

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGIA
INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



FUNDAMENTACION Y PROPUESTA DE UN MODELO DE
TEORIA GENERAL DE LA EDUCACION, COMPUESTO DE
LAS CONCEPCIONES FILOSOFICO-PEDAGOGICAS
DEL LIC. JOSE VASCONCELOS CALDERON:
UTIL PARA ESTRUCTURAR LA
EDUCACION EN MEXICO.

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
AGUSTIN RIVERO FRANYUTTI

Director de Tesis: Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

MEXICO, D. F.:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1989



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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1. SUPUESTOS HISTORICOS DE LA TEORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO	5
1.1. El Porfiriato (1876-1910)	5
1.1.1. Contexto histórico	5
1.1.1.1. Primer período presidencial de P. Díaz	7
1.1.1.2. Presidencia de Manuel González	8
1.1.1.3. Segundo período presidencial de P. Díaz	8
1.1.1.4. Política exterior	10
1.1.1.5. La economía	10
1.1.1.6. Situación de la Iglesia	11
1.1.1.7. Cultura	11
1.1.2. Situación de la educación	12
1.1.2.1. Primaria	15
1.1.2.2. Preparatoria	18
1.1.2.3. Superior	19
1.1.3. Vida de José Vasconcelos	21
1.1.3.1. Primeros años	22
1.1.3.2. Campeche	23
1.1.3.3. En la ciudad de México	24
1.2. La revolución mexicana (1910-1920)	27
1.2.1. Contexto histórico	27
1.2.1.1. Antecedentes	27
1.2.1.2. Lucha armada	31
1.2.1.3. Presidencia de Madero	32
1.2.1.4. La decena trágica	33
1.2.1.5. Lucha constitucionalista	34
1.2.1.6. Lucha de facciones	36

1.2.1.7. Presidencia de Carranza	37
1.2.1.8. Presidencia de De la Huerta	38
1.2.2. Situación de la educación	39
1.2.2.1. Educación rural	39
1.2.2.2. Enseñanza técnica	40
1.2.2.3. Enseñanza universitaria	41
1.2.2.4. Política educativa de la revolución	41
1.2.3. Vida de Vasconcelos	43
1.2.3.1. Con Madero	43
1.2.3.2. Con Carranza	45
1.2.3.3. Ministro con Eulalio Gutiérrez	46
1.2.3.4. Exilio	47
1.3. Período de 1920 a 1924	48
1.3.1. Contexto histórico	48
1.3.1.1. Gobierno de Obregón	49
1.3.1.2. Sucesión presidencial	50
1.3.2. Vida de Vasconcelos	51
1.3.2.1. Director de la universidad	52
1.3.2.2. Creador del ministerio de educación pública	52

CAPITULO II. CONCEPTO Y ESTRUCTURA DE LA TEORIA GENERAL DE LA EDUCACION

55

2.1. Concepto de educación	55
2.1.1. Aceptaciones erróneas del término educación	55
2.1.2. Etimología de la palabra educación	58
2.1.3. Rasgos constitutivos del concepto de educación	59
2.1.3.1. Educación y cultura	59
2.1.3.2. Educación e instrucción	62
2.1.3.3. Educación y formación	63
2.1.3.4. Autoeducación y heteroeducación	64
2.2. Sistematización teórica de la educación	65
2.2.1. Concepto de la pedagogía	65
2.2.2. Concepto y tipos de la teoría de la educación	66
2.3. Estructura prototípica de la teoría general de la educación	70
2.3.1. Objetivo de la teoría de la educación	70
2.3.2. Naturaleza del educando	72
2.3.3. El conocimiento humano	73
2.3.4. Medios educativos	73

CAPITULO III. CONTENIDO NORMATIVO DEL MODELO VASCONCELIANO DE TEORIA GENERAL DE LA EDUCACION	75
3.1. Objetivo general del modelo teórico	75
3.1.1. Estructura educativa ideal	77
3.1.2. Escuela ideal	80
3.1.3. Labor ideal de las instituciones sociales en la educación	83
3.1.4. Medio ideal	84
3.1.5. Tipo de hombre ideal	86
3.2. Naturaleza del educando o sujeto	87
3.2.1. Complejo de inferioridad	89
3.2.2. Problema de identidad	91
3.2.3. El niño	95
3.3. Modos de conocimiento y conocimientos recomendables	96
3.3.1. Concepto y tipos	96
3.3.1.1. Conocimiento sensible	98
3.3.1.2. Conocimiento racional	99
3.3.1.3. Conocimiento sintético o unitario	101
3.3.2. Conocimientos convenientes para el educando	104
3.3.2.1. Conocimiento objetivo	104
3.3.2.2. Conocimiento ético	105
3.3.2.3. Conocimiento estético	106
3.4. Medios educativos	107
3.4.1. La escuela	108
3.4.1.1. Instalaciones escolares	109
3.4.1.2. La universidad	112
3.4.2. El maestro	114
3.4.3. El libro	116
3.4.4. El arte	120
3.4.5. Métodos para la enseñanza	122
CONCLUSIONES	125
BIBLIOGRAFIA	132

INTRODUCCION

El proceso de un trabajo humano, sea éste de análisis o de invención, principia por una idea (causa ejemplar) intuida a partir de la realidad, y se desarrolla por la exigencia de pureza que requiere la obra terminada. Esta modelación de la idea primigenia provoca que, en ocasiones, el producto final sea distinto de ella; a veces, el rodeo es impuesto por las características mismas del trabajo. No es éste el caso de la presente investigación. Desde el comienzo de esta tesis le pareció a su autor que sería mucho más importante retomar las concepciones educativas, a la par de las filosóficas, de José Vasconcelos, para someterlas a prueba de la consistencia y de la conformidad interna, esto es, a la tarea de componer un modelo de teoría general de la educación. Pudimos optar por el rumbo que han seguido otras tesis; el de exhibir los logros educativos de la obra del "Maestro de la Juventud" en el período de 1920 a 1924, época en que fue ministro de educación. Seguir este derrotero hubiera alejado al esfuerzo de su prístino intento: desasir a las ideas de su atadura al tiempo para proponer un sistema educativo —conceptual— de utilidad en el presente o para el futuro: que sea una guía de acción siempre viva.

Afuera de orientadora intemporal de la actividad educativa, la teoría de la educación debe prescindir de las consideraciones particulares —sujetas al caprichoso vaivén del tiempo y de las circunstancias— para concentrarse en los principios generales. No se le pide, entonces, a la teoría de la educación que describa, pormenorizadamente, la aplicación práctica de sus postulados; de hecho, esa labor adaptativa tendrá que ser llevada a cabo mediante la actividad de los educadores en cada momento histórico, de acuerdo con las necesidades y los recursos que tengan. Pues bien: la validez de una teoría de la educación no puede ni debe juzgarse con criterios de la práctica, es decir, del ser de la educación. La causa de esto radica en el carácter mismo de la teoría de la educación: aunque en una doctrina de orden práctico (prescriptivo o normativo), se sitúa exclusivamente en el campo del deber ser: es anhelo, no hecho. Lo que pretende este trabajo, por lo tanto, es el planteamiento de las aspiraciones educativas de José Vasconcelos como un modelo de teoría general de la educación, aplicable al presente o al futuro de la realidad educativa mexicana.

Después de lo dicho —y antes de avanzar más— es necesaria una aclaración. Cuando el pensador oaxaqueño plantea sus ideas filosóficas y educativas menciona explícitamente

te que corresponde a la raza iberoamericana en su totalidad. En la propuesta se exponen sus postulados para el caso concreto de México, pero, quizá por lo mencionado antes, también pueden ser válidos para algún país iberoamericano; eso, advertimos aquí, escapa a la intención que encauzó a la presente tesis.

El trabajo está formado por tres capítulos. Cada uno de ellos constituye un todo completo e independiente. Sin embargo, para el fin de esta investigación, lo que interesa son las relaciones que guardan entre sí: pueden concebirse, esquemáticamente, como una tríada dialéctica; los dos primeros, si bien no se presentan como contrarios a superar, son las partes complementarias en que se basa el tercero, son como las dos extremidades que sostienen a la teoría. El primer capítulo es el fundamento en lo temporal; el segundo es el fundamento en lo conceptual; el tercero es la propuesta educativa en forma de teoría general de la educación. Así las cosas, pasaremos a la descripción detallada de cada uno.

El primer capítulo está compuesto por tres partes. Cada una de ellas corresponde a un período concreto de la historia de México: la primera narra la época en que Porfirio Díaz fue presidente del país: de 1876 a 1910 (en este punto hay también una introducción que abarca, a grandes rasgos, todo el siglo decimonono); la segunda parte esboza la Revolución Mexicana de 1910 a 1920; la tercera parte reseña los cuatro años inmediatos, correspondientes a la presidencia del General Alvaro Obregón, (lapso en que Vasconcelos es ministro de educación). En cada uno de los tres momentos mencionados, la descripción fluye en tres vertientes: el contexto histórico general, la historia de la educación y la vida de Vasconcelos.

En la mente de quien haya leído lo anterior puede surgir una muy legítima duda: ¿Por qué se incluye una parte histórica —y sus determinados períodos— en un trabajo que pretende situar fuera del tiempo a la teoría general de la educación? Básicamente, porque las ideas que forman la presente propuesta no surgieron como tales, sino como práctica derivada de la necesidad urgente que existía en el país de dar educación efectiva a la mayor cantidad posible de personas. Esta es, también, la causa de las divisiones: el surgimiento de la teoría se verifica en el período de 1920-1924, momento en que no puede ser entendido sin el anterior, la Revolución; movimiento que no es comprensible sin el antecedente Porfirico.* Por eso se inserta una parte, común a los tres períodos, que describe el

(*) Porfirico. Término que proviene de Porfirio: Porfirio Díaz, y del sufijo "ico" "ica": relativo a. (cfr. Cosío Villegas, *Historia Moderna de México*, p. 529.

contexto histórico general. La inclusión de un fragmento destinado a la historia de la educación en cada período es más evidente, pues nos ayuda a valorar la oportunidad y la certera visión de conjunto que hacen del ideario Vasconceliano un hito en la educación nacional. El tercer subcomponente —el de la vida de Vasconcelos— coincide en el último punto con el estado de la educación por haber sido él, en ese tiempo, el ministro de educación, y se justifica por la necesidad de vincular al hombre con su época, su pensamiento y su obra: el caso de Vasconcelos es uno de esos muy raros en donde la vida, la obra y el pensamiento se entrelazan y se influyen de manera muy significativa (si la vida de Vasconcelos es importante para la comprensión de su pensamiento y su obra, en el caso de este trabajo lo es hasta 1924, año en que renunció al ministerio de educación; por eso el relato de su vida se corta en ese momento).

Para lograr un mejor entendimiento de la teoría en lo referente a su localización temporal, se utilizaron fuentes bibliográficas diversas —sobre todo en el punto de vista— para garantizar la objetividad de los datos; en el proceso de elaboración se emplearon los métodos sintético y descriptivo.

El segundo capítulo abarca tres porciones: En la primera se examina el término educación a partir de las acepciones erróneas que se tienen de él y del conjunto de rasgos que lo constituyen (sin olvidar su etimología), con el propósito de llegar a una definición lo más completa posible. La segunda, estudia a la educación como teoría, (conoc. sistemático) es decir, exegesis conceptual ordenadora del fenómeno educativo. La tercera, esboza la estructura de la teoría de la educación (planteada por T.W. Moore), esto es, la forma general que debe asumir. Es esta última parte la que se relaciona más estrechamente con el tercer capítulo, pues, le impone el esquema a seguir. Para la estructuración de este segundo capítulo se utilizaron obras de estudiosos de la educación, reconocidos como los más sobresalientes del ramo (García Hoz, Hubert, Nassif, Luzuriaga, ...), y métodos como el analítico y el descriptivo.

El tercer y último capítulo está compuesto de cuatro incisos. El primero corresponde al objetivo general del modelo teórico, el cual describe con amplitud lo que la teoría se propone lograr a propósito del mejoramiento del medio social y de las personas concretas que forman la nación mexicana; el segundo aborda lo referente a la naturaleza del educando: el mexicano; el tercero explica cómo se lleva a cabo el conocimiento humano

y cuáles son sus tipos o formas; en el cuarto y último se exponen con detalle los medios educativos, es decir, todo lo que la teoría necesita para lograr su objetivo. Las ideas que componen este tercer capítulo fueron extraídas, o bien directamente de las obras de José Vasconcelos, o de otros autores que han escrito sobre el pensamiento y la obra del autor que nos ocupa; a pesar de su selección y ordenamiento, no hemos querido modificarlas demasiado para mostrar su congruencia interna; razón por la que este capítulo contiene muchas —y a veces luengas— citas: no es ésto un defecto en la elaboración, sino una necesidad formal.

Para finalizar, el autor de este trabajo quisiera expresar su incuantificable agradecimiento al Lic. José Vasconcelos, por legarnos un rico y fecundo ejemplo en su vida y en sus obras; a la doctora Jarveya Villalobos, por la confianza que depositó en el resultado de la presente investigación, y por la paciencia y acierto con que procedió a su corrección; al señor Juan Sandoval, por su desinteresada ayuda en la localización de libros extintos en el mercado; a las amigas, amigos y familiares cercanos, por su sincero interés en el desarrollo de este trabajo...

CAPITULO I

SUPUESTOS HISTORICOS DE LA TEORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO

1.1. El Porfiriato (1876-1910).

1.1.1. Contexto histórico

El siglo decimonono, en México, se caracterizó por una gran inestabilidad en todos los ámbitos, debida, en gran parte, a las cruentas luchas armadas que se sucedieron desde sus inicios. En 1808 comenzó el movimiento que buscaba la emancipación política de España, mismo que terminaría en 1821 con la codiciada libertad del país. Se pensó que con la estrenada autonomía habían acabado sus problemas, pero no fue así. Consumada la lucha tuvo que afrontar el impostergable problema de cómo había de gobernarse; cuestión que llevaba irremisiblemente, al planteamiento de un proyecto de nación. Dos opciones se presentaban al país en este sentido: por una parte, no era posible desdeñar los casi trescientos años de herencia que habían dejado los españoles; por la otra, el pueblo tenía avidez de prosperidad y en ello no veía mejor modelo a imitar que el de los Estados Unidos. En otras palabras: la primera alternativa consistía en mirar hacia el interior: bucear en el pasado y, retomándolo, partir hacia el futuro; por el contrario, la segunda pretendía negar el origen y copiar el modelo norteamericano. De esta antinomia surgieron los dos grupos políticos más representativos del México decimonónico: los conservadores (defensores de la tradición) y los liberales (adoradores del progreso).

Los liberales estaban divididos en dos posturas aparentemente contradictorias, pero muy similares entre sí: los radicales, cuyos principales representantes eran Lorenzo de Zavala y José Ma. Luis Mora; los moderados, entre quienes destacaba, como el portavoz, Mariano Otero. La idea esquemática de nación que tenían los liberales puede resumirse así: "... una república federal democrática, gobernada por instituciones representativas; una sociedad secular libre de la influencia clerical; una nación de pequeños propietarios, campesinos y maestros artesanos; con el libre juego del interés individual liberado de las

leyes restrictivas y del privilegio artificial..." (1) También planeaban el auge de la economía agrícola.

Los conservadores, representados principalmente por Lucas Alamán, ambicionaban una nueva nación gobernada por un poder centralista (monárquico); la vuelta al pasado de la colonia, desechando lo indígena; la conservación de la independencia y las propiedades en manos de la iglesia, así como unión de ésta con el ejército y una economía basada en la minería y la industria, con franco desdén por la agricultura.

La confrontación de estos dos grupos se prolongó por casi todo el siglo diecinueve, provocando numerosas guerras y cambios de gobierno. El triunfo definitivo fue para los liberales, quienes, derrotando al Imperio de Maximiliano, acabaron con la última esperanza conservadora y, bajo la dirección de Juárez, consolidaron su poderío en la época de la República Restaurada (1867-1877). Por eso puede decirse que "... La nación mexicana es el proyecto de una minoría que impone su esquema al resto de la población, en contra de otra minoría tradicional". (2)

En 1867 Juárez y Lerdo se instalaron en el poder de hecho, es decir, sin haber convocado a elecciones; antes de realizarlas, Juárez implantó una serie de reformas a las cámaras y a los comicios electorales: decidió que podían votar los sacerdotes y —por primera vez en la historia— los empleados públicos. (3) Era de esperarse que con esta medida Juárez le ganara a su rival, Porfirio Díaz, quien, deseoso de ocupar un lugar en el gobierno, lanzó su candidatura para diputado y fue aceptada, pero, como resultado de sus escasas dotes oratorias, fracasó y se retiró a la vida tranquila de su rancho (La Noria).

(1) BRADING, D., *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, p. 101.

(2) PAZ, O., *El laberinto de la soledad*, p. 116.

(3) *cf.* CUEVAS, M., *Historia de la nación mexicana*, p. 946.

El fin del período presidencial de Juárez (1871) despertó nuevamente la ambición política de sus rivales. Se lanzaron como candidatos Porfirio Díaz, Sebastián Lerdo y el mismo Juárez. La votación fue tan pareja que tuvo que intervenir el congreso para determinar al vencedor; Juárez fue designado Presidente y Porfirio Díaz inició un movimiento armado tan fútil como carente de visión. En efecto, considerando que su popularidad había aumentado ostensiblemente y que pudo haber llegado un año más tarde —a la muerte de Juárez— a la presidencia, puede afirmarse que cometió un craso error. (4) En cambio, de las elecciones de 1872 salió vencedor Lerdo y Porfirio Díaz regresó de nueva cuenta a su rancho.

Tres años después, en 1875, por la inminente reelección de Lerdo, estalló un nuevo movimiento armado a cuya cabeza se encontraba el general Díaz. Este levantamiento tenía como justificación el plan de Tuxtepec. Entre tanto, las elecciones ya se habían realizado; José Ma. Iglesias, ministro de justicia, declaró que habían sido fraudulentas y que por lo mismo él debería ser el nuevo presidente, en virtud del puesto que ocupaba. Mas sus planes no llegaron a realizarse, pues la victoria de Porfirio Díaz en Tecoaac sobre las fuerzas Lerdistas instaló a éste en un puesto de superioridad con respecto a sus opositores. Por esta vía, en Noviembre de 1876, llegó don Porfirio a la presidencia de la república de manera provisional. De diciembre de 1876 a febrero de 1877 fue sucedido por el general Juan N. Méndez, quien, tras de las elecciones realizadas —en apariencia legítimas—, entregó la presidencia al general Díaz.

1.1.1.1. Primer período presidencial de P. Díaz.

Este primer período se caracterizó por una gran actividad tendiente a resolver los múltiples problemas que sufría el país. En el exterior del territorio —concretamente los Estados Unidos— no se reconocía su gobierno como legítimo, hecho que conllevaba el riesgo de que los extranjeros apoyasen a tropas rebeldes; en el interior la situación no era como para levantar el ánimo: "... ejército inconforme; industria, minería y agricultura en el más completo abandono; la hacienda pública en bancarrota sin la menor perspectiva de nivelar presupuestos; un deseo por lograr paz, orden y prosperidad". (5) El problema del reconocimiento al gobierno se solucionó un año y medio después mediante las gestio-

(4) COSIO VILLEGAS, D., et al., Historia mínima de México, p. 125.

(5) QUIRARTE, M., Visión panorámica de la historia de México, p. 225.

nes de Ignacio L. Vallarta, ministro de Relaciones Exteriores. A propósito de la situación interna del país, don Porfirio y su gabinete sabían lo que estaba mal, pero no tenían una idea muy clara de cómo proceder para solucionarlo. (6) En este período don Porfirio consiguió la aprobación del congreso para iniciar las obras del ferrocarril, construido por extranjeros.

Al finalizar su primer período (1880), el general Díaz previó una nueva etapa de luchas si se reelegía como presidente. Por esa razón pensó en poner a una persona que le fuera completamente leal: para que concluida su presidencia le devolviera el codiciado puesto. El elegido fue su compadre y amigo, el general Manuel González.

1.1.1.2. Presidencia de Manuel González

Después de unas elecciones que tuvieron sólo la apariencia de tales fue nombrado presidente el general González. En el decurso de su gobierno pareció que México progresaba y, por consiguiente, salía victorioso de sus problemas económicos: se dio un ingente impulso a la construcción de los ferrocarriles pero estaban tan mal construidos que en una ocasión se derrumbó un puente y perecieron muchas personas; se crearon numerosos bancos con sucursales en algunas partes de la república... Pero todo ello de manera tan desordenada que condujo a una crisis económica. Para salir de ella se acudió al desesperado recurso de emitir una moneda de níquel, misma que desagradó a la gente y pronto fue retirada. También surgió el problema de la deuda externa: se le debía a Inglaterra una suma considerable de dinero y ella cobraba más de lo que le correspondía, hecho que suscitó un debate en el congreso a propósito de si debía o no pagarse lo que quería dicho país, mas a ningún acuerdo se llegó.

1.1.1.3. Segundo período presidencial de P. Díaz

El general González terminó su período presidencial en noviembre de 1884 y, tras de unas elecciones ficticias, Porfirio Díaz volvió a ocupar la presidencia. En esta ocasión "... venía muy corregido y aumentado. Por de pronto, venía casado en segundas nupcias con doña Carmen Romero Rubio, hija de su antiguo enemigo, don Manuel. Los tres se fueron a Nueva York, donde, con Matías Romero, de cicerone, Porfirio vio, observó y (6) cfr. COSIO VILLEGAS, et. al., op. cit., p. 127.

preguntó hasta la saciedad, y en pocas palabras adquirió una educación objetiva de la que no perdió ripo en sus posteriores gobiernos...".(7) A partir de entonces sus ideas fueron más claras y sus proyectos mejor definidos: comenzó por elegir personal de su confianza para los puestos del gabinete y las gobernaturas; disminuyó poco a poco la fuerza de las cámaras; apagó todo intento de rebelión y luchó, en suma, por la implantación de un poder presidencial omnímodo.

En 1888, fin de su segundo período presidencial pareció por un momento que el poder caería en otras manos, pues el general Díaz así lo hizo creer a sus contendientes. Manuel Romero Rubio, su suegro, Carlos Pacheco y Manuel Doblán se lanzaron como candidatos. Así que los vio dispuestos, don Porfirio, con mucha habilidad, los enemistó entre sí y ninguno llegó a la silla presidencial; en ese momento también mandó modificar la constitución para que su reelección tuviese visos de legalidad.

En 1898 urdió un engaño parecido. Ofreció la presidencia a José Ives Limantour, pretextando la necesidad de realizar un viaje al extranjero. Pero Baranda (ministro del gabinete Porfiriano al igual que Limantour), por órdenes expresas de don Porfirio, declaró que Limantour no podía ser presidente de la república por ser hijo de extranjeros. Porfirio Díaz prometió a su ministro-amigo que haría todo lo posible por modificar dicho estatuto, pero por de pronto seguiría él en el poder.

En adelante, don Porfirio ya no tuvo problemas para reelegirse. Su único "rival" lo personificaba un sujeto excéntrico (Lic. Zúñiga y Miranda) que no era tomado en cuenta por nadie.

La actitud que el presidente Díaz tuvo hacia la prensa de su tiempo fue de pertinaz represión. La rebeldía (antipresidencialismo) se castigaba con la persecución y en encarcelamiento: existían tres diarios de esta índole: "el diario del Hogar", "el Tiempo" y "el Hijo del Ahuizote"; en cambio, los periódicos que mostraban lealtad (servilismo) al presidente eran mantenidos por el ejecutivo; entre éstos sobresalió, por su calidad técnica, el "Imparcial". A fines de la época Porfiriana el presidente dejaba que sus ministros se atacaran por medio de los diarios, quizá con el propósito de favorecer su mutuo desprestigio.

(7) CUEVAS, op. cit., p. 984.

1.1.1.4. Política exterior

En el campo de la política exterior el Porfirismo tuvo una profusa actividad. Con los países europeos se reanudaron las relaciones, en parte para contrarrestar el influjo norteamericano: a Inglaterra se le dio el territorio de Belice en 1893 mediante el "Tratado de los Límites" y se le pagó la antigua deuda en más de lo que realmente consistía; a Francia se le cedió la isla de la Pasión en 1909. Con los países sudamericanos hubo algunos altercados que se resolvieron de manera pacífica: Guatemala declaraba tener derechos sobre el territorio de Chiapas, cuestión que se solucionó por el "Tratado de los Límites" de 1882; en las guerras que se dieron entre Guatemala y El Salvador, Nicaragua y Honduras, México actuó como conciliador y pacificador. Con los Estados Unidos las relaciones eran difíciles, al grado de que pensaban arrebatar a México, por medio de las armas, una considerable porción de territorio; optaron, en lugar de esto, por la explotación comercial, mucho más conveniente para ellos. También participó México en la unión panamericana de unificación, propuesta por Estados Unidos en 1889.

1.1.1.5. La economía

En este terreno se verificó un cambio muy favorable con respecto a todos los gobiernos precedentes del siglo diecinueve. Hubo un enorme incremento en los ferrocarriles, se explotaron con intensidad las minas, se crearon nuevas fábricas y con ellas nació la clase obrera. Pero el punto culminante de la economía se dio con el ministro José Ives Limantour: "Limantour se hizo cargo de la secretaría de Hacienda, en calidad de ministro responsable, en febrero de 1893 (...) Propuso desde luego una reducción de gastos y con sólo esto, por de pronto, disminuyó el presupuesto cerca de dos millones de pesos (...) otro golpe audaz que tuvo Limantour, pero muy justiciero, fue el de suprimir del presupuesto de lo que llamaban 'partidas abiertas', es decir autorizaciones al ejecutivo para hacer gastos, naturalmente díque imprevistos (...) se gravaron el alcohol y el tabaco (...) Limantour pudo presentarse al congreso en 1897 con diez millones y medio de excedente, proponiendo la distribución y destino que a ello había de darse. Se propusieron las obras del teatro nacional, del hospital general, la casa de correos, del ministerio de comunicaciones, etc..."⁽⁸⁾ Dos problemas, sin embargo, enfrentaba la economía Porfir-

(8) *ibidem*, p. 1005-1007.

rica: de los 2434 millones de dólares que constituían la riqueza nacional, 13/8 eran de origen extranjero (9); el segundo problema radicaba en la poca probabilidad de escalar los estratos sociales: "... quien nacía pobre y era un don nadie, moría en esa misma condición...". (10).

