes en general ó bien el de inculcar conocimientos con un fin especial y más limitado. / Ahora bien, la escuela instructiva admite, según su objeto, la triple subdivisión de *escuela primaria*, *escuela preparatoria* y *escuela profesional*.

La división de ramos de enseñanza persistía, aunque no sucediera igual con las nociones de instrucción y educación. Todas ellas funcionarían en las escuelas mientras el maestro

³⁹⁰ *Ibidem*, pp. 119-120. Las cursivas son del autor.

³⁹¹ Luis Ruiz, *op. cit.*, p. 14. Las cursivas son del autor.

³⁹² *Ibidem*, p. 69. Las cursivas son del autor.

obedezca, comprenda y cumpla los planes de estudio. La pedagogía comenzaba a tomar la forma académica y los planes de estudio se convirtieron en objetos de estudio:

La *Metodología* es parte de la PEDAGOGÍA que muestra los métodos, los procedimientos y los sistemas de enseñanza. Si se consideran sólo los principios y preceptos comunes á la enseñanza de todas las materias, se forma la *Metodología general*; pero si se aplican modificando estos conocimientos y estas reglas á cada materia individualmente, se forma la *Metodología especial*.³⁹³

Por un lado, el significado de esta acepción estaba más próximo a nuestra Didáctica General y Específica. Por el otro, el método positivista se disputaba el plan como único medio para alcanzar el progreso social fijando programas de enseñanza en cada ramo escolar:

El objeto de la Escuela [...] está vinculado en la *escuela elemental* [...] se propone [...] educar é instruir. [...] La *salud* es el primero de los bienes y *conservarla* la primera de las necesidades; por lo mismo, las *nociones de higiene, elementales, claras y prácticas*, forman un ramo de educación [...]. Conseguido esto [...] es indispensable darle recursos para que la obtenga [el ser humano] [...] *dándole nociones científicas, enciclopédicas, elementales y prácticas*. / Pero la ciencia no sólo suministra [...] factores para el [...] trabajo productivo, sino que [...] los coloca en el mejor camino para que lleguen á ser excelentes padres de familia, buenos ciudadanos y cultas unidades sociales. / Mas como la observación enseña que no todo puede aprenderse de primera mano [...], de aquí la imperiosa necesidad de aprender a *leer, escribir y poseer el lenguaje*. Estas asignaturas [...] satisfacen [...] necesidades sociales. / No [...] debemos echar al olvido la parte física, que es la base, ni el criterio moral, que es la garantía de la totalidad, del sér humano. Así pues, *la gimnasia, los ejercicios militares y el canto coral* tienden a conseguir la educación física, así como *la moral, la instrucción cívica, la historia y la disciplina* total de la escuela, constituyen las poderosas condiciones para la educación moral. / Si á esto se unen labores *manuales y domésticas* para las niñas, y el dibujo para todos los educandos, habremos completado la precisa indicación de los *conocimientos indispensables* para todos.³⁹⁴

Como actualización del plan Barreda, el plan Ruiz intervino en la estructuración de un sistema educativo nacional, erradicando el antiguo orden didáctico y afianzando uno moderno. Sin ser esta la única idea que reformó la educación, la idea positivista de Plan de estudios fue la primera que abarcó las cuatro dimensiones constitutivas. Tres titulares de la SEP vieron en esta idea un modelo susceptible de reformarse y transformarse.

4.2 Del Plan Barreda al Plan de Once Años. La recepción de una idea en tres titulares de la SEP: Vasconcelos, Sáenz y Torres Bodet

En contextos distintos, las vidas de estas tres personalidades estuvieron vinculadas a la ENP. Emanadas de la Revolución Mexicana, dos ideas de plan de estudios se disputaron su diseño

³⁹³ *Ibidem*, pp. 75-76. Las cursivas son del autor.

³⁹⁴ *Ibidem*, pp. 93, 95-96. Las cursivas son del autor.

(la de Vasconcelos³⁹⁵ y la de Sáenz³⁹⁶) y la tercera intentó conciliarlas. Después de su experiencia en la SEP, en pleno auge de la educación socialista, José Vasconcelos publicó su plan. Atestiguando un *caos pedagógico*, su plan pretendía “superar el empirismo miope de los últimos tiempos y la posibilidad de re-emplazarlo con un sistema que merecerá el nombre de clásico [...] Pasada la embriaguez del mal vino, volvemos al vino bueno de nuestra tradición y resucitamos a Odiseo para oponerlo al simplismo de todos los Robinsones”.³⁹⁷ En su crítica a John Dewey y sus introductores en México, más allá de algunos juicios inexactos, acertó al denunciar el imperialismo estadounidense y la sustitución de la cultura nacional. En defensa de sus principios, ofreció un criterio filosófico-educativo (o pedagógico, en sentido diltheyano³⁹⁸):

Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía. [...] El sistema que nos asegure un equilibrio activo entre todas estas facultades en ascenso será también la mejor pedagogía. [...] Un plan educativo bien estructurado repartirá de esta suerte sus programas y evitará al hacerlo que la educación produzca esas monstruosidades por unilateralidad que son descrédito de la escuela.³⁹⁹

Fundada en la tradición clásica, el maestro era eje de la escuela y el niño era fin. Acto seguido, Vasconcelos especificó la técnica didáctica que llamó método de la transmisión: “Aparte de la técnica del *agere* y de la reflexión o *inteligere*, que aplicamos a la física, tendremos que buscar una disciplina especial [...]. La pedagogía que a tal visión corresponde se asocia a la marcha normal de la conciencia según su estructura interior y conforme al orden que ella misma impone a la existencia.⁴⁰⁰ Su método abrazaba ciencias y humanidades, pero supeditaba las segundas a las primeras. Su plan de ordenamiento de materias pensaba en un “sistema de escuela que corresponde a una enseñanza ordenada y cabal de todo el saber”:⁴⁰¹

Tipo de conocimientos	Materias	
Conocimiento objetivo o Ciencia de los hechos	Matemáticas Geografía Historia natural	Física y Química Lógica
Conocimiento ético o ciencia de la conducta	Biología Fisiología	Moral-Historia Sociología

³⁹⁵ “Durante mucho tiempo aún, habré que volver a don Gabino Barreda y recordar que él implantó entre nosotros los fundamentos de un sistema de pensar distinto del que había prevalecido en los siglos de dominación española y de catolicismo. [...] Puso generaciones enteras en aptitud, no sólo para ser asimiladoras de la cultura europea, sino para que sobre el asiento firme que proporciona una educación de disciplina sólida, desarrollasen las propias virtualidades especulativas y morales”. Antonio Caso, *et al.*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, p. 99.

³⁹⁶ “Ramírez y Sáenz adoptan la tesis positivista de la incorporación del proletariado a la sociedad como el mejor remedio que permite resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país”. Gonzalo Aguirre, “Introducción”, *apud* Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, p. 25.

³⁹⁷ José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, pp. 7-8. Las cursivas son del autor.

³⁹⁸ “Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica”. *Ibidem*, p. 18. Vasconcelos retomó esta idea de Dilthey: “La floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido como teoría de la formación del hombre”. Guillermo Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 11.

³⁹⁹ José Vasconcelos, *op. cit.*, pp. 18 y 219.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, pp. 45-47. Las cursivas son del autor.

⁴⁰¹ *Ibidem*, pp. 47-48.

	Psicología	
Conocimiento estético, o sea, ciencia del espíritu	Plástica Música Poética	Filosofía Religión

Fuente: elaboración propia.

Un par de capítulos después, mostró otro *plan teórico*, que presumía idéntico, pero en el que añadió materias y cambió de lugar otras de la primera:⁴⁰²

Tipo de conocimientos	Materias	
Disciplinas científico-objetivas	Aritmética Dibujo Ciencias naturales Nociones de astronomía y de geología	Geografía Botánica Zoología Física y química Biología
Ciencias ético-sociales	Lenguaje Antropogeografía con descripciones de los usos y costumbres de los pueblos Arqueología elemental Historia de la civilización	Economía doméstica Economía general Civismo Higiene
Enseñanzas artísticas	Dibujo [<i>sic</i>] Modelado Puntura Canto	Música Baile Literatura

Fuente: elaboración propia.

Como lector de Bergson, unió educación física e intelectual, e incluyó en el rubro de la ética a biología, fisiología, psicología y ciencias. Algo similar pasó con Sociología. Pero el valor del plan radicaba en los contenidos del tercer rubro, predominando la formación de la intuición desde la vida estética. Contra la tendencia laicista, incluyó Religión, tal vez replicando a la educación positivista recibida y contrariando al callismo. La reflexión de su plan abordó el taller y el aula, la disciplina escolar y el arte, y en los capítulos IV a VIII detalló programas escolares mezclados con normas administrativas escolares, atención médica, servicio de comedores, bibliotecas (bien surtidas de literatura clásica), talleres, jardines, etc. En los capítulos restantes reflexionó los niveles básico y superior del sistema educativo: jardín de infantes (IX) y Universidad (XVI), sin omitir la revolucionaria inclusión del Departamento de Bellas Artes (XVII), la Dirección de Bibliotecas y Radiofonía educativa (XIX).

Frente a este plan (deudor de sus precursores, crítico del positivismo y abierto a las Humanidades), se opuso el plan de Moisés Sáenz, normalista regiomontano solicitado por el gobierno callista. La necesidad de un proyecto educativo nacional adaptado al México rural motivó la restructuración de un sistema que incluiría el nivel secundario. Cuando Vasconcelos

⁴⁰² *Ibidem*, p. 63.

censuraba a Dewey, censuraba también a Sáenz,⁴⁰³ pero en su pensamiento no todo era pragmatismo, pues convergían positivismo, rebsamenismo, protestantismo y magonismo:⁴⁰⁴

La escuela, por definición es literaria; la instrucción riñe con lo folclórico. [...] Ante el indio primitivo la tarea es [...] aculturización. [...] La escuela de antaño, la de leer, escribir y contar; la de los elementales conocimientos librescos y rutinarios [...] queda descalificada. En su lugar, el México de la Revolución ha creado una institución que [...] contempla [...] un plan de civilización integral [...] en el que introducir el agua al pueblo, hacer que las gentes cambien su dieta alimenticia, enseñar el castellano, conservar o revivir el genio artístico o acostumar a las gentes a la acción coordinada, son todas estimables y valiosas [...]. El programa esencial de educación se desarrolla alrededor de estas cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, cómo gozar de la vida. [...] Los cuatro principios se desdoblan en actividades concretas [...]: la castellanización es el primero. [...] Pasar de la etapa folclórica a la literaria, es otra de las tareas primordiales de la escuela. [...] Cuando la escuela llegue al pueblo, que sigan las gentes trabajando con las manos. [...] La Iglesia, el Estado y el Capitalismo, autoritarios y centralistas los tres, se han aliado para dominar y explotar. [...] La escuela de la Revolución tendrá que hacer lo que la Revolución misma no ha logrado. [...] La escuela debe perseverar en esta acción; no serán los políticos los que nos enseñen a vivir democráticamente, sino los maestros, a condición de que éstos sean, más que pedagogos, apóstoles civilizadores.⁴⁰⁵

En las décadas de 1920 y 1930 hubo otros planes de estudios, también influyentes pero que no analizaremos en esta investigación: de Vicente Lombardo Toledano (líder sindical marxista), de Narciso Bassols (que señaló la redacción final de la reforma del 3º constitucional), de Rafael Ramírez (postura oficial de la educación socialista en normalistas de la décadas de 1930 y 1940), de Luis Enrique Erro (arquitecto escolar del IPN), etc. Pero ninguna de ellas intentó conciliar a Vasconcelos con Sáenz, como sí lo hizo el plan de Jaime Torres Bodet.

México vivía educativamente dividido entre socialistas y vasconcelistas. Para mediar el conflicto, en 1944, Bodet usó el discurso de Unidad Nacional y diseñó un plan desde el Primer Ciclo de Trabajos de la Comisión y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares. Tras un diagnóstico, solicitó mejoras para las escuelas, materiales e inmateriales. Las segundas explicaban las fallas en materiales didácticos por la desconexión de planes y programas en el campo y la ciudad. Urgía atender esto porque se asomaba un nuevo orden mundial: “Emprendemos la revisión de nuestros sistemas educativos en plena guerra y esto nos impone un deber supremo: el de acondicionarlos para la formación moral del tipo

⁴⁰³ “Hace treinta años [...] John Dewey daba [...] una serie de conferencias magistrales. En ellas describía a los padres la política educativa por él seguida en la Escuela Experimental, [...] ligada a la Universidad de Chicago. Aquellas sus pláticas son hoy [...] conocidas por los educadores en todas las naciones del mundo, y están contenidas en un pequeño libro intitulado Escuela y Sociedad. / John Dewey ha ido a México. [...] Escuela y Sociedad es un libro que conocemos y amamos en México. Ahora está yendo personalmente. Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí.” Gonzalo Aguirre, pról. y sel. *Antología de Moisés Sáenz*, p. 54.

⁴⁰⁴ Gonzalo Aguirre, “El indio y la reinterpretación de la cultura”, *apud* Gonzalo Aguirre, *op. cit.*, p. XI.

⁴⁰⁵ Gonzalo Aguirre, *op. cit.*, pp. 55-60.

humano, democrático y justo, que desearíamos ver fomentado no sólo en México sino en todas partes durante los años de la postguerra”.⁴⁰⁶ Su plan siguió tres principios filosófico-educativos (educación para la paz, para la democracia y para la justicia), liberales pero actualizados:

En el trazo de los planes y los programas, los miembros de [la Comisión] atenderán [...] la conveniencia de imaginar una sucesión de sistemas abiertos y coordinados [...] desde el jardín de niños hasta los últimos grados [...] con escapes de derivación lateral, a fin de que [...] se acabe con el tipo de estudiante fracasado y la antieconómica deserción escolar. / La articulación de esos sistemas deberá prever [...] la capacidad de las mayorías, estableciendo en la escala total estaciones de partida para esfuerzos técnicos provechosos y numerosos puntos de conexión para actividades sociales bien planteadas. / De este primer postulado se desprenderá [...] su lógico complemento: el de velar por que [...] desde la escuela primaria, el educando posea una noción general, limpia, firme y austera, del mundo en que va a vivir y que, sobre ese conocimiento. [...] En los estudios de revisión y coordinación de nuestros programas y nuestros textos, tal modernización implicará la necesidad de tomar en cuenta los principios directores –de actividad y vitalidad, de libertad e individualidad– en que coinciden todas las grandes corrientes de la pedagogía contemporánea.⁴⁰⁷

Bodet criticó el culto a la personalidad, a caudillos como Calles y Cárdenas, incluso, a Vasconcelos, verdadero caudillo cultural. En un marco de libertad y respeto, la perspectiva de su plan fracasó parcialmente, porque erradicó el término *socialista* del artículo 3º constitucional. Esta era la angustia de educar un pueblo que ansiaba la técnica y la despreciaba:

¿Para qué programar, si improvisar es tan fácil y, en ocasiones, tan efectivo? / Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes que, a menudo, ni siquiera leían. Entre las razones de Estado [...] y la forma en que muchos de los educadores interpretan tales razones, media un abismo. En 1921 Vasconcelos pugnó por federalizar la enseñanza. En 1934 imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización ideada por Vasconcelos. Pero en 1958 me daba cuenta de que [...] la federalización no era recomendable [...] por el autor de *El monismo estético*. Por otra parte, la unificación sindical no parecía favorecer [...] la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno [...]. Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores.⁴⁰⁸

Según Bodet, su plan fracasó por la resistencia magisterial. Desmentidos los ideales educativos de la Revolución Mexicana, el sindicalismo había esclavizado al maestro. Aprendida la lección del primer mandato, fue designado por López Mateos en un segundo periodo, sólo que ahora sumaba su experiencia como Presidente de la UNESCO:

Examiné las estadísticas escolares. No recibían educación primaria sino tres millones novecientos setenta mil niños en el país. De estos niños, dos millones ciento sesenta y seis mil asistían a los planteles sostenidos por la Federación. ¿Cuántos otros carecían de escuela? [...] tres millones. Pero la deserción escolar añadía a tal cifra una oscura

⁴⁰⁶ Jaime Torres Bodet, *Educación y concordia internacional*, p. 139.

⁴⁰⁷ *Ibidem*, pp. 139-140.

⁴⁰⁸ Jaime Torres Bodet, *La tierra prometida*, pp. 198-199.

incógnita. ¿Tendríamos que limitarnos a vivificar la campaña alfabetizante que, desde 1946, había ido declinando y perdido mucho de su vigor? Rechacé esperanza tan engañosa. La lucha contra el analfabetismo, indudablemente, debería proseguir; pero la nación reclamaba planteles donde pudiese proporcionarse a los niños enseñanza cabal hasta el sexto grado. El Presidente me había autorizado a redactar una iniciativa, [...] a fin de constituir una comisión que estudiase la posibilidad adoptar un plan nacional de expansión y mejoramiento de la educación primaria en la República.⁴⁰⁹

Con una perspectiva de futuro, la iniciativa se envió a la Cámara de Diputados en 1958, mientras su confianza por funcionarios, representantes sindicales y banqueros se fue minando por los *muestreos* de la Secretaría de Industria y Comercio que no previnieron la acelerada expansión demográfica por el Desarrollo Estabilizador. La angustia aumentó por el temor a desaprobar un Plan intersexenal. Con una frustrada búsqueda de datos, se discutió la expectativa de educar a un millón setecientos mil niños: “Necesitábamos afrontar una cuestión todavía más espinosa: la de la demanda futura. ¿Cómo prever hasta qué extremos alcanzaría la fecundidad de las madres de nuestro pueblo?”.⁴¹⁰ Las dudas crecieron tras consultar expertos en salud, algunos de la UNESCO, porque diferían en sus expectativas. Después de consultarlo con el presidente, Bodet y él coincidieron en que, más allá de la expectativa de natalidad, apremiaba la aplicación del plan, con todo y errores.⁴¹¹ En su redacción original, Bodet pidió fondos para financiarlo y solicitó una Comisión que justificara el aumento de presupuesto. La moción fue denegada, pero tuvo un apoyo económico del sindicato (por cada año se le destinó un día de sueldo de sus afiliados). Aun así, el financiamiento obstaculizó la implementación del plan:

La Secretaría de Hacienda no se hizo sorda del todo. Desechó la iniciativa en cuanto al aumento de algunos impuestos especiales. Pero, en [...] 1963, decretó un impuesto adicional de 1 por ciento para el desenvolvimiento de la enseñanza media y de la superior, universitaria o técnica, lo que nos permitió otorgar mayores subsidios a las universidades e institutos superiores de la república y [...] conceder a la segunda enseñanza una atención que no había podido dispensarle [...] las autoridades federales durante anteriores administraciones.⁴¹²

Bodet analizó a detalle los efectos de la ejecución del plan. La expectativa fue superada por la realidad y desatender a unos millones de niños sin educación parecía mejor que desatender a ninguno. Aprobado por el presidente, el plan fue aceptado por las altas esferas políticas, administrativas, hacendarias y educativas:

⁴⁰⁹ *Ibidem*, p. 202.

⁴¹⁰ *Ibidem*, p. 229.

⁴¹¹ Desengañado, sentenciaba que “La ‘metodología’, en materia de previsiones de orden social, tropieza frecuentemente con obstáculos insalvables. No siempre salen, de las probetas estadísticas, elementos — químicamente puros— para revelar con certeza las ‘instantáneas’ del porvenir”. *Ibidem*, p. 230. Dentro de las múltiples causas de este fenómeno, nosotros aventuramos dos: el estado lamentable de la investigación pedagógica, desde su paradigma estadístico, y la ausencia de un campo sólido de investigación educativa.

⁴¹² *Ibidem*, pp. 230-233.

El 1 de enero [de 1960], comenzaremos a aplicar [...] el plan nacional de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria [...]. Por razones presupuestarias, lamentamos tener que diferir [...] todo lo concerniente al mejoramiento de las aulas ya establecidas, a su dotación de muebles y equipo didáctico y a la erección de casa para el maestro en las aulas que no fueron trazadas conforme al tipo de las que se hallan ahora en construcción. Sin embargo, principiaremos a ejecutar desde luego las medidas encaminadas a la expansión del sistema, edificando las 3 000 aulas previstas para 1960, creando las 4 000 plazas docentes que el plan prevé, ampliando los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, robusteciendo las escuelas normales e instalando los centros regionales de enseñanza normal que estimamos imprescindibles para la formación de los nuevos maestros.⁴¹³

Entre los resultados, destacó Querétaro al construir sus escuelas prometidas y un Centro de Capacitación que graduó a casi dieciocho mil normalistas; paralelamente, se abrieron normales en Ciudad Guzmán e Iguala (municipios industrializados y próximos a centros económicos). Bodet dudó de la *capacidad pedagógica* de los egresados, pero reconoció su empeño por trabajar en las comunidades más pobres. También se crearon instalaciones para subdirecciones gubernamentales, y el gran logro (tan polémico) fueron los Libros de Texto Gratuito. Al término de su administración, celebró la cordialidad didáctica recibida por los docentes formados durante su gestión en uno de sus últimos discursos:

Jardineros de almas, los maestros lo saben por experiencia. Nadie conoce mejor que ellos cuánta predilección (impregnada, a la vez, de la sabiduría y rigor pacientes) exigen cálices tan sutiles y floraciones tan vulnerables y prodigiosas. El tiempo sería su principal adversario, si no pusiera el maestro, en cada momento, lo más puro de su conciencia. Pero, cuando de veras se entrega a sus alumnos, el profesor lo advierte con gratitud: ese virtual enemigo acaba por convertirse en el más noble de sus aliados. Como la del poeta de *La Orestíada*, la obra de todos los educadores está dedicada al tiempo.” / Y el tiempo ha medido ya los propósitos, éxitos y fracasos del que maestros y periodistas llamaron pronto Plan de Once Años...⁴¹⁴

El tiempo fue la medida de nuestra idea de plan de estudios y Bodet lo sabía. Sus vestigios revelan cómo operaron los órdenes didácticos en la Nueva España y el México independiente. Teniendo al *Ratio studiorum* como idea de fondo, desde el Plan Barreda al Plan de Once Años se formó la memoria histórica de un moderno proyecto formativo de la juventud, contrario al charlatanismo y el pedantismo. Al final, nuestra idea de plan de estudios es incomprensible si se desconoce sus virtuosas intenciones ni sus excesos ideológicos. Ella simboliza la defensa de la cultura mexicana en dos tipos históricos, el antiguo diseñador de estos planes y el que estudió su registro en el tiempo. Éste se formó profesionalmente un espacio para historiar ideas que formaron a los tres titulares de la SEP, reformadores del sistema educativo nacional.

⁴¹³ *Ibidem*, p. 237.

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 239. Las cursivas son del autor.

4.3 Del *Tratado elemental de Pedagogía* a la *Historia comparada de la educación en México*.

La recepción de un vocablo en la historiografía pedagógica mexicana

El orador, pues, debe saber muchísimos ejemplos, de donde proviene que los ancianos tienen también mayor autoridad porque saben y han visto más cosas [...]. Pero no se ha de aguardar a la última edad para aprender la historia, teniendo estos estudios la propiedad de hacer que parezca, por las cosas que sabemos, que hemos vivido aun en los siglos pasados.⁴¹⁵

Marco Fabio Quintiliano

Emulando a este rétor, Moreno en *Plan de estudios* y “*Curriculum*” refutó un malogrado intento de historiar tales vocablos: “Cuando se intenta desentrañar el uso de la palabra *curriculum* –que significó en la tradición latina carrera física, fuera a pie o en carro– no es infrecuente encontrar que los tratadistas proponen la inusual noción de *currícula mentis* [*sic*] (ejercicios de la mente) como lo más cercano a la explicación que se requiere”.⁴¹⁶ Cuando se mostró que este juicio provenía de Larroyo, Moreno omitió como su maestro había recibido esta idea de sus maestros y cómo había sido estudiada por los antiguos historiadores de la pedagogía. A continuación, ofrecemos una hipótesis sobre cómo se ha estudiado la idea de plan de estudios y qué lugar ocupa en el campo historiográfico-pedagógico. Moreno aprendió a historiar las ideas pedagógicas por su maestro Larroyo, a su vez, éste lo aprendió de su maestro Ezequiel Chávez, y éste lo aprendió de su maestro Luis Ruiz. Ya que antes de Ruiz la historiografía de la pedagogía en México no existe, su tratado será nuestro punto de partida.

En el capítulo XXI del *Tratado elemental de pedagogía* está la primera historia de aquella idea. Fue heurísticamente pobre (porque no señaló ni reflexionó las fuentes consultadas), mecanicista y dedujo hechos de la ley de los tres estadios: el primer estadio fue la época azteca (1321-1521), el segundo la época colonial (1521-1821) y el tercero la época de los Estados Unidos Mexicanos (1821 hasta entonces). Su fin era estudiar “la *Escuela* en su total evolución [...] para ver *qué* hay en ella que debemos *aprender*, y qué es lo que debemos *evitar*, apreciando los hechos con el criterio actual en vista de las circunstancias en que se efectuaron”.⁴¹⁷ Sobre el estadio azteca, por un lado, le negó el estatus de civilización, pues era un pueblo aislado de la cultura y rodeado de grupos inferiores. Por el otro, afirmó que no “podía tener, organización escolar, en lo que hoy entendemos por ello, pero sí tenía modos de enseñar en relación con su manera de ser política y social”.⁴¹⁸ Le reconoció tres dimensiones: física, intelectual y moral, y

⁴¹⁵ Marco Fabio Quintiliano, *Institución oratoria*, XII, IV.

⁴¹⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios* y “*Curriculum*”, p. 8.