El medro económico alcanzó también al campo, pero en menor escala. A finales del siglo diecinueve se repartieron porciones de tierra a los agricultores, sin embargo, la mayor parte del suelo estaba concentrada en pocas manos. Los dueños de las haciendas, que en ocasiones ni siquiera vivían en ellas, sometían a los trabajadores a jornadas excesivas y sueldos miserables; se les pagaba con cupones para las tiendas de raya y por eso las deudas se convertían en hereditarias e impagables. Pero, como sabemos, existen excepciones en todo: esta situación no abarcaba de manera absoluta a los propietarios ni al conjunto de regiones del país.

1.1.1.6. Situación de la Iglesia

La iglesia católica, durante la época Porfirica, no fue atacada ni se le aplicaron las Leyes de la Reforma, sin embargo, tampoco se suprimieron. Se permitió que las escuelas funcionaran de manera normal pero la instrucción que impartía el estado, según la ley, era laica. Los sacerdotes eran dejados en paz mientras no interfiriesen con la política del gobierno; incluso a algunos se les trataba con deferencia. El culto público de la iglesia no fue perturbado y la gente asistía a ella con la confianza habitual.

1.1.1.7. Cultura

Durante esta época la cultura dio buenos frutos. Dentro de la poesía destacaron Amado Nervo y Manuel Gutiérrez Nájera; en los estudios de historia de México sobresalieron principalmente, Manuel Orozco y Berra; como filósofos destacaron Francisco Bulnes y Porfirio Parra, y como gran educador, filósofo y hombre de letras brilló Justo Sierra, a quien se deben importantes logros en la educación nacional.

(9) cfr. ALVEAR ACEVEDO, C., Historia de México, p. 322.

(10) COSIO VILLEGAS, et al., op. cit., p. 131.

1.1.2. Situación de la educación

En el inicio del siglo decimonono comenzaron a introducirse en México, por medio de la literatura y los periódicos, ideas liberales de los pensadores franceses más prominentes; conceptos que tuvieron una pronta acogida por los intelectuales de la época, quienes no tardaron en impregnar el ambiente con ellas, favoreciendo así el comienzo de proceso que culminó con la Independencia del país.

La separación de España, de su influjo político y cultural, avivó la necesidad de proponer nuevos lineamientos que, sustituyendo a los anteriores, marcaran el rumbo a seguir. La exigencia política fue la primera en atenderse, pues sin gobierno hay caos; pero, como son los individuos quienes forman el pueblo y sustentan la política, hubo un marcado énfasis en las características del ciudadano que la patria requería. Es en este aserto donde los políticos e intelectuales de la época estaban de acuerdo: en la forzosidad de la educación como medio para producir un tipo de hombre acorde con el surgimiento de la nueva nación. En lo que no estaban de acuerdo era en el modelo de persona que querían formar y en cómo habrían de formarlo: por ejemplo, Lucas Alamán afirmaba: "La convención francesa formó un plan (...) que es también el origen del de la República Mexicana; y así como el de los jesuitas tenía por objeto esencial formar ante todo hombres religiosos, y al mismo tiempo literatos y sabios, en el de la convención no pensó más que en formar abogados, médicos y naturalistas, sin que la instrucción propia de estas profesiones se apoyase en el fundamento de la religión, sino más bien excluyéndolo completamente, de donde nació por consecuencia la exclusión del clero de toda intervención en la instrucción de la juventud, y como el carácter del siglo es la superficialidad, se multiplican los objetos de enseñanza, sin profundizar bastante ninguno..." (1); por el contrario, José Ma. Luis Mora decía: "... se quiere que la educación nacional sea la propiedad exclusiva de los ministros del culto y que esté toda basada sobre las reglas monásticas en traje, usos y hábitos (sic), se quiere que las maternas de enseñanza sean las de los claustros, diputadas teológicas y escolásticas que han pasado de moda hace medio siglo y de las cuales

(11) STAPES, A., Educación en México independiente, p. 42-43.

hoy nadie se ocupa; y se rehusa la enseñanza de los ramos antes desconocidos y de utilidad práctica, enseñanza sobre la cual deben formarse los hombres públicos de que hay tanta y tan grande falta en el país...". (12)

Si a esos desacuerdos ideológicos se agregan otras barreras como la diferencia de climas en toda la república, la lejanía de las poblaciones y la dificultad de acceso a ellas, la enorme cantidad de territorio que abarcaba México en quella época y la marcada estratificación social (13), se convendrá en que era difícil el estado de la educación al inicio de la era independiente. Por si lo anterior fuera poco, la política contribuía a que el problema no se solucionara, pues "... los tímidos intentos de reformas educativas permanecieron en la nebulosa región de las teorías sin ponerse por obra, debido al divorcio entre la teoría y la realidad nacional". (14)

Algunos años antes de que terminara la guerra de independencia, se abrieron las primeras escuelas de enseñanza mutua basadas en el método Lancasteriano, mismas que al poco tiempo (1822) se erigieron en la Compañía Lancasteriana. En 1842, debido a su encomiable servicio, las escuelas Lancasterianas originaron la Dirección General de Instrucción Primaria. Ese mismo año el general Santa Anna, presidente de la república, declaró que la educación será obligatoria para los niños que se encontraran entre los 7 y los 15 años de edad.

En 1843 el presidente Santa Anna expidió unas leyes orgánicas en donde la educación permanecía con su tradicional base religiosa; la reacción liberal ante esto fue inmediata, pero tuvieron que aguardar hasta 1857 para que la constitución dotara a la educación con el carácter de libre. Por libre se entendía entonces la educación separada del catolicismo, pues hasta esa época el estado pedía a la iglesia que abriera escuelas. (15)

(12) *ibidem*, p. 59.

(13) *cf.* MENESES MORALES, E., Tendencias educativas oficiales en México (1821-1911), p. 69-70.

(14) *ibidem*, p. 71.

(15) *cf.* *ibidem*, p. 141.

Desde 1861, Juárez sentó las bases de lo que sería la legislación posterior en materia educativa: "El gobierno procurará generalizar la instrucción primaria, perfeccionará la facultativa en todas las profesiones y merecerán todo su cuidado las escuelas de Medicina, Agricultura, Artes y Oficios, Minería y Comercio, y las academias de Bellas Artes...". (16) En 1867 Juárez llegó nuevamente a la presidencia y, consciente del problema educativo de la nación (su estado de lastimoso olvido), formó un comité que concluyó con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, fechada en ese mismo año. Ella reglamentó el artículo tercero de la Constitución de 1857.

Los aspectos más sobresalientes de la mencionada ley son: la fundación de una escuela normal (que nunca se abrió), la apertura de tantas escuelas (costeadas por el estado) primarias como lo requiriese la población de la capital, la creación de la escuela Nacional Preparatoria a cargo del doctor Gabino Barreda y con una acusada tendencia científica (en el sentido positivo = ceñida a lo sensible); además, esta ley señala que la educación será libre, gratuita y obligatoria desde los cinco años de edad.

Dos años después, en 1869, apareció la segunda ley orgánica. En ésta, la educación no quedó explícitamente como laica "... pero, como puede verse, entre las materias de enseñanza se suprimió la religión...". (17) en la segunda enseñanza se prepararon planes de estudio que incluían materias de cultura general y asignaturas especializadas para los alumnos que quisieran dedicarse a la docencia. La Escuela Nacional Preparatoria reformó su currículo con la introducción de nuevas materias. La enseñanza superior se amplió con la apertura de las carreras de "... Medicina, Medicina Veterinaria, Farmacéutica, Ingenieros de Minas, Ingenieros Mecánicos, Topografía, Arquitectura y Jurisprudencia; las de Artes y Oficios y la de Bellas Artes...". (18) También se creó y fue designada la Academia de Ciencias y Literatura, principal institución del nivel superior en esa época.

(16) LARROYO, F., Historia comparada de la educación en México, p. 261.

(17) Ibidem, p. 274.

(18) SOLANA, et. al., Historia de la educación pública en México, p. 33.

Como a principios del siglo diecinueve, la educación en el Porfirismo tuvo que arrostrar una serie de problemas: la gran cantidad de idiomas y dialectos (no se conocen cifras exactas de personas monolingües y bilingües), así como la dolorosa realidad de que "... El 14 por ciento de la población del país sabía leer y escribir en 1895, y el 20 en 1910; el 3 por ciento sólo sabía leer en 1895, y en 1910 el 1.8...". (19) el hecho de que hubiera personas que sabían leer y no escribir se explica por el empleo de métodos obsoletos de lecto-escritura.

1.1.2.1. Primaria

El aspecto de la educación primaria —sobre todo la rural— era: "... Edificios ruinosos, en su mayoría antihigiénicos, material de enseñanza verdaderamente primitivo, maestros abandonados a la miseria, la rutina y la ignorancia...". (20) Además, existía una población de 1.868,689 niños en edad escolar, de los cuales solamente 312,121 eran atendidos por el servicio educativo en 5,898 escuelas oficiales y 2,139 particulares. (21) A consecuencia de estos problemas —y de los mencionados anteriormente— se organizaron en el Porfirismo tres congresos pedagógicos para organizar el sistema educativo nacional. Como los resultados de dichos congresos son de gran amplitud y variedad, serán expuestos de manera fragmentaria y sucinta.

En 1889 son nacionalizadas las escuelas lancasterianas y así termina una etapa más de la instrucción primaria nacional. El presidente Díaz elogió la labor pasada de las escuelas pero afirmó que sus métodos ya no eran válidos ni acordes con la nueva pedagogía. La sustitución del sistema Lancasteriano trajo como resultado que el número de maestros

(19) Cosío Villegas, Historia moderna de México, t.IV, p. 532.

(20) ibidem, p. 549.

(21) cf., ALVEAR ACEVEDO, op. cit., p. 324.

aumentara: por cada grupo de 50 alumnos funcionaba un maestro ayudante, además del titular. Para no perder la unidad lograda por estas escuelas, en 1896 se reglamentó la Dirección General de Instrucción Primaria y se planteó la necesidad de uniformar el libro de texto, de mejorarlo y obsequiarlo a través de los municipios.

Justo Sierra, en la ley de 1908, establece la diferencia entre educación e instrucción. Esta última se concibe como medio para alcanzar la primera; la educación se define como: "... el desenvolvimiento armónico del alumno para vigorizar su personalidad, robustecer sus hábitos virtuosos, intensificar su espíritu de iniciativa y disciplinarlo con un poderoso sentimiento de Civismo...". (22) Además, se asentó la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación; era obligatoria la primaria (con duración de un lustro) para los niños de 6 a 14 años. Las disposiciones incluyeron también el establecimiento de desayunos escolares para los párvulos mal nutridos y los transportes para las personas que no tenían cómo ir a la escuela.

Se determinó que la enseñanza primaria se enfocara al desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales, en ese orden. Para esta finalidad eran menester dos tipos de escuela: la dedicada a la educación estaría basada en el concepto de "dones" Fröebel (conjunto de medios y materiales para el juego de niño) y la encargada de la instrucción enseñaría el contenido programático, combinando de esta suerte el estudio con el juego al aire libre. Se decidió que la mañana se destinara al estudio, en tanto que la tarde al taller, formando juntas una jornada de seis horas. Se acordó que las edades para cursar la primaria fueran de 6 a 12 años. Y el plan de estudios se enriqueció con la introducción de las ciencias físicas y naturales.

En cuanto a los edificios escolares se dijo que "... debía construirse especialmente para su fin escolar, lejos de lugares insalubres, en terreno seco, con materiales sólidos, ligeros y refractarios a la humedad...". (23) También se consideró importante que los

(22) COSÍO VILLEGAS, *op. cit.*, p. 575.

(23) *Ibidem*, p. 589.

grupos no pasaran de 50 alumnos y que hubiera un patio; se pondrían pizarrones, letras móviles y cursivas, abacos, etc., recursos que serían perfeccionados y expuestos en un Museo Pedagógico establecido en la capital.

Se acordó que la enseñanza de las ciencias físicas y de la historia eran determinantes para el desarrollo de la observación; que la lógica se enseñaría para provocar el orden en el pensamiento; que "... Las reglas precederían a las operaciones, el conocimiento a la definición, los casos particulares a la generalización, las ideas a los signos...". (24) Tales eran las normas de la instrucción.

En 1905 las escuelas primarias oficiales eran 9,083, con un total de alumnos de 575,972, de los cuales aprobaron 319,199 y concluyeron el ciclo 25,016. Las escuelas privadas, sostenidas en su mayoría por el clero Católico, sumaban 2,160. (25) Hacia el final del Porfiriato, "... para una población en edad escolar estimada en 3.765,802 personas, se hallaban inscritos en los planteles de tipo primario (oficiales y particulares) 901,003 alumnos. Las escuelas primarias eran, en total, 12,518, y de ellas eran 9,910 oficiales y 2,608 particulares, en todo el país". (26)

La primaria superior se proponía formar a los niños para su ingreso a la preparatoria, abarcaba un período de dos años, comprendía todas las áreas de la elemental y era obligatoria para continuar estudiando. Dentro de las primarias superiores pronto aparecieron modalidades como las enfocadas a la enseñanza, la industria, el comercio, la agricultura y la minería. Las oficiales eran 378 con un total de 55,033 alumnos; el número de las privadas ascendía a 120. Todo ello en el año de 1905. (27)

(24) ibidem, p. 570.

(25) cf. Anuario Estadístico de la República Mexicana 1905, p. 208-209.

(26) ALVEAR ACEVEDO, op. cit., p. 324.

(27) cf. Anuario Estadístico de la República Mexicana 1905, p. 210.

1.1.2.2. Preparatoria

En 1881 el ministro de Justicia e Instrucción, Ezequiel Montes, increpó al positivismo por ser una doctrina alejada de la realidad que convertía en quimeras todos los planes forjados bajo su influjo. Por dicha razón propuso la clausura de la Escuela Nacional Preparatoria y la transferencia de sus estudios a cada facultad profesional correspondiente.

También en 1881, Manuel Payno bajó los sueldos de los maestros y suprimió muchas de sus plazas. Bulnes y Sierra se opusieron con energía a este hecho pero Payno argumentó que la Preparatoria era dañina, pues robaba cinco años a la vida profesional.

Motivo de prolongada discusión fue el libro de Lógica. Primeramente se utilizaba el texto de Bain, mas éste sufrió severas críticas de Sierra y Macedo y fue retirado. Después, Vigil propuso el de Janet y fue aceptado por mayoría. Aparte del de lógica, en la preparatoria se utilizaban las obras de Payno y Guillermo Prieto para la enseñanza de la historia nacional; los de Vicente González y Justo Sierra para la historia universal; el de Antonio García Cubas para la geografía y los de Spencer y Zamocois para la moral.

Desde la época de la República Restaurada era común que se otorgaran dispensas de estudios. A los estudiantes que egresaban de las instituciones privadas, por el principio de libertad de educación, se les reconocían inmediatamente sus estudios y se les expedía el respectivo título; esta medida, consideraron muchos, era muy peligrosa pues iba a dar pie a que los alumnos de las instituciones oficiales desertaran de ellas e ingresaran en las privadas (católicas). El final de este desacuerdo fue el establecimiento de un minucioso examen realizado en la Escuela Nacional Preparatoria y previo al otorgamiento del diploma. Al parecer, esta circunstancia no convino a los estudiantes, pues eran discriminados por los maestros; incluso "... se decían procedentes de las escuelas de los estados para evitar represalias...". (28)

A raíz del primer congreso de instrucción, se decidió que sería muy adecuado el hecho de uniformar el plan de estudios; se marcaron como sus finalidades: preparar para la educación profesional, la vida social superior y el desenvolvimiento de todas las facultades. (29) tan acentuado era su carácter de formadora para los estudios profesionales, que la preparatoria organizó en 1906 una serie de conferencias sobre Orientación Vocacional, impartidas por catedráticos de las escuelas superiores con la finalidad de dar a conocer a los preparatorianos el perfil de cada carrera.

En 1905 existían un total de 34 establecimientos oficiales en la república mexicana que proporcionaban enseñanza preparatoria a 3,793 alumnos, de los cuales 2,534 fueron aprobados y 171 concluyeron el ciclo. Las instituciones privadas eran sólo 16. (30)

1.1.2.3. Superior

En la época del Porfiriato, la educación de tipo superior gozaba de mayor estima que los otros niveles. Ello trajo como consecuencia que algunos egresados tuvieran dificultades al buscar un empleo, pues existía una saturación de profesionistas en varias ramas laborales.

Otro problema que afrontaba la educación superior fue el de la gratuidad, cuestión que favorecía la sobrepoblación estudiantil; de hecho se decidió que fuera gratuita "...para que no cayera en manos del clero si se cobraba...". (31) Además, se vio la necesidad de concretar cada carrera, reduciendo las materias que no eran indispensables para utilizar los recursos sobrantes en el nivel de primaria.

La instrucción superior se impartía en escuelas que eran totalmente independientes. La escuela de Jurisprudencia redujo en 1907 sus años de estudio de seis a cinco y fue carrera con predominancia masculina; la escuela de Medicina ofrecía las carreras de médico, odontólogo, farmacéutico y obstetra, y en 1890 se aumentaron de cinco a seis

(29) Cfr. *ibidem*, p. 616.

(30) *cf.* Anuario Estadístico de la República Mexicana 1905, p. 211.

(31) CUSIU VILLEGAS, *op. cit.*, p. 633.

sus años de estudio; en la escuela de Ingeniería existían carreras como la ingeniero electricista, topógrafo, ingeniero civil e industrial, mismas que, desde 1902, fueron más enfocadas a la práctica, pues había una gran cantidad de cursos teóricos y engorrosos; en la escuela de Comercio se estudiaba para perito empleado, perito empleado de hacienda y perito empleado de relaciones exteriores, mismas que, a poco, se suprimieron para dar lugar a cursos como el de taquimecanografía (con muy numerosa concurrencia); la escuela de Altos Estudios fue la última en aparecer y estaba planeada para atender el perfeccionamiento de los estudios superiores o profesionales, la investigación y la formación de maestros en los niveles secundario y profesional; en la escuela de Bellas Artes se enseñaban la arquitectura, la pintura y la escultura, y fue reorganizada en 1907 para su mayor eficacia.

También de importancia fue el conservatorio Nacional de Música. Esta institución fue atacada fuertemente por carecer de una organización adecuada, de un currículo satisfactorio, de maestros preparados y de métodos convenientes. No obstante todo lo anterior, Justo Sierra siempre la defendió.

En la época Porfirica la educación técnica se impartía en dos instituciones: la de Artes y Oficios (de hombres y mujeres) y la de Agricultura. La primera contaba, aproximadamente, con doscientos alumnos inscritos (1877), quizá por la falta de estímulo que se recibía en esta modalidad; en la de mujeres la asistencia aproximada era de 750 alumnas. La escuela de Agricultura, por su parte, recibía al año un promedio de 25 alumnos, situación que la obligó a permitir el ingreso a los hijos de los peones; en esta última institución se cursaban las carreras de Veterinaria y de Agronomía.

En 1882 el ministro de educación, Joaquín Baranda, incitó a los educadores para que formaran un comité y prepararan un anteproyecto para la estructuración de la Escuela Normal, mismo que se presentaría al congreso con la petición de 100,000 pesos para su puesta en marcha. En 1877 la escuela fue inaugurada por el presidente y otras personas importantes; en esa ocasión el ministro Baranda pidió "... que la ciencia se colocara al alcance de todos, que se introdujera el sistema objetivo de enseñanza iniciado por Pestalozzi y los jardines de Froebel...". (32)

(32) Ibidem., p. 664.

La obra más importante del Porfiriato en el nivel superior de instrucción fue la reapertura de la Universidad —clausurada desde 1833—, debida a Justo Sierra. En 1881 Sierra expresó la conveniencia de uniformar la educación superior, para lo que propuso la creación de una universidad que abarcara a las diversas escuelas superiores antes mencionadas —con la excepción de la de Artes y Oficios—. También sugirió que dicha universidad fuera administrada con independencia del estado y organizada como las francesas y las norteamericanas.

La Universidad tendría las siguientes características: libertad para la adquisición de bienes (incluso raíces); propiedad absoluta sobre las posesiones de las escuelas superiores; capacidad para gobernarse por medio de un rector general y de un congreso integrado por representantes de profesores y alumnos; legitimidad en la expedición de títulos válidos para desempeñar puestos en el gobierno federal; habilidad del profesorado que quisiera formar parte de ella, comprobada en un examen de oposición; continuidad en la formación de los maestros, realizada en la Escuela Normal y de altos Estudios y facultad para permitir el ingreso a las mujeres. (33)

El 3 de marzo de 1910 Sierra presentó su programa para la creación de la Universidad a la Cámara de Diputados; el 22 de septiembre de ese mismo año, con una ceremonia festuosa a la que acudieron el presidente Díaz y los miembros de las principales universidades europeas y norteamericanas, se inauguró la Universidad.

1.1.3. Vida de José Vasconcelos

Hijo de Ignacio Vasconcelos y de Carmen Calderón, José nació en el estado de Oaxaca el 27 de febrero de 1882. Fue el segundo de nueve hijos que tuvo el matrimonio, pero, al morir el hermano mayor (Luis), José quedó en la posición de primogénito.

Su padre, que era empleado de aduanas, tuvo que viajar constantemente para medrar en su trabajo y proporcionar una mejor posición económica a su familia. De esta suerte,

(33) cf., ibidem., p. 642.

en 1885-86 la familia se encontraba en la región del Sásabe, Sonora; en 1887-88 se desplazaron a Piedras Negras, Coahuila y en los años siguientes estuvieron en la Capital, en Toluca y en Campeche.

1.1.3.1. Primeros años

Durante los años de estancia en Piedras Negras, la familia Vasconcelos vivió un período de holganza económica. La madre recibió una herencia por la venta de una propiedad situada en Oaxaca y que había pertenecido a su padre, pero "... incorregiblemente despilfarradora, empezó a recorrer las tiendas y almacenes de lo pueblos rivales. De cada excursión volvía cargada de cajas y envoltorios...". (34) También su padre, por la participación porcentual que recibía de las multas impuestas a los contrabandistas, llegó a tener un excedente de dinero, pero para él el ahorro era propio de avaros; una hipoteca era usura y pecado, y un negocio casi una deshonestidad...". (35) A Vasconcelos le molestó el hecho de que sus padres dilapidaran los ingresos extras de esta época sin pensar en los posibles tiempos de escasez.

Los años que vivió Vasconcelos en Piedras Negras dejaron una huella indeleble en su personalidad. Inscrito en una escuela de Eagle Pass, comenzó a asistir a ella con regularidad pero su paso por ella no fue, en modo alguno, fácil: desconociendo el idioma Inglés por completo, tuvo que aprenderlo sobre la marcha; de naturaleza física débil tuvo que pelear con sus compañeros para ganarse su respeto y sin una clara concepción de su nacionalidad, tuvo que salir en defensa de México en más de una ocasión. Pero, no obstante todo lo anterior, "la escuela me había ido ganando lentamente. Ahora no la hubiera cambiado por la mejor diversión...". (36)

En esta época de escolar nace su avidez por los libros. Por una parte estaban las lecturas que se desprendían de su labor escolar, entre éstas "La Iliada" le causó una profun-

(34) VASCONCELOS, J., Ulises Criollo, Memorias, t.1., p. 20.

(35) ibidem, p. 22.

(36) ibidem, p. 31.

da impresión; por la otra, estaban los libros que su madre, temerosa de la influencia protestante que Norteamérica pudiera tener sobre su hijo, leía con él: "México a Través de los Siglos", "La geografía y el Atlas" de García Cubas, "La historia de Jesucristo" de Vevillot y otras referentes a la religión Católica y las letras Españolas.

En estos primeros años, Vasconcelos tiene un primer atisbo de su misión vital: "... era evidente que yo llamado a manejar ideas. Sería uno a quien se consulta y se sigue...". (37)

Como resultado de la brillantez mostrada en sus estudios, Vasconcelos recibió la proposición, por parte del director de la escuela de Eagle Pass, de una beca para ingresar en la universidad de Austin, mas su padre se negó a ello y al poco tiempo abandonaron la población de Piedras Negras.

1.1.3.2. Campeche

El padre de Vasconcelos, para asegurar a sus hijos una mejor preparación académica, decidió abandonar Piedras Negras. Entre los miembros de la familia determinaron ir a Campeche, pues, amén de tener puestos aduaneros, poseía un instituto prestigiado.

El viaje a Campeche se interrumpió en la capital, allí los vasconcelos aprovecharon la oportunidad para visitar familiares. El padre, como no resolvió por completo el problema de su traslado, tuvo que separarse de la familia para regresar a Piedras Negras. Mientras tanto, la familia se instaló en Toluca, ya que en ese lugar la vida era barata y, además, existía un instituto afamado que en opinión de Vasconcelos, era muy inferior a la escuela de Eagle Pass. (38)

Después de una breve estancia en Toluca la familia se reunió para continuar el viaje hacia Campeche. En esta ocasión, el futuro esteta Vasconcelos descubrió la belleza del paisaje y la transformó en expresión viva y vibrante.

(37) *ibidem*, p. 42.

(38) *cfr. ibidem*, p. 77

En 1896 Vasconcelos ingresó al Instituto Campechano. En cuanto a los maestros opinó que "... eran, en general, superiores a todo lo que antes había conocido...". (39) Pero en contraste con el cuerpo docente estaba la obsolescencia de los métodos: "... En general, se abusaba de nuestra memoria y lo atribuía yo al atraso del plantel". (40)

En el Instituto aprendió los rudimentos de Francés que le sirvieron para leer obras que sólo se encontraban en ese idioma; éste fue "... el sésamo de nuevos mundos del espíritu...". (41) Además de los libros que leía en francés, otros muchos pasaban por su curiosa mirada: "Lo leía todo con la avidez del que va adquiriendo un vicio que subyuga...". (42) También durante su estancia en el Instituto practicó la gimnasia de aparatos (olímpica) y, en este campo, "... debo a Campeche y a su gimnasio, antebrazos, bíceps y hombros que me han durado toda la vida, no obstante largos períodos de completo abandono deportivo...". (43)

Otra vez vislumbra su futuro: "... Un día, mirando a don Patricio de paso por el corredor del instituto para entrar a la rectoría, me ví, yo también, de rector, atravesando las galerías con arcadas de un colegio más grande que el campechano...". (44)

Terminó la secundaria en el Instituto Campechano obteniendo el segundo lugar. Como reconocimiento a su buen desempeño académico le obsequiaron un paquete de libros que contenía, entre otras obras, las "Vidas Paralelas" de Plutarco, mismas que devoró casi inmediatamente. Así, después de un año y medio de estancia en Campeche, la familia Vasconcelos volvió a partir a la capital.

1.1.3.3. En la ciudad de México.

El padre recuperó su trabajo en Piedras Negras y, por esa razón, regresó a dicho lugar. José se quedó en la capital con su madre y sus hermanos, y se inscribió en la Escuela Nacional Preparatoria en el año de 1899. Ya que estaba instalado en la ciudad, Vasconcelos tuvo que separarse de su madre, pues, ella y sus hermanos debían reunirse con su padre en Piedras Negras. Los últimos días que pasaron juntos, José y su madre experi-

(39) *Ibidem*, p. 94

(40) *Ibidem*, p. 95

(41) *Ibidem*, p. 96

(42) *Idem*.

(43) *Ibidem*, p. 103.

(44) *Ibidem*, p. 112.

mentaron un gran dolor por el inminente alejamiento.

El distanciamiento de su madre dejó en el ánimo de Vasconcelos un enorme vacío, pero "... El problema de las horas solitarias del crepúsculo me lo resolvió, por fin, la biblioteca de la preparatoria." (45) El viaje por el mundo del saber pronto fue mitigando el dolor que le había producido la ausencia materna; empezó su incursión por las ciencias, pero nunca vistas por sí mismas sino en su relación con el hombre y la totalidad del mundo: las Matemáticas eran, dentro de las materias que estudiaba, las que más le incomodaban: "... mis tropiezos y mis disgustos eran cada día mayores con respecto a la disciplina matemática...". (46)

Durante algún tiempo los estudios y una huésped de la pensión donde vivía (Serafina Miranda) distrajeron al joven oaxaqueño; eran momentos de optimismo: "... La certeza de mi destino me levantaba en vilo; flameaba de dicha mi corazón...". (47) Pero el destino, inexorable, acabó de golpe con la alegría: la noticia de la muerte de su madre destrozó a Vasconcelos (le quitó una parte de su personalidad), ya que "... perdía lo mejor de mí mismo, pues era ella la superior de mí ser...". (48)

La mella espiritual que ocasionó la muerte de su madre se manifestó en un cínico abandono a la vorágine del erotismo. En esa época tenía ante sí el fin de un curso; la preparación para los exámenes le sirvió, por un corto período, de "narcótico".

Sus años de preparatorio podrían resumirse en la filomantía, las bacanales y el derroche de imaginación. En 1901, "después de pagar las últimas materias de preparatoria, había logrado el ingreso a Jurisprudencia...". (49)

Teniendo una marcada preferencia por las cuestiones filosóficas, "Me había matriculado en la facultad de Leyes por eliminación". (50) El sistema Comtiano concebía a la

(45) *ibidem*, p. 129.

(46) *ibidem*, p. 130.

(47) *ibidem*, p. 135.

(48) *ibidem*, p. 136.

(49) *ibidem*, p. 166.

(50) *ibidem*, p. 170.

Filosofía como algo irreal y por esa razón no existía la carrera en México. pero esta omisión dentro del currículo oficial no impidió a Vasconcelos conocer a los distintos filósofos, ya que formaba parte de un grupo de estudiantes que, con Antonio Caso como guía, leían y discutían a los pensadores más importantes.

Su abandono a la lascivia y al alcohol habían continuado, acentuándose, durante su época de estudiante de Leyes, hasta que la lectura de Dante "... me contuvo en el descenso que me arrastraba. Me desató el poder del vuelo; me hizo ver desdeñables todos los tropiezos". (51)

La razón que lo llevó a estudiar Derecho fue la seguridad de que, trabajando como abogado, ganaría una buena cantidad de dinero. Cuando todavía era estudiante, obtuvo su primer trabajo como amanuense en una Notaría. Mas en este trabajo, "No obstante la simpatía que me inspiraba mi jefe, la rutina del trabajo no podía ser más penosa...". (52) Después de la Notaría, el juez Uriarte, su jefe, le consiguió un puesto en su juzgado. El mismo Uriarte, cuando fue ascendido a Senador, se llevó a Vasconcelos a un bufete que él abrió.

El grupo que habían formado con Caso para el estudio de los filósofos, empezó a revestirse de formalidad con la llegada de Pedro Henriquez Ureña. Pronto se denominó "El Ateneo de la Juventud" y albergó a escritores como: Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán, José Vasconcelos y otros. "Con todo, se acercaba la fecha del examen profesional y era menester presentar una tesis. Ningún tema jurídico me interesaba...". (53) A la postre optó por el tema: "Teoría Dinámica del Derecho", en donde éste es concebido como "... fuerza y dinamismo interno de las relaciones sociales...". (54) Con este polémico trabajo se recibió de abogado en 1905.

(51) *ibidem*, p. 188.

(52) *ibidem*, p. 213.

(53) *ibidem*, p. 234.

(54) *ibidem*, p. 235.

Libre ya de los estudios, el autor de la teoría dinámica del derecho se dedicó a la práctica de su profesión, pues, "... era menester sacarle a la carrera frutos pecuniarios o relegarla...". (55) Un amigo suyo, compañero de la Facultad, le hizo la oferta de trabajar en la provincia: "Su padre, explicó, quería mandar a los estados jóvenes activos... Días después recibí el nombramiento de fiscal federal". (56) el cargo le fue otorgado en la ciudad de Durango, donde "Pobre, mediocre, fue mi porción de humano goce...". (57)

Por ofrecimiento de otro abogado, el recién nombrado fiscal federal renunció a ese puesto y fue a ocupar una plaza en el bufete Warner, Johnson y Galston, abogados Norteamericanos. Ahí "... El trabajo era afanoso, pero sencillo...". (58) Pronto, la pericia del joven abogado para resolver asuntos jurídicos atrajo la confianza de su jefe. En esta misma época, y por la presión que ejerció el hermano de su novia, contrae matrimonio con Serafina Miranda, su antigua compañera de pensión, convencido de que sus "... íntimos propósitos se contrariaban con la boda; pero no había más remedio...". (59) Al poco tiempo de casados, "... Pequeñas rivalidades, oposiciones y diferencias de criterio y de gusto iban amargando la vida en común...". (60)

1.2. La Revolución Mexicana (1910-1920).

1.2.1. Contexto Histórico.

1.2.1.1. Antecedentes

A finales del siglo diecinueve comenzó a manifestarse en los mexicanos una inconformidad a propósito del gobierno del general Díaz. La floreciente clase media deseaba el acceso al poder, pero, "... El gobierno de Díaz no era nada más un gobierno de privilegiados, sino de viejos que no se resignaban a ceder el poder..." (61); la ideología positivista, apoyo del Porfiriato, fue poco a poco demolida por los pensadores más importantes de

(55) *ibidem*, p. 238.

(56) *ibidem*, p. 241.

(57) *ibidem*, p. 247.

(58) *ibidem*, p. 259.

(59) *ibidem*, p. 265.

(60) *ibidem*, p. 274.

(61) PAZ, O., *op.cit.*, p. 124.

la época, quienes la consideraban caduca; los campesinos vivían en estado de indigencia debido al abuso que cometían algunos hacendatarios sobre ellos; los obreros no contaban con una legislación justa que los protegiera; el gobierno de don Porfirio había perdido prestigio ante los Estados Unidos. Todos estos factores desencadenaron el conjunto de sucesos que conocen con el nombre de la Revolución, mismos que describiremos en seguida.

En 1889 surgió, en San Luis Potosí, el círculo liberal Ponciano Arriaga. Su ejemplo fue imitado en otros estados de la república y pronto su número fue considerable. En 1901 se reunieron en San Luis Potosí los principales representantes de todos los centros liberales de la república para constituir la "Confederación de Círculos Liberales". En 1902 se juntaron nuevamente, pero, en esta ocasión, la policía irrumpió en el recinto donde se encontraban y aprehendió a los principales líderes del movimiento. No obstante su expresión de inconformidad hacia el régimen dictatorial, "No hay que ver en estas primeras actividades una oposición violenta a la dictadura. La iniciación fue modesta...". (62) En 1903, en la Ciudad de México, se volvió a organizar el Círculo Liberal, contando entre sus miembros a los hermanos Flores Magón. Ricardo fue el principal dirigente de los liberales e influyó mucho en la Revolución con el diario "Regeneración" y con el "Programa del partido liberal y manifiesto a la nación".

Los obreros mostraron su descontento hacia el régimen Porfirico mediante dos huelgas. La de Cananea comenzó a principios de 1906 con una manifestación —desfile— de los obreros, misma que terminó en matanza y encarcelamiento; la de río Blanco empezó en enero de 1907 y fue ferozmente reprimida por las armas: el ejército fusiló a los principales organizadores del movimiento.

En septiembre de 1907, con la proximidad de las elecciones para la presidencia y la vice-presidencia de la república, la expectación política creció considerablemente. Todos los amigos cercanos de don Porfirio comenzaron a temer las consecuencias funestas, en

(62) QUIRARTE, op. cit., p. 257.

materia de sucesión, que la muerte del dictador traería consigo y, por ello, dirigieron su atención al puesto de la vicepresidencia (la mayor parte no estaba de acuerdo en que Corral ocupara este puesto, pues, significaba que sería el próximo presidente si Díaz moría). Para ocupar dicho puesto eran candidatos: el general Bernardo Reyes, el licenciado José Ives Limantour y el licenciado Teodoro Dehesa; pero, más expectantes que decididos, no daban el primer paso para su candidatura.

En un ambiente de incertidumbre y avidez políticas ocurrió un hecho que determinó el rumbo de los sucesos posteriores. A principios de 1908 don Porfirio concedió una entrevista a un reportero norteamericano, James Creelman; en ella, el anciano dictador, "... alabó y disculpó su pasado sin que nadie se lo pidiese, reveló preciosidades del presente y prometió primores para el porvenir, promesas que, por lo demás, desmintieron los hechos...". (63) la publicación de la entrevista en el periódico "Imparcial" provocó una inmediata reacción política: se organizaron partidos de oposición y apareció el libro "La sucesión presidencial en 1910" de Francisco I. Madero.

Cuatro partidos políticos de oposición se formaron: el "Democrático", opositor a la idea de que Corral ocupara la vicepresidencia y representado por Benito Juárez Maza; de mayor impotencia era el partido "Reyista", es decir, el de quienes proponían al general Bernardo Reyes para la vicepresidencia y tenían como presidente al licenciado José López Portillo y Rojas; el partido "Reeleccionista", apoyado por el gobierno, sostenía la fórmula Díaz-Corral para la presidencia y vicepresidencia respectivamente; por último, estaba el partido "Antireeleccionista", postulante de Emilio Vázquez Gómez para la presidencia y de Madero para la vicepresidencia.

De todos los candidatos a la vicepresidencia el más popular era el general Bernardo Reyes. Cuando supo la noticia de su postulación, difundida por todos los estratos sociales, el general no actuó de modo alguno: quería la vicepresidencia, pero con la venia de don Porfirio; mas éste, en lugar de ofrecerle el mencionado puesto, lo hizo renunciar a la gubernatura de Nuevo León y, so pretexto de una encomienda militar, lo mandó al extranjero. De esta manera, eliminado el opositor que parecía más peligroso y disueltos

los otros partidos, Madero quedó como el único representante de la lid democrática.

En abril de 1910 Madero convocó a una asamblea nacional antireeleccionista para nombrar candidatos a la presidencia y a la vicepresidencia de la república. En un clima totalmente democrático, fueron elegidos para tales puestos Madero y Francisco Vázquez Gómez, quienes, pocos días después, presentaron su programa de gobierno.

Ya como candidato legítimo a la presidencia de la república, Madero, acompañado de su esposa y del licenciado Roque Estrada, comenzó su gira por varios estados; pocas personas acudían al principio a escuchar su mensaje, pero, conforme la campaña avanzaba, su popularidad crecía y el apoyo del pueblo se hacía ostensible. Paralela a la campaña de Madero, fue la que organizó el gobierno para desprestigiarlo, valiéndose para ello, como principal instrumento, de los periódicos.

En ese clima de tensión, y por sugerencia de Teodoro Dehesa, Madero se entrevistó con el general Díaz. En el diálogo propuso Madero que, tanto reeleccionistas como antireeleccionistas, votaran por don Porfirio para la presidencia y por él para la vicepresidencia. La negativa del caudillo fue rotunda; incluso llegó al desatino de burlarse de Madero, comparándolo con Zúñiga y Miranda, su eterno opositor.

Como salió de la entrevista sin el efecto esperado, Madero reanudó su gira, en esta ocasión con rumbo a Monterrey. En esta ciudad la recepción del candidato a la presidencia fue tan significativa que el gobierno ya no pudo más: en julio de 1910 fueron encarcelados Madero y Estrada en San Luis Potosí.

Por las gestiones de la familia Madero ante el ministro Limantour, Francisco salió libre bajo fianza y con la prohibición de abandonar la ciudad. En esos días se celebraron las elecciones para la sucesión en el poder. De ellas resultaron vencedores don Porfirio y Corral, mostrando, una vez más, la poca limpieza y validez de los comicios.

En septiembre de 1910 comenzó la celebración del centenario de la proclamación de la independencia; muchos y muy fastuosos fueron los actos que se realizaron en toda la república. En esos días de júbilo y distracción aprovechó Madero para huir de San Luis

con rumbo a San Antonio, Texas; lugar donde dio a conocer el "Plan de San Luis". Mismo que invitaba a un levantamiento armado general en contra del gobierno ilegítimo el día 20 de noviembre de ese mismo año.

1.2.1.2. Lucha armada

El dieciocho de noviembre sucedió un hecho de gran importancia. En la ciudad de Puebla vivía un conocido partidario maderista, Aquiles Serdán. En su casa tenía una gran cantidad de armas y municiones dispuestas para iniciar el levantamiento. Las autoridades policiales, enteradas de este hecho, quisieron realizar un cateo de la propiedad; antes de que lo llevaran a cabo, Aquiles Serdán mató de un balazo al jefe de la policía. Con esto se inició una lucha que terminaría con la muerte de muchos policías y de toda la familia Serdán. Con la muerte de Aquiles Serdán, "... La revolución tenía uno de sus primeros héroes". (64)

El 20 de noviembre, con la convicción de que la lucha realmente se iniciaría, Madero cruzó la frontera con el propósito de encabezar la insurrección, mas ese día nada sucedió y él volvió, decepcionado, a suelo norteamericano. No se inició el gran movimiento que él esperaba, pero sí empezaron pequeños brotes revolucionarios en Chihuahua con Pascual Orozco y Pancho Villa, en Morelos con Zapata, en Guerrero con Ambrosio y Rómulo Figueroa, en San Luis Potosí con Rafael Cepeda y en otros muchos lugares con otros revolucionarios de importancia.

El ejército Porfiriano, al enfrentar a las tropas rebeldes mostró su incapacidad práctica y su mala organización, motivos por los que fue vencido en Ciudad Juárez por las fuerzas insumisas. En esa ciudad se firmaron los tratados que llevan su nombre. Dichos tratados, además de pactar el cese de la lucha armada, acordaron la renuncia de Porfirio Díaz y de Ramón Corral. El 25 de mayo de 1911, por consejo de su amigo Limantour, renunció el general Díaz —así como Corral—; abandonó el país el día 31 del mismo mes en el barco de vapor Ipiranga.

(64) QUIRARTE, op. cit., p. 262.

Francisco León de la Barra, ministro de Relaciones exteriores, ocupó la presidencia el 26 de mayo. Al día siguiente, expidió un manifiesto a la nación en el que decía: "... en ningún caso aceptaré mi candidatura para la presidencia o vicepresidencia de la República en la próxima lucha electoral...". (65) El primer problema que afrontó fue el de la pacificación del país, pues, se seguían registrando una serie de enfrentamientos entre el ejército federal y las tropas revolucionarias. Las negociaciones para el licenciamiento de las tropas rebeldes fracasaron cuando de la Barra envió al general Victoriano Huerta con un buen número de soldados a eliminar a Zapata; este hecho represivo provocó la furia del "Atila del sur" y por ello siguió en actitud hostil frente al gobierno.

Las elecciones para la presidencia y la vicepresidencia de la república se celebraron en un ambiente de total democracia. De ellas resultaron vencedores Madero y Pino Suárez.

1.2.1.3. Presidencia de Madero

Cuando Madero subió a la presidencia "... Las envidias se pusieron a flote, el malestar social se mostró en toda su intensidad. No hubo un solo momento de paz". (66) El 18 de noviembre de 1911 Zapata dio a conocer el "Plan de Ayala", donde se pedía la devolución de las tierras pertenecientes a los campesinos; expoliados anteriormente por los patrones poderosos. Fue este motivo, aunado a la acusación dirigida al presidente Madero de traicionar los ideales revolucionarios, el que lo espoleó para continuar la lucha armada.

Además de Zapata, hubo otras personas que también se levantaron en armas: Pascual Orozco se rebeló en el estado de Chihuahua; para combatirlo fue enviado José González Salas (Ministro de Guerra), quien, fue derrotado por las fuerzas Orozquistas y se suicidó. Para sustituirlo, el gobierno envió al general Huerta, mismo que sí venció a Orozco.

También Bernardo Reyes, incitado por su pasada popularidad y su convencimiento de fácil triunfo, se levantó en armas pero la desertión en sus tropas lo obligó a rendirse

(65) SILVA HERZOG, Breve Historia de la Revolución Mexicana, t.I, p. 213.

(66) QUIRARTE, op.cit., p. 271.

a las autoridades, mismas que lo encarcelaron y estaban dispuestas a fusilarlo. Fue el presidente Madero quien intervino para que no lo ejecutaran.

Félix Díaz, el sobrino de don Porfirio, inició otro levantamiento en la ciudad de Veracruz, el cual fue aplacado poco tiempo después de su inicio por el general Joaquín Beltrán. Díaz fue apresado y enviado a la penitenciaría y también hubiera muerto si el presidente Madero no intercede por él.

En el descenso del régimen maderista, a los levantamientos armados, se debe agregar la contribución incesante e injuriosa de los periódicos mexicanos, que desde su campaña presidencial lo atacaron y ridiculizaron, recurriendo en ocasiones a falaces baldones. Sin embargo, la efectividad de la labor destructiva de su imagen, no oscurece en modo alguno la figura de este gran presidente que dejó vislumbrar, por un corto tiempo, la verdadera bonhomía en el gobernar.

1.2.1.4. La decena trágica

El 9 de febrero de 1913 fueron liberados por militares sediciosos Bernardo Reyes y Félix Díaz. El primero de ellos, barrantando una fácil victoria, se dirigió al Palacio Nacional para tomarlo por la fuerza. Al llegar a la plaza con sus tropas se inició el intercambio de balazos entre éstas y los soldados que protegían dicho lugar; en esta lucha resultó muerto Reyes y sus hombres se retiraron a la ciudadela (lugar donde había una gran cantidad de armamento y municiones almacenadas) para organizar su cuartel.

El presidente Madero, enterado de los sucesos anteriores, se dirigió al Colegio Militar. En esta institución arengó a los cadetes para concienciarlos de sus responsabilidades como protectores de la paz y la legalidad. Salió de dicho lugar, montado a caballo y escoltado por cadetes, para dirigirse a su despacho del palacio nacional. "... En el trayecto se presentó el general Victoriano Huerta y ofreció sus servicios al presidente con acentuada actitud respetuosa. El presidente Madero, que ya tenía conocimiento de que el general Lauro Villar estaba herido e incapacitado para continuar al frente del ejército, nombró a Huerta, de seguro sin reflexión bastante, comandante militar de la plaza y por consiguiente jefe de las operaciones Felicistas". (67)

Los días de lucha pasaban y la victoria del ejército federal no se cumplía. Por este motivo el presidente Madero "... dio un plazo de 24 horas a Huerta para apoderarse de la plaza de la ciudadela. Esto precipitó la traición de Huerta que ordenó a Aureliano Blaquet apoderarse de Madero..." (68)

De capital importancia para el derrocamiento del presidente Madero fue el nefario embajador de los Estados Unidos en México, Henry Lane Wilson, en su residencia se selló el pacto entre él, Huerta y Félix Díaz para suplantar al régimen legítimo. Este diplomático llegó al extremo de amenazar al país con una invasión norteamericana si no renunciaban con prontitud Madero y Pino Suárez.

El martes 18 de febrero de 1913 fueron confinados en el Palacio Nacional Madero y Pino Suárez. Al día siguiente ambos renunciaron a sus cargos y subió a la presidencia el secretario de relaciones exteriores, Pedro Lascuráin, quien inmediatamente nombró a Huerta secretario de gobernación. Después de realizar este -su único- acto, Lascuráin renunció a la presidencia, dejando así libre el camino para que Huerta se proclamara enseguida como presidente de la república.

1.2.1.5. Lucha Constitucionalista

Perpetuada la traición, Huerta intentó darle visos de autenticidad haciéndose reconocer como presidente legítimo por las cámaras y por los gobernadores de los estados. Desde el inicio de su gobierno fue el terror la sombra que se extendió a lo largo y a lo ancho del país. Los políticos no deferentes con él eran retirados de sus puestos (caso de muchos gobernadores) o, en el peor de los casos, asesinados (como el senador Belisario Domínguez). Algunos de sus ministros, conscientes de la fatal situación que los rodeaba, renunciaron en los primeros meses de labor.

El 18 de febrero de 1913, Venustiano Carranza (entonces gobernador de Coahuila) recibió el telegrama en donde Huerta le notificaba la captura del presidente Madero y del vicepresidente Pino Suárez. Desde ese momento, Carranza desconoció a Huerta como

presidente legítimo y se propuso atacarlo. Para tal motivo, "... el día 19 logró que la legislatura del estado expidiera dos decretos fundamentales: el primero desconociendo a Huerta, y el segundo otorgando facultades extraordinarias al gobernador en todos los ramos de la administración para coadyuvar al restablecimiento de la legalidad en toda la nación...". (69) En los días que siguieron Carranza formó un pequeño grupo armado y abandonó Saltillo; durante ese viaje redactó el "Plan de Guadalupe" (en la hacienda que lleva ese nombre), en el cual se aspiraba al derrocamiento de Huerta y a la restauración del orden legal. Carranza asumió el cargo de primer jefe del ejército constitucionalista y, por lo tanto, de la nación mexicana.

Amén del levantamiento de Carranza, otros surgieron con rapidez por todo el territorio mexicano. Entre ellos, los más importantes fueron el de Zapata al sur, el de Villa al mando de la división del norte, el de Obregón al mando del ejército de occidente y el de Pablo González al mando del ejército de oriente.

El ejército de Villa consiguió victorias tan importantes como "... las de Gómez Palacio, Paredón, San Pedro de las Colonias, culminando con la toma de la plaza de Zacatecas el 23 de Junio de 1914". (70)

El presidente norteamericano, Woodrow Wilson, desde el principio desconoció al Huertismo como un gobierno legal y esperó la oportunidad para intervenir en su derrocamiento. La ocasión se presentó en abril de 1914, cuando unos marinos del "Dolphin" desembarcaron en suelo mexicano (Tampico) y fueron aprehendidos por revolucionarios de ese lugar. Como retribución al agravio, el gobierno estadounidense pidió que "... la bandera de los Estados Unidos fuera izada y saludada con 21 cañonazos...". (71) Huerta no estuvo de acuerdo con lo anterior y, por consiguiente, Wilson pidió permiso al congreso americano para legitimar la intervención armada en territorio mexicano. El 21 de abril, tras una defensa heroica por parte de los cadetes de la Escuela Naval, los marinos americanos tomaron la ciudad de Veracruz.

El gobierno norteamericano se disculpó con un acerto: su intención no era iniciar una guerra contra México, sino ayudar a la restauración de la autoridad genuina en el

(69) SILVA HERZOG, op. cit., t. II, p. 21.

(70) QUIRARTE, op. cit., p. 284.

(71) SILVA HERZOG, op. cit., t. II, p. 86.

país. Para discutir este problema se organizaron unas pláticas el 20 de mayo, en Niagara Falls, entre ambos países; a ellas asistieron representantes de Wilson, Huerta y Carranza.

Mientras las negociaciones se llevaban a cabo, numerosos triunfos del constitucionalismo se consumaban en toda la república. Una de las más importantes fue la campaña que realizó Obregon al ganar batallas tan significativas como las de Orendaín y el Castillo. También fue crucial la toma de San Luis Potosí por las fuerzas de los generales Alberto Carrera y Eulalio Gutiérrez.

A mediados de 1914, exánimo y derrotado por las fuerzas revolucionarias, Huerta presentó su renuncia a la presidencia del país. Al dimitir Huerta, quedó como presidente el ministro de relaciones, Licenciado Francisco Carbajal, quien pretendió llegar a un acuerdo con los constitucionalistas, pero no lo consiguió y se marchó también al extranjero. Del gobierno legal salieron unos representantes a conferenciar con los generales Obregón y Lucio Blanco, quienes se encontraban en Teoloyucan (población cercana a la capital) dispuestos a tomar la capital por la fuerza si era necesario. En dicha población los representantes se rindieron y firmaron los tratados de Teoloyucan el 13 de agosto de 1914. El día quince entró triunfante Obregón a la capital.

1.2.1.6. Lucha de facciones

Una vez instalado en el poder (como presidente provisional), Carranza trató de unificar el movimiento revolucionario mediante el sometimiento de sus principales caudillos: Zapata y Villa. El primero de ellos se mostró inflexible al exigir el cumplimiento del Plan de Ayala por encima de todo; el segundo, rebelde y orgulloso, se sentía con más derecho al poder que cualquiera adalid existente.

Como medio de conciliación entre las partes, se celebraron dos convenciones de revolucionarios. La primera ubicada en la ciudad de México y sin la asistencia de los representantes de Zapata y Villa, ratificó a Carranza como jefe supremo de la revolución; la segunda, ocurrida en Aguascalientes, desconoció a Carranza como máxima autoridad del país y exigió al general Villa su renuncia como jefe de la división del norte. Para sustituir a Carranza en la presidencia se nombró al general Eulalio Gutiérrez, pero don Venustiano no aceptó tal situación y se instaló en Veracruz; Villa, por su parte, abandonó

provisionalmente su mando, sin embargo, pensaba aprovechar cualquier oportunidad para retomarlos.

El presidente Gutiérrez, convencido de que Villa no accedería pacíficamente a la dimisión de un cargo, tomó un ejército —combinación de fuerzas de los generales Lucio Blanco, Isabel Robles y Eugenio Aguirre Benavides— para atacarlo. En cuanto Villa se enteró del plan, salió para la ciudad de México; el general Gutiérrez no esperó a que llegara: emprendió la marcha hacia el norte, pero perdió en ella muchos hombres —a causa de la desertión— y acabó por rendirse a Carranza, fue sucedido en la presidencia por Roque González y éste por Francisco Lagos Cházaro.

Con las fuerzas menguadas y el ánimo exacerbado, Villa se lanzó al ataque de poblaciones norteamericanas. La respuesta del país vecino fue el envío de tropas al territorio mexicano para acabar con él, misión que por cierto nunca cumplieron. Abandonaron México en febrero de 1917.