⁴¹⁷ Luis Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, pp. 216-217.

⁴¹⁸ *Idem*.

los contenidos de la primera fueron alimentación, danza y canto. Los de la segunda eran historia, *enseñanza astronómica y reglas sociales* transmitidos por danzas y cantos. Los del tercero eran preceptos de conducta orientados a la instrucción militar.

Sobre el estadio colonial, equiparó toda acción educadora con la evangelización, entre la destrucción del atraso educativo de los conquistados y su adaptación al nuevo orden. De los educadores paradigmáticos, distinguió a Fray Pedro de Gante y su escuela en San José de los Naturales, institución que recibió hasta mil alumnos:

Divididos en dos grandes grupos, que recibían educación religiosa y civil. Estudiaban los primeros la doctrina, la lectura y la escritura, y también latín, la música y el canto; y los segundos la pintura, la escultura, el bordado y diversos trabajos mecánicos, que formaban en conjunto una especie de escuela de Bellas Artes, de oficios y en cierto modo *normal*.⁴¹⁹

Normal significaba afinidad social a un grupo económica y moralmente productivo. En ese tono, destacó a Zumárraga y el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco que enseñaba “religión, buenas costumbres, lectura, escritura, gramática latina, retórica, filosofía, música y medicina mexicana”,⁴²⁰ sin omitir el náhuatl. En Letrán, los franciscanos impartieron a indios y mestizos “doctrina cristiana, buenas costumbres y á leer y escribir [además de enseñar] un oficio y las primeras letras”.⁴²¹ Sobre educación femenina, el Colegio de Santa María de la Caridad impartió una enseñanza doméstica y oficios femeniles. Frente al gremio de maestros, en el resto del relato, distaban las avanzadas instituciones educativas de Tiripitío, San Pedro y Tepotzotlán. En cambio, criticó el orden didáctico de la Real Universidad de México:

Las materias de estudio eran en ella casi las mismas que se enseñaban en los institutos de su clase, agregándose la Teología, la Medicina, la Jurisprudencia, etc., con lo cual esta institución satisfacía en cierto modo las aspiraciones de los que teniendo ya los estudios primarios deseaban llegar á mayores alturas del saber, sin verse obligados á trasladarse á España, lo que no siempre hubiese sido fácil hacer á los criollos. / Si ésta fue la *doctrina* que informó á la Universidad, el *método* que seguía era exclusivamente el escolástico; este método, si bien es cierto que sirvió en gran parte como gimnasia intelectual (aunque incompleta), no es menos verdadero que dio lugar á acaloradas y muy frecuentes disputas que, aunque terminaron en paz, prestaron en cierto modo oportunidad para que se iniciaran ciertas ideas radicales, que mucho tiempo después fueron fructuosos resultados.⁴²²

Ruiz criticó el apego didáctico de la Real Universidad a su análoga salmantina y le reprochó no haber modernizado su proceder técnico-didáctico por educadores como Cervantes de Salazar. El atraso educativo se debía a que la avanzada enseñanza de contenidos modernos y

⁴¹⁹ *Ibidem*, pp. 223-224. Las cursivas son del autor.

⁴²⁰ *Ibidem*, p. 224.

⁴²¹ *Ibidem*, p. 225.

⁴²² *Ibidem*, p. 228. Las cursivas son del autor.

conocimientos útiles, era mínima en comparación al dominante *Trivium*. Asimismo, en el tercer estadio aplicó, más que en los anteriores, su conocimiento pedagógico, su experiencia en los congresos pedagógicos y su carrera política, porque justificó las conquistas educativas del proyecto liberal y su misión de destruir el estadio metafísico la creía necesaria:

Al dejarnos España innumerables establecimientos de instrucción superior, no nos [...] [dejó] en lo relativo á instrucción primaria, ni institutos, ni doctrina, ni homogeneidad, ni método. Por fortuna para nosotros, al cesar el régimen colonial, cesaron su influencia y sus imperfecciones, para ser substituidas con el predominio de las ideas francesas que en todo el universo propagaron ingentes beneficios y perdurables progresos.⁴²³

La reforma de los estudios novohispanos por el partido liberal se realizó en tres dimensiones de la idea de plan de estudios (administrativa, filosófico-educativa y técnico-didáctica). Sin especificar contenidos de la Compañía Lancasteriana, juzgó valiosa su labor educativo-popular y subrayó el plan Mora como adelanto jurídico. Más tarde, Ruiz citó la incipiente legislación educativa y los vinculó con el Plan de Manuel Baranda. Empero, destacó la labor de la Sociedad de Beneficencia para la educación de la niñez desvalida, fundada por Vidal Alcocer, a quien le llamó *Loor eterno*: “A pesar de la época, no era tan deficiente la enseñanza que allí se impartía, pues se daban lecciones de *doctrina cristiana, lectura, caligrafía, gramática castellana, ortología, aritmética, urbanidad y dibujo* aumentándose para las niñas el aprendizaje de *bordados, tejidos y música*”.⁴²⁴ El verdadero sujeto de su historia eran los empresarios porque ellos personificaban el progreso.

En tanto, las conquistas educativas liberales se concretaron con la Constitución de 1857, al asumirse el precepto de enseñanza libre y al formularse el plan Ramírez. A diferencia de otros autores del siglo XIX, Ruiz juzgó *antipedagógico, impolítico e imprudente* el decreto donde Maximiliano I impuso cuotas, cerró establecimientos y prohibió la tolerancia religiosa. El atraso educativo justificó el triunfo juarista, la aprobación de las leyes de Reforma y el plan positivista: “El sabio inmortal Dr. Gabino Barreda, él percibió con vidente claridad que entre todos los factores de la enseñanza descuella por su importancia el MÉTODO”.⁴²⁵ Criticó los desorganizados ramos de enseñanza y confesó su credo ideológico: “Un inmortal nos dió la patria. / Un benemérito consumó su Reforma y consolidó su independencia: Benito Juárez. / El más eminente de los ciudadanos, aseguró su libertad y realizó el Progreso: Porfirio Díaz”.⁴²⁶ El respaldo total al régimen porfirista se debía a la confianza depositada en pedagogos-políticos

⁴²³ *Ibidem*, p. 230.

⁴²⁴ *Ibidem*, p. 239. Las cursivas son del autor.

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 247.

⁴²⁶ *Ibidem*, p. 251.

leales como Ruiz. Su labor historiográfica subrayó como logros a los Congresos de Instrucción Pública, las reformas decretadas y la publicación de Reglamentos como el de la Escuela Nacional Secundaria para niñas, institución que impartió un programa moderno: “*Ciencias físicas naturales, la Higiene, la Medicina y la economía doméstica, la Repostería, y sobre todo, la Pedagogía moderna*”.⁴²⁷ A este logro se sumó la apertura de la Normal de Maestros cuya organización escolar se debió al plan Altamirano y el respaldo de Joaquín Baranda.

Bajo el signo positivista, pero matizado por el evolucionismo, la historia de la idea de plan de estudios Ezequiel Chávez comenzó con su texto “La educación nacional” (1902) y terminó en *Las cuatro grandes crisis de la educación mexicana a través de los siglos* (1943). El texto de 1902 se integra de XXI capítulos, tiene muchas ilustraciones (sobre todo, retratos de políticos y empresarios) y era ideológicamente afín con la historiografía de Ruiz. El texto parte de una definición positivista de educación, donde el medio y el fenotipo la determinan. Limitándose también a la nación *meshica*, estudió los niveles de su *sistema educativo* desde sus orígenes míticos. Para ello, recurrió a fuentes como el Códice Mendocino:

[Además de] la educación física y la de la voluntad [...] buscábase la educación intelectual; para ello se enseñaba á los discípulos la decoración de jeroglíficos, lo mismo que á rememorarlos todo por medio de éstos; enseñábaseles también á contar, y valiéndose de su vigesimal sistema [...] se les hacía efectuar complicadas operaciones aritméticas; se les ejercitaba en la observación de los astros, [...] se les impartían exactas enseñanzas en cuanto á la medida de los tiempos; se les adiestraba para observar las costumbres y caracteres de animales y plantas [...] y se les daban á conocer sucesos de su historia y las generalidades de geografía local.⁴²⁸

Soportar sed, hambre, cansancio e insolación les daba conocimientos útiles para el deporte, la guerra, las bellas artes y las artes menores. En el segundo apartado, el encuentro con la cultura española significó progreso sobre la cultura indígena. Retomando el juicio de Ruiz, afirmó que la escuela fundada por Gante tenía mil alumnos divididos en dos grupos: al primero se le enseñaba “doctrina cristiana, á leer, y á escribir, música, canto y la lengua latina [...]; á otros, pintura, escultura, bordado y diversos trabajos mecánicos [incluyendo, una] verdadera enseñanza de artes bellas y útiles”.⁴²⁹ Chávez aprobó que los colegios de Tiripitío, San Nicolás o San Gregorio, enfatizaran la educación intelectual y los oficios, pero desaprobó la monolítica

⁴²⁷ *Ibidem*, p. 253. Las cursivas son del autor.

⁴²⁸ Ezequiel Chávez, “La educación nacional”, *apud* Justo Sierra, *et al.*, *México, su evolución social. Síntesis de la historia política, de la organización administrativa y militar y del estado económico de la Federación mexicana; de sus adelantamientos en el orden intelectual; de su estructura territorial y del desarrollo de su población, y de los medios de comunicación nacionales é internacionales; de sus conquistas en el campo industrial agrícola, minero, mercantil, etc., etc. Inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX*, p. 470.

⁴²⁹ *Ibidem*, p. 478.

enseñanza del latín. A diferencia de Ruiz, afirmó que algunos frailes ya tenían el germen de la educación moderna. Incluso, en el tercer apartado, “Instituciones educativas destinadas á los mestizos y los criollos”, confirmó lo anterior según el valor de la educación femenina e infantil:

El virrey Mendoza fundó, para mujeres de raza mezclada y aun para aventureras españolas, un asilo y colegio que dio enseñanza adecuada en religión y actos mujeriles, y que García Icazbalceta considera discutible fuera el mismo que se perpetuó hasta el siglo XIX con el nombre de Colegio de Niñas. / Además, el propio virrey Mendoza fundó para los mestizos abandonados el Colegio de San Juan de Letrán, en el que se enseñaron, distribuyendo en tres años los estudios, religión, lectura y algunos oficios para los niños que manifestaban pocas disposiciones; para los más dedicados ó para los de más talento la enseñanza duraba siete años y comprendía latinidad y rudimentos de filosofía.⁴³⁰

La referencia a García Icazbalceta da cuenta de un renovado trabajo heurístico que ponderó a la educación familiar y la de las “escuelas anexas á los conventos, así como, más tarde, los pocos establecimientos que sostuvo el clero secular, y las cátedras que organizaban, mediante retribución de los vecinos acomodados, maestros particulares, como Cervantes Salazar [*sic*], que en 1550 se hizo célebre por sus lecciones de Gramática”.⁴³¹ Aun reconociendo a los franciscanos como primeros educadores, le pareció mayor la obra jesuita: “Las importantísimas creaciones así hechas por iniciativa de los ardientes jesuitas, y sin apoyo del gobierno, son modelo de desprendimiento de los propios intereses en pro del bien común”.⁴³² Legitimado el legado de San Ildefonso, precedente de la ENP, destacó, al igual que Ruiz, a los filántropos empresarios que patrocinaron escuelas secularizadas donde se “enseñaba á leer y escribir, religión é historia santa, á la par que labores manuales propias de la mujer; pero las constituciones que las organizaron tienen especial sello de cariño á los débiles seres para quienes se hicieron”.⁴³³ Las constituciones de Minería y San Carlos antecedieron al plan Barreda, compartiendo junto con Ruiz, la admiración a dichos colegios y repudio contra la Real Universidad. Vista como un falso peldaño elevado de la cultura, ella se redujo a:

Enseñar una ó dos lenguas indígenas y escasos conocimientos técnicos del Sacerdocio, la Medicina y el Derecho; en México tres clases nada más de jurisprudencia: prima de leyes, víspera de leyes é instituta; de Medicina. [...] Si era incompleto este plan por las materias, deficiente era el método que [...] podía considerarse característico de la época y difundiendo en todas las enseñanzas superiores: el escolástico, y por tanto el deductivo, el casuístico: bueno para Teología y Derecho, pésimo para Medicina, y siempre unilateral: cierto que, como dice Stuart Mill, citando á Condorcet, <<la escolástica ha contribuido mucho al progreso de la buena filosofía;>> pero descuidaba las investigaciones que tienen por fundamento el estudio de los casos particulares, y daba [...] una vanidosa presunción, una seguridad inapelable, mal compadecida con la serena discreción científica. Tales defectos se

⁴³⁰ *Ibidem*, p. 481.

⁴³¹ *Ibidem*, p. 482.

⁴³² *Ibidem*, p. 483.

⁴³³ *Ibidem*, p. 485.

advertían particularmente en los estudios primeros llamados de artes y después de filosofía, en las Universidades lo mismo que en algunos colegios.⁴³⁴

Esta crítica liberal y utilitarista subrayó cursos filosóficos novohispanos, como los de Vera Cruz, innovadores en su tiempo pero enseñados escolásticamente. Chávez negó el estatus de Universidad a tal institución mientras Sierra, Flores y Ruiz defendían su proyecto de Universidad. En suma, la importancia de hacer planes de estudio para instituciones modernas era seleccionar jóvenes talentosos para formarlos en una progresiva aristocracia de saber. Contrariamente, la crítica a los antiguos planes de estudio se sostuvo en posteriores apartados y perfiló la instauración del tercer estadio de desarrollo asumida por los liberales que tuvieron a Hidalgo como ícono independentista. El individualismo era el mayor vicio que impedía eliminar el antiguo orden y el centralismo impedía la secularización y la federalización. Restando atención al sistema lancasteriano, recuperó el plan Alamán, desde sus memorias, sin negar una tensión con el plan Mora que influyó en la Comisión reorganizadora de colegios, reglamentos, fondos, etc. A diferencia de Ruiz, las críticas fueron para Mora:

Este plan tenía el defecto de estrechar exageradamente los estudios preparatorios, y la cualidad de formar con ellos un todo independiente. Aspirando á constituir escuelas de Medicina, de Agricultura, de Artes y Oficios y de Humanidades, significó una vil ambición de cultivar todos los conocimientos, y fue integrado por la disposición que [...] decretó se creara la Biblioteca Nacional, [...] y por las que, poco después, dieron origen á varias escuelas de adultos, así [...] dispuso se fundara una Escuela Normal de maestros, y otra de maestras, sin más precedente que el sueño forjado por la Compañía Lancasteriana cuando quiso utilizar el exconvento de Betlemitas.⁴³⁵

Reprochó al jacobinismo de Mora que los reglamentos aprobados no se aplicaran en su reforma educativa. Se nombró las escuelas de Medicina y Agricultura, junto con el Colegio Militar, por representar la enseñanza moderna, tal que el diseño de un nuevo plan podía solucionar los problemas nacionales (salud, pobreza e inseguridad social). Esto situó al régimen porfirista como progresivo. En esta tensión de planes, Chávez examinó el plan de Manuel Baranda: “El resultado fue una ser de prescripciones por las que el Gobierno expidió un plan general de estudios, [...] y decretó [...] la nacionalización de cuantos colegios recibieran subsidios del Gobierno, consagrando así la hegemonía de éste”.⁴³⁶ El reticente centralismo anunció el fracaso: “Dominaba la carrera de Sacerdocio el espíritu teológico, la del Foro el metafísico; la de la Medicina, empirismos que rara vez formaban leyes, pero que acudían ya al método científico; las de ingenieros, desde su fundación, una tendencia más científica”.⁴³⁷

⁴³⁴ *Ibidem*, p. 486

⁴³⁵ *Ibidem*, p. 498.

⁴³⁶ *Ibidem*, p. 500.

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 503.

Luego, Chávez analizó planes en instituciones que debían organizarse bajo criterios científicos. Un baluarte cultural de los regímenes liberales fue la Biblioteca pues, junto con las instituciones porfiristas, era ejemplo de “desinterés, el amor á la ciencia y el patriotismo de los catedráticos”.⁴³⁸ Anterior a la Constitución de 1857, explicó un detalle psicológico notable:

A las antiguas corrientes de educación latina vino á sobreponerse entonces una corriente de educación sajona, que facilitó el triunfo de instituciones de carácter meramente práctico, pues se adquirió la certeza de que dicho carácter y la completa disciplina republicana era lo que producía, con la supresión de los privilegios, el progreso de los anglo-americanos.⁴³⁹

Las turbulencias colmaron la crisis, y con el Gobierno más ocupado en la crisis económica, Chávez señaló la anarquía institucional y la excepcional labor de Vidal Alcocer, a quien también halagó Ruiz. Entonces analizó la transición a la victoria liberal en un marco jurídico-educativo. Establecida la libertad de enseñanza, Chávez cómo la iniciativa privada:

No desmayó, y [...] encontró medios de prosperar aun, por manera que el abnegado fundador de la Sociedad de Beneficencia para la educación de las clases desvalidas, continuó allegando recursos y sostuvo [...] treinta y tres escuelas, concurridas por 7,000 niños, á quienes se enseñaba Lectura y Escritura, Gramática, Urbanidad, Dibujo y Doctrina cristiana; estableció también labores de manuales en las escuelas de niñas, la Música, y en las de niños, talleres de Artes y Oficios, y dio á sus protegidos, en la casa central [...] cuando él murió, [...] pudo subsistir aun, animada, entre otros, por el orador y maestro D. Ignacio M. Altamirano.⁴⁴⁰

El antiguo orden de contenidos parecía la única opción educativa a la que podía aspirar los infantes capitalinos, incluyendo mujeres y aspirantes a oficios. En comparación con los anteriores planes, al plan Ramírez lo calificó de incompleto, aunque concordaba con él en censurar la pedantesca educación impartida por el Imperio de Maximiliano:

La propia ley de 1865 dispuso que la enseñanza secundaria se impartiera en siete u ocho años en [...] liceos y [...] colegios; que comprendiera por el sistema cíclico: las lenguas castellana, latina y griega con sus correspondientes literaturas, Historia y Geografía, Historia de la literatura general, Tecnología y Teneduría de libros. / Este plan, en el que sin orden se mezclaban disímolas materias, casi todas de un modo simultáneo, no sólo por esto tenía que ser superficial, sino porque ningún profesor podía aplicarlo bien, dado lo heterogéneo de sus elementos; estaba destinado á formar absurdos pedantes y ridículos enciclopedistas.⁴⁴¹

Afín al plan Ramírez, repudió en aquella educación la instalación del latín y griego, desde primeras letras y literatura especializada. Esto le parecía un retroceso: “hijos suyos fueron los organizadores del país y los que fundaron el actual sistema educativo; importa, en consecuencia, estudiar, no ya las materias que enseñaron ni las vicisitudes que padecieron, sino la disciplina

⁴³⁸ *Ibidem*, p. 505.

⁴³⁹ *Ibidem*, p. 508.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, p. 513.

⁴⁴¹ *Ibidem*, p. 516.

mental que habían impuesto”.⁴⁴² Por primera vez en la historia de la pedagogía mexicana se estipulaba que ni el tipo de materias ni los obstáculos políticos importaban, sino el moderno orden didáctico de contenidos. El camino de la educación azteca a la educación liberal incluyó transformaciones a los métodos de enseñanza, insistiendo en censurar los excesos del método analítico (descomponiendo letras y sílabas sin sentido) y los viejos instrumentos, orejas de burro y palmetas. Los docentes, grandes ausentes hasta ahora, aparecieron en los últimos apartados:

Rutineros debían ser los maestros: sus irrisorias retribuciones, á menudo no pagadas, les hacían intolerable vida y tan mezquino porvenir, que no se consagraban á su labor sino siendo de pocas aptitudes. Débiles y torpes eran siempre, pero ponían en la gran ruta á los ignaros, y habían que los Juárez, los Altamirano ó los Sánchez Solís intentaran ver la luz más brillante en otras escuelas.⁴⁴³

Para Chávez, la anarquía educativa se debía al antiguo orden, donde las viejas escuelas de Teología y Derecho impusieron materias escolásticas. El plan Barreda era el más avanzado de su tiempo, el que mejor tradujo la educación de la juventud y el que se había impuesto “gracias a los abogados, hombres de espíritu deductivo”.⁴⁴⁴ Allanao el camino a partir de 1867, el plan Barreda dio sus primeros frutos en la legislación educativa y estratificó ramos de enseñanza:

Logró establecer como alma de la enseñanza ciencias abstractas [...]; obtuvo, además, el estudio de esas ciencias en tal orden, que no se pasara á una sino después de conocer [...] verdades comprobadas; y por último, entre los métodos de enseñanza incluyó el inductivo, se suprimió lo que no puede imponerse á todos y que en consecuencia desune; é implantados nada más los científicos, se implantó lo que se impone á todos y que en consecuencia une.⁴⁴⁵

Después de sintetizar el plan Barreda, le recriminó un intelectualismo trunco por la falta de cursos de psicología, sociología y gramática. Además de señalar la débil educación moral y física, también criticó su gradación de contenidos y la saturación de materias que no tenían cabida en la ENP, tales como Teneduría de libros y Taquigrafía. Este fue su dictamen:

El plan es admirable, y estableciéndolo, el Dr. Barreda se puso al frente de los educacionistas: había comprendido antes que muchos, é impuso primero que ninguno, el gran principio de que la educación secundaria debe ser sucesiva [...]. Comprendió también que la única organización de los estudios acomodada al desarrollo psíquico de los alumnos, consiste en que la enseñanza preparatoria sea sintética, es decir, general, en abstracto, sin formar especialistas: éstos sólo pueden formarse en escuelas profesionales, donde la enseñanza debe tener carácter analítico para adaptarse á su objeto y al desarrollo mental de los educandos; sólo faltó consignar que la primaria sea simbólica, es decir, hecha por medio de tipos, para resumir objetivamente los conocimientos de grupos muy vastos.⁴⁴⁶

⁴⁴² *Idem.*

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 516.

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p. 520

⁴⁴⁵ *Ibidem*, p. 525.

⁴⁴⁶ *Ibidem*, p. 527.

Particular interés le causó la Universidad. Contraria a sus decadentes cátedras virreinales, de los Colegios y Escuelas modernos egresaron liberales que coronaron un ciclo de evolución política, económica, social y cultural. Su crítica contra la pedantería reapareció: “La necesidad de proveer de hombres de ciencia, que la cultivaran no para obtener un título, sino para enriquecer el tesoro de sabiduría de la humanidad y dar energías nuevas á la patria y al mundo, se advirtió por los conspicuos educadores de 1867”.⁴⁴⁷ Lamentó el rescate parcial de instituciones, como el Museo y la Biblioteca, y el olvido del Jardín Botánico.

Las sucesivas crisis económicas impidieron realizar el proyecto educativo liberal, de modo que la memorización se impuso por profesores sin preparación científica y la falta de una institución *ex profeso*. Coincidiendo con el declive de la ENP, Chávez criticó todas las instituciones, en especial las del interior de la república, que adoptaron superficialmente el plan Barreda. Frente a ello, los discípulos lo rescataron, no sin antes fortalecer el marco jurídico educativo, dirigir centros de enseñanza, teorizar conceptos y mejorar métodos. Incluso, la perfección de su plan creó la cátedra de Pedagogía de la Escuela Normal de maestros:

Distribuyó [...] estos estudios [Gimnasia y Música vocal, como guía de la educación estética, junto con Historia e instrucción Cívica, como guía de la educación moral] en dos grados: el elemental con tres secciones, y el de perfeccionamiento, que competía dos años para las niñas y tres para los niños; de este modo, [...] instrucción primaria elemental y primaria superior, fue establecida por él á fin de que la segunda, conforme á sus propias palabras, fueran <<el tránsito natural de á la Escuela Preparatoria, para formar una escala por la gradual é insensiblemente subieran los niños>>”.⁴⁴⁸

Estas medidas se fijaron al aprobarse reglamentos que permitieron educar a la mujer moderna y la formar una escuela nacional: “En la Escuela Normal continuó sostenida por el liberal y entusiasta apoyo de su eminente fundador don Joaquín Baranda, que dotó ampliamente sus laboratorios de Física, Química é Historia Natural, proveyó asimismo de un modo completo sus escuelas anexas y no hubo esfuerzo que por su progreso no hiciera”.⁴⁴⁹ El plan Baranda era sumario de preocupaciones (más que de ocupaciones) sobre la formación docente en los planes anteriores. Si en los planes porfiristas divergían sus actores, era por diferencias ideológicas y no por principios, porque la discusión pedagógica estaba planteada por los cuestionarios de Ruiz discutidos en los Congresos de Instrucción Pública. La culminación de aquella obra se debió al apoyo institucional y doctrinal del plan Sierra:

La labor realizada por los Congresos de Instrucción es fuerte y sana en lo relativo á enseñanza normalista; fuerte también es [...] en lo relativo á estudios preparatorios, [...] el plan proyectado para la Escuela Nacional Preparatoria fue bien creado, porque

⁴⁴⁷ *Ibidem*, p. 532

⁴⁴⁸ *Ibidem*, p. 547.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p. 551.

prescribió la uniformidad de estudios en toda la República, ya que se trataba de conseguir propiamente una educación *nacional* [...]. Casi todo lo que los Congresos aconsejaron en sus resoluciones ya se había pensado [...] pero reunidos los mejores educacionistas [...] y dispersándose luego á través del territorio nacional, fueron á infundir por todas partes las ideas prohijadas por ellos y á repartir así la buena nueva. Debemos, por tanto, ver ahora qué efectos produjo en la República semejante evangelización pedagógica.⁴⁵⁰

Por su afinidad liberal al plan Barreda, su apuesta a la educación integral y la defensa de las instituciones oficiales, pareciera que el último juicio no coincide con la filosofía de la historia implícita en el resto del relato histórico. La alusión a los maestros misioneros, primeros evangelizadores, indicaba cercanía con el estadio metafísico, algo contrario al credo positivista. Si algo caracterizó historiográficamente a Chávez fue su magistral crítica y autocrítica en *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*.