Con todo, "... a fines del año 1915 la facción carrancista había triunfado y sus generales eran dueños por lo menos de cuatro quintas partes del territorio de la nación...". (72) A partir de entonces Carranza comenzó un recorrido por los estados, en donde pronunció discursos de carácter revolucionario; en septiembre de 1916 promulgó un llamamiento para reformar la constitución de 1857, "... pues de ninguna manera podía corresponder satisfactoriamente a las grandes necesidades que se habían ido planteando...". (73) el congreso terminó sus labores el 31 de enero, y el 5 de febrero fue proclamada la nueva constitución.

1.2.1.7. Presidencia de Carranza

Así que terminaron las enmiendas a la Constitución, Carranza convocó a elecciones para diputados, senadores y presidente. Las cuales se verificaron el 11 de marzo y convirtieron a don Venustiano en el presidente de la república mexicana.

(72) *ibidem.*, p. 228.

(73) QUIRARTE, *op. cit.*, p. 295-296.

Desde el inicio de su período, Carranza se propuso aplicar la reciente constitución, mas no de manera textual: pensó introducir reformas al artículo tercero, orientadas a propósito de la libertad de enseñanza en las escuelas particulares; al artículo 130 también quiso hacerle modificaciones, pero sus propuestas no se resolvieron con prontitud por las cámaras.

Durante su gobierno no se pudo consumir la paz: Varias guerrillas como las de Pancho Villa, Félix Díaz y Zapata seguían en actitud de rebeldía. Para acabar con esta situación, encomendó al general Jesús Guajardo que tendiera una emboscada a Zapata; la misión terminó cuando Zapata fue asesinado en abril de 1919.

Con motivo de las elecciones para el período 1920-1924 se evidenció una gran agitación en el país. Obregón proyectaba suceder a Carranza, pero éste planeaba la reelección por medio de un hombre-puente (trampa Porfírica) que era Ignacio Bonillas, Obregón, al percibir el juego que Carranza fraguaba, se levantó en armas; lo ayudaron en su revuelta el Gobernador de Sonora, Adolfo de la Huerta, y el General Plutarco Elías Calles. El movimiento se guió por el Plan de Agua Prieta, mismo que desconocía a Carranza como Presidente de la república y nombró Jefe Supremo del Ejército a Adolfo de la Huerta.

A este levantamiento se sumaron otros. Por esa razón, Carranza abandonó la capital con rumbo a Veracruz, pero, antes de llegar a su destino, fue asesinado en la rancharía de Tlaxcalolongo el día 21 de mayo de 1920.

1.2.1.8. Presidencia de De la Huerta

A los pocos días de la muerte de Carranza el Congreso nombró a don Adolfo de la Huerta como presidente provisional.

Durante este período se logró la rendición de las tropas rebeldes. A Villa le dieron la hacienda de Canutillo para que la trabajara; a Félix Díaz lo indultaron y abandonó el país y Pablo González se rindió también.

Con la paz establecida, se procedió al comicio para la presidencia de la república. Obregón salió triunfante de ella y comenzó su período el 1o. de diciembre de 1920.

1.2.2. Situación de la educación

El ocaso de la dictadura porfiriana (el exceso de interés político que esto traía consigo) y la lucha armada provocaron que las cuestiones educativas pasaran a segundo plano. En este período la educación sufrió una suerte de estancamiento y, a consecuencia del cambio social y político que el país sufrió, fue necesario un análisis que penetrara en su estado y en su nuevo rumbo; a estas interrogantes trató de responder la constitución de 1917. No obstante el desorden político que imperaba en la república, algunos modestos intentos para mejorar la educación se llevaron a cabo.

1.2.2.1.. Educación rural

A finales del porfiriismo, Justo Sierra, se preocupó por la educación de los campesinos. El primer problema que enfrentaba esta tarea era la ignorancia del idioma español por parte de los agricultores; tampoco facilitaba la labor el aislamiento de muchos pueblos.

En 1909, Sierra promulgó "Un acuerdo por el cual se recomienda particular atención a las escuelas rurales en cuanto a las asignaturas que pueden servir para desarrollar elementos de vida y de progreso en cada localidad". (74) Se sugería, como un aspecto muy importante, la debida enseñanza de la lengua vernácula.

El descuido de la educación popular por parte de los gobiernos mexicanos se podía constatar en la existencia de un 83% de analfabetismo en la población. (75) Por este motivo el nuevo ministro de Instrucción Pública, Licenciado Jorge Vera Estafol, emprendió la campaña llamada "Instrucción Rudimentaria", consistente en la enseñanza del castellano, la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas. Para garantizar esta campaña se construyeron un gran número de escuelas en toda la república. La enseñanza rudimentaria se impartía en un año como máximo y no era obligatoria.

(74) MENESES MORALES, *op. cit.*, p. 622-623.

(75) *cf.* *ibidem.*, p. 632.

En 1912, Alberto J. Pani realizó una encuesta a propósito del estado de la educación popular, llevada a cabo en las escuelas de enseñanza rudimentaria con el propósito de mejorarlas. Planeaba Pani la introducción de "... un programa económico de instrucción popular, pues le parecía la enseñanza impartida hasta entonces en ellas abstracta y verbalista...". (76) Era muy importante dirigir esta modalidad al desarrollo de las aptitudes artísticas, industriales y agrícolas.

En el año de 1914 estas escuelas alcanzaron un número de doscientas en la república, con una asistencia aproximada de diez mil alumnos; (77) en el año de 1916, a causa del movimiento armado, desaparecieron.

1.2.2.2. Enseñanza técnica.

Este tipo de enseñanza, desde los tiempos de la colonia, se limitaba a la transmisión de conocimientos relativos a las artesanías y oficios (principalmente de las áreas comercial y administrativa). La clase obrera se dio cuenta de su importancia a partir de la revolución, motivo que los llevó a formular sus exigencias. Como respuesta a ellas, aparecieron los primeros centros de capacitación para obreros.

En 1912, en Pachuca Hidalgo, se abrió nuevamente la escuela práctica de minas; en el gobierno de Carranza, con Félix Palavicini como secretario de instrucción, se abrió la escuela práctica para ingenieros mecánicos y electricistas, y se reorganizó la de artes y oficios para alumnos varones.

A pesar de estos intentos, la enseñanza técnica conservó su carácter prístino: "... durante el período de la revolución, se redujeron a la existencia de planteles que enseñaban algunos oficios o carreras comerciales a hombres o mujeres...". (78)

(76) LARROYO, *op. cit.*, p. 402.

(77) *cf. ibidem*, p. 404.

(78) ROBLES, M., Educación y sociedad en la historia de México, p. 83.

1.2.2.3. Enseñanza universitaria

La única institución que recibió un impulso durante la época de la revolución fue la de altos estudios. Se encargaba ésta de la preparación de profesores para los niveles superior, medio y elemental. Se aumentaron sus asignaturas —por iniciativa de Ezequiel Chávez— y se creó una facultad de humanidades con maestros como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes, entre otros. Fue éste un primer intento por llevar lo más excelso de la cultura a las jóvenes generaciones.

En 1916, por iniciativa del profesor Roberto Medellín, se abrió la Escuela Nacional de Química, institución que venía a cubrir un vacío científico en el nivel superior de instrucción.

En 1920, con Adolfo de la Huerta como presidente, se dictaminó que la Universidad Nacional fuera la directora de la educación en el país porque se consideró que ella marcaría con una mayor claridad la orientación de todos los niveles educativos. Esta atribución sobrepesó la capacidad de trabajo de la universidad y la orilló al fracaso en tal labor.

1.2.2.4. Política educativa de la revolución.

Desde su aparición, el "Programa liberal y manifiesto a la nación" influyó en las mentes revolucionarias y en la consumación de los ideales que la revolución sostenía: Constitución de 1917.

En el citado manifiesto, se hablaba de proveer al pueblo con cultura por medio de la fundación de numerosas escuelas de enseñanza primaria; se mencionaba la importancia de enseñar artes y oficios en las escuelas para propiciar un aprecio al trabajo manual; se sugería la clausura de las escuelas clericales para que, en su lugar, apareciera la escuela laica: unificadora de los mexicanos; se proponía que la instrucción fuera obligatoria hasta la edad de 14 años y se quería mejorar la situación económica de los maestros.

En el Congreso Constituyente de 1916, convocado por Carranza, la discusión a propósito del problema educativo giró principalmente en torno a su laicidad. Se propuso que

así como era laica la educación impartida por el estado, lo fuera también la privada en el nivel elemental. Se concebía como laica "... la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error, inspirándose en un criterio rigurosamente científico...". (79) Para garantizar el carácter de laicidad se prohibió que los miembros de cualquier culto religioso establecieran escuelas, las dirigieran o, incluso, enseñaran en ellas. También se estableció como requisito para la fundación de escuelas privadas la vigilancia oficial. La obligatoriedad abarcaba a todos los mexicanos y la gratuidad regía a la instrucción impartida por el estado. El texto aprobado por los miembros del Congreso fue:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación. Lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de ningún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (80)

Del original se suprimió la imposibilidad para los miembros de algún culto de impartir cátedras. La obligatoriedad pasó a formar parte del artículo 31, donde quedó para los niños menores de 15 años. En el artículo 27 se contempló la posibilidad de las escuelas para adquirir bienes raíces. En el artículo 115 se hablaba de la independencia de los municipios para administrar su educación. El artículo 123 asentó las obligaciones de los patronos a propósito del establecimiento de escuelas para los trabajadores. El 130 determinaba que el estado no validaría los estudios realizados en escuelas clericales.

Como resultado de la libertad otorgada a los municipios, se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (enero de 1917); sus funciones pasaron a formar parte de los municipios, de los estados y de la universidad.

(79) SOLANA, *et al.*, *op.cit.*, p. 141.

(80) *ibidem*, p. 147.

1.2.3. Vida de Vasconcelos.

En 1909, por intermedio de un amigo suyo (el ingeniero Manuel Urquidí), Vasconcelos conoció a Francisco I. Madero; "... estaba Madero de paso por la capital y preferíó acudir a verme, no obstante que yo había adelantado mi deseo de visitarlo en su hotel. Nuestra primera conversación fue breve. Buscaba hombres independientes, decididos...". (81) Sin razón alguna de queja en contra del régimen Porfirico, pues "... vela acrecer mis entradas, poseía casa propia y porvenir seguro..." (82) y con la "... convicción de que el Porfirismo era una cosa podrida y abominable..." (83), se unió al movimiento revolucionario.

1.2.3.1. Con Madero

Vasconcelos formó parte del Comité del partido Antireeleccionista. Empezó como orador en los mítines que concertaron para despertar la conciencia cívica de las clases populares pero, persuadido de que no era un buen orador, preferió dedicarse a las tareas organizativas. Madero lo nombró director del semanario antireeleccionista, lugar donde "vaciamos nuestro encono contra el régimen...". (84) El semanario tuvo tanto éxito que pronto se convirtió en diario; Vasconcelos, como no pudo con el trabajo que ello representaba, entregó la dirección a otra persona y él se quedó como jefe de redacción.

Al poco tiempo de constituido, por presión gubernamental, el diario desapareció y Vasconcelos huyó a San Luis Potosí. En ese lugar recibió el mensaje de Jesús Flores Magón en que le notificaba la derogación de la orden de aprehensión en su contra. Así las cosas, decidió regresar a la capital. Ahí "... tomé entonces el partido de encerrarme a trabajar y a economizar liquidando, entretanto mis asuntos, para quedar expedito en la lucha que seguiría a las elecciones...". (85)

En el año de 1910 dictó en el Ateneo de la Juventud su conferencia "Don Gabino Barrera y las ideas contemporáneas", en donde atacó el pensamiento positivista. En ese

(81) VASCONCELOS, *op. cit.*, p. 309.

(82) *ibidem*, p. 310.

(83) *idem*.

(84) *ibidem*, p. 312.

(85) *ibidem*, p. 331.

mismo año un periódico publicó un artículo suyo en que decía: "... El Porfiriismo es un cadáver y sólo hace falta enterrarlo...", (86) frase que le costó su primer destierro. Huyó a Nueva York; ahí encontró un trabajo referente "... en contestar y traducir cartas comerciales del inglés al español, y viceversa...". (87) Su tiempo libre, como no lo podía utilizar en diversiones dispendiosas (por escasez económica), lo dedicaba a la lectura. Asistía a la biblioteca de su barrio, donde comenzó a redactar apuntes que más tarde se convirtieron en el libro de "Estudios Indostánicos". También visitaba el Museo Metropolitano para conocer y apreciar diversidad de obras artísticas.

Tras de unos meses de destierro en Nueva York, regresó a México; "Pocas novedades hallé en la metrópoli; ninguna en mi familia. Los correligionarios seguían firmes...". (88) Su jefe, Warner, le devolvió el puesto en el bufete y, así, comenzó a "... reunir dinero en efectivo para el destierro próximo, que quizá sería largo...". (89)

Al poco tiempo le llegó un mensaje de Madero en donde le pedía que se reuniese con él en San Antonio, Texas. Abandonó la ciudad de México, burlando a la policía, y "Al día siguiente me presenté en la casa de Gustavo Madero, que encabezaba la junta revolucionaria de San Antonio...". (90) El hermano de Francisco Madero "... Me entregó, por lo pronto, para que la contestara, toda la correspondencia en inglés de la junta...". (91) "... Después de dos semanas en San Antonio salí para el puesto que me había confiado Madero, de secretario en la Misión de Washington". (92) El trabajo de Vasconcelos en la capital yanqui consistía en transmitir noticias sobre México a los periodistas. "... Pero la mejor parte del día la pasaba en la Biblioteca del Congreso...". (93)

En 1911, después de su asignación en Washington, regresó a México y "En el número uno de la calle de Gante alquilé un despacho...". (94) Sin un puesto en el gabinete de Madero, que ya era presidente, se convirtió en el vicepresidente del Partido Constitucional progresista y, con todo esto, "Pasaban atareados los días, aumentaba la buena clientela

(86) *ibidem*, p. 334.

(87) *ibidem*, p. 337.

(88) *ibidem*, p. 348.

(89) *ibidem*, p. 349.

(90) *ibidem*, p. 359.

(91) *ibidem*, p. 360.

(92) *ibidem*, p. 362.

(93) *ibidem*, p. 365.

(94) *ibidem*, p. 375.

profesional, y con ella, de un modo seguro, las entradas. Las noches las dedicaba ahora a las conversaciones y a las juntas de Partido..” . (95) También en ese año “Los amigos del ateneo me nombraron su presidente para el primer año Maderista. No por homenaje, sino en provecho de la institución, cuya vida económica precaria yo podía aliviar...”. (96) En esta época de auge profesional —por ello mismo— conoció a Adriana, “... la mujer que ejerció tanta influencia en cierta época de mi vida...”. (97)

Muerto Madero, por su justificada oposición al régimen espurio de Huerta, fue encarcelado por unos días, al término de los cuales fue liberado por el propio Huerta bajo la advertencia de no intervenir con el gobierno. Poco después, burlando la vigilancia policial, escapó por barco rumbo a Washington. Allí, y en Nueva York, hizo declaraciones a los periodistas y, con la aquiescencia de Carranza, viajó a Europa como agente confidencial del “primer jefe” para impedir la ayuda económica de los países europeos a Huerta. Acompañado por Adriana, recorrió los principales museos y asistió a diversos eventos culturales, “... pues en lo íntimo cargaba la certeza de que tarde o temprano, y más bien tarde, escribiría mi Estética...”. (98)

1.2.3.2. Con Carranza

Después de recorrer varios países europeos y de cumplir con la misión de su viaje, regresó a México en 1913. En esa época era partidario de Carranza, pues “... lo que interesaba era que hiciera avanzar la revolución, que la unificara y le diera programa. Ya era tiempo de que esto terminara...”. (99) Como no encontró a Carranza para rendirle el informe de lo que había logrado en su viaje, se estableció en San Antonio, Texas, donde “El único lugar noble de refugio era la biblioteca Pública...”. (100) En Ciudad Juárez visitó al primer jefe y éste le dio otra comisión en el norte de Estados Unidos y Canadá; después Carranza lo comisionó para que fuera como representante suyo a las conferencias que se celebraron en Niagara Falls.

(95) *ibidem*, p. 377.

(96) *ibidem*, p. 398.

(97) *ibidem*, p. 400.

(98) VASCUNCELOS, *La Tormenta, Memorias*, t.I., p. 481.

(99) *ibidem*, p. 510.

(100) *ibidem*, p. 518.

Vencido el gobierno de Huerta, Vasconcelos viajó a México por expresa invitación de Antonio Villarreal. "La oportunidad que Villarreal me concedió fue magnífica, pues no deseaba regresar al país por la zona ocupada por los Villistas, que me invitaban a hacerlo, ni por la de los Carrancistas...". (101) Carranza, para premiar los servicios de Vasconcelos, lo nombró director de la Preparatoria, puesto que desempeñó "... más o menos dos semanas". (102) Mereció la destitución del puesto por la simple razón de no "definirse" abiertamente como carrancista. Al poco tiempo, y por el mismo motivo, apareció una orden de aprehensión en su contra. Fue encarcelado y, por concesión de uno de los oficiales, pudo dormir en una oficina del segundo piso de la Inspección de policía. Desde ese lugar, ayudado por unas sábanas anudadas, se descolgó a la calle y escapó de la prisión; estuvo escondido unos días en casa de un amigo y después partió a la ciudad de Aguascalientes para intervenir en la convención que allí se realizó. En la convención redactó un estudio jurídico para apoyar la legalidad de la convención y para desconocer a Carranza como presidente genuino.

1.2.3.3. Ministro con Eulalio Gutiérrez.

Concluida la Convención de Aguascalientes, el general Gutiérrez fue elegido Presidente de la República. Invitó a Vasconcelos a formar parte de su gabinete: le encomendó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, puesto que desempeñó durante poco tiempo, ya que surgió la lucha para derrotar a Villa.(*)

En la cruzada revolucionaria se decidió que Vasconcelos viajara a los Estados Unidos para informarles sobre las tareas del gobierno Convencionista. En Washington, recibió la noticia de la rendición de Eulalio Gutiérrez y se disgustó mucho, pues éste le había dicho: "Si al estar usted en los Estados Unidos corre el rumor de que me he rendido, desmientalo. Estoy resuelto a quedarme solo antes de hacerlo". (103) Por esta razón y por el odio que le tenía a Carranza, "... me encerré en la Biblioteca de Nueva York y allí tuve por patria a la filosofía grega..... (104)

(101) *ibidem*, p. 549.

(102) *ibidem*, p. 565.

(103) *ibidem*, p. 696.

(104) *ibidem*, p. 733.

(*) *vid. supra*, p. 48.

1.2.3.4. Exilio

En 1915, expatriado en Nueva York, acompañado por Adriana y desolado por la situación de México, Vasconcelos se decidió a traducir algunos libros de filosofía y a escribir su primera obra: "Pitágoras: una teoría del ritmo".

En Nueva York recibió la proposición de ir a Lima para atender unas escuelas internacionales; "... Doscientos dólares mensuales, más unas comisiones hipotéticas. Por demás está decir que acepté en el acto...". (105) El viaje suponía la separación de su familia y eso era muy difícil, ya que "Unicamene la caída de Carranza podría libertarme pronto del compromiso de Lima, y eso estaba, por lo pronto, verde...". (106) En la capital peruana además de su trabajo dedicaba tiempo a cultivar amistades y a visitar la Biblioteca Nacional, en donde "... disfrutaba entrada franca a todas las secciones...". (107) En julio de 1916, en la universidad de San Marcos, dictó una conferencia intitulada "El movimiento intelectual contemporáneo en México". Al poco tiempo de su llegada, dejó a un amigo suyo en el puesto que él ocupaba y regresó a los Estados Unidos.

Llegó el año de 1917. "Era triste la situación nacional y obligaba a la espera. A fin de aprovechar dicha espera me propuse dar clima a las obras que traía en esquema: los estudios Inostánicos y el Monismo Estético". (108) Se mudó a San Antonio, Texas, con su familia y continuó leyendo y recopilando información para sus libros. Durante los años que mediaron entre esta época y el derrumbamiento de Carranza, Vasconcelos, en sociedad con unos norteamericanos, se internó en el mundo de los negocios con la ilusión de hacerse millonario. El principal de los proyectados negocios consistía en la compra de unos barcos, que se encontraban en la Paz (Baja California), para transportar en ellos, desde Australia, granos que de otra manera se echarían a perder por falta de consumo. El negocio quedó detenido por el cese de la guerra mundial.

(105) ibidem, p. 757.

(106) ibidem, p. 758.

(107) ibidem, p. 791.

(108) ibidem, p. 818.

Poco antes de la caída de Carranza recibió la noticia de la muerte de su padre. "... Ahogado casi de cólera, maldije a Carranza, que nos trafa dispersos a los mexicanos, que asesinaba a los patriotas y enriquecía a los rufianes...". (109)

Retirado de los negocios e instalado en California, terminó su libro de Estudios Indostánicos. "Dos o tres meses debo de haber estado pegado a la máquina de escribir diez o doce horas diarias, con interrupciones dedicadas a rectificar algún dato en la biblioteca local...". (110) También de esta época data su libro "Prometeo vencedor".

1.3. Período de 1920 a 1924.

1.3.1. Contexto histórico.

Desde antes de empezar su período presidencial, Obregón se preocupó por el problema agrario. En mayo de 1920 sostuvo una entrevista con el principal representante zapatista, Antonio Díaz Soto y Gama, quien pidió al futuro presidente su opinión acerca del asunto agrario; éste contestó que "... se había convencido de que el problema de México era rehabilitar a los indios, despojados de sus tierras..." (111) Después de escuchar lo anterior el representante zapatista abandonó, aparentemente satisfecho, al candidato a la presidencia.

Meses después, en noviembre de 1920, Obregón asistió a la cámara de diputados para hablar del tema agrario. Ahí sus puntos de vista y sus argumentos convencieron a los asistentes; prometió que se reglamentarían la Ley del Trabajo y la Ley Agraria, y que se expediría una ley para crear un banco único de emisión.

Durante el gobierno del general Obregón el problema agrario tomó, por fin, un cauce positivo: se realizaron numerosas expropiaciones a los grandes latifundistas y se repartieron esas tierras entre los campesinos más necesitados.

(109) *ibidem*, p. 910.

(110) *ibidem*, p. 916.

(111) DULLES, J., *Ayer en México*, p. 90.

1.3.1.1. Gobierno de Obregón.

Aunque a su ascenso a la presidencia Obregón encontraba al país libre de los principales jefes revolucionarios, en algunos estados continuaban los conflictos. Además, el general Francisco Murguía redactó el "Plan de Saltillo", en donde desconocía a Obregón como presidente legal y patrocinaba un movimiento armado para derrocarlo; al poco tiempo fue capturado, sometido a un tribunal militar y fusilado, suceso que reestableció la paz.

En 1921, cuando Alberto J. Pani era Secretario de Relaciones Exteriores, se celebró el centenario de la consumación de la independencia. Para esta efeméride se llevaron a cabo una serie de celebraciones, a las que veinticuatro naciones aceptaron la invitación.

Para el año 1921 los Estados Unidos no reconocían al gobierno de Obregón. La aceptación era indispensable por tres razones: para impedir que el país vecino apoyara levantamientos contra el régimen, para evitar invasiones yanquis a México y para ser nuevamente sujetos de crédito. Para otorgar su reconocimiento, los Estados Unidos fijaron como requisito la celebración de unos tratados comerciales. Las conferencias entre Adolfo de la Huerta (Secretario de Hacienda y Crédito Público) y Thomas W. Lamont (Banquero) comenzaron en México y terminaron en Nueva York con el establecimiento del convenio De la Huerta-Lamont en junio de 1922. El tratado, ratificado por el Congreso mexicano en septiembre de 1922, obligaba al país a pagar más de mil millones de pesos en un período de 40 años.

Después del anterior convenio se celebraron los tratados de Bucareli. En ellos se manifestaba la obligación de México de restituir las propiedades, confiscadas desde 1910 y sin una justa compensación, a los propietarios norteamericanos. Para deliberar sobre el pago de dichas propiedades se constituyó una comisión integrada por tres personas: "Una designada por el presidente de los Estados Unidos, otra por el presidente mexicano,

y un presidente de la comisión seleccionado por estos dos o por la Corte permanente de Arbitraje de la Haya. La comisión debía decidir, dentro de un término de cinco años contados a partir de su primera junta, sobre todas las reclamaciones registradas. Las decisiones de la comisión debían ser pagadas en moneda de oro o su equivalente por el gobierno mexicano al gobierno de los Estados Unidos en "Washington". (112) El 31 de agosto de 1923, con el acuerdo de ambos países, el presidente Obregón anunció en su discurso que las relaciones entre México y los Estados Unidos se habían reanudado.

1.3.1.2. Sucesión presidencial

Desde el año de 1923 surgió la disputa por la sucesión presidencial. El presidente Obregón, con la reelección en mente, quería imponer a un candidato de su confianza para que terminado su período le devolviera el mando; Plutarco Elías Calles encarnaba este ideal a pesar de la existencia de hombres más populares en el gabinete, como Adolfo de la Huerta. Así, las preferencias se dividieron; los que optaron por Calles y los que presionaban a De la Huerta para que se lanzara a la lucha electoral. Tanto insistieron algunos en la candidatura de De la Huerta, que él declaró en junio de 1923 su rotunda negativa a tal proposición.

Pancho Villa, instalado en su hacienda de Canutillo y prosperando como agricultor, fue entrevistado a propósito de sus intenciones revolucionarias. Declaró que se levantaría en armas nuevamente si los Estados Unidos atacaban a México o si Adolfo de la Huerta, su amigo, necesitaba su ayuda en cualquier momento. Esto pareció preocupar a los opositores de De la Huerta, pues prontamente planearon un complot para asesinar a Villa. El 20 de julio, en la ciudad de Perral, fue acribillado por un grupo de rancharos dirigidos por Jesús Salas Barrasa. Una vez que éste se declaró culpable lo sentenciaron a veinte años de prisión, pero el mismo año de su encarcelamiento Obregón lo puso en libertad.

Adolfo de la Huerta, otrora adepto al presidente, se distanció de Obregón por dos razones: por la postura de éste ante los tratados de Bucareli y por su iniciativa de suprimir la soberanía al estado de San Luis Potosí. Después de platicarlo con Obregón, De la Huerta renunció a la Secretaría de Hacienda y, el 19 de octubre, declaró su intención de convertirse en candidato a la presidencia por el Partido Cooperativista Nacional. Al

(112) *ibidem*, p. 159.

poco tiempo, convencido de que la imposición de Calles a la presidencia era inminente, se levantó en armas abanderado por el plan de Veracruz.