A diferencia del texto de 1902, en el de 1943 no comenzó por una definición sino con una intuición, “una parte integrante de la vida; como una faz de ella; más aún: como lo que aviva, intensifica, ennoblece, sublima la vida. Todo lo contrario pues, de la rutina; todo lo que se contrapone, en consecuencia, a la parálisis y a la muerte”.⁴⁵¹ Este notable cambio refutaba resabios del positivismo. Eligiendo a la crisis como trama histórica de un camino de rectificación espiritual, el relato discurre entre antinomias (como vida-muerte o amistad-enemistad) y metáforas (como México es un embudo que ha abismado pueblos de norte al sur, o la historia de la educación es la eterna lucha entre Dios y el Diablo).

La primera crisis, *la de la vida*, corresponde a los aztecas, quienes no resolvieron el conflicto entre Quetzalcóatl y Huitzilopochtli, o bien, entre paz o guerra. Por eso fueron derrotados por los españoles. La segunda crisis, *la de la libertad y de la formación de la nacionalidad*, corresponde a los conquistadores; su contraparte fueron algunos evangelizadores, verdaderos discípulos de Dios y defensores de la justicia. En un recuento de la lucha entre ambos bandos, Chávez subrayó la función social del cristianismo y, en un arranque hispanista, juzgó justa la atribución de *Padre de la Patria Mexicana* al virrey Velasco. Al resolverse parcialmente la primera crisis por la llegada de los frailes, le sorprendía a Chávez que en el cardenismo estuviera presente aun la explotación colonial y afirmó, enfáticamente, que la Iglesia Católica nunca abandonó su apuesta por la educación familiar. Esto era una táctica para reivindicar la función social de una institución perseguida por el callismo.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, pp. 557-558

⁴⁵¹ Ezequiel Chávez, *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*, p. 8.

La tercera crisis, *la de la irreligión*, devenía de la Ilustración en México. Al tratarse de una crisis importada, sus efectos educativos fueron notorios tras la expulsión de los jesuitas, insinuando que el *Ratio studiorum* fue la mejor opción para educar a la juventud. El responsable de tal crisis era el iluminismo que halló en el positivismo su gran expresión, en Comte su gran exponente y en Barreda su introductor en México. Irónicamente, aquí yace otra antinomia: la Religión de la Humanidad de Comte fue un credo de irreligión. El endiosamiento de la razón y del progreso concebía tres estadios excluyentes entre sí: el primero es punto de partida para la inteligencia; el segundo, pura transición, y el tercero era definitivo. Su crítica a la ley de los tres estados se dirigió también a los fundamentos filosófico-educativo y didáctico del plan Barreda:

En el plan de enseñanzas secundarias que para [...] Preparatoria concibió el doctor Barreda, tuvo el propósito [...] de impartir [...] ciencias generales: matemáticas, cosmografía, física, química, historia natural [...], y a ellas agregó un curso de lógica, a pesar de que Comte no lo consideró aparte, porque se propuso Barreda confirmar con ese curso [...] el pensamiento comtiano. Lo completó con estudios a los que dió importancia mucho menor: de lengua castellana; de raíces griegas; de literatura preceptiva; de latín; de historia general y de la de México; en no más de un año, con sólo tres clases de una hora a la semana; de francés y de inglés, reducidos a iniciar en la traducción de los mismos [...], a la lengua castellana; con todo lo cual hizo [...] un sistema de enseñanzas puramente científicas; [...] casi privado del todo del estudio de las humanidades; gobernado en su conjunto por la concepción rigurosa de la ley comtiana de los tres estados [...], según la cual, el primero y el segundo de tales estados no deben tener cabida en escuela moderna ninguna.⁴⁵²

La acusación era grave. La intolerancia ideológica repuntó desde el callismo hasta el cardenismo y uno de los focos de intolerancia o irreligión, lo sufrió la UNAM en la polémica Caso-Lombardo. La lección era doble: 1) las Humanidades ayudan a salvar la crisis, y, 2) el fracaso positivista muestra el absurdo cientificismo y la inútil obsesión por la técnica:

El plan Barreda sufrió muchas modificaciones [...] secundarias. [...] Mi plan dió entrada amplia al estudio de las letras, de la historia, y de ciencias sociales, así como, siquiera inicialmente al arte, y devolvió con esto a las humanidades el lugar que en las escuelas secundarias les corresponde; pero como el plan Barreda [...] había durado [...] treinta años [...] resultó que a todas partes llevaron los alumnos formados por las escuelas preparatorias los conceptos cardinales que habían estructurado su pensamiento y que entrañaban la creencia en la verdad del dogma comtiano, [...] sin detenerse a considerar si tal dogma puede aceptarse científicamente, fueron conducidos unos, a iniciar las intolerancias religiosas, filosóficas y sociales del artículo III de la Constitución [...]; otros, a tratar de imponerlas a todos los mexicanos, como si fuesen el mayor de los bienes, para lo cual confirieron al Estado el monopolio de la educación primaria, secundaria y normal, y otros, en fin, a sostener que el nuevo artículo era indispensable que prevaleciera.⁴⁵³

Si el plan Barreda falló por sus excesos, al plan de educación socialista, descendiente de Saint-Simon (maestro de Comte), le pasaría igual. El endiosamiento de la razón y la técnica

⁴⁵² *Ibidem* p. 27.

⁴⁵³ *Ibidem*, pp. 28-29.

asemejan al positivismo y al socialismo mexicanos, y lo reducen a un *seco ateísmo*. El monopolio se basaba en la servidumbre de la vida y vuelve a la muerte su *modus operandi*. Así surgió la cuarta crisis, “la del monopolio gubernamental deseducativo y del desmoronamiento de las libertades individuales que trae consigo el de la sociedad”.⁴⁵⁴ El jacobinismo había repuntado y el ejemplo era la reforma educativa de los treinta, donde el Estado se impuso como única autoridad para diseñar e implementar planes y programas de estudio:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto exacto y racional del mundo. / Solo el Estado [...] impartirá educación primaria, secundaria y normal. [...] La formulación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.⁴⁵⁵

El plan Chávez era afín al plan Vasconcelos, pues ambos refutaban al positivismo, eran abiertamente cristianas y defendían la libertad de pensamiento, credo y expresión, todas condiciones para una verdadera libertad de enseñanza. El monopolio de la educación centralizó el marco jurídico y administrativo de la educación y, también, se apoderó de la creación e implementación de planes y programas de estudios. Una ironía más culminó su discurso: ¡si Fray Pedro de Gante hubiera vivido en esa época, no habría podido enseñar nada, porque su plan se lo hubiera impuesto el Estado! Chávez se opuso al Gobierno y trató de evitar que cada ciudadano se convierta en un ateo intolerante o materialista ramplón (la indirecta iba para los defensores de la educación socialista). En la conclusión de su estudio histórico, el catedrático, que impartió cursos pedagógicos bajo el nombre de Ciencia y arte de la educación, se dijo esperanzado en que el Estado y la SEP tomarían la mejor decisión.

Entre 1924 y 1934, Chávez se encargó del *Curso analítico de la historia de la educación primaria con relación especial a México* y, luego de que la Normal Superior fue absorbida por la SEP, entre 1935 y 1954, impartió el curso de *Historia crítica de la educación*.⁴⁵⁶ Entre los estudiantes formados por estos cursos estaba Francisco Larroyo, sustituto de Chávez en la cátedra de Filosofía de la educación⁴⁵⁷ y formador de pedagogos. El texto *Las cuatro grandes crisis...* impactó tanto en él que se propuso reconstruir el pasado educativo y pedagógico nacional.⁴⁵⁸ Cuando publicó *Historia general de la pedagogía* (1944) e *Historia comparada de*

⁴⁵⁴ *Ibidem*, p. 31.

⁴⁵⁵ Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, pp. 63-64.

⁴⁵⁶ Libertad Menéndez, *El amanecer de la pedagogía*, pp. 49 y 52.

⁴⁵⁷ Pilar Martínez, “Francisco Larroyo y la creación de la licenciatura en Pedagogía”, *apud*, Guadalupe García Casanova, coord., *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia*, p. 295.

⁴⁵⁸ Teresa de Jesús Pérez, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, pp. 52-53.

la educación en México (1945), ya era, además de reconocido neokantiano, un Maestro y Doctor en Filosofía y Maestro en Ciencias de la Educación.

Historiográficamente, Larroyo recibió la idea de plan de estudios de Chávez y Ruiz, combinando con lo aprendido de Windelband y Dilthey. Enseguida nos centraremos sólo en su obra de 1945, dedicada a Valentín Gómez Farías. Este detalle revela su filiación política (liberal) e historiográfica (normalista). Alrededor del texto se han suscitado varios juicios, algunos condenan su superficialidad,⁴⁵⁹ otros reconocen su valor histórico y epistemológico,⁴⁶⁰ y otros más lo ven superado pero lectura obligada por su amplio panorama histórico.⁴⁶¹

Todos tienen razón. Bonfil señaló su irregular rigor heurístico, los juicios historicistas desapegados de la realidad económica pretérita y su escritura histórica como funcionario del gobierno y jerarca universitario. Moreno matizaba el rigor heurístico de su tiempo, recordando que en la década de 1940 la Historia se profesionalizaba, aunado a que su vocación histórico-pedagógica incentivó la formación pedagógica.⁴⁶² Vázquez también acierta, pues ya no se hacen textos panorámicos como este. Para suplir esta carencia, por ejemplo, el CEH-COLMEX reunió especialistas cuyos escritos se compilaron en *La educación en México. Historia mínima*. Sirvan los juicios como advertencia de cómo Larroyo escribió su historia de la idea de plan de estudios.

Con el método de las unidades históricas, superó a Ruiz y Chávez al reconocer épocas prehistórica y protohistórica, tuvo mayor claridad conceptual y citó fuentes como las de Motolinía y Ugarte. En contraste, la cumbre del tradicionalismo fue la educación azteca y, según el Códice Mendocino y monumentos antiguos, documentó ideas y prácticas señaladas por Chávez y Ruiz. Las novedades fueron: a) la perspectiva abierta por su noción neokantiana de bienes culturales, b) la inclusión de un breve apartado sobre la educación maya. El abordaje

⁴⁵⁹ Según Bonfil: “El primero que realmente comenzó a explorar la historia de la educación en México fue Larroyo, muy superficialmente. Frente a él estuvo don Luis Chávez Orozco, historiador muy serio, que además era un señor que conocía el Archivo General de la Nación al dedillo, [...] él me decía ‘Este pobre señor Larroyo no sabe lo que habla; si quisiera yo le puedo enseñar mi biblioteca, que venga y la vea para que escriba con más solidez’”. Esther Aguirre, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, pp. 94-95.

⁴⁶⁰ En una entrevista, Moreno dijo: “los trabajos de Larroyo se documentan en fuentes, si los compara uno con otros trabajos que existían. Como verás, los libros de Larroyo están en todos lados, hasta en otros idiomas, no son de fuentes primarias, pero son un intento serio de revisar materiales y difundirlos [...], fueron textos básicos en las normales del país”. *Ibidem*, p. 185.

⁴⁶¹ Josefina Vázquez, “La historia de la educación”, *Historia Mexicana, El Colegio de México*, vol. 15, p. 294.

⁴⁶² Además de haber sido el primer profesor de Historia de la educación en México del flamante Colegio de Pedagogía (UNAM), es significativo que el 12 de abril de 1955 dictara su primera lección en el aula 311: “El valor formativo de la historia de la pedagogía”. Agustín Lemus, “Francisco Larroyo”, *apud*, AAVV, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, p. 580.

fue breve, tal vez por su escepticismo ante el pensamiento mesoamericano y náhuatl.⁴⁶³ En tanto, su hispanofilia (al modo vasconcelista⁴⁶⁴) era notoria:

A mediados del siglo XVI van apareciendo los rasgos [...] del hombre novohispano. [...] La enseñanza en favor de los aborígenes iniciada con tanto acierto, exigió instituciones cada vez de más alto rango académico, originándose la enseñanza superior indígena. El remate de estos programas pedagógicos lo constituyó la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México. [...] La enseñanza superior en la Nueva España impuso [...] la necesidad de organizar [...] la educación secundaria. A tal exigencia dio una adecuada solución, preferentemente la Orden religiosas de los jesuitas. / La organización de la enseñanza en sus niveles secundarios y superior no involucró, por desgracia, durante los primeros siglos, a la educación femenina. Sólo hasta fines del siglo XVII se comienza a reflexionar sobre ella. / Durante el siglo XVII, la vida educativa en México no presenta significativas innovaciones. [...] En cambio, el siglo XVIII [...] comprende una importante campaña en pro de la castellanización de los aborígenes; se conciben y fundan la enseñanza superior y se fundan los primeros establecimientos laicos, [...] anunciándose en el dominio de la educación una nueva etapa en nuestra historia.⁴⁶⁵

Pronto, expresó sistemáticamente su idea de plan de estudios por sub-unidades históricas:

1. La educación popular indígena.
2. La educación rural en la Nueva España.
3. Las instituciones educativas destinadas a los mestizos y a los criollos.
4. La influencia pedagógica del teatro misional, la naciente literatura y otras instituciones.
5. La enseñanza superior indígena.
6. La Real y Pontificia Universidad de México.
7. Los colegios universitarios.
8. La educación secundaria en la Nueva España.
9. La educación femenina superior.
10. La educación pública elemental a fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII.
11. Obras de beneficencia de carácter educativo en el siglo XVIII y principios del XIX.
12. Los primeros establecimientos laicos y la modernización de la enseñanza superior.⁴⁶⁶

Recurrentemente, usó como fuente a la legislación educativa de los Reyes Católicos, y no es para menos, porque neokantianamente las leyes son un bien cultural que modela la sociedad.⁴⁶⁷ Registrando la idea desde su dimensión normativa (citando *La organización de los*

⁴⁶³ Sobre la filosofía náhuatl, le dijo a León-Portilla “yo no creo nada en eso, absolutamente nada”. Miguel León-Portilla, “El tesoro del legado y del presente indígena”, *apud* Alicia Olivera, *et al.*, *op. cit.*, p. 104.

⁴⁶⁴ Ambos concebían al indígena (o “aborigen”) como receptáculo de la cultura hispánica y latina, pero contraria a la cultura estadounidense y sajona. José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, p. 12. Aunque no pensaba que el *Popol Vuh* fuera una “colección de divagaciones ineptas” (José Vasconcelos, *Breve historia de México*, pp. 17 y 150), igual compartía el juicio de que no existía pensamiento filosófico en los indígenas porque en ellos no hubo lenguaje escrito ni cultura como en Europa.

⁴⁶⁵ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 85.

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 86.

⁴⁶⁷ “Los neokantianos, conscientes del peligro que representa para los historiadores trabajar con `referencia al valor´, acuden a la filosofía (en particular a la filosofía de la historia), a la axiología y a la teleología para cumplir su tarea y función. [...] La filosofía de la historia [...] analiza el sentido de la historia, los fines y medios que el hombre, como sujeto activo de ésta, emplea para lograr el bien supremo: la felicidad, el progreso y la armonía social; evalúa el tránsito del hombre por la historia, así como sus relaciones con los demás hombres y con la naturaleza funge como una especie de conciencia colectiva que recuerda los aciertos de las obras humanas: son los valores supremos y universales (verdad, belleza, bien) los que guían tal empresa”. Teresa de Jesús Pérez, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, p. 51.

Estudios en la Nueva España de José Luis Becerra), apreció su dimensión administrativa desde la organización misional. El primer *programa pedagógico* fue de Fray Pedro de Gante, que citó desde *Historia Eclesiástica Indiana* de Mendieta, sin ofrecer la referencia exacta:

Do se enseñaba diversidad de letras, a cantar, tañer diversos géneros de música [...] No contento éste con tener escuela de niños que se enseñaban en la doctrina cristiana y a leer, escribir y cantar, procuró que los mozos grandecillos aprendiesen los oficios y artes de los españoles que sus padres y abuelos no supieron, y en los que antes usaban se perfeccionasen.⁴⁶⁸

Igual que Ruiz y Chávez, Larroyo mencionó sus mil educandos y destacó la educación femenina fundada por Zumárraga. Citó incompletamente a Motolinía en su *Historia de los indios de la Nueva España*, señalando que a las niñas solo se les enseñaba para ser amas de casa que supieran oficios mujeriles. En cuanto a la educación rural, realizó la labor *socialista* de Vasco de Quiroga y los contenidos de los Hospitales-Pueblo, o *escuelas granjas*, centrados primero, en la enseñanza de la agricultura y otros oficios, y luego, en educación elemental: escritura, lectura, canto y doctrina cristiana. Acentuando la educación femenina, cita incompletamente sus *Ordenanzas*: “Que las niñas [...] aprendan los oficios mujeriles dados a ellas, y adoptados y necesarios al provecho suyo, y de la república del Hospital, como son obras de lana y lino, y algodón y para todo lo necesario, accesorio y útil al oficio de los telares”.⁴⁶⁹ Acorde con Ruiz, y citando incompletamente la obra de Chávez de 1902, juzgó grandes instituciones de educación mestiza y criolla a los colegios de Nuestra Señora de la Caridad, Letrán (“distribuyendo en tres años los estudios de religión, lectura y algunos oficios, [...] latinidad y rudimentos de filosofía”⁴⁷⁰) y Santa Cruz Tlatelolco (impartiendo enseñanza elemental y superior, es decir, Artes, Teología, Lenguas mexicanas y Medicina). Siguiendo a Icazbalceta, destacó el valor de imprimir cursos como el de Vera Cruz. Al mismo tiempo, resumió las *Ordenanzas del Nobilísimo Arte de Primeras Letras*, primera ley donde se fijó el viejo programa educativo virreinal y se destinaban, para niñas, las Escuelas de la *Amiga* que impartían nociones de lectura, escritura y labores manuales.

Como innovación historiográfica, vinculó al teatro misional con la educación asistemática: con fiestas, juegos, cantos y danzas se aprendían nociones prácticas de la doctrina cristiana e historia sagrada. Pero la mayor innovación residía en su visión de la universidad virreinal. La relación de profesores y cátedras se basó en citas incompletas del texto *Universidad Mexicana*, considerando, así, la idea cervantina de plan de estudios. Sin omitir sus excesos, valoró el

⁴⁶⁸ Francisco Larroyo, *op. cit.*, p. 99.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, p. 107.

⁴⁷⁰ *Ibidem*, p. 111.

método escolástico como antecedente didáctico de la universidad y de los estudios pedagógicos en México. Aquel se plasmó en las Constituciones de Farfán, Moya y Palafox: “Por servir a Dios nuestro Señor, y bien público de nuestros reinos, conviene que nuestros vasallos, súbitos y naturales tengan en ellos universidades y estudios generales donde sean instruidos y graduados en todas las ciencias y facultades”.⁴⁷¹ A diferencia de Ruiz y Chávez, Larroyo juzgó atinado que se le atribuyera a tal institución la fama de educar varones doctos.

En cuanto a los Colegios universitarios, destacó que el de Comendadores de San Ramón Nonato, el Seminario de México y el de Santa María de Todos Santos, pues brindaban buenas cátedras de Derecho y Teología pero limitadas por la Real Universidad de México. El ideal novohispano de formación era el clérigo docto cursante de Humanidades y Teología. Las órdenes religiosas se sujetaron, a su modo, al orden didáctico: Franciscanos, Dominicos y Agustinos, impartieron Artes y Teología. Pero Larroyo era pro-jesuita, pues concibió al *Ratio Studiorum* como el reglamento de estudios más avanzado de la época. Al respecto, basándose en Icazbalceta, mencionó fugazmente al P. Antonio Rubio como portador de la idea de plan de estudios en sus cursos de Artes. Como grandes educadores de la juventud criolla, los jesuitas fundaron colegios como el de San Ildefonso, que impartía Teología escolástica y dogmática, Cánones, Filosofía, Artes, Física y Bellas Artes. En este caso, la referencia es completa: “Constituciones para el Real y más antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso, Cap. III. Constitución 1ª Archivo General de la Nación. Ramo de Colegios. Tomo XIV. Exp. 1”.⁴⁷² Esto demuestra que Larroyo sí conocía de rigor historiográfico.

Junto a la valoración de aquel plan, le dedicó un apartado a la educación superior femenina, es decir, a Sor Juana Inés de la Cruz, de quien citó la *Respuesta a Sor Filotea* y la vio como personificación del espíritu de la modernidad sólo replicado por la novela de Lizardi, *La Quijotita y su Prima*. Llegada la modernidad, señaló la decadencia de los anteriores planes y subrayó la función social de la beneficencia (este juicio lo acercó ideológicamente a Ruiz y Chávez). En un ambiente social desfavorable, abundando mendigos y huérfanos, los empresarios filántropos protagonizaron impulsaron hospitales, hospicios y escuelas pías que siguieron el viejo programa educativo virreinal apenas modificado por las *teorías pedagógicas* venidas de España, contenidas en libros como *Pensamientos acerca de educación* de Locke.

⁴⁷¹ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 139.

⁴⁷² Francisco Larroyo, *op. cit.*, p. 165.

El tono liberal del relato se acrecentó al describir los establecimientos laicos fundados por Carlos III. Igual que Ruiz y Chávez, destacó el Colegio de las Vizcaínas, la Escuela de Minería y el Jardín Botánico. Uno de los reformadores fue Clavijero: “Para subsanar las notorias deficiencias de la Universidad, se acordó intensificar, en todos los Colegios Jesuitas de la Nueva España, los estudios de matemáticas, geografía, historia, griego y lenguas modernas, y renovar los cursos de filosofía”.⁴⁷³ En esta reforma intervinieron las *Instituciones* de Gamarra, Alzate y su *Gaceta* (concordando con Hernández Luna en que “sus artículos científicos dan la impresión de un conjunto de lecciones ordenadas, claras y sencillas que dirige un maestro al gran público”⁴⁷⁴) y Bartolache con su *Mercurio Volante* lleno de “noticias y reflexiones sobre historia natural, astronomía, literatura, todo al servicio de la reforma de los estudios y de las ideas”.⁴⁷⁵ En la transición al régimen independiente, vio en Lizardi al mayor crítico del antiguo orden didáctico. Para ello, citó su idea de plan de estudios contenida en el *Periquillo Sarniento*.

Para la tercera unidad histórica, “La época de la enseñanza libre”, el relato mostró, con un mapa novohispano, la herencia política y el patriotismo anti-intervencionista. Aunque nombra líderes insurgentes, no se citó la idea de plan de estudios de Morelos. En contraste, analizó la génesis y legado de la Compañía Lancasteriana. Citando, por primera vez en la historia de la pedagogía mexicana, una *Cartilla lancasteriana* de 1820, destacó sus tres pilares: “material y mobiliario escolares, táctica y disciplina, y programa”,⁴⁷⁶ éste último compuesto por lectura, aritmética y cálculo elemental. Además de señalar detalles del sistema, enfatizó la función del periódico *El Sol* y su filantrópica escuela, el Convento de Betlemitas:

La flamante institución constaba de tres secciones. En la primera, se impartía instrucción elemental a los niños (lectura). En la segunda, vinculada a la primera y la tercera secciones, se preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza; era, por tanto, educación normal. En la tercera, se ofrecía una suerte de enseñanza secundaria (elementos de latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas). [...] En medio de las luchas civiles [...] impulsó la siempre benemérita Compañía la enseñanza primaria, procurando pagar mejor a los maestros, tratando de mejorar los planes y programas de enseñanza y preparando el mayor número de pedagogos.⁴⁷⁷

El adjetivo de *benemérita* revela su interés por legitimar al normalismo como producto liberal y servidor del Estado. Vista la *Cartilla Lancasteriana* como *primer libro de pedagogía* se entiende que haya llamado pedagogos a los normalistas (recordemos que su texto fue lectura

⁴⁷³ *Ibidem*, p. 197.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, p. 199.

⁴⁷⁵ *Ibidem*, p. 200.

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p. 227.

⁴⁷⁷ *Ibidem*, p. 229.

base de la Escuela Normal). Es contradictorio que en posteriores ediciones hubiera omitido la diferencia epistémica e histórica que formuló entre normalismo y pedagogía universitaria. Aun así, los directores y monitores lancasterianos indujeron la primera idea de plan de estudios del México independiente, concordando más Ruiz que con Chávez.