Durante la lucha rebelde fue asasinado Felipe Carrillo Puerto por las fuerzas Delahuertistas. Esto enfureció a Morones, quien aseguró que la venganza sería implacable. El 23 de enero de 1924, como represalia, fue ejecutado el senador Field Jurado por hombres de Morones cuando salía de su casa. Poco tiempo duró la revuelta Delahuertista pues Obregón, al mando de su ejército, lo venció.

Las elecciones para la presidencia de la república se realizaron en julio de 1924. En septiembre, Plutarco Elías Calles fue proclamado presidente. La ceremonia de entrega del poder se celebró ante un público de treinta mil personas en el Estadio Nacional, inaugurado meses antes por el secretario de Educación, José Vasconcelos.

"No obstante las graves faltas que se cometen durante el régimen de Obregón, su obra gubernamental constituye uno de los momentos estelares de la historia política y social de México... (113)

1.3.2. Vida de Vasconcelos

La adhesión de Vasconcelos a Obregón surgió, primeramente, por que "... Estábamos contra Carranza y teníamos que seguir a sus enemigos o abstenemos. La abstención hubiera sido preferible si no fuese por que existió hasta el último momento el peligro de que Carranza se impusiera una vez más y por que Obregón y los suyos se comprometieron a gobernar en forma civilizada...". (114) En los Angeles, California, Vasconcelos —junto con otros revolucionarios— sostuvo una plática con Obregón en la que le preguntó si estaba dispuesto a lanzarse hasta el final y derrotar a Carranza; Obregón contestó: "... les prometo a todos —añadió dirigiéndose al grupo— que haremos las cosas bien; no quedarán descontentos...". (115)

(113) QUIRARTE, *op. cit.*, p. 299.

(114) VASCONCELOS, *La tormenta, Memorias*, t.I., p. 918.

(115) *ibidem*, p. 932.

Recién llegado a la Capital, Vasconcelos comió con Obregón y sus allegados. Después salió a pasear en coche con Miguel Alessio Robles, quien le preguntó qué puesto del gabinete pediría pues a él le interesaba la rectoría de la universidad (equivalente al ministerio de educación); Vasconcelos le contestó: "... tratándose ya de empleos, le confieso que me han partido, pues el único ministerio que me había interesao, el de educación, lo han suprimido... Para que vea, eso pediría, como cuando Eulalio...". (116) Unos días después de la conversación con Alessio, fue llamado por Adolfo de la Huerta (presidente provisional), quien le extendió un oficio que lo convertía en Rector de la Universidad.

1.3.2.1. Director de la universidad

Su primer objetivo como director fue poner en los puestos importantes (Direcciones) a personas con méritos; comenzó, por esa razón, a despedir empleados del régimen anterior: "Me había bastado con exigir la exhibición de títulos profesionales, para que la mayoría de las directoras Carrancistas se quedaran sin derecho al empleo...". (117) Convocó a elecciones para elegir al director de la Escuela Nacional Preparatoria, de las cuales resultó vencedor Antonio Caso. En los directores buscaba personas "... que saben exigir algo de profesores y alumnos...". (118)

1.3.2.2. Creador del ministerio de educación pública.

Desde su inicio como director de la universidad pensó en lo absurdo que resultaba el hecho de que todo el sistema educativo dependiera de ella, pues muy poco se ejecutaba a nivel municipal. Estas fueron las causas de una vertiginosa actividad que desembocó en la reaparición del Ministerio de Educación Pública. Para lograr su objetivo realizó un viaje por varios estados de la república y presentó un proyecto de ley a las cámaras en que se "... estableció un ministerio con atribuciones en todo el país y dividido en tres departamentos que abarcan todos los institutos de cultura; a saber: escuelas, bibliotecas

(116) ibidem, p. 941.

(117) ibidem, p. 952.

(118) ibidem, p. 954.

y bellas artes...". (119) Antes de la aprobación del congreso, la institución planeada por Vasconcelos como ministerio de educación funcionó subordinada a la universidad y con un presupuesto "... alto para el primer año de labores, asignación que, si no mal recuerdo fue de veinticinco millones de pesos...". (120) También, en esa época se comenzó la construcción de edificio que albergaría a la naciente secretaría.

Al poco tiempo de funcionar de hecho, el congreso aprobó la Iniciativa de ley que propusiera Vasconcelos, quien, en una ceremonia "... con gran sencillez y en el sitio usual del salón de Embajadores, delante de los empleados y el personal y con todo el público que cupo en ella..."; (121) fue investido con el cargo de Ministro de Educación.

Los días de Vasconcelos como ministro de educación transcurrían así: "Comenzaba mi día a las siete de la mañana; desayunaba frutas y café, y a las ocho ya estaba visitando las obras, trepando andamios, urgiendo prisa, tomando nota de lo que hacía falta para apresurar su entrega. A las nueve llegaba a la oficina salpicado de cal (...). Al llegar a mi mesa de trabajo tocaba los timbres y convocaba a todos los jefes de departamento (...). En acuerdos con jefes de departamento se pasaba la mañana; tres taquígrafas despachaban la correspondencia y tomaban al dictado comunicaciones, declaraciones, discursos y órdenes. Al mediodía, las mañanas de audiencias se abrían las puertas para todo el mundo (...) terminada la comida de mediodía, que raras veces hacía en casa, dormía siesta de veinte minutos en un sillón del despacho particular. Regresaban las empleadas a las cuatro y comenzaba el dictado. A menudo, audiencias especiales me robaban una o dos horas; pero el resto de la tarde se dedicaba a conferencias con los empleados del Ministerio y la discusión de la labor de los distintos departamentos. A las siete levantaba el campo y me dirigía a mi casa. Allí tomaba por cena unas frutas, jugaba con mis hijos un rato y luego me encerraba en mi biblioteca (...) En tales horas de soledad ordenaba el trabajo del día siguiente, inventaba las tareas próximas. Imaginé así el escudo universitario que presenté al consejo dibujado toscamente y con su leyenda: 'Por mi Raza Hablara el Espíritu', pretendiendo significar que despertaba nuestra raza después de la larga noche de su opresión (...) ocho y hasta nueve horas de sueño pacífico me dejaban expedito para las tareas del día siguiente...". (122)

(119) VASCONCELOS, El Desastre, Memorias, t. II, p. 19.

(120) ibidem, p. 22.

(121) ibidem, p. 57.

(122) ibidem, p. 73-75.

En una época de su ministerio comenzó a recibir cartas de los estudiantes centro y sudamericanos; en un telegrama de Colombia se le pedía que aceptara el cargo de "Maestro de la Juventud... Al poco tiempo los estudiantes peruanos, quienes veían en él la concreción del modelo liberal por el que luchaban, también lo eligieron como su maestro. A él le pareció en un principio "excesivo el honor y, además, comprometido...". (123) Pero, después, "... comienza a formarse una leyenda y de repente uno descubre que ya no es posible destruirla. Entonces no queda más remedio que procurar ajustar la conducta a la leyenda...". (124)

Hacia el final de la administración Obregonista, renunció a su cargo de Ministro de Educación (4 de julio de 1924) por estar en contra de la imposición de Calles y de los asesinatos que esto había acarreado, y se lanzó a la campaña por la candidatura para gobernador de su natal Oaxaca, puesto al que no llegó.

(123) *ibidem*, p. 118.

(124) *ibidem*, p. 119.

CAPITULO II

CONCEPTO Y ESTRUCTURA DE LA TEORIA GENERAL DE LA EDUCACION

2.1. Concepto de Educación

La idea contenida en la palabra educación, por el amplio y complejo fenómeno que abarca, es muy difícil de definir. Por lo mismo, se presta a muchas interpretaciones inexactas; éstas, al generalizarse entre las personas de un determinado lugar, causan el uso equívoco del vocablo. Por esta razón, comenzaremos este capítulo con una exposición de las aplicaciones imprecisas del término educación.

2.1.1. Apecepciones erróneas del término educación

Con mucha frecuencia se utiliza el término educación para denominar todos los actos—difíciles por su coordinación— del animal que sobresale entre los miembros de su especie; se considera como "educado", por ejemplo, a un perro que puede realizar acrobacias o que es capaz de servir como ayudante del hombre en distintas actividades: guiar a un ciego, encontrar drogas, etc. También se habla de un animal "bien educado" cuando cumple al pie de la letra las órdenes de su amo y no molesta a las personas que lo rodean.

En cualquiera de los casos anteriores el término educación está mal empleado. Este error en la concepción deriva, a nuestro juicio, del significado primigenio (latino) de la palabra, que se utilizaba "... tanto para el cultivo de las plantas como para el cuidado de los animales, la nutrición y la instrucción de los seres humanos...". (125)

El lenguaje humano es, en el fondo, una convención: cada palabra basa su significado en un acuerdo existente entre las personas. Cada rama del saber humano, al especificar su materia, toma del lenguaje general un vocabulario determinado, pero, al profundizar en el conocimiento de su objeto de estudio, le otorga una significación mucho más rigurosa. La pedagogía no es la excepción; al dedicarse sistemática y rigurosamente al estudio de la

(125) HUBERT, r., Tratado de Pedagogía General, p. 1.

educación tiene que cuidar que su definición sea lo más sucinta y correcta posible. Es por esta razón que todos los pedagogos, de manera unánime, utilizamos el término educación que referirnos a un fenómeno puramente humano; "... Del animal, cuando más, decimos que es 'adiestable' o 'domesticable' pero no educable". (126)

El adiestramiento se entiende como la actividad planeada que busca desarrollar un hábito mediante la repetición imitativa de un estímulo que es presentado, y reforzado por premios (sensaciones agradables) o castigos (sensaciones desagradables). Esta concepción del adiestramiento muestra su principal característica: la automatización. En los animales (de los que es más propio) el condicionamiento de sus respuestas se provoca "... con miras a obtener la producción de gestos o actitudes adaptadas al objetivo propuesto, es decir, al efecto exterior que se quiere producir, efecto de terror, sorpresa, alegría o admiración sobre el espíritu del espectador. En general, la actividad artificial impuesta por adiestramiento al animal está copiada de otra especie, por lo común del hombre...". (127) En el hombre ¿puede hablarse de adiestramiento? Sí, de hecho, es innegable que el lenguaje se aprende de esta guisa; pero la verdadera educación se aleja mucho del adiestramiento. "... El éxito de la educación es tanto mayor, en la medida que produce una flexibilidad, un enriquecimiento, una liberación, no una tiesura ni una mecanización de las potencias de la vida o, al menos, en la medida en que sólo disciplina las energías inferiores para beneficio exclusivo de las energías superiores del ser". (128)

La domesticación es la actividad que busca "Amansar, acostumbrar a la compañía del hombre al animal salvaje". (129) La domesticación, según lo anterior, busca incrementar la capacidad de tolerancia del animal con respecto al hombre. Generalmente un adiestramiento derivará en domesticación, pero no viceversa, es decir, que un animal puede acostumbrarse a la compañía del hombre sin mostrar automatismos impuestos en su comportamiento.

Así pues, concluimos que el término educación sólo es aplicable al hombre, el vocablo adiestramiento puede emplearse tanto en lo humano como en lo animal y la palabra domesticación es asignada de manera exclusiva al animal.

La segunda acepción errónea consiste en la aplicación del término educación para nombrar el dominio y práctica de los "buenos modales". Una persona que se comporta con toda propiedad —que presenta buenos modales— en las distintas situaciones que le

(126) NASSIF, R., Pedagogía General, p. 4.

(127) HUBERT, op. cit., p. 36.

(128) ibidem, p. 37.

(129) ALONSO, M., Diccionario del Español Moderno, p. 386.

plantea la convivencia social, se considera "bien educada".

La incorporación o pertenencia a la sociedad plantea, a quien quiere ser aceptado en su seno, la necesidad de ajustarse a su modelo ideal de comportamiento. Esas expectativas que la sociedad tiene a propósito de las personas (sus costumbres) se concretan en las llamadas normas de "Etiqueta o trato social". Estas reglas son una estandarización del comportamiento que pretende evitar las fricciones en la convivencia humana; son un patrón de comportamiento impuesto (adiestrativo), cuyo rechazo provoca el ostracismo; son un mero mecanismo adaptativo; son una manifestación superficial del verdadero ser de una persona.

Por el gran alcance que ha logrado esta segunda acepción errónea del término educación, Víctor García Hoz, le ha dado el nombre de significación vulgar: "... se ha concebido como el resultado de un proceso que termina en la posesión de determinadas formas de comportamiento social". (130) Concepto inadmisibles por superficial e incompleto.

Finalmente, para designar el fenómeno que hemos descrito, sería más apropiado el uso de palabras como; cortesía: "Demostración de respeto y atención", (131) urbanidad: "buen trato, buenos modales", (132) y amabilidad: "Finura, complacencia". (133)

La tercera y última de las acepciones erróneas es tan común como sus antecesoras. Muy a menudo escuchamos que a una persona se le tilda de "mal educada" cuando su comportamiento disgusta a las personas que conviven con ella. En primer lugar, como ya se aclaró en el punto anterior, la educación no se limita a las costumbres sociales; pero, además, una consideración más profunda de esta acepción nos revela un contrasentido, una paradoja.

Lo que primeramente resalta en el concepto de educación es su carácter de comunicador de mejoras: la educación viene a cubrir una serie de carencias que tiene la persona. Resulta, pues, que cuando hablamos de educación está presente, de manera potencial, la

(129) ALONSO, M., Diccionario del Español Moderno, p. 385.

(130) Principios de Pedagogía Sistemática, p. 16.

(131) ALONSO, op. cit., p. 288.

(132) ibidem, p. 1033.

(133) ibidem, p. 62.

perfección. Pero no toda perfección deriva de una acción educativa; de hecho, aquellas personas que logran un notable refinamiento en la nefaria ocupación de matar a sus semejantes no pueden considerarse como educadas. Entonces, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una perfección educativa? A una excelencia cualitativa que sea el resultado de la asimilación (vivencia) de los tres valores fundamentales: Verdad, Belleza y Bondad. Esta trilogía es la que da la pauta para considerar una perfección como auténticamente educativa.

De lo dicho anteriormente se puede colegir que no hay "mala educación", pues, "... no tendría sentido que habláramos de modificación del hombre si esta transformación no significara, de alguna manera, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser...". (134)

2.1.2. Etimología de la palabra educación

Tradicionalmente se ha considerado que el vocablo educación proviene de dos raíces latinas: "educare" (criar, amamantar o alimentar, conducir) y "educere" (extraer de dentro, sacar de dentro). Llevando esta dualidad hasta sus últimas consecuencias, algunos autores (135) han pretendido ver en el "educare" el prototipo de la educación tradicional: el educador es activo y el educando pasivo; por el contrario, en el "educere" sitúan a la nueva educación: el educando que participa activa y libremente en su mejoramiento, dejando al educador en la posición de guiar solamente lo que el alumno manifiesta de manera espontánea.

El verdadero problema de la etimología no consiste en la oposición —más hipotética que real— planteada antes, sino en el verdadero significado de las dos raíces. Tuquets afirma (136) que el "educere" no forma parte del concepto de educación, pues, ha pasado a significar en nuestra lengua "educación". Así lo demuestra una fuente de irrefutable autoridad (137): educir proviene del Latín "educere"; educar proviene del Latín "educare".

(134) GARCIA HOZ, op. cit., p. 18.

(135) cfr. NASSIF, op. cit. p. 5.

(136) cfr. FERRANDEZ Y SARRAMONA, La educación. Constantes y problemática actual, p. 17.

(137) cfr. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, p. 507.

Como se podrá comprender después de lo anterior, resulta incorrecto e innecesario el proceso de inferencia que extrae cualquier conclusión educativa a partir del "educere", pues, éste no forma parte de la educación.

En un intento por resolver el problema esbozado arriba, se propone la siguiente reflexión: la educación (educare) es la acción de educar (guiar, conducir) y su efecto es la educación (educere): muestra (sacar de dentro) de que la persona se está educando. La educación no es, pues, efecto perfectivo, sino, más bien, causa de la perfección.

2.1.3. Rasgos constitutivos del concepto de educación

Lo expuesto hasta el momento, si bien aclara un poco lo que es la educación, no es suficiente para abarcar la totalidad del amplio fenómeno que encierra: la educación tiene estrecha relación con otras actividades humanas, y, por ello, su estudio requiere de la consideración de ellas (sus diferencias).

2.1.3.1. Educación y cultura

Cultura significa inicialmente cultivo (138), mismo que comenzó por ser labranza y cuidado del campo, y, que al paso del tiempo, ha ampliado su alcance a todo aquello que el hombre engendra por medio de su actividad: desde las más excelsas producciones espirituales del arte y del pensamiento, hasta los objetos que forman parte de la técnica y ayudan al ser humano en su diaria labor (máquinas, herramientas, etc.). Esta concepción de cultura como cultivo nos sitúa ante una primera relación que se ha establecido entre ésta y la educación. No es extraño encontrar en la literatura pedagógica metáforas del educador como el jardinero que siembra una semilla, la riega y le proporciona todos los cuidados para que en un futuro se convierta en un árbol vigoroso que dé buen fruto. El problema de utilizar estas metáforas es que conducen "... a una concepción naturalista de la educación, excesivamente orientada a la naturaleza inferior del hombre, a lo subhumano...". (139)

(138) *cf.* ALONSO, *op. cit.*, p. 306.

(139) HENZ, H., *Tratado de Pedagogía Sistemática*, p. 26.

Inherentes al concepto de cultura son los de bien y de valor. Bienes son todos los objetos materiales que sirven de sustento a un valor; "... se llaman bienes culturales a aquellos objetos que realizan o concretan un valor...". (140) El valor es "... el ser mismo en cuanto en virtud de su contenido significa una perfección y atrae a la potencia aperitiva...". (141) El valor dota al bien de singularidad y trascendencia: le da un sentido que sobrepasa su modo de ser.

La educación se relaciona con la cultura de cinco maneras (142):

- La educación, bien de cultura: La educación, por pertenecer al campo de la actividad humana, forma parte de la cultura. Su consideración como bien de cultura deriva, además, del establecimiento de instituciones sociales encargadas de organizarla y difundirla hacia todos los sectores sociales que forman un país y una determinada época: es imperativo para todas las naciones que las personas tengan acceso a la educación, pues, sólo de esa manera se asegura el mejoramiento del género humano; es entonces la educación un bien de cultura propio de cada pueblo que, al unificar la tradición con el presente, le permite desarrollarse de una manera diferente a los demás.

- La educación, síntesis de la cultura: La comprensión cabal del vasto campo abarcado por la cultura requiere de numerosas actividades: primeramente, se necesita una visión completa del quehacer cultural, que incluye un análisis de cada manifestación; en una segunda etapa, se debe llevar a cabo una selección de lo más importante de cada manifestación cultural; finalmente, el contenido analizado y seleccionado se sistematiza para que las nuevas generaciones puedan asimilar, con mayor rapidez y facilidad, lo más sobresaliente de los valores culturales de todos los tiempos. Por todo lo dicho en este punto, se puede colegir que la síntesis que la educación realiza de la cultura tiene la finalidad de ponerla al alcance de las generaciones venideras; de otra manera no tendría sentido esta actividad educativa.

(140) NASSIF, *op. cit.*, p. 26.

(141) BRUGGER, *Diccionario de filosofía*, p. 556.

(142) *cf.* NASSIF, *op. cit.*, p. 27-28.

- **La educación, transmisión de la cultura:** Así como el organismo humano necesita alimento para subsistir, también la cultura requiere de la renovación para no morir, pues, "... La cultura sólo pervive mientras sigue recibiendo constante flujo vital de los sujetos. Cuando esta transmisión se interrumpe, y la cultura se aleja, no tarda en secarse e hieratizarse...". (143) Pero, contemplada desde la óptica educativa, la comunicación no se realiza de manera mecánica: los contenidos culturales se convierten en materia formativa, esto es, en recurso capaz de desarrollar la personalidad de quien lo asimila.

- **La educación, individualización de la cultura:** Para elucidar cómo es que la educación individualiza a la cultura tendremos que recurrir a los conceptos de objetividad y subjetividad. La cultura plasmada en bienes es objetiva; el valor que reside en esos bienes es reconocido, al menos, por las personas que conforman la sociedad de un país. Pero, esa cultura objetiva (extrapersonal) necesita, para seguir existiendo, ser asimilada por las nuevas generaciones. Esta es la misión de la educación como individualizadora de la cultura: servir de intermediaria entre los valores objetivos y la subjetividad (sujeto) que va a apropiarse de ellos, pues, "... sólo estamos satisfechos con nosotros mismos, sólo hemos querido plenamente y sin reservas, cuando nos parece habernos adaptado a una norma de la voluntad que existe independientemente de nosotros, más allá de nuestra individualidad". (144)

- **La educación, transformación de la cultura:** Si la educación solamente se dedicara a "personalizar" la cultura, es decir, a ayudar a que cada persona la asimile, el proceso quedaría trunco. La cultura tiene que ser, además, renovada; enriquecida con las aportaciones provenientes del pensamiento y la sensibilidad de las nuevas generaciones. "... No basta, por ejemplo, que una idea científica o política parezca por razones geométricas verdadera para que debemos sustentarla. Es preciso que, además, suscite en nosotros una fe plenaria y sin reserva alguna. Cuando esto no ocurre, nues-

(143) ORTEGA Y GASSET, El tema de nuestro tiempo, p. 55.

(144) ibidem, p. 42.

tro deber es distanciarnos de aquella y modificarla cuanto sea necesario...". (145) Esto significa que la educación debe ejercer una tarea crítica con respecto a la cultura para que, al transmitirla a las nuevas generaciones, despierte en ellas el deseo de posesión unido al empeño de cambio.

2.1.3.2. Educación e instrucción

En modo alguno parecerá extraño, después de lo que se ha dicho el aserto siguiente: la sobrevivencia humana requiere categóricamente de la relación entre personas; relación que tiene como principal objeto la transmisión del legado cultural a la juventud profana. De esta necesaria relación surgen los términos de enseñanza y de aprendizaje; hay una persona (educador, maestro) que posee una serie de conocimientos y los pone al alcance de otras personas (educando, alumno) para que los aprendan.

Existen varios tipos de aprendizaje, pero no todos ellos son educativos. En cambio, siempre que se habla de instrucción se hace referencia a la educación, pues, no es la "... simple acumulación de datos inconexos. Auténtica instrucción es la que da por resultado la construcción de 'estructuras' mentales" (146) La verdadera instrucción consiste en una educación intelectual que afina los procesos mentales (lógicos).

La diferencia entre la educación y la instrucción es la misma que existe entre el todo y una de sus partes. La instrucción es una relación entre maestro y alumno que se establece en virtud del contenido cultural objetivo que ha de transmitirse. En la instrucción, el énfasis de la relación recae en la inteligencia, pues es esta facultad la encargada de conocer. La educación, en cambio, "... más que al intelecto, apunta a la personalidad total del educando...". (147) La educación se vale de la instrucción pero no se identifica con ella, aunque por momentos así lo parezca. Lo que sucede en realidad es que ambas son insolubles en la práctica.

La instrucción es producto y proceso. (148) Producto en cuanto que se ha realizado un aprendizaje en un momento determinado; proceso, en cuanto que aquello que se ha

(145) *ibidem*, p. 51.

(146) TITONE, R., Metodología didáctica, p. 31.

(147) NASSIF, *op. cit.*, p. 15.

(148) *cf.* Diccionario de las ciencias de la educación, t.II, p. 807.

aprendido pasa a formar parte, por medio de complejas relaciones, de las estructuras mentales (lógicas): es integrado al acervo cognoscitivo.

2.1.3.3. Educación y formación.

En muchas obras que estudian la educación, ésta aparece como sinónimo de formación; ambos términos se utilizan indistintamente. Su diferencia sólo puede trazarse en el orden especulativo y es de extrema sutileza.

"Formación no es otra cosa que dar forma a lo informe o una nueva forma a lo ya formado; en el primer caso se está evidentemente frente a una acción perfectiva y en el otro no tiene sentido el que una transformación sea realizada conscientemente si la nueva forma adquirida no es más perfecta que la anterior. Al hablar de educación como formación se concibe aquella como medio de dar formas más perfectas al educando, o sea, que al decir de la educación que es una formación se dice implícitamente que comunica perfección." (149) De este párrafo se pueden inferir los siguientes asertos:

- La educación no da "forma a lo informe", pues, de hecho, el ser sobre el que actúa posee ya una forma.
- Puesto que hablamos de una forma existente (sustancial), las subsiguientes formas a adquirir sólo pueden ser accidentales.
- Esas formas accidentales que se adquieren es lo que propiamente se llama formación.
- Formación es, pues, la adquisición de una perfección (efecto) concreta que fue comunicada por la educación (causa).
- La educación, concluimos, provoca una formación, o, mejor dicho, varias formas (perfecciones) nuevas que tienden al mejoramiento total del individuo. Dicho de otra manera: cada perfección parcial es formación, y, el conjunto de todas ellas, es educación. "... La diferencia con la educación se mantendría al no llegar a todas las facetas de la personalidad. La formación permite hablar de resultados concretos, mientras que la educación presupone un proceso que es inacabado y permanente". (150)

(149) GARCIA HOZ, *op. cit.*, p. 20.

(150) FERRANDEZ Y SARRAMONA, *op. cit.*, p. 28.

2.1.3.4. Autoeducación y heteroeducación

Quien emprende el estudio del fenómeno educativo tarde o temprano se encuentra ante el problema de cómo se dá éste: ¿Es el educador quien educa, o es el educando quien se educa? La respuesta a esta pregunta, según se incline a una o a otra parte, da lugar a los dos tipos de educación que existen: la heteroeducación y la autoeducación.

En la heteroeducación el impulso (deseo) de perfeccionamiento proviene de un agente extremo al educando, el educador; dicho de otra manera: el educador estimula al educando para que adquiera o desarrolle un determinado valor. La influencia del educador en este caso es directa y puede realizarse de dos maneras: separando a los sexos, es decir, dando una educación masculina y una educación femenina, o juntándolos. Esta última modalidad es la que se conoce con el nombre de coeducación, y es recomendable "... cuando se integra en un sistema general de atención y completa formación moral. Incrustarla pura y simplemente, por así decirlo, en un régimen pedagógico que no está hecho para admitirla, es la mayor de las necesidades". (151)

En la autoeducación, el camino que sigue el impulso educativo es contrario al anterior. Aquí, es el educando quien da los pasos necesarios para su mejoramiento; es activo en la búsqueda de oportunidades que desarrollen los diferentes sectores de su personalidad.

Lo primero que salta a la vista después de detallar ambas modalidades de la educación es que ninguna puede darse de manera absoluta, pues, para que el educador eduque necesita de la equiescencia del educando, y, éste, para poder educarse, necesita de la guía de otras personas (educadores) que se encuentren más adelantados en los valores. Si ninguna de las dos modalidades se presenta exclusivamente, entonces no son términos contradictorios sino complementarios que van alternándose a lo largo de la vida humana. Es lógico, por ende, suponer que en la infancia habrá una mayor heteroeducación, y, que a

medida que la persona crece, la autoeducación tomará su lugar.

A partir de todo lo dicho hasta aquí, llegamos al siguiente concepto de educación: Es la acción, sistemática e intencional, que, teniendo en cuenta la totalidad personal del individuo (educando), lo guía a través de los valores culturales para que él los haga suyos y, en la medida de su capacidad, los enriquezca y los transforme.

2.2. Sistematización teórica de la educación

2.2.1. Concepto de Pedagogía

Con todo lo expuesto hasta ahora se puede constatar que la educación pertenece al campo de la acción. La pedagogía, en cambio, es eminentemente teórica; ésto por una sencilla razón: el estudio de cualquier fenómeno que se da en la realidad implica necesariamente la elaboración de teorías que lo expliquen. Aunque las teorías surgen de la observación y la experimentación, no pueden quedarse ahí; deben dar un paso más para esclarecer las conexiones ocultas de lo visible, es decir, lo no visible.

La pedagogía, por estudiar a la educación, es teoría de la educación; teoría no sólo en el sentido descriptivo sino también en el normativo: busca mejorar y dirigir la práctica educativa. El hecho de que la pedagogía sea teoría parece insuficiente para determinar su verdadera naturaleza: ¿Es ciencia, disciplina, arte, técnica, o qué? Algunos autores en su afán por desentrañar el problema otorgan a la pedagogía todos los calificativos anteriores —y aún más— agregando con ello más dificultades, pues, si la pedagogía es todo, diríamos, a la vez, que no es nada.

La palabra pedagogía proviene de dos raíces griegas (152): *País*, que significa niño, y *ágo*, que significa conducir o educar. La pedagogía (reflexión acerca de la educación) tiene sus orígenes en el pensamiento filosófico, aunque en él sólo se presenta como un aspecto más del filosofar y no como una rama independiente del saber. Su separación y sistematización no vendrían sino muchos siglos después, cuando Herbart escribió su libro "Pedagogía general derivada del fin de la educación". (153)

(152) *cfr. Diccionario de las ciencias de la educación*, t. II., p. 1096.

(153) *cfr. GARCIA HOZ, op. cit.*, p. 46.

Actualmente, la palabra pedagogía ha perdido su significación prístina. La insuficiencia de su etimología se manifiesta de dos maneras: la conducción (educación) que se realiza no abarca la infancia exclusivamente, sino que, trascendiéndola, se extiende a todas las etapas del desarrollo humano: desde la infancia hasta la senectud; la práctica, único y propio ámbito de la antigua concepción, ha pasado a ser distinta de la pedagogía: ésta se encarga ahora de los problemas especulativos que atañan a la educación, se preocupa "... por captar su esencia y su dirección...". (154) Con esto no debe entenderse que la pedagogía trabaje en un campo desvinculado (ajeno) de la práctica; la especulación pedagógica no se realiza "... solamente por el gusto de saber cómo se realiza el hecho de la educación, sino para valorarle y poder descubrir las normas que le han de dirigir...". (155) Tenemos, entonces, que es una especulación orientada a la práctica, mas no práctica en sí; es un "Conocimiento destinado a instituir los modos de acción que constituyen un sistema de educación...". (156); es un conocimiento que sintetiza las aportaciones del saber humanístico para orientar a los educadores en su actividad.

2.2.2. Concepto y tipos de la teoría de la educación

Hemos descrito —y conceptualizado— a la pedagogía como teoría, dedicada al estudio de los hechos educativos. En este punto, por ende, es menester que aclaremos lo que es la teoría en general y lo que es la teoría de la educación.

Puesto que el hombre es inteligente, no se conforma solamente con observar los fenómenos que suceden a su alrededor: tiene la necesidad de hallar una explicación de por qué se dan esos fenómenos y cómo es que se dan. Para satisfacer esta necesidad elabora las hipótesis, que son explicaciones tentativas a sus cuestionamientos, esto es, susceptibles de una modificación derivada de un conocimiento posterior. La hipótesis trabaja con hechos que "... tienden a producirse de acuerdo con determinadas pautas que constituyen uniformidades discernibles en nuestra experiencia...". (157) La confirmación de

(154) NASSIF, *op. cit.*, p. 37.

(155) GARCIA HOZ, *op. cit.*, p. 52.

(156) MERANI, A., *Diccionario de pedagogía*, p. 116-117.

(157) MOOHE, T.W., *Introducción a la teoría de la educación*, p. 15.

esas uniformidades en la práctica es lo que da como resultado una ley general. La teoría, en general, busca lo mismo pero de un modo más universal, pues, "... puede entenderse mejor como un intento de dar cuenta de un conjunto de hipótesis o leyes...". (158) Podemos, con todo lo dicho anteriormente, definir a la teoría como la explicación general de lo que sucede, ha sucedido o sucederá en la realidad fenoménica, sobre la base de "... un cuerpo de conocimientos o creencias...". (159) La teoría, entonces, busca elucidar las relaciones que existen entre los hechos que ocurren y las causas que los ocasionan, ya sea en el presente, en el pasado o en el futuro.

Lo dicho en el párrafo anterior vale para cualquier tipo de teoría, pero, en especial, para la teoría científica, pues, ella va a explicar cómo es el mundo basándose "... en una evidencia empíricamente controlada...". (160) La tarea que realiza el científico consiste en descubrir los fenómenos (sus uniformidades y sus conexiones) que se dan en la naturaleza por medio de la validación empírica de sus hipótesis, es decir, por medio de la observación y la experimentación.

Con mucha frecuencia se le ha impugnado a la teoría de la educación su incapacidad para proceder como una teoría científica, esto es, para validar sus postulados en el plano de lo empírico. Los que así piensan no toman en cuenta que la manera como la teoría de la educación se conduce no tiene que ser, necesariamente, igual a la de la teoría científica; de hecho es muy distinta: el científico registra o descubre lo que sucede en la realidad, pero nunca se detiene a hacer observaciones sobre cómo debe emplearse eso que ha descubierto: Einstein, por ejemplo, nunca pudo berruntar la manera en que se utilizarían sus descubrimientos en el campo de la energía nuclear. La teoría de la educación, en cambio, consiste en una serie de recomendaciones para las personas que se encargan de realizar la educación. "... La diferencia puede establecerse simplemente diciendo que mientras una teoría científica pretende decirnos qué ocurre, una teoría de la educación, lo mismo que las teorías de la moral, la medicina o la política, pretende decirnos qué tenemos que hacer...". (161) Por lo tanto, pretender quitarle a la teoría de la educación su carácter de teoría rigurosa por el hecho de que no tenga una comprobación empírica es tan erróneo

(158) *idem*.

(159) *ibidem*, p. 14.

(160) *ibidem*, p. 17.

(161) *ibidem*, p. 18.

"... como suponer que las únicas teorías fiables y auténticas son las teorías científicas...".
(162)

El hecho de que la teoría de la educación sea esencialmente prescriptiva no excluye la posibilidad de que existan descripciones en el campo de los fenómenos educativos. Lo que sucede es que esas descripciones son el producto del estudio que realizan algunas ramas del saber humanístico y científico; principalmente la biología, la psicología, la sociología y la economía; mas estas descripciones no constituyen una teoría de la educación, son, más bien, teorías acerca de la educación. (163) Expliquémonos: las disciplinas mencionadas realizan descubrimientos a propósito del hombre y de la sociedad bajo el punto de vista de algún enfoque concreto de la educación, pero, hasta este momento no son sino teorizaciones sobre la educación. Quien elabora una teoría de la educación, toma esas teorizaciones a propósito de la educación y forja una serie de recomendaciones generales para los educadores, mismas que solamente serán aceptables en la medida en que "... estén basadas en una comprensión correcta del mundo, y en especial de esa parte del mundo constituida por la naturaleza de los niños, su desarrollo, la forma como aprenden y como reaccionan ante las influencias sociales...". (164) Nosotros agregaríamos, para ampliar esta cita, que no sólo es la naturaleza de los niños la que se necesita conocer: hay que postular, mejor, que es importante el estudio de todas las etapas del desarrollo humano, pues todo ser racional, independientemente de su edad, es sujeto de educación y probable candidato hacia el cual puede enfocarse la teoría de la educación.

Para desentrañar la relación que existe entre la teoría de la educación y la práctica educativa, Moore establece una analogía entre la educación y un edificio de varios pisos: en la planta baja se realizan actividades como las de "... enseñar, aprender, instruir, demostrar, castigar, el tipo de actividades que uno puede encontrarse en cualquier aula..."; (165) en el primer piso se sitúa la teoría de la educación, "... que puede entenderse como un conjunto de principios, consejos y recomendaciones interconectados y orien-

(162) *ibidem*, p. 19.

(163) *cit. ibidem*, p. 20-22.

(164) *ibidem*, p. 23.

(165) *ibidem*, p. 19.

tados a influir en las actividades que se llevan a cabo en la planta baja..."; (166) en el segundo piso se ubica la filosofía de la educación, "... cuya tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores...". (167) Los tres niveles no son independientes, sino "... que cada piso surge y depende de los pisos inferiores...". (168)

La teoría de la educación puede ser de dos tipos: general y limitada. Las teorías limitadas de la educación son las que proporcionan recomendaciones a los educadores a propósito de las mejores vías para que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que cada individuo logre su óptimo aprovechamiento (tomando en cuenta sus diferencias con respecto a las demás personas que forman parte de su grupo); este tipo de teorías, por lo tanto, están "... limitadas a un objetivo técnico..." (169): son restringidas porque "... no comportan en sí mismas una noción comprensiva de qué es la educación o de cuál es su objetivo...". (170) Las teorías generales de la educación, por el contrario, "... no contienen sola y simplemente recomendaciones acerca de las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, sino recomendaciones para producir un cierto tipo de persona, e incluso a veces un cierto tipo de sociedad...". (171)

Hemos defendido el aserto de que la teoría de la educación es en efecto una teoría rigurosa aunque no sea científica; pero para ello es imperativo demostrar cómo se lleva a cabo su validación. Solamente demostrando que la validación de la teoría es legítima, podremos restituírle su carácter de estricta legalidad. A reserva de lo que se expondrá en el siguiente punto, adelantaremos algunas consideraciones a propósito de la validación de la teoría de la educación. Se ha dicho que la teoría de la educación no es susceptible de verificación empírica; luego, se seguirá otro procedimiento. La teoría de la educación intenta dirigir la práctica de la educación, hecho que podría llevar a la idea de una validación realizada de acuerdo con la cantidad de personas que sigan sus prescripciones, pero "... lo que la gente realmente hace o no hace tiene, por lo general, poco que ver con lo que debería hacer y ninguna clase de evidencia sobre lo que de hecho hace, nos ayudará a establecer la validez de una prescripción...". (172) La validez de una teoría de la edu-

(166) *ibidem*.

(167) *ibidem*.

(168) *ibidem*, p. 20.

(169) *ibidem*, p. 25.

(170) *ibidem*, p. 26.

(171) *ibidem*.

(172) *ibidem*, p. 30.

cación, pues, se verifica sobre la base de la consistencia de sus fundamentos, juzgada a partir de los hallazgos del saber humanístico y científico.

2.3 Estructura prototípica de la teoría general de la educación

No todas las teorías de la educación son semejantes, pues, "... diferirán unas de otras de forma considerable según lo que cada una entienda por formar un 'hombre educado'...". (173) No obstante lo anterior, todas tienen una serie de constantes que las identifican como tales. El reconocimiento y la fundamentación de los rasgos comunes a toda teoría general de la educación es lo que constituye, propiamente, su estructura.

Como ya se ha dicho, la teoría de la educación no procede de igual manera que la teoría científica. Si el científico parte de una hipótesis acerca de cómo se da en la realidad un determinado fenómeno, el teórico de la educación "... No comenzará con un supuesto respecto a que tal posible estado de hechos es efectivamente así, sino con el supuesto de que hay un posible estado de hechos que DEBERIA ser así; algún fin deseable que debería conseguirse...". (174) Una vez que se ha establecido lo que debería ser, es decir, el objetivo que han de alcanzar los sujetos hacia los cuales se dirige la teoría de la educación, se deberán señalar los medios más adecuados para alcanzarlo.

Trabajar con supuestos es indispensable para cualquier teorización. El científico, para establecer su teoría, parte de la suposición "... que se dan determinadas condiciones iniciales; al planear experimentos y hacer observaciones el científico debe suponer que el mundo actúa de manera uniforme...". (175) De igual manera, el que propone una teoría de la educación debe partir de ciertos supuestos a propósito de los objetivos o fines a lograr; de la capacidad, naturaleza y modo de conocer de las personas hacia las cuales se dirige, y de los mejores medios (métodos) para lograr que las personas lleguen al objetivo previsto.

2.3.1. Objetivo de la teoría de la educación

La teoría de la educación comienza por plantear el deber ser más que el ser de la

(173) *Ibidem*, p. 27.

(174) *Ibidem*, p. 30.

(175) *Ibidem*, p. 29.

realidad. Esto significa que quien proyecta una teoría de la educación concibe, como deseables de ser asimilados por las personas, una serie de valores que se manifiestan en: conocimientos, habilidades y actitudes. Una vez que ha distinguido aquellos valores que representan lo mejor del acervo cultural, procede a unificarlos de manera que formen un modelo o perfil adecuado con su concepto de hombre ideal; esto, formulado en términos de perfeccionamiento educativo (integral), es lo que constituye el objetivo de la teoría de la educación. Si considerásemos, por el contrario, que no existe nada valioso dentro del ámbito cultural, no podríamos establecer una teoría de la educación; "... no vendrían a cuento los supuestos actuales ni las recomendaciones prácticas..." (176)

La necesidad de un propósito en la teoría de la educación es indiscutible: sin finalidad cualquier actividad pierde sentido (dirección) y lo que no tiene sentido no es digno de ser realizado. En donde se presenta la divergencia de criterios es en la naturaleza y establecimiento del fin general de la teoría de la educación, ya que la teleología sustenta sus postulados en las concepciones filosófico-religiosas del hombre.

Antes que estudiante, miembro de la sociedad, ciudadano de un país o morador de una determinada época, el sujeto al que va orientada la teoría de la educación es un ser humano. Como tal, su principal misión en la vida es constituirse en un hombre, es decir, desenvolver cualitativamente todas sus posibilidades positivas y, como ésta es la tarea de la educación, concluimos que el objetivo de la teoría de la educación es el de "... formar un cierto tipo de persona, un 'hombre educado...'". (177)

El objetivo de formar un hombre educado podrá parecer muy amplio y ambiguo, pero no lo es si tomamos en cuenta lo siguiente: quien estructura una teoría de la educación no es, si quiere que su teoría sea válida, totalmente autónomo de lo que le rodea; aparecen en su camino una serie de limitaciones que no pueda soslayar en ningún momento (178): los factores filosóficos (concepciones generales sobre la esencia y unidad del hombre y el mundo), los factores sociales y culturales (que se dan en un espacio y un

(176) *ibidem*, p. 112.

(177) *idem*.

(178) *cf.* NASSIF, *op. cit.*, p. 146-148.

tiempo determinados donde se desenvuelve el individuo concreto), los factores políticos (que son los que permean toda la vida social), los factores prácticos y utilitarios (necesidades perentorias de la comunidad concreta) y los factores individuales (la manera de ser de cada persona). Con todo esto podemos observar que el objetivo de 'hombre educado' se adhiere a una serie de criterios que lo hacen claro y concreto.

Por todo lo anterior podemos constatar que aunque el objetivo de la teoría de la educación se presenta como algo completo o unitario, es, en realidad, "... un asunto extraordinariamente plural". (179) Para establecer un objetivo hay que tomar en cuenta todas las condicionantes mencionadas en el párrafo anterior y, además, se deben seleccionar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que más convengan para la realización del hombre educado.

2.3.2. Naturaleza del educando

El primer supuesto a propósito del educando que sirve de apoyo a la teoría de la educación es el de "... que son capaces de hacer lo que se prescribe...". (180) Si la teoría no toma en cuenta la capacidad de los sujetos a los cuales se dirige, no podrá erigirse como válida. Este supuesto, aunque en apariencia es obvio, es de suma importancia para el desarrollo ulterior de la teoría.

Un segundo supuesto que deberá tener en cuenta la teoría de la educación es el de que "... el comportamiento humano es plástico en una cierta medida...". (181) Esto significa que el hombre carece de pautas (moldes) rígidas de comportamiento que lo determinen; si las tuviera, ninguna actividad afectaría su desarrollo posterior y, por ende, quedaría anulada toda posibilidad educativa, pues, "... El aprender lleva consigo la modificación de la conducta por la experiencia...". (182)

(179) MOORE, *op. cit.*, p. 114.

(180) *ibidem*, p. 31.

(181) *ibidem*, p. 32.

(182) *ibidem*, p. 115.

Los supuestos que se adopten a propósito de la naturaleza del educando son muy importantes. Cada etapa del desarrollo humano impone la consideración de una serie de características para graduar la cantidad y la dificultad de los contenidos culturales; es claro, por ejemplo, que un niño no podrá captar adecuadamente una lección de metafísica. Cada etapa, por consiguiente, cuenta con un conjunto de rasgos que la teoría debe tomar como supuestos; así mismo, los pobladores de los diferentes países poseen atributos que la teoría de la educación no puede pasar por alto.

2.3.3. El conocimiento humano

No es fortuito el hecho de que se incluyan supuestos acerca del conocimiento humano dentro de la teoría de la educación. La modificación perfecta que supone la educación sólo es posible a partir de la integración de nuevas experiencias al caudal previo del educando; aquella solamente se logra por el conocimiento de los elementos que dan forma a éstas.

Dos supuestos generales es menester considerar en este punto. El primero de ellos consiste en la esencia del conocimiento mismo: hay que suponer, primeramente, que "... es posible..."; (183) si la respuesta a la cuestión anterior es afirmativa, se deberá proceder a la especificación de la manera en que se da. El segundo supuesto parte de "... que hay algunos conocimientos que son valiosos, ya sea intrínsecamente, ya extrínsecamente, como base para una vida mejor...". (184)

2.3.4. Medios educativos

En este punto la palabra medios es tomada en sentido lato. Todo lo que es necesario para que la educación se realice cabe en este término: desde el educador que posibilita la aplicación de todas las prescripciones de la teoría, hasta todos los recursos materiales o técnicos que emplea en su labor.

(183) *ibidem*, p. 117.

(184) *idem*.

Como un tipo concreto de medios, se consideran los métodos educativos. Hay dos supuestos en relación con ellos: en primer lugar, para utilizar un método es necesario que "... estén libres de objeciones de base moral..."; (185) en segundo lugar, "... deben ser eficaces...", (186) es decir, deben asegurar la consecución del fin general de la teoría de la educación.

Hasta el momento se ha explicado cómo es la estructura de una teoría general de la educación. Con esto ha quedado establecida la forma que asume toda teoría de la educación. El contenido de la teoría o, lo que es lo mismo, su materia, puede ser extraída de muy diversas fuentes; en el caso de este trabajo se utilizarán las concepciones filosóficas y pedagógicas de José Vasconcelos. Antes de concluir este capítulo se expondrá, como se había anticipado, la manera como se valida la teoría de la educación.

La primera consideración en torno a la validación es que "... para criticar o rechazar una teoría de la educación no podemos limitarnos a demostrar simplemente que sus conclusiones prescriptivas son inaceptables (aunque sí fueran inaceptables por alguna razón, esto contaría decisivamente en contra de la teoría), sino que tenemos que probar que tales conclusiones no son justificables a partir de los supuestos que se ha hecho, o que los propios supuestos se pueden poner en cuestión...". (187) La base de la validez de una teoría de la educación radica en el hecho de "... que sea posible criticarla y sea capaz de aguantar la crítica...". (188)

La forma de criticar una teoría de la educación "... podría consistir en demostrar que se da alguna inconsistencia en la argumentación a partir de los supuestos adoptados por la teoría como verdaderos...". (189) Esto puede verificarse de dos maneras: probando que la teoría parte de un supuesto y recomienda algo que no es coherente con ese supuesto, o bien evidenciando que los supuestos en que se basa la teoría no son verdaderos a la luz de los postulados de los saberes humanístico y científico.

(185) *ibidem*, p. 118.

(186) *ibidem*, p. 119.

(187) *ibidem*, p. 36.

(188) *ibidem*, p. 37.

(189) *idem*.

CAPITULO III

CONTENIDO NORMATIVO DEL MODELO VASCONCELIANO DE TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACION

En el capítulo anterior se anticipó la forma arquetípica que circunscribe a toda teoría general de la educación. En el presente capítulo se retoma esa forma y se presenta con el contenido normativo, explicitado a partir de las concepciones filosófico-pedagógicas de José Vasconcelos. No sólo son proyecto: las orientaciones que forman parte de este capítulo trascendieron el campo de las ideas para convertirse en práctica educativa durante el segundo decenio del presente siglo (todavía algunos de sus postulados perviven de manera subyacente en nuestra organización educativa actual). El hecho de que hayan sido aplicadas les concede una validez —si bien en otro ámbito— que no tendrían si se hubieran quedado en el campo de la especulación pura ; pero, además, como conjunto de especulaciones (teoría) a propósito de la educación tienen, también, una validez que se mostrará al final del presente trabajo. Luego, estamos ante un sistema conceptual de validez doble: como conjunto de ideas y como ideas que propician una práctica educativa más eficaz y eficiente. Hay pocas teorías de esta índole.

3.1. Objetivo general del modelo teórico

En la teoría de la educación —se ha dicho en reiteradas ocasiones— lo que interesa es el deber ser de la realidad, lo ideal; lo que está sucediendo siempre puede ser mejorado de alguna manera con algún procedimiento.

En general, las personas que laboran dentro del campo de la educación se preocupan más por la práctica misma (guiada, según piensan, por la experiencia) que por los lineamientos teóricos que indican cómo debiera ser llevada a cabo. Hay, diríamos, un cierto repudio hacia la teoría de la educación (y más si es general). Lo que no es dable olvidar es que el mismo término de educación conlleva la idea de perfeccionamiento, y éste forma parte del deber ser; si todos los hombres fuéramos perfectos de hecho no tendría sentido hablar de educación. Es por esta razón que no debe menospreciarse la teoría de la educación, pues, provee al educador con preceptos que enriquecen su labor, la iluminan y la dotan de sentido.

El ideal (u objetivo), "... ateniéndonos a su significado filológico (la más pobre manera de analizar un concepto) resulta que es nada más que un esquema de las cosas como quisiéramos que fuesen". En este sentido los ideales son para la acción lo que la fórmula del cálculo es al motor: señalan hasta dónde ha de llegar el esfuerzo. Pero la fórmula y el esfuerzo son de la misma índole en mecánica, no así en moral, porque la voluntad misma es una voluntad transformada, reformada (...). un ideal no es un esquema, sino un estado positivo, logrado en una o varias conciencias". (190) El ideal, de esta guisa, tiene sentido en cuanto que arraiga en una o varias personas; el ideal, en el campo educativo, sólo se justifica si es capaz de encarnar en lo concreto. Pareciera que se está proponiendo una contradicción, pero no es así: el objetivo parte del ámbito del deber ser — Impersonal por su universalidad— y es válido en la medida en que sea coherente con la naturaleza del educando al que se orienta, con los supuestos acerca del conocimiento humano y con los medios que han de emplearse; pero, puesto que estamos en el campo de la teoría práctica (vid supra, segundo capítulo), sólo tiene sentido si es parte del proceso vital de las personas, si se personifica. Es esto porque "cada ideal personal o social lleva implícito, además de la gráfica, su objetivación, la fuerza capaz de realizarla...". (191)

Como proyecto selectivo de un pensador, el ideal es "... una imposición de nuestras maneras a las maneras del ambiente o de la naturaleza; pero lo importante es que la imposición resulte constantemente eficaz, es decir, dotada de poder de consumación...". (192) Por imposición a la realidad no debe entenderse algo peyorativo: es que, sencillamente, los ideales surgen como idea en la mente de quien elabora una teoría, y luego se emplean en la orientación de esa corporeidad; "cuando un carpintero hace una silla, lo mismo que cuando le compone la pata, primero se representa la figura ideal de su obra, después como si dijéramos llena ese esquema de materia, lo incorpora en madera...". (193) Todo esto porque en el ser humano la ejercitación de sus actividades no es suficiente: "... Para superarse a sí misma, la acción se sirve de la razón...". (194)

Lo que no es bueno olvidar es que quien manufactura una teoría de la educación no parte de cero, no se limita a postular lo que plazca; porque "... El que construye dentro de la civilización, sin derecho de improvisar, hace preceder su esfuerzo de lenta y laboriosa instrucción. Antes de conquistar el derecho a edificar una morada tendrá que pasar por todas las pruebas del maestro de obras (...). la única manera de evitar las improvisaciones

(190) VASCONELOS, Ética, Obras Completas, t.III, p. 836-837.

(191) idem.

(192) idem.

(193) idem.

(194) ibidem, p. 838.

indoctas y los ensayos, que a la larga ocasionan derroche del esfuerzo colectivo, es agrupar a las nuevas generaciones con vasta información acerca de los progresos adquiridos del hombre (...). En educación, como en cualquier otra actividad, es preciso tomar en cuenta la índole de la época en que se vive...". (195) Por ese motivo a continuación se detallarán todas las características del objetivo general de esta teoría de la educación.

3.1.1. Estructura educativa ideal.

Para organizar a la educación en un todo coherente y con orientación adecuada se necesita de una teoría general que elabore un esquema a propósito de los varios factores o elementos que integran el fenómeno educativo. De esta manera se puede colegir como nadie que proyecte una teoría de la educación puede escapar a la necesidad de confeccionar un modelo o de criticar a los ya existentes,

Muchas son las teorías educativas que se han propuesto desde Platón (primer teórico de la educación) hasta la fecha; una de las más influyentes en la actualidad es la del pensador francés Juan Jacobo Rousseau. Este teórico nos dice que el hombre nace bueno, es bueno por naturaleza y sólo el contacto con otros seres humanos lo hace malo. Luego, hay que apartar al niño de todo lo humano y dejar que la naturaleza obre sobre él sin intermediarios: esto, según Rousseau, garantiza su probidad.. El problema que surge es el de que "... ¿A dónde podría regresar el niño, abandonado a sus impulsos natos? En vano buscaríamos una humanidad silvestre equivalente al medio natural de la planta que se aparta del cultivo. El niño, entregado a sí mismo, no tiene nada suyo a donde volver; su medio es el humano y no está hecho para vivir en otro. Si se le priva de la adaptación al medio superbiológico, proplamente humano por lo mismo que está lleno de prejuicios y de luces, no encontraría sitio alguno de acomodo y se convertiría en el monstruo, ni salvaje ni fiera, que nos pinta Kipling en su fantasía de Mougil en the Jungle Book...". (196)

Hay dos cuestiones más que nacen de la educación naturalista un sueño, una utopía: en primer lugar, "Lo natural se puede concebir como subsistente sin nosotros, pero sólo

(195) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 135.