La descripción de las innovaciones didácticas en Matías de Córdova y Víctor Flores seguía el tono pro-normalista y les vincula a Ratke, Comenio y Pestalozzi. El tono se avivó al apreciar la política de Farías entre los planes Alamán y Mora. Para referirse al plan Alamán, cotejó la Memoria de 1827 y los juicios de Chávez, mientras que el plan Mora lo distinguió como la *nueva orientación pedagógica*” que debía liberar del fanatismo y la superstición a la juventud:

El plan educativo del doctor Mora tenía importantes aspectos constructivos. En conjunto quedó formulado en tres principios: 1o. Destruir cuanto era inútil o perjudicial a la educación y enseñanza; 2o. Establecer ésta de acuerdo con las necesidades determinadas por el nuevo estado social, y 3o. Difundir entre las masas los medios más adecuados e indispensables para el aprendizaje.⁴⁷⁸

El plan Mora se debió al *excelente plan de 1833* de Farías, ejemplo de *pedagogía dirigida* y continuador de los preceptos educativos instaurados en la Constitución de 1824: el nuevo marco jurídico de este plan formó la naciente clase media mexicana. El periodo comprendido entre 1834 y 1857 fue entendido como un conjunto de tropiezos causados por la reacción conservadora. A más de mencionar la reorganización del Colegio de San Gregorio (también mencionada por Ruiz y Chávez), le interesó un plan de 1843:

Para beneficio de la pedagogía en México, ocupó en 1844 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, don Manuel Baranda. Éste había sido el autor principal del Plan General de Estudios de 1843, en el cual, por primera vez, el Poder público consignó en normas legislativas los problemas relativos a la *organización y los métodos de enseñanza*.⁴⁷⁹

Citando las Memorias de Baranda, el plan fue clave en la historia de nuestra idea de plan de estudios y testimonio de la desorganización normativa, administrativa y didáctica a mediados del siglo XIX. Asimismo, la distinción de la obra de Vidal Alcocer como *pedagogía del cuidado social*, ahora citadas desde el *Estatuto Orgánico Provisional* (1856), actualizó las valoraciones de Ruiz y Chávez. Para Larroyo, Alcocer fue un liberal en tiempos de conservadores, cuyo legado fue recogido en posteriores planes donde se defendió la libertad de pensamiento y el derecho de enseñar y ser enseñado. Los límites de la incipiente teoría pedagógica eran los límites de su lealtad ideológica, o al menos eso pensó al narrar la cuarta unidad histórica,

⁴⁷⁸ *Ibidem*, p. 245.

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p. 251. Las cursivas son del autor.

inaugurada por el juarismo. De nuevo, resaltó las Leyes de Reforma como bienes culturales que propiciaron la teorización pedagógica, máxima obra del positivismo y de la prensa pedagógica:

1. Las Leyes Orgánicas de instrucción de 1867 y 1869.
2. La pedagogía del positivismo en México.
3. Los orígenes de la teoría pedagógica en México.
4. Las realizaciones de la época.⁴⁸⁰

Comulgando con Chávez y Ruiz, las leyes son medidas políticas que evitaron las caóticas y retrógradas medidas impuestas por Maximiliano en la Ley de 27 de diciembre de 1865. Este intento inútilmente simplificador propició que la educación de la juventud tuviera como modelo a los prestigiosos liceos franceses. Asimismo:

Dispuso que tal enseñanza se impartiera en siete u ocho años, durante los cuales habría de estudiarse, cíclicamente, lengua castellana, latín y griego, historia general, geografía, física; matemática, historia natural, filosofía, moral, francés, inglés, literatura general, dibujo, caligrafía, taquigrafía y tecnología.⁴⁸¹

En estas líneas Larroyo no citó a Chávez y plagió un fragmento de su texto de 1902. Esta práctica no fue aislada y se repitió en las demás ediciones de su *Historia comparada*. Más allá de esta pifia, los posteriores planes Barreda y Ramírez fueron intentos más o menos exitosos para erradicar el antiguo orden didáctico. Por un lado, el Ministro Martínez de Castro combinó ambos planes emanados de las leyes de 1867 y 1869, y que serían el principal antecedente de los cursos de Flores y Ruiz. Por el otro, Larroyo analizó el plan Barreda y concluyó que su autor fue un filósofo admirable por haber adaptado la doctrina comtiana a las necesidades nacionales. Igualmente, desde el texto de Chávez, citó la carta a Riva Palacio, afirmando que su plan era deudor de la *pedagogía jesuítica*:

Este plan de enseñanza, distribuido en cinco años lectivos, constituye una castiza y viva expresión de la pedagogía positivista. Significó tan certera innovación una de las reformas más importantes que se han hecho en México en los dominios de la enseñanza. En pocos años, la Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en el centro educativo más importante de la República. En las aulas comenzaron a formarse los profesionales más distinguidos, y los sabios e investigadores que han honrado al país desde entonces.⁴⁸²

El deber de memoria frente al plan Barreda no sólo respondió a su estilo pro-normalismo, también respondió a un interés de legitimar la educación superior impartida por la UNAM, heredera de la ENP. Pero, su defensa de la pedagogía universitaria no figuró y prefirió acentuar

⁴⁸⁰ *Ibidem*, p. 266.

⁴⁸¹ *Ibidem*, p. 271.

⁴⁸² *Ibidem*, p. 287.

la crítica de los métodos de enseñanza en educadores-periodistas como Antonio P. Castilla. En el análisis de la prensa pedagógica, juzgó errónea una noción clave en el plan Ramírez:

No pocos funcionarios y profesores creyeron que la enseñanza objetiva era una materia o grupo de materias, y no un método objetivo aplicable a todas las asignaturas. Por ello, se introdujo con manifiesto equívoco en los programas de estudios, un ramo especial que, con el nombre de `enseñanza objetiva`, abarcaría la enseñanza de las ciencias naturales. Se agudizó más este error cuando, partiendo de tan falso postulado, se confiaron, en las escuelas primarias, a médicos e ingenieros las lecciones de la enseñanza objetiva, equivocadamente así concebida.⁴⁸³

Este equívoco fue corregido por el plan Flores, contenido en el *Tratado elemental de Pedagogía*. Citando la historia de la pedagogía de Ruiz, en el relato se puntualizaron los avances en la idea de plan de estudios pensada durante los congresos pedagógicos. El régimen porfiriano impuso el progreso material, pero reprimió al proletariado y al campesinado. Este juicio era compartido por la generación del 29, rebelde heredera de los ideales revolucionarios.⁴⁸⁴

Por fortuna, hubo [...] hombres de Estado que mantuvieron por manera resuelta los grandes ideales de la Reforma, y con diáfana y heroica actitud señalaron siempre el camino de [...] la evolución histórica de México. Pero sólo contaron con el instrumento de la educación que, por otra parte, había de compaginarse, en cierto modo, con la política dominante del porfirismo. / Con todo, aprovechando la propaganda, muchas veces postiza, de una política liberal al servicio de la unidad e intereses nacionales, los grandes pedagogos y los más destacados políticos de la educación lograron crear importantes y fecundas instituciones, que en pocos años coadyuvaron a minar la vieja estructura política del país.⁴⁸⁵

Así se perfilaba una crítica al caudillismo, el cual, según la generación del 29, radicalizó el proyecto educativo liberal hasta deformarlo ideológicamente en la monopólica reforma constitucional de 1934. Para demostrar lo anterior, siguió esta ruta histórica:

1. La Escuela Modelo de Orizaba.
2. La reforma de la escuela elemental.
3. Los grandes eventos pedagógicos bajo la acción política de Joaquín Baranda.
4. La obra de Justo Sierra como ministro de Instrucción Pública.
5. Nuevos desarrollos de la teoría pedagógica y sus repercusiones en la práctica docente.⁴⁸⁶

La identificación del régimen porfirista como dictadura, la caracterización de su elitista vida intelectual y la función de *los científicos*, lo acercaron teóricamente a la pedagogía Rébsamen y su plan dividido en tres partes (General, Histórica y Práctica). Este plan era similar al de Carlos A. Carrillo, a quien le dedicó *Vida y profesión del pedagogo* (1958). En esta

⁴⁸³ *Ibidem*, p. 295.

⁴⁸⁴ Teresa de Jesús Pérez, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁸⁵ Francisco Larroyo, *op. cit.*, p. 313.

⁴⁸⁶ *Ibidem*, p. 314.

investigación no hemos examinado la crítica de los planes de estudios que publicó el pedagogo veracruzano en sus artículos periodísticos,⁴⁸⁷ pero Larroyo los resumió atinadamente.

La síntesis de planes previos fue el plan Joaquín Baranda, citado desde su *Memoria*, y fundador del normalismo, junto con el plan Altamirano: “El Plan de estudio que había de regir la flamante institución constaba de cuarenta y nueve cursos, distribuidos en cuatro años; lo que constituía un excesivo recargo de trabajo para los alumnos. Este pecado de origen no vino a remediarse sino hasta el año de 1892, en que se aumentó a cinco años el periodo de escolaridad”.⁴⁸⁸ Citando a Chávez, coincidía en que los congresos pedagógicos afianzaron la aplicación de la Ley de 1888 y el Decreto de 1896, cuyo responsable fue Chávez. Citando esta vez a Ruiz, pormenorizó los debates y resoluciones de aquellos eventos y concibió a Sierra como continuador del plan Baranda. Forjado en aquellos congresos, el plan Sierra ayudó a instaurar el sistema educativo nacional, e influir, incluso, a los magonistas. Esta labor fue retomada, corregida y actualizada por Vasconcelos como titular de la SEP. Aquí, Larroyo atenuó su tono pro-normalismo y lo tornó pro-universitario, pues reconoció a Sierra como impulsor de la Escuela de Altos Estudios que impartió cursos de pedagogía:

Justo Sierra tiene una posición bifronte en la historia de la educación en México. Penetra hasta sus más radicales consecuencias la pedagogía del liberalismo y, gracias a ello, es el primer político de la educación en el país, que advierte las tareas modernas de una pedagogía social, las cuales muy pronto se manifestarían en los ideales políticos de la Revolución de 1910.⁴⁸⁹

Su nacionalismo generacional, su vocación normalista y universitaria (en estricto sentido, filosófico-educativa) y su predilección neokantiana se fusionaron al reclamar su herencia ideológica y política (a dos años de publicarse *Historia comparada...* fue designado funcionario). Los planes de Torres Quintero, Correa y Castellanos fueron reconocidos, pero no se comparaban con la obra educativa de la Revolución Mexicana. Los límites de su estilo pro-normalista y pro-universitario al historiar la idea de plan de estudios fueron los de su respeto institucional, mostrando cómo el obregonismo promovió la enseñanza técnica y la educación rural: la primera, acorde con la revolución agraria y, la segunda, acorde con la revolución proletaria. Este fue el abordaje temático de la última unidad histórica de la edición de 1945:

1. La enseñanza rural.
2. La enseñanza técnica.
3. La enseñanza universitaria.
4. La recepción de la pedagogía contemporánea.

⁴⁸⁷ Cfr. Carlos Carrillo, *Artículos pedagógicos*, pp. 513-517.

⁴⁸⁸ Francisco Larroyo, *op. cit.*, p. 343.

⁴⁸⁹ *Ibidem*, p. 373.

5. La política revolucionaria.⁴⁹⁰

El recuento cronológico de actores, desde Madero a Obregón y Calles, consolidó normativa y administrativamente la reorganización del moderno orden didáctico, pues ella fue acorde con la fijación de presupuesto y certezas laborales prometidas desde Obregón hasta Ávila Camacho. Para Larroyo, la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 tenía un plan pobre basado en el viejo orden didáctico. La implementación de proyectos, como la Casa del Pueblo, motivó la formación de nuevos agentes educativos, maestros misioneros, monitores e inspectores. Su mención correspondía a la oferta educativa de la Escuela Normal Superior, entonces instalada en la Universidad Nacional: “su plan de enseñanza (producción rural e higiene y vida comunal; castellano, cálculo, ciencias naturales, historia y civismo; culto a la Patria y prácticas agrícolas) debe entenderse con los principios de la escuela activa y del trabajo”.⁴⁹¹ El subjefe del Departamento de Escuelas Rurales exigía: “Seguir su programa práctico de estudios, en el que las asignaturas y actividades comprendidas sean la expresión fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural y de las diversas fases de la vida del campo. Las escuelas de cada región debe tener su programa particular”.⁴⁹² Si bien, no citó a Sáenz, la descripción del principio de multiplicidad de programas se refirió a su idea de plan de estudios:

La Misión propagaba principios de higiene, [...] enseñaba medicina casera [...] despertaba aspiraciones superiores, [...] propagaba conocimientos de economía doméstica, [...] despertaba en las mujeres ideales elevados, para inducir las en el campo social, tal como corresponde al aumento evolutivo que está viviendo el país. / Se enseñaban deportes, gimnasia, atletismo, bailes y danzas; pequeñas industrias caseras y regionales, agricultura en general, horticultura, zootecnia y construcciones rurales; música y canciones regionales de carácter nacional; decoración mural y de artefactos.⁴⁹³

Larroyo citó, sin referencia, el testimonio de un maestro rural, con el fin de “relacionar los planes educativos con las demás actividades comunales, a efecto de que aquéllos desempeñen un papel social verdadero”.⁴⁹⁴ Según él, esto no fue replicado en la enseñanza agrícola a cargo de la Escuela Regional Campesina, porque el plan se desvirtuó:

La duración de los estudios fue de cuatro años; el primero de ellos tenía por objeto completar los estudios primarios (ya que la mayor parte de los alumnos procedían del 4o. año de la escuela elemental rural. Los dos siguientes años estuvieron destinados a la enseñanza agrícola e industrial, y el último, a la enseñanza normal. [...] [Su] plan de enseñanza múltiple no fue fecundo; conculcaba el principio de la división del trabajo social y docente. Por ello, en 1941 fue ordenada la supresión de estas Escuelas

⁴⁹⁰ *Ibidem*, p. 392.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 407.

⁴⁹² *Ibidem*, p. 406.

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 409.

⁴⁹⁴ *Ibidem*, pp. 410-411.

Regionales Campesinas, restableciendo en su lugar y por separado las Escuelas Normales Rurales, las Misiones Culturales y las Escuelas Prácticas.⁴⁹⁵

El trágico destino de las instituciones contempladas por el plan Sáenz, distó del exitoso plan de las escuelas técnicas, donde el IPN destacó:

La piedra angular de la nueva organización fue llamada Escuela Preparatoria Técnica. En ella los estudios de humanidades prácticamente desaparecieron: constaba de cuatro años y recibía alumnos con el certificado de estudios de la escuela primaria. / De los cuatro años mencionados de escolaridad, sólo se destinó un curso al estudio de la historia, otro al de geografía y, simultáneamente, conferencias de Economía y Legislación del Trabajo. Las matemáticas, en cambio, ocuparon un lugar de preferencia. / Constituyen, dentro de la Preparatoria Técnica, las matemáticas, la mecánica, la física, la química, el dibujo y los trabajos de laboratorio o talleres, las ocupaciones capitales del estudiante.⁴⁹⁶

El plan Sáenz se veía a sí mismo heredero del plan Barreda y, aunque la injerencia de aquel no influyó en los planes de educación socialista, allanó el camino para que los contenidos ponderaran ciencia y técnica. Nombrarla Preparatoria Técnica era posicionarse frente a la ENP, pero los universitarios formados por Chávez evidenciaron la necesidad de consolidar los estudios universitarios, dentro de ellos, los pedagógicos. Vinculado Vasconcelos y Bodet con la conquista de la autonomía y los movimientos estudiantiles, Larroyo destacó la conformación normativa, administrativa y filosófico-educativa de la UNAM, pero la ENP era el corazón de la vida universitaria. Al final del relato, la atención se dirigió a las ideas cultivadas por el normalismo y la *pedagogía de la acción*. En defensa del plan Vasconcelos, se indicó la resistencia a la Escuela de la acción y la educación socialista, pero no más. Y es que un escenario donde se vivió la tensión de los planes Vasconcelos y Sáenz, fue el Instituto Nacional de Pedagogía, deudor de los congresos pedagógicos, pero fundado por el cardenismo:

En 1916 continuando la discusión en torno a los planes de estudio, se produjo un debate interesante entre los profesores de las escuelas normales. Un grupo pedía la modernización de las asignaturas pedagógicas, tratando de incorporar al elenco de materias la denominada Ciencia de la Educación. El grupo opositor a dicha reforma, calificó de *extranjera* [sic] la doctrina contraria. Por vez primera se mencionaban orientaciones pedagógicas, que indicaban ya la superación de la doctrina de la enseñanza objetiva de base positivista y spenceriana.⁴⁹⁷

Larroyo enumeró los logros político-educativos como pruebas del progreso deudor de la *pedagogía social* de Vasconcelos. Los capítulos de la defensa del laicismo, las batallas por el presupuesto federal, la recepción de los transterrados en México y la defensa de la autonomía universitaria (donde omitió la polémica Caso-Lombardo) fueron una respuesta a la imposición de la idea socialista de plan de estudios. Larroyo concluyó optimista, porque el presupuesto

⁴⁹⁵ *Ibidem*, pp. 415-416.

⁴⁹⁶ *Ibidem*, p. 425.

⁴⁹⁷ *Ibidem*, p. 450. Las cursivas son del autor.

holgado había sido suficiente para multiplicar escuelas de todos niveles, además de normales rurales, internados indígenas y publicaciones oficiales de la SEP.

En síntesis, estas tres obras analizaron el desarrollo de nuestra idea de plan de estudios. Sus principios, métodos y fines migraron del positivismo al relativismo (intuicionista en Chávez y neokantiano en Larroyo). Heurísticamente, las fuentes de su historia se ampliaron y nuestros historiadores de la pedagogía analizaron antiguos planes con ayuda de los pioneros estudios de antiguos historiadores como Clavijero, Alamán y Barreda. La línea de formación historiográfica analizada ha mostrado que, a falta de una comunidad histórico-pedagógica y de un *corpus* bibliográfico-crítico, Ruiz, Chávez y Larroyo fueron sus propios interlocutores. Producida por un diálogo entre historiadores presentes y hechos pasados, ellos mostraron que la única forma de hacer esa historia era escribiéndola,⁴⁹⁸ no obstante, su método varió desde el positivismo (basado en documentos⁴⁹⁹) a la inclusión de fuentes literarias en el intuicionismo y neokantismo. Cada relato tenía sentido, primero, por leyes universales y experimentales, luego por leyes intuitas y, finalmente, por leyes culturales deducidas críticamente.

Obra histórica	<i>Tratado elemental de pedagogía</i> (1900)	“La educación nacional”, (1902) y <i>Las cuatro grandes crisis en la educación de México a través de los siglos</i> (1943)	<i>Historia comparada de la educación en México</i> (1945)	
Sección donde se exponen los principios teóricos, metodológicos y filosóficos	I. Historia de la pedagogía. Su papel en la enseñanza pedagógica	Introducción	I. Introducción	
	II. Consideraciones acerca de la enseñanza en México		VI. Resumen y conclusión	
Periodización y temas vinculados a la historia de la idea de plan de estudios	1. Época azteca	I. La educación entre los antiguos mexicanos	II. La primera gran crisis: la de la vida	
			I. Objeto de estudio de la historia de la educación en México	
			II. El método de la historia de la educación	
			III. Las grandes unidades en la historia de la educación en México	
	2. Época colonial	II. La conquista española: sus efectos sobre la educación de las razas indígenas	III. La segunda gran crisis: la de la libertad y de la fundación de la nacionalidad	IV. Importancia del estudio de la historia de la pedagogía
				I. LA EDUCACIÓN PREHISPÁNICA
			I. Cronología y cultura del México prehispánico	
			II. La educación prehistórica y protohistórica	
			III. La educación entre los aztecas	
			IV. La educación entre los mayas	
			2. LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA ÉPOCA COLONIAL	
			I. El régimen colonial	
			II. La educación popular indígena	
			III. La educación rural en la Nueva España	

⁴⁹⁸ Cfr. Edward Carr, *¿Qué es la historia?*, p. 103.

⁴⁹⁹ Cfr. Charles Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*, p. 31.

		III. Instituciones educativas destinadas a los mestizos y a los criollos		IV. Instituciones educativas destinadas a los mestizos y a los criollos V. La influencia pedagógica de la naciente literatura. El teatro misional y otras instituciones VI. La enseñanza superior indígena (El Colegio de Santa Cruz Tlatelolco) VII. La Real y Pontificia Universidad de México VIII. Los colegios universitarios IX. Organización de la segunda enseñanza en la Nueva España por las órdenes religiosas (Los Dominicos, Los Agustinos, Los Jesuitas) X. Sor Juana Inés de la Cruz y la educación femenina superior XI. La educación pública elemental a fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII XII. Las obras de beneficencia de carácter educativo en el siglo XVIII y principios del XIX XIII. Los primeros establecimientos laicos y la modernización de la enseñanza superior XIV. La enseñanza elemental y la asistencia infantil a fines de la época colonial
	3. Época de los Estados Unidos Mexicanos	IV. Influencias educativas que produjeron la independencia y sus primeros efectos	IV. La tercera gran crisis: la de la irreligión	3. LA ÉPOCA DE LA ENSEÑANZA LIBRE
	Compañía Lancasteriana	V. El individualismo y sus efectos generales sobre la educación después de 1821		I. Desde el movimiento de Independencia hasta la Constitución de 1857
	Leyes de 1833, Dr. Valentín Gómez Farías			II. Influencia educativa en el movimiento de Independencia
	Años de 1843 y 1844, D. Manuel Baranda	VI. Ensayos de reorganización de 1836 á 1845		III. Las escuelas lancasterianas en México
	Año de 1846. Vidal Alcocer	VII. Educación debida al esfuerzo individual desde 1843 hasta 1854		IV. Primeras innovaciones pedagógicas en la enseñanza primaria
	"La enseñanza es libre"			V. La política educativa de Valentín Gómez Farías
	Proyecto de 15 de Abril de 1861, Lic. Ignacio Ramírez	VIII. Vicisitudes de la instrucción pública de 1855 á 1867		VI. Vicisitudes de la Instrucción Pública de 1834 a 1857

	La ley de 1867, Lic. Antonio Martínez de Castro	IX. Efectos sociales de las instituciones educativas desde 1821 hasta 1867		4. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO
	La reforma de 1868, Dr. Gabino Barreda	X. Organización científica de la enseñanza primaria y preparatoria en 1867		I. La guerra Cívico-extranjera
		XI. Organización de la enseñanza profesional en 1867		II. Las leyes orgánicas de instrucción de 1867 y 1869
		XII. Las innovaciones de 1868 y 1869		III. La pedagogía del positivismo en México
	El libro del Lic. José Díaz Covarrubias	XIII. Predominio creciente de las instituciones oficiales de enseñanza y pasajero decaimiento de la Escuela Nacional Preparatoria		IV. Los orígenes de la teoría pedagógica en México
	Tres personalidades: Hidalgo, Juárez y Díaz			V. Las realizaciones
	4 de junio de 1877, Lic. Protasio O. Tagle	XIV. Especialización de los estudios en las escuelas superiores de 1869 á 1889		5. AUGE DE LA EDUCACIÓN URBANA Y NUEVOS PROGRESOS PEDAGÓGICOS
	Congreso Higiénico-Pedagógico, Dr. Ildelfonso Velasco	XV. Primeros esfuerzos para organizar analíticamente la instrucción primaria y mejorar su profesorado (1869 á 1882)		I. La época del porfirismo
	Ministro de Justicia é instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda. 14 de Septiembre de 1882	XVI. Las escuelas normales de profesores. La ley de instrucción obligatoria de 1868 y los congresos naciones de instrucción de 1889 y de 1891		II. La Escuela Modelo de Orizaba
	Primer Congreso de Instrucción. 1º de Diciembre de 1889			III. La reforma de la escuela elemental
	Segundo Congreso de Instrucción. 1º de Diciembre de 1890			IV. Los grandes eventos pedagógicos bajo la acción educativa de Joaquín Baranda
				V. La obra de Justo Sierra como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes
				VI. Nuevos desarrollos de la teoría pedagógica y sus repercusiones en la práctica docente
			V. La cuarta gran crisis: la del monopolio gubernamental deseducativo y del desmoronamiento de las	6. EL MOVIMIENTO EDUCATIVO DE LA REVOLUCIÓN Y SUS RESONANCIAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
				I. El proceso político y social de la Revolución (1910-1940)
				II. La enseñanza rural
				III. La enseñanza técnica
				IV. La enseñanza universitaria

			libertades individuales que trae consigo el de la sociedad	V. La recepción de la pedagogía contemporánea VI. La política educativa revolucionaria
--	--	--	--	---

Índices temáticos de las obras historiográfico-pedagógicas estudiadas. Fuente: Elaboración propia.

Los consensos abundaron, los disensos se matizaron, pero los tres tramaron sus discursos desde posiciones de poder como funcionarios, políticos y catedráticos. Las obras de 1900, 1902 y 1945 respaldaron al Estado y las conquistas políticas del siglo XIX, a excepción de la obra de 1943, cuyo discurso era liberal pero anti-autoritarista y anti-monopolio de los planes de estudio. Mientras aquellas obras justificaban la victoria del liberalismo simbolizada en su idea de plan de estudios, la de 1943 cuestionó la imposición de planes oficiales.

La historia de esta idea indica que la implementación de un proyecto formativo en México nunca ha estado exenta de tensiones. Integrada de cuatro dimensiones (filosófico-educativa, administrativa, normativa y didáctica), nuestra idea de plan de estudios permitió pensar una educación integral, legitimar el modelo escolar y apoyar o negar un proyecto educativo. Vistos el pedantismo y la charlatanería como amenazas a la juventud, el plan de estudios fue un mecanismo usado para proteger su formación. Para nuestros historiadores de la pedagogía, influidos por Lizardi, Mora y Barreda, esta idea debía combatir todo plan conservador hasta formar una conciencia histórica hispanofílica que rechazó el antiguo orden didáctico de los siglos XIX y XX. Aunque los tres trabajaron las fuentes del apartado 4.1, Larroyo fue quien más las trabajó, incluso, destacó por sus análisis de los planes de Sor Juana y Barreda. En ese sentido, hemos mostrado que la interpretación histórica propuesta por esta investigación no podía ser radicalmente nueva, porque ya había sido pensada, de un modo u otro, por nuestros historiadores de la pedagogía, si bien, todos concordaron en que el sujeto histórico de sus relatos fue el normalismo, sin duda, baluarte del liberalismo mexicano.