(196) ibidem, p. 39.

como hipótesis; en realidad todo lo que conocemos es la liga irrompible de nuestra actuación sobre el mundo. Y lo importante de cada cosa es la relación en que se coloca con respecto a los fines esenciales de nuestra propia naturaleza. En rigor no conocemos lo natural, sino su apariencia humanizada desde los orígenes de nuestro conocimiento..."; (197) en segundo lugar, resulta absurdo "... decirle al maestro: 'Reniega de toda disciplina, crúzate de brazos y observa al niño; anota sus reflejos, venera sus caprichos'. Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales, el niño acaba pegando al maestro. Y éste se lo merece (...) Vemos, de todas maneras, en casos semejantes el contraefecto de la 'letra, con sangre entra', de nuestros mayores (...) Ninguno de los extremos merece rehabilitación...". (198)

Otra teoría educativa —de acuñación más reciente— que ha influido mucho en la práctica educativa actual es la del filósofo Norteamericano John Dewey. En su pensamiento, la educación es planteada en los siguientes términos: el ser humano se enfrenta constantemente a problemas que le presenta su medio ambiente y que tiene que resolver. La tarea del educador es, pues, la de encarar al educando con problemas para que aprenda a resolverlos; el discente, entonces, aprende por medio de la actividad, "aprende haciendo". 'Simbolizo en Robinson el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico que caracteriza la era anglosajona del mundo. Epoca eficaz, pero desprovista de genio (...) No basta con el pionero inductivo que fabrica utensilios. Hace falta el totalitarismo clásico en esta hora de reconstrucciones y universalidad...'. (199)

El principal problema de la teoría de Dewey es que "... puede producir una escuela adaptada, pero no una escuela libre o libertadora..."; (200) una escuela en donde "... la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad, entonces, lo que en realidad se obtiene es el producto de millones de ejemplares humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el record, lo mismo en el trabajo que en la diversión y el goce...". (201) Resulta curioso el hecho de observar que el

(197) *ibidem*, p. 36.

(198) *ibidem*, p. 37-38.

(199) *ibidem*, p. 33.

(200) *ibidem*, p. 47.

(201) *ibidem*, p. 46.

tiempo le haya concedido razón al aserto anterior. En la colección *The Great Books of the Western World*, publicada por los editores de la Enciclopedia Británica, Robert M. Hutchins (editor en jefe) persigue el mismo propósito que una parte de esta teoría: el de dar una educación integral mediante los libros clásicos; en el prefacio a la introducción de esta serie de libros nos dice: "¿Que es la educación liberal? Es más fácil decir lo que no es. No es una educación especializada (...) estoy tentado a decir que es la educación que ningún americano obtiene en las escuelas actuales (...) Lo que se ha perdido es el tipo de educación para ser seres humanos, educación para lograr lo máximo de las potencialidades hominales, educación para asumir las responsabilidades como miembros de una sociedad democrática, educación para la libertad". (202)

Lo que viene a demostrar lo anterior es que la crítica antes mencionada al sistema de Dewey es justa. Pero hay que expresar aquí una aclaración urgente: se critica la teoría de Dewey como modelo general para organizar la educación, no como complemento de una teoría de la educación más general. De hecho, veremos más adelante cómo este método se propone como el ideal para la formación de especialistas en las áreas técnicas. Y es que como organizador general de la educación el modelo Dewey falla porque la mayoría de las personas necesita que le proporcionen el saber tamizado y ordenado gradualmente para poderse incorporar con mayor rapidez a la vida económicamente activa; necesita un bagaje de información general sobre el cual pueda ir profundizando en ramas del conocimiento que no son de su especialidad.

En general, contra todas las teorías que fragmentan la educación se impugna que la primera norma que debe guiar a todo educador es la de "... establecer el contacto del alumno con los grandes espíritus de todos los tiempos (...) Para enterarse de la sabiduría siempre será válido el método socrático, que despierta el conocimiento propio por comparación con los modelos excelsos. Para conocer las propiedades de los objetos que nos rodean nadie discute el sistema experimental del laboratorio...". (203) Contra las concepciones incompletas del fenómeno educativo está la pedagogía con carácter estruc-

(202) The Great Ideas Program: An introduction to the Great Books and to a liberal education, t.I., p.V.

(203) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 69.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

turativo, que "... Por medio de la información, en algunos casos, y por acción externa incorpora la conciencia en el plan de la humanidad y le traza cierto plan exterior forzoso de desarrollo (...) En la incorporación del alma a su ambiente inmaterial, el educador liga lo disperso según orden vital (...) Nuestra estructura invisible trae asimismo consigo un germen de indeterminación y de responsabilidad; el educador situará este ímpetu en un mundo de calidad, es decir, de valores, a la vez que adiestra el cuerpo y la mente en el manejo de la cantidad (...) Estructurar y llevar a cumplimiento máximo la energía que contiene el alma es, por lo mismo, la tarea excelsa de toda educación (...) Aplicamos a la educación el calificativo de estructural por que juzgamos que es su más importante función la de coordinar el saber y conformar la psiqué, de suerte que cada educando consume dentro de sí la máxima potencialidad de su naturaleza (...) Según la estructura interior de la conciencia, se ordenarán los conocimientos (...) más allá del adiestramiento de la ciencia, acompañar al espíritu en su maravilloso desenvolvimiento; esto es una pedagogía estructuraliva...". (204)

3.1.2. Escuela ideal

No es la escuela el lugar exclusivo donde se realiza la educación, pero sí el sitio donde se lleva a cabo con más frecuencia y formalidad. Las escuelas han sido y son las depositarias del saber y de su transmisión por parte de unas generaciones a otras. Es por este rol social tan importante que la escuela es considerada en nuestra teoría de la educación.

Con el surgimiento de la llamada Escuela Nueva (contraposición a la tradicional o antigua) ha surgido la idea de "... que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje, sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro. Tampoco es válido mirar al niño como un eterno infante. Lo que interesa en el niño es su contenido, o sea, el embrión de hombre. Lo más delicado en el niño es el desarrollo, y el educador deberá dirigirlo y no únicamente limitarse a observarlo...". (205) El maestro se sitúa como eje de la clase cuando revela algún

(204) *ibidem*, p. 140-146.

(205) *ibidem*, p. 79.

aspecto, ignoto para el niño, de la realidad. Su intervención deberá ser como una acción del padre y la disciplina que utilizará es la de una ampliación de la autoridad familiar (amor). La ventaja que tienen sobre los verdaderos padres es la de que pueden guiar el desenvolvimiento del educando con mayor objetividad. Lo peligroso de esta situación es que "... si al maestro le falta la autoridad científica de una carrera profesional regular, entonces el problema de la jerarquía se vuelve agudo. Buena parte de la rebelión escolar contemporánea depende de la poca estima social que se otorga al magisterio. Su opinión no pesa, porque su posición económica es ínfima. Cuando el criterio de la consideración social era el estoico de la virtud cumplida, el más humilde maestro de aldea podía presentarse a los alumnos como fuente de autoridad y modelo a seguir...". (206) La opción, pues, es clara: hay que restituir el status social al educador si queremos tener una mejor educación.

En cuanto al educando, hay que considerar que "Ninguna edad es fin de la vida, cada una es su accidente. Así, el educador que traduce una filosofía cabal de la vida deberá sacrificar incidencias y atender al propósito de cada vida humana, que es realizar un destino (...) En cada una de las etapas de nuestro vivir —infancia, adolescencia, ancianidad—, el destino conserve supremacía (...) No debe haber ninguna prisa de que el niño se convierta en hombre; pero sí le urge al niño y al hombre conocer las potencialidades más importantes y más altas de su propia naturaleza (...) En cada niño hay algo más que un adolescente próximo y un viejo a plazo; hay en cada uno la promesa de un alma capaz de un destino". (207) Por lo tanto, "... Eduquemos al niño como niño para las niñerías; como hombre para la ciencia. Eduquemos al hombre como hombre para el saber; como niños para el sentimiento, el ensueño y la revelación". (208) No se infiere de lo anterior un desprecio por los postulados de la psicología evolutiva (cada etapa de la vida impone sus condiciones específicas a la educación, pero no es en sí misma fin), es que "... toda pedagogía implica una tesis sobre el destino...". (209) Por ello y "... para rehabilitar a la escuela, tenga en cuenta el maestro que cada niño es un desarrollo prodigioso desde la subconsciencia inicial y a través de las labores del aprendizaje hasta la iluminación de los instantes supremos de espíritu. Vea en cada niño la promesa de una gran alma...". (210) No se trata, entonces, de saltar las características del niño; se pretende evitar que el niño sea considerado como totalmente ajeno al mundo del adulto, mundo en

(206) *ibidem*, p. 66-67.

(207) *ibidem*, p. 132-134.

(208) *ibidem*, p. 131.

(209) *ibidem*, p. 75.

(210) *idem*.

que se desenvuelve y en el que participará de manera activa.

En su organización curricular la escuela debe basarse en un criterio sintético y no en un criterio psicológico fragmentario. Es evidente que la manera en que funciona nuestro pensamiento es analítica, pero ese análisis no debe quedarse allí sino que debe llegar a la síntesis (unidad): manera en que está constituida la realidad y nosotros mismos; la necesidad de concebir el mundo como un todo nos es impuesta por la misma naturaleza. Para lograr esta finalidad el elemento más adecuado es el libro. Aunque la escuela que se basa en los libros como único recurso no es la ideal, al menos tiene la ventaja de poner al educando en contacto con las ideas; el uso de las manos puede aprenderse fuera de la escuela, pero el contacto con las ideas o se aprende en la escuela o no se aprende. (211) Lo que en realidad busca la escuela es el equilibrio entre la sabiduría y la vida.

Cada época tiene una serie de concepciones específicas a propósito de los problemas que preocupan al hombre. Esas concepciones son impuestas a las nuevas generaciones que asisten a recibir su educación en las escuelas; en este sentido toda pedagogía es coactiva porque nuestra naturaleza no es autónoma de la realidad que la circunda: tiene que ceñirse a ella. Por esto es falsa toda actitud educativa que pretenda la imparcialidad con respecto a los valores morales, pues, en definitiva lo que pretende es preparar al niño para que pueda ingresar y desarrollarse en la sociedad. Así "... Que la escuela deseché las falsas etiquetas de la política militante...", (212) "... Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere un verdadero fervor apostólico. Para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico...". (213) Para lograr que el hombre se baste a sí mismo es necesaria una enseñanza apegada a las condiciones del educando que vive en una región determinada y que pertenece a un estrato social concreto, ya que de lo contrario se forma una per-

(211) *cfr. ibidem*, p. 64.

(212) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 111.

(213) *ibidem*, p. 12.

sona dependiente de los caprichos políticos del momento.

Una necesidad imperiosa de nuestro medio —a la cual debe dar satisfacción la escuela— es la de poner a trabajar las manos de los mexicanos, en reposo desde la época de la conquista. Pero debemos tener cuidado de no caer en el extremo de producir un exceso de operarios que estén exclusivamente orientados a lo manual; los planteles educativos mexicanos deben producir, además, personas con una formación de tipo general: el medio poco industrializado del país no tiene capacidad para acoger a una gran cantidad de empleados con el tipo de preparación manual. Se debe preservar la enseñanza de las principales fuentes que han sustentado (o generado) la cultura; la escuela, como puente entre el taller y la iglesia, debe proveer al individuo con lo mejor de los conocimientos y el arte, pues, es la que proporciona el método sistemático para la adquisición del conocimiento: el educando, una vez egresado de ella, puede profundizar más en el conocimiento sobre la base que se le ha aportado. La escuela es el eslabón indispensable en el camino hacia la sabiduría. (214)

3.1.3. Labor ideal de las instituciones sociales en la educación

La magnitud que impone la tarea educativa (tanto en esfuerzo como en recursos) sólo puede ser afrontada por el estado, por este motivo debe esforzarse por garantizar una educación para todas las personas, pero, además, que tenga calidad: de nada sirve que todos asistan a la escuela si lo que allí aprenden no les sirve para mejorar como personas y como ciudadanos de un país. Problema grave son "... los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, en todas nuestras aldeas, niños que el estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización. Por más que debo reconocer y reconozco la sabiduría de muchos de los señores profesores, no puedo dejar de creer que un estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematada-

mente bárbaro". (215)

Pobreza e ignorancia: nuestros mayores problemas. De la ignorancia deben ocuparse quienes integran las instituciones de tipo educativo, por eso las universidades deben "... atender a los intereses del proletariado, facilitándole la educación práctica que mejore sus jornales y levante el nivel de todos (...) sólo el contacto íntimo de los trabajadores con los intelectuales puede dar lugar a un renacimiento espiritual que ponga nuestra edad por encima de todas las otras. Para lograr tan alto fin, es menester que intelectuales y trabajadores no se limiten a cruzar saludos de simpatía, sino que se pongan a vivir en íntimo contacto, mejorándose los unos a los otros...". (216) No sólo los directamente relacionados con la instrucción superior deben participar en la acción educativa: "... me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa. No soy amigo de los estudios profesionales, por que el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales. Necesitamos producir, obrar rectamente y pensar. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito...". (217) Entre todos "... organicemos entonces al ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores. Y no descansamos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir a los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas...". (218)

3.1.4. Medio ideal

Se había dicho en el segundo capítulo que la teoría general de la educación busca tomar un determinado tipo de hombre, pero también a veces un tipo de sociedad. Este

(215) VASCONCELOS, Discursos (1920-1950), p. 8.

(216) Ibidem, p. 24.

(217) Ibidem, p. 11.

(218) Ibidem, p. 12.

es el caso que nos ocupa. Postulando un ideal de medio (entendido como todo aquello que rodea a la persona) paralelo al tipo de persona, la teoría se complementa. No es antes el medio que el educando ni viceversa: ambos se van transformando al unísono.

Existe un pesimismo a propósito de la posibilidad para cambiar positivamente a nuestra raza; "Escritores y educadores del viejo tipo científico expresaron con frecuencia la opinión de que nuestro pueblo, particularmente el indio y la clase trabajadora, constituyen una casta irredimible (...) todas las razas son o pueden llegar a ser aptas. Algunas sobresalen en determinadas aptitudes y otras se distinguen por aptitudes diversas; pero importa al progreso y mejoramiento del mundo que todas las razas y que todos los hombres sobrevivan y conquisten libertad económica y política, a fin de que puedan lograr la expresión total de sus almas (...) este medio que nos rodea es un obstáculo para la salvación del pueblo. Sí, la ciencia tiene razón en este punto; pero de ello solamente se deduce que es necesario transformar el medio (...) Creemos que hoy, como ayer, el hombre puede convertir el medio a sus aspiraciones (...) En consecuencia, estamos empeñados en cambiar la vieja organización social para dar lugar al crecimiento de un futuro mejor...". (219)

Hay que comenzar por cambiar el "... régimen agrario para tener no simplemente habitantes, sino ciudadanos y hombres. Y no vacilo en afirmar que la base de nuestro sistema educacional reside en una mejor distribución de la propiedad y de los productos del trabajo. Una resolución justa del problema económico es el primer paso de la reforma educativa. Sí, nuestra finalidad es, como lo he definido anteriormente, crear hombres libres y no esclavos". (220) hay que modificar, también, la situación del magisterio: "... páguese a los maestros lo más que sea posible y permítaseles que se organicen según su propio saber y experiencia, un saber y una experiencia que será superior, por lo menos, al criterio político o de los consejos ejecutivos que en otras partes manejan los colegios". (221) Procuremos "... en nuestras universidades cultivar una ciencia que conquiste el bien, no solamente el bien teórico, sino el bienestar económico de todos los hombres...";

(219) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 282-284.

(220) ibidem, p. 286.

(221) ibidem, p. 288.

(222) para que esto se haga realidad impartamos "... enseñanzas de carácter científico, práctico y útil, que conviertan a cada uno de nuestros alumnos en productores de riqueza, que sustituya a los profesionistas de la antigua especie, que por lo comun vivian para la política o la burocracia, mientras que los recursos naturales quedaban vírgenes...". (223) reemplacemos el diuturno y engorroso problema del centralismo en la organización educativa por pequeñas poblaciones autosuficientes, recordando el ejemplo de "... los misioneros Católicos que antaño llegaban a los pueblos sin un centavo en el bolsillo y al cabo de dos quinquenios habían levantado capilla y aulas, talleres y campos de cultivo...". (224) Desechemos, en tin, de nuestro medio político toda la vacua palabrería; sustituyamos a la demagogia con verdad y obras. Recordemos que "... Revolucionario debiera llamarse el que no se conforma con la lentitud del progreso y lo apresura; el que construye mejor y mas de prisa; el que trabaja más bien y con mas empeño; el que inventa y crea y se adelanta al destino. Revolucionario es el que sueña y realiza (...) Los que nomás destruyen, no pasan de bandoleros. Los que no hacen ni deshacen son sólo ineptos...". (225)

3.1.5. Tipo de hombre ideal

será el que en lo económico sea capaz "... de producir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir..."; (226) el que en lo físico sea lo contrario del estudiante "... de tipo usual, enclenque, pálido y de músculos flácidos, en la boca el cigarrillo, en los dedos la mancha de la nicotina.....; (227) el que en lo social contribuya "... para que la vida social se convierta en colaboradora del espíritu (...) a base de franqueza y de justicia, franqueza que descubre la realidad hasta lo más recóndito y justicia derivada, no de leyes que son fruto de las argucias de la mente, sino de la ley superior del corazón..."; (228) el que en lo afectivo "... contribuya a la superación de la vida humana en el universo..." (229) por medio del amor; el que en lo intelectual sea capaz de "... juzgar la vida desde un punto de vista propio..... (230) y que pueda "... igualar la vida con el pensamiento.....; (231) el que en lo estético goce de lo bello como "... un ejercicio espiritual y antesa del

(222) *ibidem*, p. 294.

(223) *idem*.

(224) VASCONCELOS, *El desastre, Memorias*, t.II, p. 82.

(225) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 111-112.

(226) VASCONCELOS, *Antología de textos sobre educación*, p. 282.

(227) VASCONCELOS, *El desastre, Memorias*, t.II, p. 147.

(228) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 58.

(229) VASCONCELOS, *Antología de textos sobre educación*, p. 302.

(230) *ibidem*, p. 282.

(231) VASCONCELOS, *Ética, Obras Completas*, t.III, p. 978-979.

conocimiento divino..."; (232) el que en lo moral sea capaz de "... ordenar la conducta teóricamente, de acuerdo con las exigencias de la ética..."; (233) el que en lo religioso trascienda el laicismo impuesto por nuestro sistema educativo, que "... ha ido evolucionando desde la neutralidad fingida de los orígenes hasta el protestantismo contemporáneo..."; (234) y que al alejar a las personas de la verdadera religión las deja "... en su mayoría sin otra religión que la del éxito...". (235)

Ningún ideal es fácil de conseguir, pero "... si en el fondo del corazón han sentido una sorda inquietud, que no se satisface ni con el lucro, ni con la falsa fama, ni con la dicha ruin, entonces todavía deténganse a pensarlo, porque el camino es arduo. Si a pesar de todo eso se sienten movidos por un afán de atreverse a todo, y padecen el disgusto de la verdad incompleta; de la dicha infecunda; si el día que termina sin suceso (lustre les causa angustia; si el ansia de la vida infinita los llena de un dolor confuso que nada cura del todo; si una sed de ser y de gloria les devora las entrañas..." (236) luchen entonces para conseguir el ideal.

3.2. Naturaleza del educando o sujeto

"Un examen de tipo analítico de nuestro ser nacional revela que somos un pueblo dividido no sólo en lo colectivo, también en el corazón de cada mexicano (...). Desde el comienzo, los factores de nuestra composición racial luchan entre sí en vez de fundirse. Las oposiciones que han estorbado nuestra integración, son tan radicales que rara vez han dado origen a soluciones favorables a la síntesis (...). A los conflictos originales se han añadido periódicamente nuevos motivos de discordia y las treguas en la lucha no han producido paz fecunda, sino simples resacas de fatiga en que la tensión subsiste y las hostilidades se aplazan". (237) Somos la dialéctica insuperada de dos términos: el indio y el español. La síntesis no se ha podido efectuar. La resolución, según se ha inclinado hacia un lado o hacia el otro, ha provocado problemas en nuestra personalidad nacional.

(232) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 113.

(233) VASCONCELOS, loc. cit.

(234) BAH-LEWAW MULSTOCK, José Vasconcelos. Vida y Obra, p. 146.

(235) idem.

(236) VASCONCELOS, Discursos (1920-1950), p. 66-67.

(237) VASCONCELOS, Breve historia de México, p. 305.

Cuando la solución se ha buscado en lo indígena surgen características de un pueblo desintegrado, vencido, vapuleado, dolido: aparecen entonces la impotencia, la ira contenida que conduce indefectiblemente al complejo de inferioridad; si por el contrario, la solución se buscaba en lo puramente Español, surgían los rasgos de un pueblo que busca hogar sin encontrarlo, somos europeo que no pertenece a Europa y que tampoco pertenece a América: problema éste que conduce a la falta de identidad. El enfoque hacia lo indio nos encierra en una redoma, pues "... El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina..."; (238) el enfoque hacia lo Español nos enfrenta al caso de los emigrantes que vinieron a la Nueva España (soldados, misioneros) teniendo que "... violentar la sensibilidad para separarse de su mundo familiar y adaptarse a territorio radicalmente diferente (...) Pensar en reintegrarse a la patria de origen, le era cada vez más difícil. Regresaba a veces, pero dejando en el Nuevo mundo, otra vez, una familia de su propia sangre y para hallar que en el Viejo Mundo también las circunstancias y los afectos habían cambiado. El resultado era un constante desgarramiento y desacomodo de los afectos, y no se diga de las circunstancias". (239)

¿Por qué en lugar de resolver el problema de nuestro ser nacional por medio de los extremos, no admitimos que es este conflicto irresuelto el que da una dinámica especial a nuestra personalidad? Parece ser que esa ambivalencia que lucha en cada uno de nosotros es lo que precisamente nos muestra lo que somos. "En el mestizo hispano-indígena, pervive el sentimiento materno que es nativo, pero se impone la voluntad del padre dominador. subsiste latente el conflicto de lo nuevo que llega de Europa y el ambiente autóctono rebelde (...) aun cuando se dé cuenta de que las formas nuevas le ofrecen mejoría en todos sentidos, el abandono de lo que forma la mitad de sí mismo, supone desgarramientos dolorosos. El mestizo vive su conflicto prolongado..." (240) Y así debe ser. Tratar de evitarlo es caer, como ya hemos visto, en un problema. Aceptemos que somos un yo escindido.

(238) VASCONCELOS, La raza cósmica, p. 22.

(239) VASCONCELOS, La breve historia de México, p. 307.

(240) ibidem, p. 308.

A lo largo de nuestra historia se han dado soluciones drásticas a nuestro conflicto y por eso se han presentado, de manera intermitente, los dos problemas planteados: el de inferioridad (estudiado con profundidad por Samuel Ramos en su libro "El perfil del hombre y la cultura en México") y el de falta de identidad (estudiado por Octavio Paz en "El Laberinto de la soledad"). Es, pues, necesario para entender mejor al mexicano (sujeto de nuestra teoría de la educación) estudiar con más detalle cada uno de ellos.

3.2.1. Complejo de inferioridad

"... Al llegar ante Moctezuma, el visitante hacía una primera reverencia y pronunciaba: Señor. Avanzaba unos pasos y a la segunda reverencia decía: Gran Señor. Habla otra tercera reverencia y se tenía que hablar en voz baja con la cabeza inclinada. En igual forma llegaba cada indio ante cada uno de los que ejercían autoridad. Los vocativos usados en el trato con los superiores, eran toda una gradación de la más baja y cautelosa servidumbre. A tal punto que todavía nos queda en el carácter a los mexicanos, esa subconsciente abyección que no se pueda hablar en presencia de un funcionario, sin anteponerle el Señor...". (241) Tal es "... la psicología de los pueblos vencidos. Se producen los peores abusos de autoridad y no solo no hay quien se rebelde; ni siquiera quien ofrezca testimonio contra los opresores (...) Una larga experiencia de la continuidad del atropello había creado aquella sensibilidad cautelosa...". (242) Por eso, "... cada vez que aparece un Quetzalcóatl, el medio se levanta y lo arroja, lo aplasta. Las culturas en América no se heredan unas a otras; se aíslan. Y dentro de cada cultura aislada, tan pronto como cesa el influjo de un grupo selecto, una generación despejada, la masa otra vez predomina y el rebajamiento general llega a los horrores que presenciaron los españoles de la conquista. Pirámides de cráneos en vez de arquitectura artística. Y en vez de esperanza, temor; en vez de amor, reverencia de esclavos". (243)

Con todo lo anterior no se trata de negar nuestra herencia indígena (posición no deseable según se ha expuesto ya), sino de señalar el "... peligro de un indigenismo que no

(241) *ibidem*, p. 191-192.

(242) VASCONCELOS, El desastre, Memorias, t.II, p. 82.