Al final, resulta significativo que hayan encauzado su formación historiográfica a pesar de no tener condiciones materiales, teórico-metodológicas y laborales mínimas para escribir una historia de la pedagogía, y dentro de ella, una historia de la idea del plan de estudios. Aunque fugaz, el deber de memoria de los historiadores de la pedagogía triunfó pírricamente ante obstáculos complejos. ¡Cuán lejos puede llevar un texto como *Plan de estudios* y “*Curriculum*” y cuan necesario es interpretarlo y reinterpretarlo como un recordatorio de que ser historiador de la pedagogía es defender el pensamiento crítico y narrar, a las generaciones posteriores, cómo llegamos a ser lo que somos y cómo un conflicto de órdenes didácticos puede suscitar profundas reflexiones sobre el porvenir de nuestra profesión!

EPÍLOGO. AL BUEN HISTORIADOR, POCAS PALABRAS

[Aguirre Lora:] *¿No crees que es importante que el pedagogo recupere el espacio que le corresponde en la dimensión histórica de lo educativo?*

[Moreno:] Yo estoy de acuerdo; lo que me preocupa más es que el pedagogo se forme con una buena técnica de investigación documental porque es lo que nos está fallando a los pedagogos y a los sociólogos que se meten a hacer historia, la formación metodológica. Ni siquiera saben citar bien a veces... Aquí deberían fomentar más la formación metodológica en historia.⁵⁰⁰

Perteneciente a una de las primeras generaciones que consiguió el grado de *Pedagogo*, Enrique Moreno y de los Arcos sorteó todo tipo de dificultades relacionadas con el ejercicio profesional en sus múltiples facetas. Una de ellas fue la de historiador de la pedagogía y vivió en una época donde se desconoció su profesión. Si ser pedagogo era motivo de desprestigio, con mayor razón no se valoraron los textos que escribió para atender la crisis disciplinar de su tiempo. Su vida muestra que la formación del pedagogo no puede quedar en personas que no saben de pedagogía, que abandonan sus principios éticos y que desconocen el valor de los clásicos. Entre las dificultades de su infancia, la riqueza cultural lo sacó adelante e hizo la diferencia un curso de Grecia y Roma, diseñado sin teoría curricular pero con sólidos conocimientos didácticos. Su conciencia histórica, formada en la lectura de clásicos, se fortaleció al ser un normalista crítico de la noción oficial de plan de estudios y la *programitis*.

Todo cambió gradualmente al ser catedrático e investigador. Si bien, se especializó en Metodología e Historia de la educación y pedagogía, resaltamos su capacidad para incursionar en el campo laboral de su tiempo. En ese sentido, fue crucial el primer plan de estudios de Pedagogía porque le mostró cuatro orientaciones de desarrollo profesional: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar y Teoría, filosofía e historia. Por eso, custodió los planes de estudios clásicos, desde la cátedra hasta medios de comunicación, como la radio y el periódico, hoy abandonados por los pedagogos. Fue un catedrático con pasiones y claroscuros, y un legado dedicado a la docencia, investigación y difusión cultural. Formador de pedagogos que impartió cátedras a científicos y humanistas por igual.

Como investigador tuvo momentos agridulces: el prestigio de sus cursos metodológicos contrasta con el cierre del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, del cual casi no se sabe nada. Más allá de la UNAM, influyó en instituciones de formación pedagógica, como la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Veracruzana. En la UNAM o fuera de

⁵⁰⁰ Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de las historias de la educación*, p. 190.

ella, vivió los efectos de una crisis que producía una formación dispersa y la proliferación de torres de babel. Ante la crisis, decidió mejorar la formación histórica y un ejemplo de ello fue su idea de plan de estudios. Casi ignorada, esta idea perdió la batalla del lenguaje pedagógico, pero otras ideas suyas florecieron en la polémica pedagogía vs ciencias de la educación. En el curso temporal de su idea convergían nociones ideológicamente diversas, aunque unidas por una concepción de mundo y vida que defendía lo propio ante lo anglosajón.

En pro de los clásicos y usando recursos como la poesía y la filosofía analítica, esta idea fue constante en su trayectoria y se plasmó en *Pedagogía y Ciencias de la educación*. Se desconoce el número de detractores suyos, de los cuales, a uno lo señaló como charlatán por hacerse pasar por historiador de la pedagogía y por su intención de cambiar la denominación clásica del plan de estudios de pedagogía de la UNAM. Ningún cambio de este tipo es ideológicamente inocente, porque un vocablo simboliza toda una concepción de mundo y vida.

La polémica hizo que evidenciara los errores de una mirada histórica sin preparación historiográfica, heurísticamente maniquea, interpretativamente vaga y estilísticamente llena de anglicismos, neologismos y barbarismos. Una vida preparándose como historiador de la pedagogía fue suficiente para refutar la preterición de Arnaz y decirle al charlatán que “buelva a aprender hasta que sepa”.⁵⁰¹ Pero, ¡vaya contraste! ¡*Plan de estudios* y “*Curriculum*” casi no fue leído y *La planificación curricular* de Arnaz llegó a una 12ª reimpresión! He aquí el mercado editorial pedagógico mexicano en su máximo esplendor.

No detectamos réplicas a sus textos en ninguno de sus antagonistas, ni Díaz Barriga, ni Sánchez Puentes, ni Santoni. Todo comentario sobre el pensamiento de Moreno se invalida mientras no se publique o se investigue. El espíritu anti-preterición, con el que se escribió *Pedagogía y Ciencias de la educación*, fue idéntico al de *Plan de estudios* y “*Curriculum*”, texto que intentó ensayar una polémica. No hay obra alguna que se haya propuesto refutarla, aunque no fue totalmente ignorada. Cinco menciones, cuatro explícitas y una implícita, indican que, de las siete veces que fue publicado, tuvo como consecuencia un interés escueto.

La limitada recepción del texto de Moreno fue secundada por una lectura que reprodujo parte de su argumentación, sin que se llegara a comprender su idea de plan de estudios y su tesis. Quien lo leyó no se percató que su autor empleó, en su escritura, cada línea de su pensamiento: la sinonimia devino de su teorías de los modelos didácticos y le pertenecía al

⁵⁰¹ Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 82.

escolar. Su idea de plan de estudios, como sistematización de contenidos a enseñar, no nació *ex nihilo* y fue producto de una investigación histórico-pedagógica. Por proteger el clásico vocablo plan de estudios, vinculado a la pedagogía experimental, Moreno pudo haber sido tildado de positivista, pero nadie lo afirmó como tal. Los comentarios no escritos por sus antagonistas son imposibles de tomarse en serio y si se juzga a Moreno sin leerlo, damos un viejo consejo: “El recto juez no debe calificar a los escritores, por lo que omiten, sino por lo que dicen”.⁵⁰²

La escasa comprensión del pensamiento de Moreno provino de la ignorancia. Falta investigar cómo fue percibido su pensamiento en los que llamó *los enemigos de dentro y fuera de la pedagogía* y que buscaron eliminar vocablos clásicos. Frente a las acusaciones de obsolescencia, Moreno ejerció su ingenio, aun sabiendo que no detendría la pérdida de vocabulario pedagógico. En pro de la clásica idea de plan de estudios convergieron vivencias suyas, desde diseñar el programa de la asignatura Historia de la educación y de la pedagogía 3 y 4 (de México)⁵⁰³ hasta su fracaso al implementar una Maestría en Orientación educativa (este fracaso no fue total, porque su publicación legó la única definición suya de plan de estudios).

Una derrota frente al psicologicismo y sociologicismo imperante en el ambiente universitario lo convenció de que las bibliotecas pedagógicas personales debían tener textos clásicos como el *Tratado elemental de pedagogía* (1900), valioso para esta investigación por ser el primer estudio historiográfico-pedagógico mexicano. Esto no hubiera sido posible sin apostar por un canon de autores clasificados en dos grupos: antiguos diseñadores de planes de estudio e historiadores de planes de estudio (ver anexo 3). Esta labor bibliográfica (la última netamente pedagógica que se haya llevado a cabo en México), tuvo por correlato su erudito humor ácido. Usando recursos retóricos, como el *reductio ad absurdum* y la ironía, respondió al menosprecio de la labor historiográfica y la minusvaloración del lenguaje pedagógico. Los tiempos han cambiado y hoy ya no podemos defender la misma validez universal, además, sus criterios epistemológicos, se inclinaron a veces al univocismo y otras al pluralismo.

Aún en su versión clásica, el vocablo plan de estudios no se puede imponer, pues es producto de interpretaciones discontinuas y propias de una plural tradición pedagógica clásica. Un equilibrio entre buen humor y seriedad profesional caracterizó su actitud como historiador de la educación y de la pedagogía. Interesado en dar a conocer ambas, le importó más que se comprendieran sus diferencias, la primera remitida a prácticas y la segunda a ideas. Aunque

⁵⁰² Polibio, *Historias*, IV, 5.

⁵⁰³ Compárese el programa y el índice temático de *Historia comparada de la educación en México* de Larroyo.

esto lo convirtió *de facto* en un historiador de las ideas como Larroyo, Chávez y Ruiz, no hizo Historia de las ideas como en la tradición latinoamericanista a la que pertenecen Mario Magallón o Leopoldo Zea. Como *sui generis* historiador de las ideas adoptó su querrela por la tradición cultural hispanoamericana y el conocimiento de nuestros pedagogos mexicanos.

La idea de plan de estudios hallada en *Plan de estudios y "Curriculum"* dejó rastro sobre una crítica a la preterición y la falta de formación metodológica. Su fundamento lógico combinó elementos teóricos de la Filosofía analítica, Neokantismo y Estética, es decir, argumentos epistemológicos de ciencias sociales y humanidades. Evitando el riesgo de univocismo, desentrañamos los misterios de su validez histórica, pretendiendo explicar y comprender la recepción de los vocablos *plan de estudios* y *curriculum* en el pensamiento pedagógico novohispano y mexicano previo a su primera publicación en 1985. La historia de nuestra idea de plan de estudios tuvo un limitado desarrollo en México y ha recibido casi nula atención en la comunidad pedagógica e historiográfica actual. Los casi cincuenta años de producción historiográfica diseñaron principios, métodos e ideas que construyeron el único espacio donde se puede formar historiadores *ex profeso*: la asignatura Historia de la educación y la pedagogía en México. Esto aprendió Moreno de Larroyo, si bien, su idea de plan de estudios ya tenía huellas conceptuales de su padre y sus maestros transterrados.

Entre los resultados del análisis aplicado al texto concluimos que, heurísticamente, Moreno realizó un trabajo notable al seleccionar fuentes científicas y literarias. No obstante, cometió irregularidades como omitir la recepción de clásicos en la tradición anglosajona, excluir clásicos pedagógicos anglosajones, omitir problemas de traducción en pedagogos como Luzuriaga o generalizar el significado de *curriculum* a toda la tradición anglosajona. No leyó ni le interesó consultar las críticas de los reconceptualistas a Tyler y Taba, ni consultó las historias del *curriculum* que ya circulaban. En tanto, sus fuentes concuerdan con el criterio heurístico aplicado debido a su interés de retraer torres de babel en la teoría pedagógica. Interpretativamente predominó el uso del método histórico de comprensión, perteneciente al paradigma historicista. Habiéndolo aprendido de Larroyo, no empleó a pie juntillas el método de unidades históricas y prefirió un método lógico-histórico en el que prevaleció la comprensión, a veces equilibrando significados literales y simbólicos, y otras predominando la univocidad. El análisis aplicado mostró que su limitado conocimiento de la tradición anglosajona provocó inconsistencias lógicas:

1. El uso intermitente de términos como *noción*, *concepto*, *palabra*, *locución*, *término* y

vocablo.

2. La omisión de la recepción del vocablo clásico en el contexto anglosajón.
3. La omisión de documentos que comprometían el juicio de la sinonimia, como el Diccionario de Lengua Castellana de 1726, textos de clásicos anglosajones como Bacon, Locke, Russell y Hutchins, y textos literarios que diferenciaban tales vocablos.
4. La omisión de textos novohispanos y mexicanos que confrontaban el juicio de la sinonimia y exigían una investigación que sobrepasaba sus cuatro apartados.

Su juicio de sinonimia soportó cuatro intentos de refutación, por lo cual se actualizó su validez histórica. También evidenciamos la necesidad de realizar más investigaciones sobre la sinonimia en el contexto pedagógico anglosajón y la idea de plan de estudios desde textos clásicos. Tomando distancia de la intencionalidad del autor, optamos por la coexistencia de la sinonimia clásica y la antonimia reciente, sancionando nuestra resolución de *Plan de estudios-Curriculum* como una autoantonimia (apartado 3.1). Validamos la incorporación de cualquier idea de la Pedagogía como Ciencia Sociocrítica, en tanto no nulifique vocablos clásicos: nuestra idea clásica de plan de estudios no es trasplante ni mero reflejo de la noción de currículum en la tradición anglosajona, como piensa Díaz Barriga, autor de juicios presentistas como el que hemos refutado en el último capítulo.

Nuestra idea de plan de estudios es doblemente original: primero, por ser una asimilación novohispana de *Ratio studiorum* y *Ratione Studii* del siglo XVI, y, segundo, por responder a la necesidad de sistematizar contenidos didácticos en el pasado educativo novohispano y mexicano (entre los siglos XVI y XX). Al respecto, la intención del autor fue comprender el significado de una sensible pérdida en el lenguaje pedagógico mexicano. Conscientes de que una lectura literal cancelaba toda interpretación histórica, intentamos acceder al significado profundo del texto y encontramos que su trama era análoga a *Pedagogía y Ciencias de la educación*. De estilo polémico, notamos que en su historia de los materiales didácticos se interesó por las suatorias: materiales usados para mejorar la enseñanza de la retórica, la formación del juicio prudencial y la deliberación.

Cuando interpretamos *Plan de estudios* y “*Curriculum*” al modo de *Paries palmatus* (*La mano ensangrentada y la espada*) de Quintiliano, su texto aportó elementos para escribir los siguientes capítulos. Cuan si fuera rétor, afirmamos que Moreno lo escribió para incentivar el pensamiento histórico en la resolución sutil de un problema disputado por dos contrarios. Un caso sin solución (como el desplazamiento del vocablo plan de estudios), exigiría a los lectores

interpretar la historia de la pedagogía con ingenio, elemento ineludible para mejorar la formación historiográfica y concebir a “los materiales didácticos como el punto focal de interés investigativo y acción pedagógica”.⁵⁰⁴

La única forma de hacer historia es escribirla, por eso escribimos la historia de la idea de plan de estudios desde una teoría de los órdenes didácticos que hemos expuesto en tres sucintas aplicaciones: una sobre el pasado de aquella idea, otra sobre la recepción de la primera idea completa en tres titulares de la SEP y otra como recepción de la misma en el pensamiento historiográfico-pedagógico mexicano. En ese sentido, mostramos que, a diferencia de su teoría de los modelos didácticos, nuestra teoría considera la relativización de la idea de plan de estudios en un conflicto o querrela de antiguos y modernos, de manera que un plan de estudios podía ser interpretado como antiguo o moderno según el contexto del autor en cuestión.

El vocablo *Ratio studiorum*, símbolo del moderno orden didáctico (pero respetuoso del antiguo), fue muy conocido, a diferencia de su análogo en castellano que no fue fijado por escrito en México hasta mediados del siglo XIX. La escasez del vocablo no anula la presencia de una idea de plan cuyos rastros encontramos en varios novohispanos: Cervantes de Salazar, Rubio, Eguiara, Inés de la Cruz, Maneiro, Basozábal, Díaz de Gamarra, Clavijero, Alzate, Bartolache y Morelos. En sus textos latinos se comprueba la sinonimia de vocablos *plan de estudios* y *curriculum*, aun cuando las denominaciones fueran sintácticamente diversas. La idea de plan de estudios jesuita fue continuada, confrontada y ampliada por liberales novohispanos y mexicanos. En los escritos de principios del siglo XIX estaba, por ejemplo, en Lizardi, pero su primera gran formulación perteneció a la Compañía Lancasteriana. Desde el inicio de la vida independiente, ella provocó disputas. La primera fue protagonizada por Mora y Alamán, cuyos planes fueron recibidos por Manuel Baranda, quien usó el vocablo *plan general de estudios*. Son inexplicables los planes del liberalismo mexicano sin esta recepción de ideas.

Los planes Ramírez (primero en nombrarse “Plan de estudios”), Altamirano, Barreda, Flores, Ruiz y Sierra recibieron, a su modo, su deuda frente al *Ratio studiorum*. Cada quien organizó ramos de enseñanza, seleccionó y distribuyó materias, además de sugerir métodos de enseñanza. Entre los planes previos a los tratados de pedagogía, el plan Barreda sobresale por encima de sus antecesores, pues sus virtudes fueron su apego a la legislación educativa, su construcción epistemológica rigurosa y su avanzada técnica didáctica, pero sus vicios fueron su

⁵⁰⁴ Guadalupe García Casanova, *Enrique Moreno y de los Arcos: de su interés por los materiales didácticos a la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria* (inédito), p. 11.

intención de monopolizar los planes de estudio, exacerbar la ciencia y la técnica y menospreciar las humanidades. En México, debemos escribir más historias de planes de estudios del bachillerato universitario, como la de la Dra. Velásquez en su libro *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*.

La sinonimia propuesta por Moreno se basaba en una idea de lenguaje pedagógico a veces, unívoca y, a veces, analógica. Sin ignorar este rasgo de su argumentación, y sin cancelar *a priori* el campo curricular, mostramos el potencial de *Plan de estudios* y “*Curriculum*” para hacer investigaciones futuras. Si su honestidad y rigor metodológico destacaron, aunque su postura no fue compartida por colegas y antagónicos, se debió al valor que tuvo para sostenerla y publicarla siete veces. Sin duda, él fue un historiador chapado a la antigua:

El mejor historiador debe venir de su casa equipado con estas dos cualidades fundamentales: inteligencia política y capacidad de expresión [...]. Así debe ser para mí el historiador: intrépido, incorruptible, libre, amigo de la libertad de expresión y de la verdad, resuelto [...] al llamar a los higos, higos, al casco, casco, que no rinda tributo ni al odio ni a la amistad, ni omita nada por compasión, pudor o desagrado, que sea un juez ecuánime, benévolo con todos para no adjudicar a nadie más de lo debido, forastero en sus libros y apátrida, independiente, sin rey, sin que se ponga a calcular qué opinará éste o el otro, sino que diga las cosas como han ocurrido.⁵⁰⁵

En *Plan de estudios* y “*Curriculum*” se describió dos de las cuatro dimensiones históricas de la clásica idea de plan de estudios, los mecanismos institucionales para su implementación y la técnica didáctica adecuada, pero hemos mostrado que esto es una verdad a medias, porque, además de la dimensión administrativa y técnico-didáctica, el vocablo clásico también abarcó las dimensiones normativa y filosófico-educativa. Para no realizar una investigación sin fin, seleccionamos momentos significativos de la recepción de aquella idea (liberal, anti-dogmática, anti-charlatanería y anti-pedantismo), en tres figuras vitales para la organización del actual sistema educativo nacional: Vasconcelos, Sáenz y Bodet, tres herederos legítimos.

Los primeros dos retomaron del plan Barreda para la educación de la juventud, pero la interpretaron distinto cuando fueron titulares de la SEP, uno desde las Humanidades y otros desde las Ciencias. En tiempos de unidad nacional, en los que nació Moreno, se buscaba conciliar un plan con ambas culturas sin olvidar el compromiso nacionalista y liberal. Así presentamos una hipótesis de esta idea se remontaba al jesuita de plan de estudios (*Ratio studiorum*) recibida en los siglos XIX y XX, que fuera objeto de discusiones, como en los

⁵⁰⁵ Luciano, *Obras completas III* [“Cómo debe escribirse la historia”], I, 34 y 41.

Congresos de Instrucción Pública, y tuvo como fines, crear un sistema educativo nacional, al mismo tiempo que criticaba o aceptaba intereses hegemónicos del proyecto educativo estatal.

El relato del apartado 4.1 quedaba incompleto si se desconocían los actores de la pedagogía mexicana que registraron y estudiaron esta línea de recepción: Ruiz, Chávez y Larroyo. En los cuatro textos seleccionados, corroboramos la herencia liberal siendo catedráticos universitarios. Su rigor heurístico mejoró poco a poco, pero hubo retrocesos en términos ético-interpretativos, pues la *Historia comparada...* de Larroyo no tiene la misma fuerza anti-autoritarista y anti-monopólica de las *Cuatro crisis...* de Chávez. La historiografía de la idea de plan de estudios muestra el consenso de los historiadores de la pedagogía para respaldar el diseño oficial de planes de estudio, sin negar un disenso contra el control dogmático y autoritario de los planes de estudio. Esto debe profundizarse en posteriores investigaciones. En tanto, como juicio personal, la presente investigación realizó cuatro aportaciones al campo pedagógico:

1. La reconstrucción biográfica una trayectoria vital desde la idea de plan de estudios. En ese sentido, se usaron tres grandes fuentes (narrativas de primer y segundo orden) para tramar textualmente la formación de Enrique Moreno, un pedagogo clave para la conformación de los estudios pedagógicos recientes.
2. La primera sistematización de su pensamiento al distinguir siete líneas-eje: Teórico-pedagógica, Epistemológica, Investigación pedagógica, Orientación educativa, Bibliografía pedagógica, Humor pedagógico e Historia de la educación y la pedagogía (a ésta última, pertenece *Plan de estudios* y "*Curriculum*"). Una de las herramientas que facilitó esta operación fue el *Catálogo de la obra escrita de Moreno* (ver Anexo 2), otro producto de esta investigación.
3. El primer estudio riguroso de dicho texto y su cotejo en una versión final. Su lectura como texto abierto se basó en un modelo propuesto para formar historiadores de la pedagogía en México: Heurística, Interpretación y Estilística. La plasticidad del método responde a la recepción crítica del pensamiento historiográfico clásica, en tanto se actualice desde debates recientes (como la noción de fuentes alternas, verdad y texto, además del problema de la memoria).
4. Un discurso histórico (de segundo nivel) e historiográfico (de tercer nivel) donde se estudia la recepción de una idea propia, si bien, no exclusiva, de la disciplina pedagógica. El plan de estudios es un vocablo cuyo significado exige mantenimiento en la memoria histórica. Asimismo, hemos propuesto dos categorías analíticas que pueden emplearse en otras investigaciones: antiguo diseñador de planes de estudio e

historiador de planes de estudio (ver anexo 3).

Con el fin de mostrar su potencial, se indicará cómo este texto influyó en mi labor docente del Colegio de Pedagogía (FFyL-UNAM). El texto de Moreno expresa, en breves cuartillas, los tres niveles del análisis y crítica historiográficos. Además, la historia de la idea de plan de estudios puede enriquecer los contenidos del curso de Historia de la educación y la pedagogía 3 (en México), apostando por el aula como espacio para formar teórica, metodológica y filosóficamente historiadores de la pedagogía o estudiosos como conciencia histórica.⁵⁰⁶ Como objeto de investigación, la idea de plan de estudios, atraviesa el programa de Historia 3:

Unidad didáctica	Tema del programa de estudios	Texto	Dimensión de la idea de plan de estudios	Categorías historiográficas
1. Introducción	1.1 Importancia de la Historia [de la pedagogía en México]	Enrique Moreno y de los Arcos, <i>Plan de estudios y "Curriculum"</i>	Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
				Historiador de planes de estudio
4. Labor educativa de las congregaciones religiosas	4.4 Jesuitas	Antonio Rubio, <i>Lógica Mexicana</i>	Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
		Juan Luis Maneiro, <i>Vidas de mexicanos ilustres</i>	Filosófico-educativa	Antiguo diseñador de plan de estudios
5. La Real y Pontificia Universidad de México	5.2 La organización de la Universidad	Francisco Cervantes de Salazar, <i>México en 1554</i>	Normativa y Administrativa	Antiguo diseñador de plan de estudios
	5.3 Las humanidades y ciencias del siglo XVI y XVII	Juana Inés de la Cruz, <i>Respuesta a Sor Filotea</i>	Filosófico-educativa	Antiguo diseñador de plan de estudios
		José de Eguiara y Eguren, <i>Biblioteca mexicana</i>	Filosófico-educativa,	Historiador de planes de estudio
7. La ilustración en la Nueva España	7.1 Reformas borbónicas y reestructuración de los colegios	Ignacio Bartolache, <i>Mercurio Volante</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
		José Alzate, <i>Gaceta literaria de México</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
		Xavier Clavijero, <i>Historia Antigua de México</i>	Filosófico-educativa	Antiguo diseñador de plan de estudios
	7.2 Fundación de escuelas e instituciones de estudios superiores con carácter laico	Benito Díaz de Gamarra, <i>Instituciones de filosofía moderna</i>	Filosófico-educativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios

⁵⁰⁶ Cfr. Pólux García Cerda, *op. cit.*, p. 39.

8. La independencia de la Nueva España. Antecedentes y desarrollo	8.5 Repercusiones en la educación	José María Morelos, <i>Tesis filosóficas</i>	Filosófico-educativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
---	-----------------------------------	--	--	---------------------------------------

Algo similar se replicó en el curso de Historia de la educación y la pedagogía 4:

Unidad didáctica	Tema del programa de estudios	Texto	Dimensión de la idea de plan de estudios	Categorías historiográficas
1. México independiente: enseñanza libre	1.1 Escuelas Lancasterianas: la enseñanza mutua según Bell y Lancaster	<i>Cartilla Lancasteriana</i>	Administrativa, Filosófico-educativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
2. Política educativa de Valentín Gómez Farías	2.2 Lucas Alamán y el problema de la educación popular y media	Lucas Alamán, <i>Memorias.</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
	2.3 El Dr. José Luis Mora y la nacionalización de la escuela	José María Luis Mora, <i>Obras sueltas.</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
3. Instrucción pública de 1834 a 1857	3.1 Gestión presidencial de Antonio López de Santa Anna	Rosalina Ríos, <i>La Reforma Educativa de Manuel Baranda</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
4. Origen y desarrollo de la teoría pedagógica	4.3 Restauración de la República laica	Ignacio Ramírez, <i>Obras completas</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
	4.4 El positivismo Comtiano y Gabino Barreda	Gabino Barreda, <i>Estudios</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
5. El porfiriato	5.1 Condiciones políticas, económicas y sociales de la época	Joaquín Baranda, <i>Obras</i>	Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
	5.2 Ideales educativos y vida intelectual. Los científicos	Manuel Flores, <i>Tratado elemental de pedagogía</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
	5.2 Ideales educativos y vida intelectual. Los científicos	<i>Congreso de Instrucción Pública 1889-1890</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
	5.2 Ideales educativos y vida intelectual. Los científicos	<i>Segundo Congreso de Instrucción Pública 1890-1891</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios

	5.2 Ideales educativos y vida intelectual. Los científicos	Luis Ruiz, <i>Tratado elemental de pedagogía</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
6. La Revolución Mexicana	6.1 Antecedentes y causas del movimiento revolucionario	Justo Sierra, <i>La educación nacional</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
7. Hacia un gobierno de instituciones	7.2 Pensamiento y labor educativa de José Vasconcelos	José Vasconcelos, <i>De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructurativa,</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios Historiador de planes de estudio
	7.4 Pensamiento de Moisés Sáenz y Narciso Bassols	<i>Antología de Moisés Sáenz</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios
9. Periodo del desarrollismo en la educación	9.1 Labor educativa de Jaime Torres Bodet	Jaime Torres Bodet, <i>La tierra prometida</i>	Filosófico-educativa, Normativa, Administrativa y Técnico-didáctica	Antiguo diseñador de plan de estudios

En la idea de plan de estudios se reflejan dos caras de la historia de la pedagogía. Por un lado, escrita desde posiciones de poder que justificaron una forma de diseñar planes de estudio, y, por el otro, escrita como crítica a la destrucción de la cultura propia. Esta ambivalencia caracterizó a Moreno como historiador de la pedagogía que defendió la crítica histórica ante las tradiciones externas al Colegio de Pedagogía durante la polémica Pedagogía vs Ciencias de la educación y la polémica de los modelos didácticos. Su cerrazón a otros horizontes historiográficos respondió a la poca o nula recepción de su pensamiento en círculos académicos como el CESU-UNAM, la UPN o el COLMEX. Historiográficamente, su texto fue una defensa razonada de la tradición clásica y la formación metodológica. Sin embargo, en Ruiz, Chávez y Larroyo, predominó una formación teórica y filosóficamente sólida, de la cual Moreno no profundizó. Aunque poseedor de una equilibrada formación historiográfica, lamentamos que no haya dejado notas teóricas, metodológicas y filosóficas más claras en su obra escrita.

Esta idea de Moreno, correcta, clara y bella, nos recuerda jamás claudicar en la historia de la pedagogía y mejorar la formación pedagógica. Esta investigación ha sentado el antecedente para discutir la publicación de su obra escrita. Si evitamos que Moreno, formador del *Paedagogium*, comparta el destino que el científico Terry, habremos hallado en sus escritos la razón que lo hizo amar a clásicos, como a Quintiliano. El virtuoso buen decir habrá de sonar, como ruido de fondo, cada vez que queramos enseñar a pensar históricamente: “Alabamos las palabras cuando expresan bien el tema. Poseen una sola cualidad notable que puede llamarse

uocalitas y que en griego se llama εὐφονία (sonoridad): ésta hace que, cuando tenemos que escoger entre dos palabras de mismo sentido e igual valor, prefiramos la que suena mejor.⁵⁰⁷ Quien carece de memoria, carece de prudencia. Quien carece de prudencia, no puede deliberar. Y quien no delibera carece de ingenio en el pensar, virtud necesaria para mejorar la formación desde la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Los oradores clásicos supieron incentivar el pensar crítico a través de materiales didácticos como las suasorias:

Con estos relatos tan minúsculos, Moreno mostraba un ejercicio didáctico que requería de los estudiantes romanos desarrollar un escrito litigioso de una de las partes involucradas ¡Qué mejor muestra de material didáctico! [...] Con ellos, los estudiantes del posgrado podíamos observar la importancia del diseño docente de ejercicios y actividades lo suficientemente retadores para el ingenio de sus educandos.⁵⁰⁸

En un pasado aciago, hubo un pedagogo auténtico que fue educado en el Mundo Antiguo. Desde sus primeros años, escuchó el llamado de la pedagogía y lo aceptó. Estudió en la UNAM y se hizo uno con el Colegio de Pedagogía. Hoy no podemos comprender su vida al margen de esta institución, ni la vida de esta institución al margen de Moreno. Al pasar los años, se distinguió de sus amigos y colegas por reformar la formación pedagógica desde un pensamiento científico-humanista. Cuando sus detractores concibieron obsoletos a su mundo y sus ideas, decidió defenderse tomando la palabra. Jugándose su vida, se vio instado a elegir entre dos vocablos que simbolizaban dos mundos distintos. Al final, nuestro historiador de la pedagogía deliberó atinadamente por la palabra que, según su *uocalitas*, sonaba mejor.

⁵⁰⁷ Marco Fabio Quintiliano, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, I, V, 1-4.

⁵⁰⁸ Guadalupe García Casanova, *Enrique Moreno y de los Arcos: de su interés por los materiales didácticos a la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria* (inédito), p. 2.

FUENTES CONSULTADAS

[Anónimo], “Homenaje”, *Paedagogium Revista mexicana de educación y desarrollo*, México, Año 5, núm. 26, Ene-Feb 2006.

AAVV, *La UNAM en la historia*, México, UNAM, 2011.

AAVV, *Los mexicanos pintados por sí mismos*, México, M. A. Porrúa/CONACULTA, 2013.

AAVV, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994.

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1964.

Abid, Abeer Hussein, “La (autoantonimia) al-dad en las lenguas, según la teoría ‘El esquema básico de la referencia’”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Universidad de Alicante, Núm., 27, 2013.

Aguirre Lora, Esther, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, UNAM/Plaza y Janés, 1998.

-----, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM-Plaza y Janés, 2001.

-----, coord., *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México, UNAM/CONACYT/Díaz de Santos, 2013.

Alamán, Lucas, *Memoria presentada a las dos camaras del congreso general de la federacion, Por el Secretario de Estado y del despacho de Relaciones Exteriores é Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825, Sobre el estado de los negocios de su ramo*,

Alba, Alicia de, coord., *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, UNAM, 1997.

-----, et al., *El campo del curriculum. Antología*, México, UNAM, 1991.

-----, rec. y pres., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, 1987.

-----, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, 1990.

Aloysii Maneiri, Joannis, *De vitis aliquot Mexicanorum aliorumque qui sive virtute, sive litteris Mexici inprimis floruerunt*, Bononiae, Ex Typographia Laelii a Vulpe, 1791-92.

Altamirano, Ignacio, *Obras completas. Escritos sobre educación*, t. 2, México, SEP, 1986.

Alzate Ramírez, José, *Gacetas de literatura de México*, T. 1, México, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, 1893.

-----, *Obras. I. Periódicos*, México, UNAM, 1980.

-----, *Gaceta de literatura de México*, México, don Felipe de Zúñiga y Ontiveros, 1795.

Anuario de pedagogía. Año I, México, UNAM, 1962.

- Anuario de pedagogía. Año III*, México, UNAM, 1964.
- Arnaz, José, *La planeación curricular*, México, Trillas, 1981.
- Arreola Cortés, Raúl, *La poesía en Michoacán. Desde la época prehispánica hasta nuestros días*, Morelia, Fimax, 1979.
- Bacon, Francis, *Escritos pedagógicos*, trad. Graciela Hierro, México, UNAM, 1986.
- Baranda, Joaquín, *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda: discursos, artículos literarios, biografía del Dr. D. Manuel Campos, la cuestión de Belice*, México, Imp. de V. Agüeros, 1900.
- Barragán Lomelí, María, *Hechos relevantes de la historia del unomásuno (1977-1983). Viacrucis de un proyecto periodístico* (Tesina).
- Barreda, Gabino, *Estudios*, México, 3ª ed., UNAM, 1993.
- Bartolache, José Ignacio, *Mercurio volante*, México, UNAM, 1993
- Bartomeu, Monserrat *et al.*, *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio la Identidad de la Pedagogía. Interrogantes y Respuestas*, México, UPN, 1995.
- , *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, México, UPN, 1995.
- Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, FCE, 2008.
- , *Hermenéutica analógica y filosofía de la historia. Del fragmento como símbolo del todo*, México, UNAM, 2011.
- Borges, Jorge Luis, *Obras completas. 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador. Edición anotada por Étienne Bloch*, México, FCE, 2001.
- Calero, Francisco, “Traducir a Vives: elogio crítico de Lorenzo Riber”, *Cuadernos Filológicos Clásicos y Estudios Latinos*, Madrid, UNED, no. 15, 1998.
- Calvino, Ítalo, *¿Por qué leer a los clásicos?*, Barcelona, Tusquets, 1993.
- Camarena, Eugenio, *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*, México, Gernika, 2002.
- Carnoy, Martin, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1990.
- Carpy Navarro, Clara Isabel, coord., *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*, México, CONACYT/UNAM/Díaz de Santos, 2011.
- , *Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y resoluciones* (Tesis), México, UNAM, 440 pp.
- Carr, Edward, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 2017.

Carrillo, Carlos, *Artículos pedagógicos*, introd. Luis Álvarez, comp. Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero, 2 ed., México, SEP, 1964.

Cartilla lancasteriana ó instruccion a los profesores para el planteo del sistema mutuo escuelas lancasterianas. Obra formada y adaptada por la Sociedad Lancasteriana de México, México, Imprenta del Gobierno, 1870.

Caso, Antonio, *et al.*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, pról., notas y recop. de apéndices Juan Hernández Luna, 2 ed., México, UNAM, 1984.

Cassin, Barbara, dir., *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*, México, UNAM/Siglo XXI, 2018.

Cervantes, Francisco, *México en 1554. Tres diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar*, introd. Miguel León-Portilla, trad. Joaquín García Icazbalceta, México, UNAM, 2001.

Chambliss, J. J., ed., *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, New York, Garland, 1996.

Chávez, Ezequiel, *Las cuatro grandes crisis de la educación en México*, México, Asociación Civil Ezequiel A. Chávez, 1967.

Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, trad. Aurelio Garzón, México, Siglo XXI, 2000.

Cicerón, Marco Tulio, *Catón el mayor o de la vejez. Lelio o de la amistad*, México, UNAM, 1997.

Civera, Alicia, *et al.*, coords., *Debates y desafíos de la historia de la educación*, México, ISCEEM/Colegio Mexiquense, 2002

Clavijero, Francisco Javier, *Introducción de la filosofía moderna en Valladolid de Michoacán, hoy Morelia*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995.

Clavijero, Francisco Xavier, *Historia antigua de México*, México, Porrúa, 1984.

Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, Madrid, Gredos, 1988.

Cruz, Juana Inés de la, *Obras completas, IV. Comedias, sainetes y prosa*, México, FCE, 1957.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, México, Imp. de "El Partido Liberal", 1889.

Delgado, Buenaventura, *La educación en la Reforma y la Contrarreforma*, Madrid, Síntesis, 2002.

Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, 2 ed., México, UNAM/Bonilla y Artigas, 2009.

-----, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, UNAM, 1990.

Díaz Barriga, Ángel y José García Garduño, coords., *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires/Tlaxcala, Miño y Dávila Editores, UAT, 2014.

Díaz Barriga, Ángel, *et al.*, *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Dilema, 1989.

Díaz de Gamarra, Benito, *Elementos de filosofía moderna*, 2 ed., México, UNAM, 1984.

Díaz Zermeño, Héctor, “Neoliberalismo y educación. El origen, su desarrollo y sus implicaciones propositivas en la UNAM”, *Paedagogium*, núm. 13, 2003.

-----, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, México, UNAM, 1991.

Dilthey, Guillermo, *Historia de la pedagogía*, 4ª ed., Buenos Aires, Losada, 1952.

Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, FCE, 1949.

Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

Durán, Teresita, “Colegio de Pedagogos de México. 25 aniversario”, *Paedagogium*, Segunda época, Año 6, Núm. 30 nov-feb, 2007.

Eguiara y Eguren, Juan José, *Biblioteca Mexicana. Tomo primero que contiene la letra A*, Trad. Ernesto de la Torre Villar, México, UNAM, 1986.

Escamilla, Jesús y Alberto Rodríguez, *El Método Biográfico en la Investigación Socioeducativa*, México, UNAM, 2010.

Farrell, Allan, *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 (Translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes)*, Washington D. C., Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970.

Fernández de Lizardi, Joaquín, *El Periquillo Sarniento*, 27 ed., México, Porrúa, 2002.

Flores, Manuel, *Tratado elemental de pedagogía*, Introd., y notas Héctor Díaz Zermeño, México, UNAM, 1986.

Florescano, Enrique, *La función social de la historia*, México, FCE, 2012.

Foronda, Valentín de, *La lógica de Condillac, puesta en diálogo por D. Valentín de Foronda. 2ª edición corregida y adicionada*, Madrid, Benito Cano, 1800.

García Casanova, Guadalupe, coord., *Reflexiones sobre la Educación y la Pedagogía en México. Apuntes para su historia*, México, CONACYT/UNAM/Díaz de Santos, 2015.

-----, *La cuestión de la memoria en la pedagogía occidental*, (Tesis), 452 pp.+XLVIII.

-----, *Enrique Moreno y de los Arcos: de su interés por los materiales didácticos a la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria*, 2015 (Inédito).

García Castillo, Karla, “Consideraciones en torno al *currículum*”, *Paedagogium*, México, Núm. 15, 2003.

García Cerda, Pólux, “Plan de estudios y Curriculum. Una polémica de Enrique Moreno y de los Arcos”, *Correo del maestro*, no. 254, Sep. 2017, México.

-----, “El diálogo como material didáctico. Una aproximación al texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar”, *De raíz diversa*, vol. 6, no. 11, ene-jun, México, 2019.

-----, “El laberintico mundo de la Historia general de la educación. Una introducción”, *Correo del maestro*, no. 283, ago., México, 2019.

García Jurado, Francisco, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, México, UNAM, 2016.

Glazman, Raquel y María de Ibarrola, *Diseño de planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 1978.

Gonzalbo, Pilar y Anne Staples, coords., *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal, El Colegio de México, Centro de Estudios históricos, 2012.

González, Enrique y Víctor Gutiérrez, *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, Ediciones Cultura y educación/UNAM/BUAP, México, 2017.

Guevara et Basozabal, Andrea de, *Institutionum elementarium philosophiae ad usum studiosae juventutis*, t. 1, Editio secunda veneta secundis auctoris curis, Venetiis, Apud Foresti & Bettinelli, 1819.

Guevara Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP/El Caballito, 1985.

Guillén, Benito, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium Revista mexicana de educación y desarrollo*, México, Año 5, núm. 26, Ene-Feb 2006.

Hernández Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí, *Ciencia de la educación*, 3ª ed., México, Lib. Herrero, 1958.

Hernández Ruiz, Santiago, *Manual de didáctica general*, México, Fernández Editores, 1972.

-----, *Teoría general de la educación y la enseñanza*, México, Porrúa, 1980.

Hoyos Medina, Carlos, coord., *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, 1990.

Huarte, Renato, coord., *La filosofía de la educación desde los linderos*, México, CONACYT/Newton/UNAM-Posgrado, 2019.

-----, “El concepto de tradición en la filosofía de las ciencias humanas y sociales”, *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Ciudad Juárez, vol. 21, Núm. 42, 2012.

Hutchins, Robert, *La Universidad de Utopía*, Pamplona, EUNSA, 2018.

- Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, México, J. Moritz/Planeta, 1985.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, 3ª ed., México, s. e., 1996.
- Juárez, Fernando, *Pedagogía: ¿disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto*, Barcelona y Culiacán, Pomares/UAS/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 2007.
- Laeng, Mauro, *Vocabulario de la pedagogía*, Barcelona, Herder, 1971.
- Lancaster, Joseph, *Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community: Containing, among other important particulars, An Account of the Institution for the Education of One thousand poor children, Borough Round, Southwark; and of the new system of education of which it is conducted*, 3rd ed., e. no i., 1805.
- Langlois, Charles y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*, Buenos Aires, La Pléyade, 1972.
- Larroyo, Francisco, *Historia general de la educación*, México, Porrúa, 1944.
- , *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1945.
- , *Vida y profesión del pedagogo*, México, UNAM, 1958.
- Latapí, Pablo, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Revista Mexicana de investigación educativa*, México, vol. 13, no. 36, ene./mar., 2008.
- León-Portilla, Miguel, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, México, FCE, 1981.
- López Austin, Alfredo, coord., *El modelo en la ciencia y la cultura*, México, UNAM/Siglo XXI, 2005.
- Luciano, *Obras completas*, Tomos I y III, Madrid, Gredos, 1999.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, 20ª ed., 1980.
- Maneiro, Juan Luis, *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*, México, UNAM, 1989.
- Marín, Álvaro, “El debate teórico en torno a la educación”, www.upn303.com/files/debate_teorico.doc [revisado el 19/02/18].
- Marín, Álvaro, *Historia de la pedagogía en el Porfiriato*, México, Innovación Editorial Lagares, 2008.
- Martínez, Pilar, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, México, año 2, núm. 7, 2001.
- , “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”, *Paedagogium*, Vol. 2, Núm. 10, 2002.

-----, "Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos", *Paedagogium*, Núm. 25, 2005.

Matute, Álvaro, *Heurística e historia*, México, UNAM, 1999.

-----, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo, (1911-1935)*, México, FCE, 1999.

Menéndez, Libertad, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, México, UNAM. 1995.

-----, *El amanecer de la pedagogía*, México, UNAM, 2005.

-----, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994*, México, Tesis, UNAM, 1996.

Menéndez, Laura y Laura Rojo, *Introducción a la programación didáctica*, México, UNAM, 1979.

Meneses Morales, Ernesto, *El código educativo de los jesuitas*, México, Universidad Iberoamericana, 1988.

Merrim, Stephanie, *The Spectacular City, Mexico, and Colonial Hispanic Literary Culture*, Texas, University of Texas Press, 2010.

Meumann, Ernst, *Pedagogía experimental*, Buenos Aires, Losada, 1966.

MEXICANOS PRIMERO, *La escuela que queremos. Estado de la educación en México 2018*, México, Mexicanos Primero A. C., 2018.

México a través de los informes presidenciales, México, Secretaría de la Presidencia, 1970.

Mora, José María Luis, *Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mexicano*, t. 1, Paris, Librería de Rosa, 1837.

Moradiellos, Enrique, *Las caras de Clío*, Madrid, Siglo XXI, 2009.

Morelos, José María, *Tesis filosóficas*, Zapopan, Jalisco/México, El Colegio de Jalisco/UAM/CIEH/Secretaría de Cultura/INERHM/UNAM, 2016.

Moreno y García, Roberto, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, México, SEP, 1945.

Moreno García, Roberto y María de la Luz López, *Educación audiovisual*, 6ª ed., México, Patria, 1982.

Moreno y de los Arcos, Enrique, "La educación del adolescente náhuatl" (I), *Pedagogía*, Núm. 1, sep-oct, 1965.

-----, "La educación del adolescente náhuatl" (II), *Pedagogía*, Núm. 2, ene-feb 1966.

-----, "Comparación entre las leyes fundamentales de educación de México, Alemania Occidental y Alemania Oriental", *Pedagogía*, Núm. 3, mar-abr, 1966.

-----, “Los orígenes de la pedagogía en México”, *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela normal Superior de Nuevo León*, México, No. 5, Sep. 1982.

-----, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, México, Vol. 2, núm. 5, 1986.

-----, *Sobre la universidad*, México, UNAM, 1987.

-----, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, México, UNAM, 1990.

-----, *Crítica de la crítica*, México, UNAM, 1990.

-----, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, México, UNAM, 1990.

-----, *Plan de estudios y “Curriculum”*, México, UNAM, 1990.

-----, *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*, México, UNAM, 1993.

-----, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, México, UNAM, 1996.

-----, *Hacia una teoría pedagógica*, México, UNAM, 1999.

-----, “PAEDAGOGIUM”, *Paedagogium*, México, núm. 1, 2000.

-----, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, México, Núm. 11, 2002.

-----, “Seminario de Pedagogía Universitaria”, *Paedagogium*, México, núm. 12, 2003.

Moreno, Roberto, “Juan Benito Díaz de Gamarra. El camino del cielo (1779)”, *Humanidades*, México, núm. 4, 1976.

Nolla, Nidia, “Los planes de estudio y programas de las especialidades médicas”, *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, La Habana, vol. 15, núm. 2, May-ago., 2001

Norton, Glyn, ed., *The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 3. The Renaissance*,

Olivera, Alicia *et al.*, coords., *Historia e historias: cincuenta años de vida académica del Instituto de Investigaciones Históricas*, México, UNAM, 1998.

Pacheco, José Emilio, *Las batallas en el desierto*, México, Era/SEP, 2011.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Mayo de 2016. Revisado en <https://www.uv.mx/sea/files/2012/10/PlanEstudiosPedagogia2016.pdf>

Pedagogía y Ciencias de la Educación. Entrevista ADB 2/4, <https://www.youtube.com/watch?v=uCNHddnbNKw>, 5:11-6:45; *Pedagogía y Ciencias de la Educación. Entrevista ADB 3/4*, 0:00-7:07. Revisado el 15/01/2018.

Peralta, Alexandra, “El papel de los clásicos en la pedagogía. Indagaciones en la obra de Enrique Moreno y de los Arcos”, *El correo del maestro*, núm. 235, Dic. 2015.

Perez Calama, Joseph, *Escritos y testimonios*, México, UNAM, 1997.

Pérez Ontiveros, Juan, “Escuela de graduados. Reseña histórica”, *E+A. Enseñanza más aprendizaje*, México, núm. 5, Mayo, 2003.

Pérez, Teresa de Jesús, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México, UNAM, 1992.

Pinar, William, coord., *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances*, New York, Palgrave MacMillan, 2011.

-----, *La teoría del curriculum*, México, Narcea, 2011.

Piñera, David, coord., *La educación superior en el proceso histórico de México*. T. III., México, Universidad Autónoma de Baja California, 2001.

Pontón Ramos, Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM, 2011.

Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, México, UNAM, 1986.

Polibio, *Historias. Libros I-IV*, Madrid, Gredos, 1999.

Quintanilla, Susana coord., *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995.

Quintiliano, Marco Fabio, *Institución oratoria*, México, CONACULTA/SEP, 1999.

-----, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, México, UNAM, 2003.

Rabelais, François, *Gargantúa y Pantagruel*, 6ª ed., México, Porrúa, 2013.

Ramírez, Ignacio, *Obras de Ignacio Ramírez. Economía política. Cuestiones políticas y sociales. Diálogos de “El mensajero”*, T. 2, México, Oficina Tip. de la Sec. de Fomento, 1889.

Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, FCE, 1981.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua. Tomo segundo que contiene la letra C*, Madrid, Imprenta de F. Del Hierro, 1726-39.

Redmond, Walter y Mauricio Beuchot, *La lógica mexicana en el siglo de oro*, México, UNAM, 1986.

Reyes, Alfonso, *Obras XIV. Memorias*, México, FCE, 1990.

Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2000.

Ríos Zúñiga, Rosalina y Cristian Rosas Iñiguez, *La Reforma Educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*, México, UNAM-IISUE, 2011.

Rojas, Ileana, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/COMIE, 2005.

Rojo, Grínor, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. Vol. I. El siglo XIX*, Santiago, LOM ediciones, 2011.

Rotterdam, Erasmo de, *Ensayos escogidos*, México, SEP, 1986.

Ruiz, Luis, *Tratado elemental de pedagogía*, Introd., y notas Héctor Díaz Zermeño, México, UNAM, 1986.

Russell, Bertrand, *Ensayos sobre educación*, trad. Julio Huici, Madrid, Espasa Calpe, 1967.

Sáenz, Moisés, *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis, 1970.

Sandoval Montaña, Rosa, *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)* (tesis de licenciatura).

Santana, Joaquín y Pedro Urquijo, coords., *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas*, México, UNAM, 2014.

Santoni, Antonio, *La nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM, 1994.

Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y Resoluciones, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891.

Sierra, Justo, et al., *México, su evolución social. Síntesis de la historia política, de la organización administrativa y militar y del estado económico de la Federación mexicana; de sus adelantos en el orden intelectual; de su estructura territorial y del desarrollo de su población, y de los medios de comunicación nacionales é internacionales; de sus conquistas en el campo industrial agrícola, minero, mercantil, etc., etc. Inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX*, México, M. A. Porrúa, 2005.

Solana, Fernando, *Tan lejos como llegue la educación*, México, FCE, 1982.

Stocker, Charles, *The Satires of Persius and Juvenal. With english notes, partly compiled, and partly original*, Londres, Longman, 1845.

Tanck, Dorothy intro. y comp., *La ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito, 1985.

Torres Bodet, Jaime, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes, 1941-1947*, México, COLMEX, 1948.

-----, *La tierra prometida*, México, Porrúa, 1972.

Torres, José Alfredo, *Filosofía en minificción*, México, Torres editores, 2018.

-----, *México y su moral*, México, Torres editores, 2008.

Ursúa, Nicanor, et al., *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*, México, Coyoacán, 2004.

Valera Alfonso, Orlando, *El debate teórico en torno a la Pedagogía*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

Vasconcelos, José, *Breve historia de México*, México, Compañía Editorial Continental, 1960.

-----, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México, Trillas, 2007.

Vázquez, Josefina, “La historia de la educación”, *Historia Mexicana*, Vol. 15, Núm. 2-3 (58-59) octubre 1965-marzo 1966.

Velázquez Albo, Lourdes, *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, UNAM, 1992.

Vives, Juan Luis, *Tratado de la enseñanza. Introducción a la sabiduría. Escolta del alma. Pedagogía Pueril*, México, Porrúa, 1983.

Yáñez Vilalta, Adriana, coord., *Homenaje a Ricardo Guerra. Recordar es permanecer*, México, UNAM, 2009.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México*, México, FCE, 1968.

FONDOS DOCUMENTALES

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo “Esther Zúñiga”.

Dirección General de Personal, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397.

ANEXO 1. VERSIÓN FINAL DEL TEXTO *PLAN DE ESTUDIOS Y “CURRICULUM”*

A continuación, se reproduce el texto publicado en siete veces (“El *curriculum*”, *unomásuno*, 1985; “El vocabulario de la pedagogía. El *curriculum*”, *Revista de la Facultad de Humanidades*, Guatemala, 1990a; *Plan de estudios y “Curriculum”*, Colegio de Pedagogos, 1990b; “El *curriculum*”, en *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*, UNAM, 1993; “Plan de estudios y ‘Curriculum’”, *Edúcame. Revista de la Academia Mexicana de la Educación*, 1998a; “El Vocabulario de la pedagogía. El currículum”, *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, 1998b; “Plan de estudios y ‘Curriculum’”, *Paedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo*, 2002). En todas el contenido es igual, salvo por el aparato crítico ausente en la primera y la omisión de una oración en el octavo párrafo del apartado III de la última versión. Todas presentan variaciones de carácter orto-tipográfico, la mayoría por designación de cursivas en el título o el escrito. Tras cotejar todos los títulos, pensamos que el correcto es el de la tercera versión, publicada por El Colegio de Pedagogos de México. Pero el editor, el propio Moreno, omitió algunas cursivas que aparecen correctamente en la primera y tercera versiones. Esta versión no contiene bibliografía. Los lectores pueden encontrarla en las versiones 3, 5 y 7.

Plan de estudios y “Curriculum” (2002)

I

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la de *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestra pérdidas y, en ánimo de aquilatar nuestra posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.

A reserva de intentar aclarar posteriormente el origen histórico de nuestra propia noción, partamos por ahora del hecho de que lo que antiguo se ha denominado en inglés con la expresión latina *curriculum* (carrera) ha sido conocido, también de antiguo, tanto en la tradición latina como en la castellana como *plan de estudios*. Esto, según el *Diccionario de la lengua española*, es el “conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título”.⁵⁰⁹ La definición inglesa de *Webster* ofrece

⁵⁰⁹ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 20ª ed. 2 v. Madrid, Espasa Calpe, 1984.

únicamente diferencias de forma para la palabra *curriculum*: “A course; especially, a specified fixed course of study, as in a school or college, as one leading to a degree”.⁵¹⁰

A medida que se incrementaba el número de obras de carácter pedagógico traducidas del inglés al español encontraba el lector en castellano con mayor frecuencia, por obra de traductores poco versados, la palabra *curriculum* como sinónimo de plan de estudios. Al iniciarse la década de 1960 la situación todavía no era grave, aunque era posible, por ejemplo, encontrar traducciones como la de *Principios de la educación secundaria* de Bossing en la que la traductora, sin razón aparente, a veces consignaba plan de estudios y en otras ocasiones *curriculum*.⁵¹¹

La catástrofe se inició cuando, al empezar la segunda mitad de este siglo, el diseño de planes de estudio se convirtió en una técnica o especialidad pedagógica en Estados Unidos bajo los nombres de *curriculum development*, *curriculum design* o *curriculum building*.

Si bien no demasiado pronto, las editoriales argentinas fueron, sin embargo, pioneras en la traducción de algunas de las más importantes obras relacionadas con la nueva técnica. De 19767 nos viene la versión casi castellana del libro de Ragan *Modern Elementary Curriculum*, bajo el título de *El “curriculum” en la escuela primaria*.⁵¹² Un año después algún casticista acentuó la palabra *Desarrollo del currículum* al traducir la obra de Koopman, *Curriculum Development*.⁵¹³

La década de 1970 marca el principio de la castellanización del nuevo vocablo. Los tratados de Eisner, Sperb, Taba, Tyler y Wilson, por ejemplo, nos fueron ofrecidos en nuestro idioma con la novedosa palabra: currículum.⁵¹⁴

⁵¹⁰ Webster's New International Dictionary of the English Language. 2ª ed. Springfield, Merriam, 1956, CXXXVI-3196 p. IIs.

⁵¹¹ Nelson Bossing. *Principios de la educación secundaria*. 2ª ed. Trad. de Ada Emma Franco, Buenos Aires, EUDEBA. 1965, 532 p. IIs. (Temas de EUDEBA/Educación).

⁵¹² William Ragan. *El “curriculum” en la escuela primaria*. 2ª ed. Trad. de Judith Rubinstein, Buenos Aires, El Ateneo, 1972, XVI-516 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

⁵¹³ Robert Koopman. *Desarrollo del currículum*, 2ª ed. Trad. de Martha M. Zavala Argerich, Buenos Aires, Troquel. 1970, 174 p. (Biblioteca de la Nueva Educación).

⁵¹⁴ Elliot Eisner. *Cómo preparar la reforma del currículum*, Trad. de Juan Jorge Thomas, Buenos Aires, El Ateneo, 1976, 206 p. IIs. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación); Dalilla Sperb. *El currículum. Su organización y el planteamiento del aprendizaje*, Trad. de Iris Uchoa, Buenos Aires, Kapeluz, 1973, 352 p. IIs. (Biblioteca de Cultura pedagógica #124); Hilda Taba. *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Trad. de Rosa Albert, Buenos Aires, Troquel, 1974, 664 p. IIs; Ralph Tyler, *Principios básicos del currículum*, Trad. de Enrique Molina de Vedía, Buenos Aires, Troquel, 1973, 173 p.; Craig Wilson, *El currículum abierto. Técnicas para el diseño de un currículum moderno*, Trad. de Eddy Montalbo, Buenos Aires, El Ateneo, 1979, 239 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

Destaca en estos tiempos la primera obra mexicana sobre el tema. El libro colectivo *Diseño de planes de estudios*, editado por Raquel Glazman y María de Ibarrola, que publicó la UNAM en 1974 por parte de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y reeditó el Centro de investigaciones y Servicios Educativos en 1978, representa una toma de posición y defensa en nuestra cultura frente a la avasalladora fuerza del inglés.⁵¹⁵

Este ejemplo, por desgracia, no ha sido seguido. Si bien creció el número de quienes optaron por la noción castellanizada de currículo, muchos otros dejaron llevar por la corriente anglosajona. Un caso extremo es la revista venezolana *Curriculum*, editada por la OEA, el Ministerio de Educación de República de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar. En ella no se considera necesario hacer modificaciones al término inglés, salvo ponerlo en mayúscula: *Curriculum* (sic).⁵¹⁶

El asunto no ha resultado inocuo. A las muchas dificultades de que para fijar un lenguaje preciso y castizo tenía la pedagogía se añadió una serie de confusiones que aún nos agobian.

II

La cuestión del *curriculum* ha dado origen a tal cantidad y variedad de enredos que, si por ella hubiéramos de juzgar el futuro de nuestra propia cultura, nadie podría sentirse optimista acerca del destino final de nuestro idioma, costumbres y tradiciones.

La primera y más obvia de las situaciones embarazosas se produjo cuando los adeptos de la nueva noción hubieron de designarla en plural. Quienes optaron por castellanizarla (currículo) no padecieron mayormente, dado que bastaba con hablar de currículos. Pero quienes, en cambio, prefirieron utilizar la palabra *curriculum*, que posee idéntica grafía en latín e inglés, cayeron, y arrastraron consigo a muchos más, en una buena cantidad de confusiones. Los conocedores –sabedores que el plural de memorándum, en latín, es *memoranda*, y que el de currículum vitae es *curricula vitarum*– pluralizaron *curricula*, gracias a lo cual no es infrecuente leer o escuchar en el ambiente magisterial o pedagógico la noción de los (o las) *curriculas*.

⁵¹⁵ Raquel Glazman y María de Ibarrola (eds.), *Diseño de planes de estudios*, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/UNAM, 1978, 536 p. IIs.

⁵¹⁶ Sólo poseo un número de dicha publicación: *Curriculum. Revista Especializada para América Latina y el Caribe*. Año 5, No. 9, Julio de 1980, Baruta, OEA-Ministerio de Educación de la República de Venezuela-Universidad Simón Bolívar, 1980, 196 p. IIs. *Passim*.

Los más dóciles eludieron las disquisiciones filológicas o pluralizaron como es correcto en el inglés: *curriculum*s. Estos son doblemente benditos porque, a diferencia de los anteriores, no sufren problemas de género: el *curriculum*, los *curriculum*s. Entre otros, en cambio, existen quienes singularizan en masculino: el *curriculum* y pluralizan en femenino: las *curricula*.

Si a esto añadimos que la grafía es *ad libitum*: currículum, currícula, *currículum*, *currícula*, no es de extrañar que el magisterio nacional y los estudiantes de pedagogía se muestren cada vez más escaldados con los expertos en cuestiones educativas.

La técnica del diseño de planes de estudios o planeación curricular fue vista con tal interés, tanto institucional como personal, que constantemente crece el número de especialistas y tratadistas de esta área en nuestro medio. Entre estos ha habido quien, deseoso de explicar a sus lectores el origen de la palabra *curriculum*, señala en una nota: “*Curriculum*, palabra latina, significa ‘conjunto de estudios’; *curricula* es el correspondiente plural, que carece de acento ortográfico como toda palabra en dicha lengua”.⁵¹⁷ Recuerdo inevitablemente, siempre que leo esta descripción, a un compañero de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, quien se divertía inventando etimologías graciosas a las palabras.

De mayor gravedad es otra confusión que se ha agregado. Conforme se generalizaba el uso de la noción inglesa, mayormente estorbaba nuestro concepto –en muchas instituciones oficiales– de plan de estudios. Los traductores se limitaron, como es natural, a omitirlo; pero quienes tenían que aclarar a un intrigado auditorio sus dudas sobre ambos conceptos, decidieron distinguirlos.

Se origina así una gran cantidad de equívocos al ponerse en competencia una buena variedad de definiciones cuya sana intención es aclarar, finalmente el panorama. Nos enteramos, entonces, que plan de estudios es el “el conjunto de contenidos a los que postura como necesarios y suficientes para lograr determinados objetivos curriculares (aunque éstos pueden permanecer implícitos)”,⁵¹⁸ mientras que el *curriculum* es el “plan con el que se conduce y norma, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”.⁵¹⁹ El plan de estudios se convierte, para muchos autores, en una parte –indispensable, por cierto– del *curriculum*.

⁵¹⁷ José Arnaz, *La planeación curricular*, México, ANUIES/Trillas, 1981, 76 p. Il. (Cursos básicos para formación de profesores. Área de sistematización de la enseñanza #8).

⁵¹⁸ *Ibidem*, p. 69.

⁵¹⁹ *Ibidem*, p. 67.

Ignoro, aunque me produce gran curiosidad, cómo se las han arreglado con este asunto los educadores de otros países de América Latina que conocían el plan de estudios como *pensum*.

III

Cuando se intenta desentrañar el origen del uso de la palabra *curriculum* –que significó en toda la tradición latina carrera física, fuera a pie o en carro– como sinónimo de plan de estudios, no es infrecuente encontrar que los tratadistas proponen la poco usual noción de *curricula mentis* (ejercicios de la mente) como lo más cercano a las explicación que se requiere.⁵²⁰ Sin embargo, la relación es forzada, en tanto que no se encuentra constancia de la denotación que actualmente se le da.

Existe, en cambio, otra palabra latina, *cursus*, cuyos significados: carrera, recorrido, viaje, ruta, curso, duración, la acercaron al habla escolar de muy antiguo. En español, las palabras curso y cursillo, además de otras acepciones, tienen el sentido pedagógicos. Covarrubias en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de principios de siglo XVII, consigna: “Curso en las universidades, es el tiempo del año que el estudiante ha de oír a los catedráticos de su profesión cada un día la mayor parte de la hora. Este curso se comienza ordinariamente por San Lucas, y otro en diverso tiempo, que llaman cursillo”.⁵²¹

Muy probablemente, de una de las significaciones de *cursus* nos viene el sentido de carrera como profesión.

Al igual que en español, en inglés la palabra *course* –aunque posee mucha mayor cantidad de acepciones– significa pedagógicamente curso y es sinónimo de carrera, en el sentido escolar.

Sabemos positivamente que la palabra *curriculum* empezó a utilizarse como sinónimo de *course* en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII. Un documento de esta universidad escocesa, fechado en 1633 dice: *Finito anni curriculo discessorum*. Otro, diez años posterior, señala: *Curriculum quinque annorum*.⁵²²

No resulta entonces descabellado sustentar la hipótesis de que la novedosa utilización de la palabra *curriculum*, para significar el programa regular a seguirse en una institución

⁵²⁰ Francisco Larroyo, *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*, México, Porrúa, 1982 XXXVIII – 602 p.

⁵²¹ Sebastián de Covarrubias Orozco. *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, Turner, 1979, 1094 p. (Ed. Facsimilar).

⁵²² *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*, 2 v. Oxford, Clarendon Press, 1971.

educativa, sea en realidad una traducción del término inglés *course*, en su sentido de carrea, del latín *curriculum*, que significó, de siempre, carrera.

El nuevo término se convirtió pronto en el oficial de las universidades escocesas, aunque no se generalizó tan rápidamente. La literatura inglesa no lo contiene en los escritos del siglo XVIII y lo reencontramos hasta 1824 en alguna obra de John Russell.⁵²³

De la tardía adopción del vocablo *curriculum* en la lengua inglesa de buena prueba el hecho de que hasta mediados de este siglo no se había incorporado a la *Enciclopedia Británica*, aunque se encontraba ya en otros lexicones y era ampliamente usado en los ambientes académicos.⁵²⁴ Fue a partir de esta media centuria que el término se consolidó definitivamente y comenzó a invadir otras lenguas.

Entre los pocos intentos por defender nuestro idioma de la penetración de la nueva adopción y de su adjetivo asociado, curricular, destaca el del prestigiado académico panameño Ricardo J. Alfaro, quien en su *Diccionario de anglicismos* señalaba en 1970:

“Se oye de vez en cuando este adjetivo *curricular*, que supone un sustantivo currículum, pero ni el uno ni el otro se hallan en el catálogo oficial de nuestra lengua. El origen de ellos está en el vocablo inglés *curriculum* (pr. coerríkiulom), que significa el conjunto o total de asignaturas que deben seguirse en un establecimiento de educación o en una facultad o departamento del mismo para obtener un grado. Esto es lo que en castellano se llama *programa* o *plan de estudios*. *Curriculo* es voz arcaica que significa como el parónimo latino, *curso*, *carrera*, *espacio de tiempo*... *Curricular* en inglés (pr. coerríquiular) significa lo perteneciente o relativo a los cursos de estudio de una escuela, colegio o universidad. No existe en nuestro idioma adjetivo equivalente”.⁵²⁵

IV

Nuestra noción de plan de estudios tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*. El vocablo *ratio* (cálculo, cuenta, consideración) posee también el sentido de plan. Así, *novam vitae ratione instituere* significa adoptar un nuevo plan de vida.⁵²⁶

⁵²³ *Idem*.

⁵²⁴ *Encyclopaedia Britannica. A New Survey of Universal Knowledge*, 24 v. Chicago, The University of Chicago/Encyclopaedia Britannica Inc. 1946, IIs.

⁵²⁵ Ricardo J. Alfaro. *Diccionario de anglicismos*, 2ª ed. Madrid, Gredos, 1970, 520 p. (Biblioteca Románica Hispánica. V. Diccionarios).

⁵²⁶ *Diccionario Ilustrado Latino-Español Español-Latino*, 12ª ed. Pról. de Vicente García de Diego, Trad. de José Ma. Mir (Dir.), Barcelona, Bibliograf. 1978, XX – 716 p. IIs. (Colección Spes).

Studium, por su parte, denotó originalmente empeño, afición, afán, hasta que adquirió, en el latín clásico tardío, el actual significado de estudio.

He buscado –con el concurso de mis amigos latinistas José Tapia y Roberto Heredia– antecedentes clásicos de la expresión *ratio studiorum*, pero no los hay. Se la encuentra, en cambio, como una noción muy difundida entre los humanistas de fines del siglo XV y a principios del XVI. Las dos cartas que Juan Luis Vives escribió en 1523 sobre educación infantil, que conocemos en versión castellana como *Pedagogía pueril*, fueron agrupadas por el propio autor bajo el siguiente título: *De ratione studii puerilis epistolarum duae* (algo así como *Las dos cartas del plan de estudios para los infantes*).⁵²⁷

La epístola de contenido pedagógico que el joven Erasmo escribió a Pedro Viterio aparece en su *Obras completas* –por lo menos desde la edición Basilea de 1540– como *De ratione studii*.⁵²⁸ Lorenzo Riber titula correctamente Plan de estudios su versión castellana de la obra.⁵²⁹

Probablemente es más conocida –de nombre– la cuarta parte de la *Constitución* de la compañía de Jesús, que fue perfeccionada en 1599, y que se intitula: *Ratio atque institutio studiorum*. Los jesuitas se limitaron a adoptar la extendida noción *ratio studiorum*.⁵³⁰

Si recordamos, por otra parte, que las primeras universidades –siglos XI y XII– eran llamadas en un principio *studium generale*, no es aventurado suponer que la locución *ratio studiorum* tiene su génesis en las universidades medievales.⁵³¹

En todo caso, traducida a nuestro idioma, adquirió carta de naturalización en el ámbito pedagógico como plan de estudios y sólo hubo necesidad de distinguirla de la nación del programa de estudios, que refiere al esquema de trabajo para las asignaturas individuales del plan.

No es verdad que el contenido de nuestro plan de estudios sea más reducido que el del forastero *curriculum*. Lo que ha sucedido es que al ponerse en boga la técnica de los *objetivos*

⁵²⁷ Fermín de Urmeneta, *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Pról. de Pedro Font Puig, Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1949, 638 p.

⁵²⁸ Erasmo, *Omnia Opera. Des Erasmi Roterodami*, 9 v. Basilea, 1540.

⁵²⁹ Erasmo, *Obras completas*, 2ª ed. Pról. y Trad. de Lorenzo Riber, Madrid, Aguilar, 1974, 1974 p.

⁵³⁰ Carmen Labrador (ed.), *La "Ratio Studiorum" de los jesuitas*, Pról. de Miguel Beltrán-Quera, Trad. de Ambrosio Díez Escanciano, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1986, 134 p. IIs. (Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Serie I. Estudios No. 34).

⁵³¹ Paul Monroe, *A Text-Book in the History of Education*, New York, AMS Press, 1905, XXIV – 772 p. IIs. Hay versión castellana: Paul Monroe, *Historia de la Pedagogía*, 2 v. Trad. de María de Maeztu, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1918 (Ciencia y Educación, Manuales).

educativos los especialistas incluyeron éstos como parte de su propia técnica. Este añadido, que es casi tan nuevo para el *curriculum* como para el plan de estudios, ha dado lugar a muchas confusiones. En Alemania, por ejemplo, empieza a llamarse *curriculum* al listado de los objetivos educativos, aunque se conserva aún la noción de plan de estudios (*Lehrplan*).⁵³²

En rigor, un plan de estudios contiene tanto como prescriba la técnica empleada para elaborarlo o como establezca la institución educativa para su propio funcionamiento. El *Reglamento general de estudios técnicos y profesional de la UNAM*, por ejemplo, que fue aprobado en 1967, define plan de estudios y fija los contenidos tanto de los planes como de los programas de estudios, aunque no incluye aún los objetivos educativos. El *Reglamento general de estudios de posgrado* (1979), en cambio, integra los objetivos como parte del contenido de los planes de estudios.⁵³³

Infortunadamente, no todas las instituciones de enseñanza superior son tan sólidas como nuestra universidad de modo que el vocablo *curriculum* acabó por infiltrarse en muchas de ellas.

Finalmente, el *Diccionario de la lengua española*, en su vigésima edición, incorporó los anglicismos que hemos venido comentando. Currículo, ahora significa plan de estudios y curricular es lo relativo o perteneciente al currículo.

Hemos ganado –veámoslo así– dos nuevos vocablos. Esperemos que quienes opten por usarlos hablen de currículo y lo utilicen únicamente como sinónimo de plan de estudios.

⁵³² *Diccionario Rioduero. Pedagogía*, Trad. de Purificación Murga, Madrid, Ediciones Rioduero, 1980, 240 p. Ils. Se trata de la traducción castellana de Björn Kaluza, *Herder Lexikon, Pädagogik*, Freiburg im Bresgau, Herder, 1976, 302 p. Ils.

⁵³³ UNAM, *Legislación*, México, UNAM, 1982, 548 p. Ils.

ANEXO 2. CATÁLOGO DE LA OBRA ESCRITA DE ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

LIBROS

La educación asistemática. Monterrey. México. Gobierno del Estado de Nuevo León. Secretaria de Educación y Cultura. 1982. 118 pp.

El efecto del medio físico sobre el aprendiz (en coautoría con Jesús Aguirre Cárdenas). México. Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM. 1984. 34 pp.

Sobre la universidad. México. UNAM, 1987. 22 pp.

Pedagogía y ciencias de la educación. México. Colegio de pedagogos de México, 1990. 21 pp.

Principios de pedagogía asistemática. Ensayos. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, 1993. 256 pp.

Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica. México. Colegio de Pedagogos de México. 1993. 20 pp.

Examen de una polémica “en relación al” examen. México. UNAM, 1996. 81 pp.

Maestría en orientación educativa (en colaboración con Antonio Gago, Benito Guillen Niemeyer y Pilar Martínez). México. Colegio de Pedagogos de México, 1996. 99 pp.

Hacia una teoría pedagógica. México. Colegio de pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM. 1999. 135 pp.

CAPÍTULOS EN LIBROS Y MEMORIAS

“La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”. AAVV. *Aspectos normativos de la educación superior.* 2ª ed. México. ANUIES/SEP. 1982. 63-72 pp.

“Origen y perspectivas de la orientación integral”. *Memoria Reunión Nacional de Orientación Vocacional.* México. Consejo Nacional Técnico de la Educación. 1984. 59-72 pp.

“Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía”. Monserrat Bartomeu, (et. al.). *En nombre de la pedagogía.* México, UPN. 1993. 77-83 pp.

“El pensamiento pedagógico de José Vasconcelos”. David Piñera Ramírez (coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México.* México. SEP/UABJ/ANUIES. Tomo 3. 2002. 84-89 pp.

“Pedagogía o ciencias de la educación”, en Antonio Carrillo Avelar, Jesús Escamilla Salazar, José Antonio Serrano (comps.). *El debate actual de la teoría pedagógica en México.* México. ENEP Aragón. 1989. 41-48 pp.

“Comentarios a la ponencia ‘Modelos universitarios y política universitaria en el Ecuador’”, en AAVV, *Universidad y política en América Latina*. México. UNAM. 197-199 pp.

ARTÍCULOS

“El estudio de la adolescencia”. *E+A. Enseñanza más aprendizaje*. México. Año. 1981. Núm. 3. 27-37.

“Algunas consideraciones en torno a dos modelos de enseñanza universitaria”. *E+a. enseñanza más aprendizaje*. México. Año. 1982. Núm. 6. 97-106 pp.

“Los orígenes de la pedagogía en México”. *E+a Enseñanza más aprendizaje*. México. Año. 1982. Núm. 5. 59-76 pp.

“El lenguaje de la pedagogía”. *Omnia*. México. Año. 1986. Vol. 2. Núm. 5. 15-20 pp.

“Domingo Tirado Benedí” (Semblanza de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras (1994)*. México. FFyL-UNAM. 523-524 pp.

“La irregularidad escolar. Su solución administrativa”. *Paedagogium*. México. 2002. Vol. 2. Núm. 10. 9-11 pp.

“Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior”. *Paedagogium*. México. Año. 2001. Vol. 2. Núm. 8. 9-14 pp.

“El lenguaje de la pedagogía”. *Paedagogium*. México. Año 2001. Núm. 6. 4-7 pp.

“La crisis de la pedagogía”. *Paedagogium*. México. Año 2002. Núm. 11. 4-8 pp.

“Sobre el vocablo pedagogía”. *Paedagogium*. México. Año 2002. Núm. 12. 4-6 pp.

“Plan de estudios y curriculum”. *Paedagogium*. México. Año 2002 Núm. 14. 3-5 pp.

“En busca de las musas de Rodin”. *Universidad de México*. Año 2003. Núm. 629, nov. 61-63 pp.

PRÓLOGOS E INTRODUCCIONES

“Prólogo”, en Roberto Moreno y García y María de la Luz López Ortiz. *La enseñanza audiovisual*. 6ª ed. México. Patria. 1982. 392 pp.

“Presentación”, en Héctor Díaz Zermeno, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. México. ENEP Acatlán. 1997. 10-11 pp.

TESIS ELABORADAS

La educación asistemática. Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. México. UNAM. 1966. Facultad de Filosofía y Letras. 151 pp.

Perspectivas de la investigación sociopedagógica. Tesis para obtener el grado de Maestro en Pedagogía. México. UNAM. 1969. Facultad de Filosofía y Letras. 42 pp.

Hacia una teoría pedagógica. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Asesor, Jesús Aguirre Cárdenas. México. UNAM. 1996. Facultad de Filosofía y Letras. 98 pp.

TESIS DIRIGIDAS⁵³⁴

Proyecto de cooperación escolar de producción agropecuario con el apoyo del servicio social de pasantes. Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, presenta Clara Isabel Carpy Navarro, 1972, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 30 pp.

El diferencial semántico: un ensayo de aplicación en investigación pedagógica. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presenta Clara Isabel Carpy Navarro. 1976, UNAM, 226 pp.

Caracterización de las actitudes hacia el aprendizaje. El caso de los estudiantes de la facultad de ingeniería. Tesis que para obtener el título de Licenciado en pedagogía, presentó Carolina Blanca Patricia de la Cruz Moreno. 1985. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 72 pp.

Análisis lexicopedagógico del libro de texto gratuito del primer año de primaria. Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, presentó Margarita Leticia Valencia Sevilla. 1986. Universidad Panamericana. 118 pp.

Un ensayo de educación nutricional en pequeñas comunidades. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó Luz Elena Guadalupe Salas Gómez. 1987. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 259 pp.

Filosofía de la educación en Pablo Natorp. Tesis que para obtener el título de Licenciado en Filosofía, presentó Nora Cruz Valverde. 1989. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 125 pp.

Aportaciones de Henri Wallon a la educación. Tesis que para obtener el grado de Maestro en pedagogía, presentó Miguel Monroy Farías. 1990. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 212 pp.

La deserción escolar en la Universidad de Colima. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, presentó Juan Eliezer de los Santos Valdadez. 1991. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 143 pp.

⁵³⁴ Según Martínez, Moreno dirigió 40 tesis tan sólo en la UNAM: 15 de licenciatura, 18 de maestría y 7 de doctorado. En DGB/UNAM sólo se puede confirmar 5 de licenciatura, 11 de maestría y 5 de doctorado.

- La formación de profesores en la Universidad de Colima. Análisis y perspectivas.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó Sara Lourdes Cruz Iturribarria. 1992. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 71 pp.
- Características de personalidad de los desertores de maestría en filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en Enseñanza Superior, presentó Abelardo Jorge Manzo Benedicto. 1996. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 117 pp.
- Análisis pedagógico de los actuales programas de educación física del nivel bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Bachilleres.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en pedagogía, presentó Leonardo Paulin Zambrano. 1997. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. XIV, 102 pp.
- El razonamiento matemático en los alumnos de primaria. El caso de la simetría.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en pedagogía, presentó Marcela Núñez Vázquez. 1997. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 197 pp.
- Hacia la recuperación de la formación humanística del bibliotecólogo.* Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, presentó Adolfo Rodríguez Gallardo; asesor Enrique Moreno y de los Arcos, Libertad Menéndez Menéndez, Jesús Aguirre Cárdenas. 1998. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 357 pp.
- Reflexiones en torno a tres utopías de la educación. Nueva Atlántida, La Ciudad del Sol, año dos mil cuatrocientos cuarenta.* Tesis que para obtener el título de Licenciado en pedagogía, presentó Araceli Martínez Arroyo. 1998. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 96 pp.
- Pedagogía de la virtud. El mundo griego y el iluminismo en el debate contemporáneo.* Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, presentó Ana María Salmerón Castro. 1999. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 318 pp.
- El impacto de la asignatura aspectos médicos de la sexualidad humana en las actitudes de los alumnos de primer año de medicina de la U.N.A.M.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó María Eugenia Muggenburg Rodríguez Vigil. 2000. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 184 pp.
- La memoria del educando de nivel superior en dos teorías cognoscitivas del aprendizaje (el caso de dos grupos de alumnos de primer semestre de la licenciatura en relaciones comerciales del I.P.N.).* Tesis que para obtener el grado de Maestro en pedagogía, presentó Rubén García Martínez. 2000. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 160 pp.
- Hacia una didáctica especial de la educación física escolar, formas y estrategias de enseñanza.* Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó José Antonio Torres Solís. 2001. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 232 pp.

Condiciones generales y específicas para el aprendizaje de la lecto-escritura. Estudio de caso en Chimalhuacán, Estado de México. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó Margarita Soto Aguilar. 2003. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 114 pp.

Consideraciones acerca de los problemas específicos de aprendizaje. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, presentó Vilma Ramírez Bellorin. 1996. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 117 pp.

Hacia una taxonomía pedagógica. Tesis que para obtener el título de Licenciado en pedagogía, presentó Renato Huarte Cuellar. Coasesora, Carpy Navarro, Clara Isabel. 2004. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 79 pp.

La cuestión de la memoria en la pedagogía occidental. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, presentó María Guadalupe García Casanova. 2004. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. XLVIII, 452 pp.

Esbozo descriptivo sobre El Ateneo. Una visión panorámica de la Asociación y sus implicaciones educativas. Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, presentó Rebeca Caballero. 2004. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 162 pp.

GRABACIONES AUDIOVISUALES

Iniciación a la pedagogía. México, Coordinación de Difusión Cultural Materiales de Extensión Universitaria-UNAM (Serie de Grabaciones). 1987.

MATERIAL DIDÁCTICO

Ciencias sociales. Primer grado. México y el mundo contemporáneo. Miguel León Portilla; autores Ascensión Hernández Triviño, Miguel León Portilla, Álvaro Matute, Enrique Moreno y de los Arcos, Roberto Moreno y de los Arcos, Ignacio del Río (coord.). México, D. F. Editorial Porrúa, 1975.

TRADUCCIONES

La evaluación de programas educativos. Alexander Astin y Robert Panos. Traducido por Diana Bessoudo Salvo y Enrique Moreno y de los Arcos. México. UNAM, Colegio de Pedagogía, 1983. 52 pp.

ENTREVISTAS

“Enrique Moreno y de los Arcos”, en María Esther Aguirre Lora. *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación.* México. CESU/Plaza y Valdés/UNAM. 1998. 175-194 pp.

EDICIÓN Y DIRECCIÓN DE REVISTAS ACADÉMICAS

Centro de Investigación Pedagógicas. Miembro fundador e investigador.

Colegio de pedagogos de México. Presidente fundador y editor.

Academia de la Investigación Científica. Miembro

Comité Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Miembro.

Seminario de Pedagogía Universitaria. Fundador y Director.

Cartera de evaluadores del CONACYT. Miembro.

Comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Educación y Humanidades). Miembro.

Comité editorial de educación y pedagogía del Fondo de Cultura Económica. Miembro.

Comisión académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro.

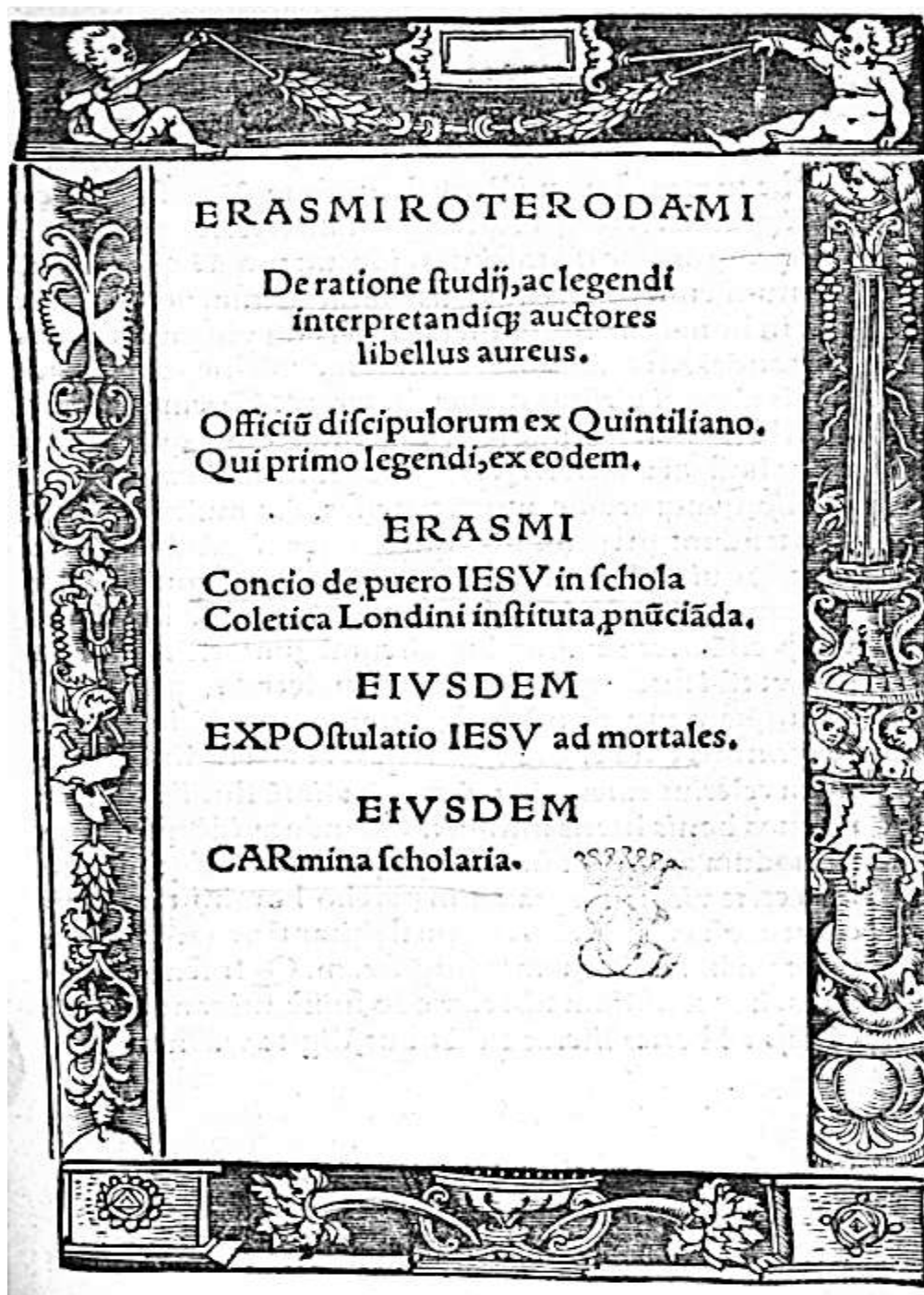
Consejo editorial de la revista Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro.

Comité académico de la maestría en Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM. Miembro.

GRABACIONES AUDIOVISUALES SOBRE EL AUTOR

Reconocimiento al Dr. Enrique Moreno y de los Arcos. México. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2006. 1 videocasete.

ANEXO 3. ALGUNAS PORTADAS DE PLANES DE ESTUDIO CLÁSICOS Y TEXTOS
SOBRE LA HISTORIA DE LA IDEA DE PLAN DE ESTUDIOS



Erasmi Roterodami *De ratione studii, ac legendi, interpretandique auctores, libellus aureus. Officium discipulorum ex Quintiliano. Qui primo legendi, ex eodem. Erasmi Concio de puero Iesu in schola Coletica Londini instituta pronuncianda eiusdem Expostulatio Iesu ad mortales eiusdem Carmina Scholaria.* 1516 (vocablo usado: *Ratione studii*).

DE RATIO

NE STUDII PVERILIS EPI
STOLAE DVAE, IOANNIS LVDOVICI

Viuís, quibus absolutissimam inge
nuorum Adolescentum ac Puella
rum institutionem, doctísima
breuitate complectitur

E I V S D E M,

Ad ueram Sapientiam introductio.

I T E M.

Satellitium animi, siue Symbola, ad
omnem totius uitæ, maximè Prin
cipum institutionem, mirè
conducentia.

*Libellus uerè aureus, & qui non solum uersetur
omnium manibus, sed ediscatur etiam
dignissimus.*

A D I E C I M V S.

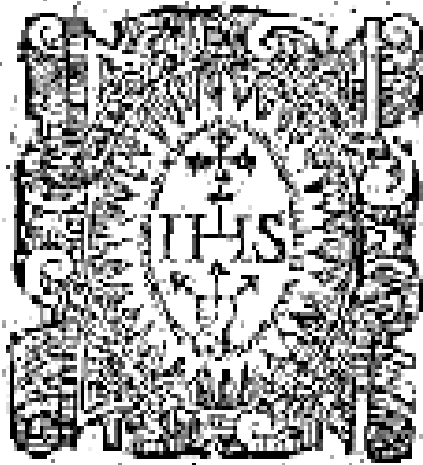
Isocratis Oratoris disertissimi, orationem ad Nicoclem
de Regno administrando per Ottomarum Lu
scinium è Græco in sermonem Latinum
traductam.

M. D. XLIII;

Mense Aprilis

Johannes Ludovicus Vives, *De ratione Studii puerilis epistolae duae... eiusdem ad ueram sapientiam introductio... adiecimus Isocratis oratoris... ad Nicoclem de regno administrando per Ottomarum Luscinium e graeco in... latinum traductam*, 1543 (vocablo usado: *Ratione studii*).

RATIO ATQ;
INSTITVTIO
STVDIORVM
SOCIETATIS
IESV.
SVPERIORVM PERMISSV.



NEAPOLI.
In Collegio eiusdem Societatis.

Ex Typographia TARQUINII LUGGI
M. DC. XXVIII.

Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesv. Superiorum Permissu, 1598 (vocablos usados: Ratio studiorum, curriculum).

BCC Colegio de la Purísima & Grande

COMMENTARII
IN VNIVERSAM ARISTO-
TELIS DIALECTICAM VNA CVM DVBIIS,
ET QVAESTIONIBVS HAC TEMPESTATE
agitari solitis in duas partes distributi.

*QVAERVM PRIOR PROEMIALES QVAESTIONES;
necnon Vniuersales, Praedicabilia Porphyrij, & Praedicamenta Aristotelis com-
plectitur. Posterior duo Libros Veridicamentis seu de interpretatione, ac duo alios
de posteriori analysi, seu resolutione cum quinque Tractatibus de Habitibus Intelle-
ctualibus.*

AUCTORE P. ANTONIO RUBIO RODENSI DOCTO-
re Theologo Societatis IESV, Theologiaeque professore.

PARS PRIOR
CVM DVPLICI INDICE, QVORVM VNVS QVAESTIONES
in ea discussas; aliter variis et omnibus consideratione dignis refert.

Anno



1603.

CVM PRIVILEGIO.

Compluti, Ex Officina Iustii Sanchez Crespo.

Antonio Rubio, *Commentarii in vniuersam Aristotelis Dialecticam: vna cum dubiis et quaestionibus hac tempestate agitari solitis in duas partes distributi...*, 1603 (Vocablos usados: *Ratio studiorum, Curriculum/Curriculo artis y Cursus*).

Salvador Sabatini

DEFFINITIONES

ET

EPITOME DOCTRINAE,

QUAE IN LOGICA, ONTOLOGIA ET PSYCOLOGIA

INSTITUTIONUM ELEMENTARIARUM

A D. ANDREA DE GUEVARA

EDITARUM ET IN LITTERARIA BARCINONENSI
Academia pro tertio Philosophiae curriculo
traditarum continentur.

Salvador Sabatini



Barcinone:

APUD JOANNEM FRANCISCUM PIFERRER,
TYPOG. REG. IN PLATEA ANGELI.

.1846.

R. 38.806.

Deffinitiones et epitome doctrinae: quae in logica, ontologia et psychologia Institutionum elementarium a D. Andrea de Guevara et Basozabal editarum et in litteraria Barcinonensi Academia pro tertio philosophiae curriculo traditarum continentur, 1846 (Vocablo usado: curriculo).

Nº. 1º. Sabado 17. de Octubre de 1772.



MERCURIO VOLANTE

CON NOTICIAS IMPORTANTES I CURIOSAS
SOBRE VARIOS ASUNTOS
DE FISICA I MEDICINA.

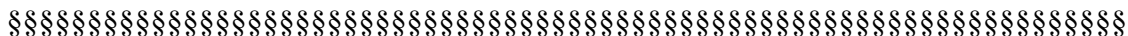
Por D. JOSEF IGNACIO BARTOLACHE. Doctor Médico, del
• Claustro de esta Real Universidad de México.

PLAN DE ESTE PAPEL PERIÓDICO.

*Parva mora est, alas pedibus virgamque potente
Somniferam sumpsisse manu, tegimenque capillis.
Haec ubi disposuit patriâ love natus ab arce,
Desilit in terras*

Ovid. Metamorph. l. w. 671. &c.

Se apresta luego, i calza de sus alas
El pie ligero; cubre la cabeza,
I empuñando la vara encantadora,
Deciende en un momento hasta la tierra
El rubio hijo de Jupiter i Maia.



cias.

Nuestras Escuelas Públicas ò Estudios Generales, establecidos por el Monarca, y frecuentados por la Juventud de América, especialmente despues de la ereccion de algunos Colegios que hasta hoi existen : han producido una infinidad de hombres de mérito, mui hábiles en lo que llaman Facultades maiores, Teología i Jurisprudencia, tanto Canónica como Civil; no tanto número en Medicina i Filosofia, aunque los ha havido eminentes; mucho menos en Bellas Letras, tomadas en toda su extension; nada ò mui poco en Artes liberales. La razon de estas diferencias se toma de el mismo Plan de los Estatutos, i de la Historia de las Ciencias i sus revoluciones. Son puntos de mero hecho, que no admiten contestacion. Digolo, porque no toquen alarma contra mi algunos Patriotas Americanos, imaginandose agraviados, por quanto no pretendo que nos tengan por consumados en todo género

Ignacio Bartolache, *Mercurio volante*, 1773 (vocablos usados: Artes Liberales y Plan de los estatutos).

CARTA

DIRIGIDA AL

C. MARIANO RIVA PALACIO

GOBERNADOR DEL ESTADO DE MEXICO

EN LA CUAL SE TOCAN VARIOS PUNTOS

RELATIVOS A LA INSTRUCCION PUBLICA

México, Octubre 10 de 1870.

SR. D. MARIANO RIVA PALACIO.

Toluca.

Muy estimado amigo:

CONFORME á los deseos de vd., tengo ya arreglado el viaje de los profesores de esta Escuela que deben ir á hacer los exámenes del Instituto de Toluca, con objeto de establecer, en lo posible, entre aquel Establecimiento y la Escuela Preparatoria de esta Capital, una perfecta fraternidad y homogeneidad, no solo respecto de las materias que en ellos hayan de enseñarse, sino tambien de los métodos didácticos y de los procedimientos de exámenes, para que de este modo los alumnos no tengan tropiezo de ninguna clase, cuando deseen pasar de un Establecimiento á otro, facilitándose de esta manera la enseñanza en todos los ramos y la vulgarizacion de los conocimientos útiles, sólidos y positivos que caracterizan lo que en el plan de estudios actual se designa bajo el nombre de *Estudios preparatorios para las carreras profesionales*.

Incluyo á vd. un ejemplar de la Ley Orgánica de Instrucción Pública vigente en el Distrito, y otro del último Reglamento expedido por el Ministerio de Instrucción Pública, para facilitar la ejecución de dicha ley.

1891
101
SEGUNDO

CONGRESO NACIONAL

DE

INSTRUCCION

Informes y Resoluciones.



MÉXICO

IMPRENTA DE FRANCISCO DÍAZ DE LEÓN

CALLE DE SAN JUAN N. 125 — Col. San Juan, 19

1891

Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones, 1891 (vocablos usados: plan de estudios, curso, programa escolar, programa de estudios).

TRATADO ELEMENTAL
III
PEDAGOGIA

POR EL
DR. LUIS E. RUIZ
EX-DIRECTOR GENERAL DE INSTRUCCION PRIMARIA

Ala Republica el merito de la obra
especial y agradecimiento de los
positivos maestros.

ESTADIA



MEXICO
HERRIERO HERMANOS, EDITORES
B. Pórtico de Santa Clara-16.

1904

Luis Ruiz, *Tratado elemental de Pedagogía*, 1904 (vocablos usados: Plan de estudios, Curso, Programa de estudios).



Justo Sierra, México. *Su evolución social, síntesis de la historia política, de la organización administrativa y militar y del estado económico de la federación mexicana; de sus adelantos en el orden intelectual; de su estructura territorial y del desarrollo de su población, y de los medios de comunicación nacionales e internacionales; de sus conquistas en el campo industrial, agrícola, minero, mercantil, etc., etc. : inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el Siglo XIX / obra escrita por los señores, Agustín Aragón [y otros trece], 1902 (vocablos usados: Plan de estudios, Curso).*

JOSÉ VASCONCELOS

De Robinsón a Odiseo

Pedagogía estructuraliva



N. AGUILAR - EDITOR

Marqués de Vuelata, 43. - Apóstulo 8011

MADRID

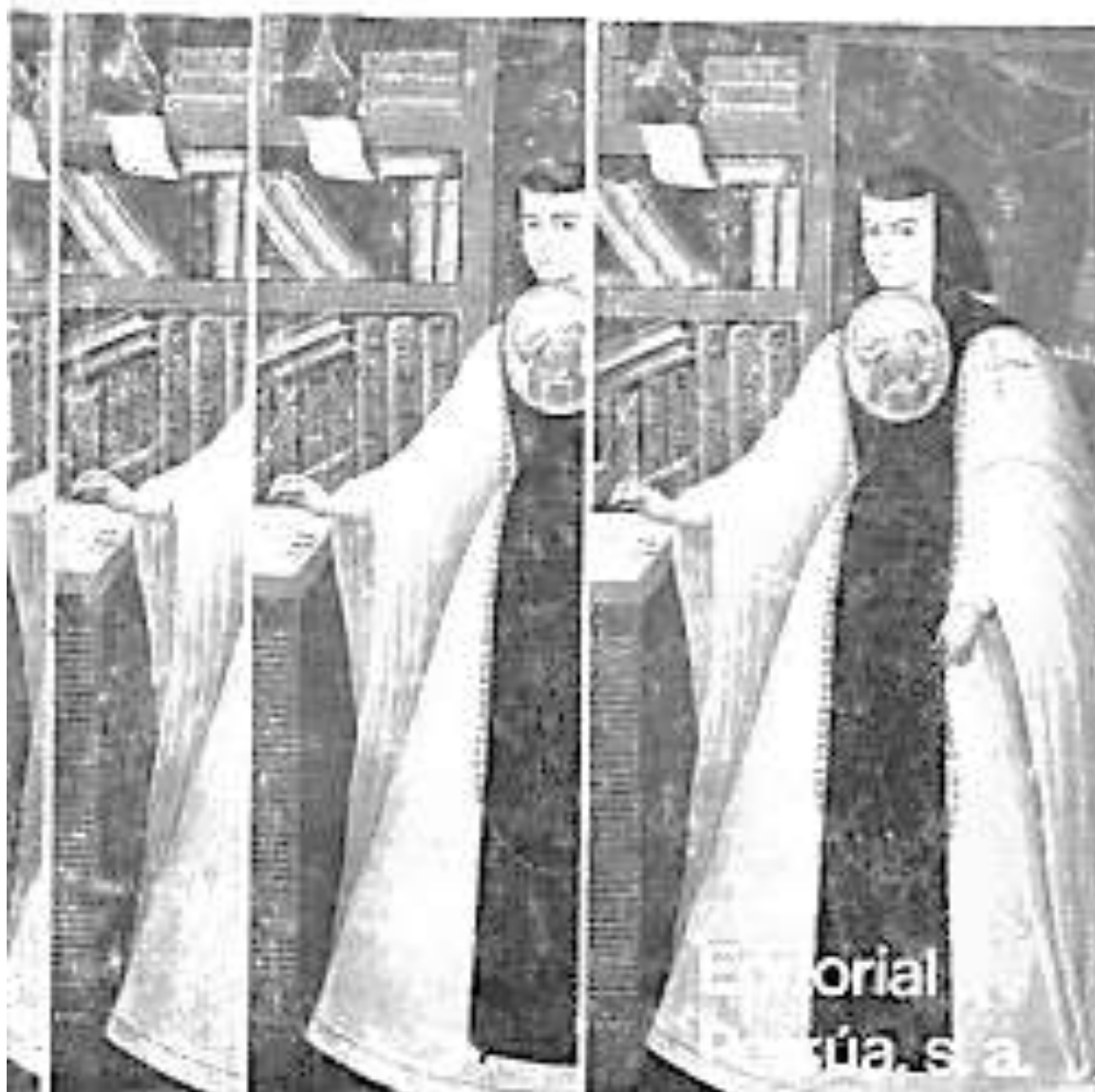
1935

José Vasconcelos, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuraliva*, 1935 (vocablos usados: Plan de estudios, Plan escolar, Plan racional de enseñanza, Plan de ordenamiento de materias, Plan educativo, Curso, Programa escolar).

HISTORIA COMPARADA DE LA EDUCACION EN MEXICO

14^A
EDICION
1980

LARROYO



Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, 1980 (vocablos usados: Plan de estudios, Programa escolar, Plan educativo, Curso, Currículum de estudios).

Enrique Moreno y de los Arcos
**PLAN DE ESTUDIOS Y
"CURRICULUM"**

RATIO ATQ.
INSTITVTIO
STVDIORVM
SOCIETATIS
IESV.
SUPERIORVM PERMISSV.



NEAPOLI.
In Collegio eiusdem Societatis.
Ex Typographia FABRINI LOND.
M. D. XCVIII.



Colegio de Pedagogos de México
México
1990