(243) VASCONCELOS, La breve historia de México, p. 206.

se propone consolidar la obra española dentro de la cual el indio se ha conquistado una patria, sino destruir, denostar la obra de España a fin de que el indio (...) se quede a merced de ideologías nuevas y extrañas que son el antecedente de una nueva y más peligrosa conquista". (244)

Durante los tres siglos que duró la colonia los dos elementos formadores de nuestra raza se mezclaron, pero tanto lo Español como lo indígena siguieron manteniendo sus rasgos primigenios, esto es, siguieron siendo los mismos a pesar de estar unidos; convivieron cercanamente sin asimilarse. Lo que rompió bruscamente con esta paralela hermandad fue la Independencia. En la emancipación de España, el odio encarnizado se volvió contra todo lo español y con ello perdimos una de nuestras partes; lo que no se advirtió en ese momento fue que caíamos "... en la dominación económica y moral de la raza que ha sido señora del mundo desde que terminó la grandeza de España. Sacudimos un yugo para caer bajo otro nuevo....". (245) "Inconscientemente, la nación mexicana, como las demás de América hispana, dejase penetrar de una suerte de pavor sagrado y de sentido reverencial ante todo lo inglés y norteamericano en forma parecida a como los aztecas de hacía tres siglos se habían sentido impotentes para contener el avance de un puñado de españoles. Los españoles eran hijos invencibles, hijos del sol, y ahora los anglosajones nos resultan la raza elegida del (dolo ateo; el Progreso". (246) Esta reverencia a lo extranjero (menosprecio de lo nuestro) se explica porque "... comenzamos por renegar de nuestras tradiciones; rompimos con el pasado y no faltó quien renegara de la sangre diciendo que hubiese sido mejor que la conquista de nuestras regiones la hubiesen consumado los ingleses...". (247) "El desprecio de la propia casta es el peor de los vicios del carácter. Pero era él la consecuencia de la propaganda realizada por Inglaterra durante la guerra de Independencia...". (248)

A partir de la independencia podemos notar que "... nuestros propios hombres son de talla bien modesta. De antemano sabemos que no sería justo exigir lo excelso de una nación que comienza, pero modesta no quiere decir acatamiento servil de lo que es indigno. Por esto no importa quien caiga, el historiador ha de exigir que sus héroes den siquiera la medida del nivel moral de la civilización; por lo menos el talento medio que sabe distinguir lo que conviene a su pueblo y lo que le daña. Y el no haberlos oerrumbado

(244) VASCONCELOS, El desastre. Memorias, t.II, p. 132.

(245) VASCONCELOS, La raza cósmica, p. 43.

(246) VASCONCELOS, La breve historia de México, 2a. parte, p. 36.

(247) VASCONCELOS, La raza cósmica, p. 20.

(248) VASCONCELOS, La breve historia de México, 2a. parte, p. 12.

a tiempo es causa del desdén con que vemos nuestra historia: la sabemos perversa, mediocre...". (249) En cambio, en "... Estados Unidos, poco después de la independencia, surge una generación de grandes figuras universales como Emerson, Whitman y Poe...". (250) Por todo lo anterior hay que preguntarnos con franqueza: "¿Hasta qué punto la circunstancia de que nos hemos dedicado a adorar fracasados influye en el temperamento nacional pesimista y en la insistencia con que hablamos de 'morir por la patria', cuando lo que necesitan las patrias es que nadie muera, sino que todos vivan en plenitud y libertad?...". (251) "... ¿cómo podremos creer en nosotros mismos, si comenzamos negando nuestras raíces y vivimos en el servilismo de imaginar que todo lo que es cultura ha de tener etiqueta de importación reciente, como si nada valiese el esfuerzo de los siglos que han acumulado en este suelo, en diversas épocas, torrentes de civilización que en seguida desaparecen, justamente porque no sabemos ligar el ayer con el presente y ni siquiera los esfuerzos todos de una sola época?...". (252)

"Atravesamos épocas de desaliento (...) Lejos de sentirnos unidos frente al desastre, la voluntad se nos dispersa en pequeños y vanos fines. La derrota nos ha traído la contusión de los valores y los conceptos; la diplomacia de los vencedores nos engaña después de vencernos; el comercio nos conquista con sus pequeñas ventajas. Despojados de la antigua grandeza, nos ufamamos en un patriotismo exclusivamente nacional, y ni siquiera advertimos los peligros que amenazan a la raza en su conjunto. Nos negamos los unos a los otros...". (253)

3.2.2. Problema de identidad

Con la conquista de México surge la primera negación de lo indígena: la desaparición de la religión politeísta como culto permisible y, con ella, la de los templos en donde se celebraban los rituales. Los mismos indios que acompañaban a Cortés y lo apoyaron en la lucha, contradijeron a su raza y a sus principios para liberarse del yugo opresor. Los

(249) *ibidem*, p. 15.

(250) *ibidem*, p. 268.

(251) *ibidem*, p. 60.

(252) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 110.

(253) VASCONCELOS, *La raza cósmica*, p. 15.

mestizos, que nacieron de la fusión de la raza española con la raza india, se encontraron con que una parte de su tradición ya no era posible y que la que les quedaba, es decir, la cultura española, no correspondía enteramente al ser del nuevo mundo por constituir un trasplante de lo Español a una tierra donde no sólo había españoles. Este problema de tener una cultura española sin ser español (europeo) fue lo que provocó la aparición de la falta de identidad.

"A raíz de nuestra independencia nos salieron turores, y la presión mental de Francia sirvió, como ha servido casi siempre, en la historia, para debilitar a los latinos y asegurar el triunfo de los ingleses. El nacionalismo francés, torpemente imitado, nos llevó a construir patrias ajenas, unas de otros y sin darnos cuenta, reemplazamos todo lo que tiene de más firme un pueblo, su tradición noble, sus parentescos raciales, su unidad histórica, por la vana palabrería importada con etiquetas extrañas..." (254) Este segundo desentendimiento de nuestro modo de ser nos forzó a "... ver que la patria no es sólo territorio y libertad política, sino también, y principalmente la estirpe, es decir, el tipo de cultura a que cada pueblo pertenece. La mera nacionalidad se forja en papeles; la estirpe la constituye la vida. La creación de las nacionalidades latinoamericanas fue un caso de suicidio colectivo..." (255) Y es que nuestra nacionalidad se creó por medio de un modelo europeo impuesto por los liberales que da la espalda a nuestra tradición. Una vez más se presentó el problema de identidad; problema de actualidad, pues, el modelo liberal de organización social pervive en nuestro medio, impregna nuestras leyes. Por todo lo anterior, entonces, "... creemos que es más importante para una raza, conservar su ideología que su territorio, y por eso exigimos la emancipación espiritual por encima de la política..." (256) Emancipación espiritual que no significa negación de nuestro ser, sino liberación de las ideologías extranjeras; independencia en nuestra organización y conciencia de nuestro pasado cultural como director de todo el proceso.

(254) VASCONCELOS, Discursos (1920-1950), p. 80.

(255) ibidem, p. 81.

(256) ibidem, p. 88.

Uno de los mayores peligros que se presentan para lograr lo que se ha planteado arriba es el mal gobernante: mal crónico de nuestra historia. Por ende, "... nada hay más triste que ver a una patria que fia su destino a un solo hombre, y todavía es peor el espectáculo de un pueblo que entrega sus libertades al déspota por una promesa ilusoria (...) por eso es necesario tener presente que el enemigo de la patria rara vez está afuera; casi siempre se halla dentro...". (257)

Se podría continuar la descripción de los problemas que nos aquejan —libros enteros se han escrito al respecto—, pero en una época como la que padecemos es mucho más edificante señalar el rumbo que ha de seguirse para su arreglo. Puesto que lo que aquí se expone es una teoría de la educación y ésta busca el perfeccionamiento (basado, claro está, en el conocimiento de la realidad), lo más natural es que pasemos ahora al planteamiento de la enmienda educativa de los problemas mencionados. La solución, como ya se dijo antes, no está en los extremos que conducen a los problemas expuestos; tenemos que convencernos de que nuestro conflicto es precisamente el sello distintivo de nuestra manera de ser y sobre ello edificar nuestra vida y nuestra cultura. No hay que olvidar que todas las etapas de la vida humana presentan conflictos y que la manera en que el hombre los afronta es decisiva para su crecimiento personal.

El proceso que nos lleva al mejoramiento debe comenzar por "... conocerse, saber las raíces, descubrir la tradición, interpretar lo que hemos sido. Luego, hacer meditaciones sobre nosotros y comenzar el rescate de nuestra personalidad en tantos campos como espacios de acción haya. Pero debe meditarse y debe actuarse bajo la guía de una concepción general del país y no bajo el dominio de la tentación de lo parcial, de las urgencias del tiempo, del influjo de los modelos extraños. No vale aplicar únicamente los conceptos formulados por otros pueblos a fin de resolver los problemas; hay la obligación de crear aquella solución que pidan los hechos, que exprese nuestra existencia y que contenga un plan propio. Si no queremos ser sirios de la cultura, la originalidad es nuestro deber...". (258) Tal es el proceso en que se basa la teoría de la educación que compone este trabajo.

La solución de nuestros problemas "... no la veo en otro recurso más que en la refor-

(257) *Ibidem*, p. 74.

(258) MORENO, R., *et. al.*, José Vasconcelos: de su vida y su obra, p. 116.

ma moral de la enseñanza (...) Para crear hombres, es claro —no quiero se dé torcida interpretación a mis palabras— es indispensable que el problema de la riqueza social se resuelva leal y equitativamente, en forma justa y en forma práctica. Cuando la revolución exige esto la revolución es santa; pero la revolución está obligada a tener talento y a producir progreso (...) sólo los maestros pueden consumarla, infundiendo en los espíritus la noción clara de los principios...". (259) Por un momento, nuestra revolución pareció cumplir con lo anterior pero fracasó por infestarse de corrupción política. Hoy que se habla tanto de revolución (palabra muy usada pero poco conocida y mal aplicada) sería bueno recordar lo anterior.

Mientras no mejoremos nuestra educación seguiremos padeciendo nuestros antiguos males. Es por medio de la educación que podemos sobreponernos a nuestros problemas, herencia de nuestra historia; la educación resulta ser el mejor medio terapéutico para curar males de inferioridad y de falta de identidad: la profundización en nuestro arte (exaltación de nuestra imagen nacional), el mural, por ejemplo, puede lograr un efecto psicológico favorable, la sobrecompensación y el retrato, la autoafirmación y la conformidad. (260) Recordemos que en la raza latina "... se encuentran las cualidades que van contra toda posible limitación...", (261) y que precisamente una de esas cualidades es de la sensibilidad estética: "... tal don (...) lo posee en grado subido la gente mestiza del continente iberoamericano; gente para quien la belleza es la razón mayor de toda cosa"; (262) recordemos también que "... No somos una América inconclusa, una América segunda de nuestra vecina del norte. La sajona fue una América del continente antiguo, mientras que la nuestra es patria y obra de mestizos (...) Desde el principio, al mezclarse con el indio, el español se separa de su tronco y el indio abandona el suyo (...) Nuestro genio es ácido y versátil, contiene hondas remembranzas, pero repudia lo medido y lo monótono y sólo se sacia con la amplitud de lo universal". (263) Con esto vemos como "Iberoamérica no pierde su singularidad al caminar hacia lo universal y cómo no deja de ser universal por su singularidad...". (264)

(259) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 112.

(260) cfr. LLINAS, E., et al., *José Vasconcelos: de su vida y su obra*, p. 117-178.

(261) ZEA, L., *El pensamiento latinoamericano*, p. 430.

(262) VASCONCELOS, *La raza cósmica*, p. 48.

(263) *José Vasconcelos y la universidad*, p. 39.

(264) MORENO, *op. cit.*, p. 109.

3.2.3. El niño

Puesto que en esta teoría de la educación se hace un especial énfasis en el nivel elemental de instrucción, es necesario hablar del tipo de educando que cursa este nivel (aunque también haya adultos) normalmente.

"El párvulo necesita jugar, y el juego ha de ser su iniciación en la vida. El niño piensa con la fantasía, y en el juego halla los medios de usarla. Los métodos de jardín de niños sistematizan el afán infantil y le amplían la variedad y el alcance (...) la influencia del educador estilo Kindergarten es eficaz, porque el niño necesita que se le enseñe a jugar. Los juegos infantiles de los pueblos civilizados producen alegrías fecundas que desconoce el niño salvaje (...). La convicción de que el niño debe jugar corresponde a su realidad psicológica (...) el modo de combinar imágenes e ideas es diferente en el niño y en el hombre. Lo que el niño ve homogéneo, el hombre lo disocia. Nuestra sensibilidad condiciona nuestra visión cósmica...". (265) De lo anterior se sigue que "... el alma joven no es un recipiente vacío en donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo, y surge entonces la tarea de conciliar, combinar y nutrir uno y otro los dos movimientos: el de la sabiduría, que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno, que en algunos casos rechaza la aportación externa, en otros lo asimila y se acrecienta en ella. Se produce en ese mismo instante un resultado curioso y de la mayor importancia, por que, al ilustrar, la sabiduría crece con la accesión de la nueva conciencia. Y, al mismo tiempo, la nueva conciencia entra al mundo de la ciencia con derechos de ciudadanía plena, como uno que, llegado el momento, se convierte en reconstructor y factor, acaso reformador, de la substancia espiritual que con el nombre de saber la ha sido impartida". (266) No hay contradicción en lo que se ha dicho: el uso de la fantasía en el juego (mundo íntimo del niño) y la transmisión de la sabiduría (mundo externo al niño) pueden llegar a un equilibrio provechoso si el educador sabe combinarlas y dosificarlas adecuadamente. Lo apropiado, como en todo lo humano, está en el término medio: los extremos producirán un estado de niñez permanente (adultez fatua) o de una adultez prematura (niñez frustrada).

(265) VASCONCELUS, Antología de textos sobre educación, p. 127-128.

(266) ibidem, p. 87.

"El educador ha de tener en cuenta, entonces, que, tras ciertos cuidados como de planta y tomando en cuenta las precauciones a que obliga su naturaleza animal, el niño ha de ser manejado como una porción de la subsistencia radiante del espíritu. Por lo tanto, como una posibilidad de maravillosas e inesperadas fulguraciones. He aquí una versión sumaria y provisional de la metafísica que ha de guarnos". (267) La parte material de nuestro ser, de esta manera, sólo debe atenderse como una etapa necesaria para llegar a lo espiritual: objeto último de toda educación.

3.3. Modos de conocimiento y conocimientos recomendables

Puesto que no estamos partiendo de una postura con raíces escépticas, suponemos que el conocimiento es posible, que efectivamente el ser humano conoce.

3.3.1. Concepto y tipos

La parte sobre el conocimiento humano que se expondrá en este punto forma parte de un sistema filosófico más amplio. La visión que esta parte del sistema nos propone es la de "... la reproducción del todo, pero no del todo entendido como la característica común de las cosas, más bien quiere la reproducción del todo integrado por todas las cosas en lo que tienen de únicas, de reales, cada una de ellas...". (268) Es, por lo mismo, una visión del "... mundo como obra de arte, en ese sentido, en cuanto que no quiere quitar detalles, en cuanto que quiere reproducir la unicidad de cada una de las cosas, una totalidad heterogénea y no una totalidad homogénea...". (269) Para captar la realidad de ese guisa, el ser humano "... tiene una estructura estética con la cual se enfrenta al mundo, y sólo por medio de esa estructura puede coordinar las cosas (...) Estos aprioris estéticos son la melodía, la armonía, el contrapunto...". (270) De esta manera, "... El conocimiento, que no se reduce al pensamiento, es decir al ejercicio de la razón, tiene como suprema misión unificar lo existente y salvarlo de la destrucción a que está conde-

(267) *ibidem*, p. 43.

(268) VILLEGAS, A., *et. al.*, José Vasconcelos: De su vida y su obra, p. 86.

(269) *ibidem*, p. 86-87.

(270) *ibidem*, p. 88.

nezo en virtud de su origen (...) En virtud del conocimiento, y en especial de la actividad estética, aquello que iba a terminar en la nada, cuyo destino era la aniquilación, asume una forma de existencia superada. Mas esta misión redentora no la cumple el conocimiento meramente racional...". (271) Se habla en este párrafo de la redención del objeto por que éste está compuesto de energía y la energía tiende a dispersarse, a transformarse, a desaparecer. Por consiguiente el que conoce evita, por medio de su acción cognoscitiva, que el objeto desaparezca: pervive en su memoria.

Ya que hemos hablado de conocimiento, conviene que quede clara su definición: es la "... facultad de relación con los seres y existencias que un procedimiento cualquiera de investigación nos descubre fuera de nosotros (...) Conocer es en rigor no sólo relacionar el sujeto con el objeto sino también descubrir y comunicar sujetos. En un sentido trascendental no hay objetos; la existencia de los objetos es una ficción para el filósofo, no obstante que para la vida diaria sea como la suprema realidad...". (272) según sean las intenciones del cognoscente al aproximarse al objeto de su conocimiento, éste puede ser de tres tipos: "... Si nos acercamos a los objetos con fines prácticos, para usar la expresión bergsoniana, construiremos con ellos un mundo inteligible, un mundo desintegrado por el análisis, pero aprovechable para las necesidades temporales. Si nos acercamos a los objetos y a los seres en obediencia de aquel impulso que Kant llamaba también práctico, pero en el sentido de orientación hacia la acción y la ley moral, entonces construiremos un mundo moral cuyas leyes sólo pueden ser determinadas mediante tablas de valores morales. En tercer lugar, si juzgamos los objetos y los seres por la emoción que se deriva de nuestras relaciones con ellos, tendremos un mundo para el cual uso la palabra estético, en un sentido más amplio que el de la mera sensibilidad, y como sensibilidad superada, después del proceso purificador de la percepción racional y del juicio ético". (173) Pero, "... en rigor, en cada una de sus maneras de conocimiento, lo que busca la conciencia es reducir lo contemplado a identidad con nuestra naturaleza". (274)

(271) VERA Y CUSPINERA, et. al., José Vasconcelos: De su vida y su obra, p. 96-97.

(272) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.III., p. 503.

(273) ibidem, p. 494.

(274) ibidem, p. 508.

nción en virtud de su origen (...). En virtud del conocimiento, y en especial de la actividad estética, aquello que iba a terminar en la nada, cuyo destino era la aniquilación, asume una forma de existencia superada. Mas esta misión redentora no la cumple el conocimiento meramente racional...". (271) Se habla en este párrafo de la redención del objeto por que éste está compuesto de energía y la energía tiende a dispersarse, a transformarse, a desaparecer. Por consiguiente el que conoce evita, por medio de su acción cognoscitiva, que el objeto desaparezca: pervive en su memoria.

Ya que hemos hablado de conocimiento, conviene que quede clara su definición: es la "... facultad de relación con los seres y existencias que un procedimiento cualquiera de investigación nos descubre fuera de nosotros (...). Conocer es en rigor no sólo relacionar el sujeto con el objeto sino también descubrir y comunicar sujetos. En un sentido trascendental no hay objetos; la existencia de los objetos es una ficción para el filósofo, no obstante que para la vida diaria sea como la suprema realidad...". (272) según sean las intenciones del cognoscente al aproximarse al objeto de su conocimiento, éste puede ser de tres tipos: "... Si nos acercamos a los objetos con fines prácticos, para usar la expresión bergsoniana, construiremos con ellos un mundo inteligible, un mundo desintegrado por el análisis, pero aprovechable para las necesidades temporales. Si nos acercamos a los objetos y a los seres en obediencia de aquel impulso que Kant llamaba también práctico, pero en el sentido de orientación hacia la acción y la ley moral, entonces construiremos un mundo moral cuyas leyes sólo pueden ser determinadas mediante tablas de valores morales. En tercer lugar, si juzgamos los objetos y los seres por la emoción que se deriva de nuestras relaciones con ellos, tendremos un mundo para el cual uso la palabra estético, en un sentido más amplio que el de la mera sensibilidad, y como sensibilidad superada, después del proceso purificador de la percepción racional y del juicio ético". (173) Pero, "... en rigor, en cada una de sus maneras de conocimiento, lo que busca la conciencia es reducir lo contemplado a la identidad con nuestra naturaleza". (274)

(271) VERA Y CUSPINERA, *et. al.*, José Vasconcelos: De su vida y su obra, p. 96-97.

(272) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.III., p. 503.

(273) *ibidem*, p. 494.

(274) *ibidem*, p. 508.

3.3.1.1. Conocimiento sensible

"Tenemos primeramente, el conocimiento que nos dan los sentidos en el trato constante de nuestra persona con todo lo que le es externo: la sensibilidad, la percepción...". (275) El conocimiento sensible se realiza mediante dos tipos de sentidos; los sentidos del cuerpo y los sentidos del alma; "... los primeros se limitan a reflejar lo que reciben de afuera sin transformarles la esencia, en tanto que los sentidos del alma, por ejercicio propio, efectúan la transubstanciación, el trueque de los valores...". (276) La transformación a la que nos referimos es la que ocurre a la sensación cuando se modifica en imagen mediante un proceso interpretativo que es la representación, esto es, cuando le ocurre una primera "espiritualización"; la representación es el objeto mismo pero situado ya en nuestro campo de conciencia. Y cuando esa representación regresa al objeto de donde partió (mediante el juicio sensorial), estamos ya frente a un primer tipo de raciocinio. La inteligencia es la facultad capaz de producir representaciones: sustituciones del objeto real por una imagen subjetiva de él en nuestra conciencia. (277)

Hemos descrito ya el proceso que sigue la sensación para convertirse en representación, pero no hemos dicho lo que es la sensación. La sensación es la primera evidencia de que existe una realidad exterior y distinta del sujeto. Es un primer acercamiento que ayuda a la especie humana a conocer (entrar en contacto con) la realidad para irse adaptando paulatinamente a ella y no perecer. Es un conocimiento que se encuentra al margen de la conciencia, aunque es su prolegómeno. Las sensaciones, una vez que se encuentran en la conciencia "... se manifiestan como imágenes; en seguida, mediante la operación que llamamos pensante, seleccionamos y ordenamos constructivamente la multitud de las imágenes recibidas del exterior; tal selección y ordenamiento están siempre sujetos a voliciones del sujeto. Para consumir la selección y sentidos de estas imágenes similares nos valemos de las ideas que nos da la abstracción. En seguida la construcción, que es todo pensamiento, acude a una facultad que le sirva para distinguir y clarificar las con-

(275) *ibidem*, p. 478.

(276) *ibidem*, p. 479.

(277) *cfr.* VASCONCELOS, *Estética*, p. 61-63.

cepciones, recordar sus propiedades, efectos y analogías; esa propiedad es la memoria". (278)

Como ya se habrá podido colegir de lo anterior, el hombre, al ordenar y seleccionar las imágenes, lo hace por medio de las categorías. Estas categorías son las que propone Kant (espacio y tiempo); son, también, las que nos evitan conocer al objeto tal cual es en la realidad: no podemos conocer el noumeno, lo que conocemos es nuestra representación de él. Por esta razón "... no es legítimo separar el dato de la sensibilidad de la forma intelectual de que ha de revestirse, para tomar personalidad en nuestra conciencia, para volverse representación. Gracias a este doble proceso de configuración, el objeto adquiere individualidad y sitio determinado dentro del mundo racional". (279) Quede claro que "... la sensación únicamente es la materia del conocimiento. (Aristóteles, Santo Tomás y Kant), pero orgánicamente y para la vida consciente, la sensación es un primer sistema de conciencia". (280)

3.3.1.2. Conocimiento racional

Hemos afirmado en el punto anterior que las sensaciones, al pertenecer a la conciencia, se convierten en imágenes. Las imágenes, entonces tienen la finalidad de favorecer a la conciencia la asimilación del contenido difuso y caótico que proporcionan los sentidos. Sin embargo, el salto misterioso que se produce en el paso de la sensación a la imagen no puede ser completamente explicado; ningún experimento o teoría ha proporcionado una delimitación clara y satisfactoria del problema. Pero de cualquier manera, "... Conocer es relacionar impresiones. Pero la sensación ha de estar convertida en imagen para que sea posible establecer cualquier género de relación. La imagen no es copia de la realidad, sino elección del dato que ella nos interesa; si se trata de un propósito nutritivo, el dato será alimenticio; si de un propósito pragmático, el dato será técnico, etc., etc. La imagen es entonces, no sólo el signo abstracto de una realidad exterior, (aunque a veces sea sólo un signo), será también el aspecto en que la realidad nos interesa por el momento.

(278) BASAVE, La filosofía de José Vasconcelos, p. 103-104.

(279) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.III, p. 478.

(280) VASCONCELOS, Estética, p. 57.

En el fondo hay en la operación imaginativa, no una sumisión a la ley de lo externo, sino una construcción del sujeto, para la cual la sustancia exterior nos da el material...". (281) Lo trascendente está en que la realidad toma sentido u organización en una zona que no depende de ella (la razón) y que no se identifica con ella, gracias al método de las matemáticas que nos permite pasar "... del dato de la experiencia positiva: visión, sonido, tacto, al dato, nada más inteligible: número, axioma, función. Al verificarse este tránsito se crea un mundo nuevo o se le descubre, como se quiera. A partir de entonces comienza existir, ya no como una mera fantasía, sino como realidad sujeta a ciencia y como factor de invención y de creación, todo un mundo invisible, abstracto". (282) "Desde que la sensación se vuelve idea, la llevamos a un mundo en que, a cambio de perder algunas características sensorias, participará de ciertas cualidades genéricas que le atañen sólo en cuanto a que se ha hecho parte de un sistema". (283)

La lógica es un instrumento indispensable que la razón utiliza para el pensamiento, pero "si la mente operase sólo por lógica, es indudable que nuestros conocimientos no saldrían del círculo de la rigurosa causalidad y predeterminación de lo mecánico. Pero nuestro razonar contiene siempre algo más que forma, posee contenido y eso lo salva de la situación del geómetra que al enunciar un axioma, no hace sino expresar lo obvio, traducir el contenido formal implícito en el postulado." (284) La insuficiencia de la lógica como modo total de conocimiento radica en que "... conocimiento no es sinónimo de pensamiento, sino algo todavía más amplio que el pensamiento; esto es: reducir a términos de conciencia los elementos más extraños, haciéndolos participar de nuestra vida según sus afinidades con los distintos poderes de nuestra personalidad y ligarlo todo en una convicción de superexistencia y trascendencia en que combina lo disímil, para el logro cabal de la armonía...". (285) Todo lo anterior resulta de que "... Muchas maneras de lo creado no se manifiestan a la inteligencia y, sin embargo, buscan ocupar un sitio en nuestra conciencia. Para ellas tenemos órganos subyacentes y aun superconcientes que es necesario combinar y cohesionar. Por dentro de toda percepción hay que poner inteligencia, pero también operan: el instinto si se trata de la vida fisiológica, el gusto si se trata de una percepción que tiene resonancias en el espíritu, como el aroma de una flor, o la música de un panorama...". (286)

(281) *ibidem*, p. 71.

(282) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.III, p. 479-480.

(283) VASCONCELOS, Estética, p. 76.

(284) *ibidem*, p. 81.

(285) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.III, p. 491.

(286) VASCONCELOS, Estética, p. 66-67.

3.3.1.3. Conocimiento sintético o unitario

Como ya se dijo en el punto anterior, la experiencia testifica que "... Cada orden de realidades responde a un sésamo y posee una lógica; de allí que el problema del conocer se reduzca a distinguir las disciplinas parciales a efecto de definir las y coordinarlas en una revelación total. La existencia posee muchas maneras y cada uno de sus géneros lleva un signo y se expresa en lenguaje propio. Y sólo la conciencia en la más elevada de sus tareas se acerca a juntar los mensajes, a resolver una en otra las claves y formular, por medio de sus distintos criterios y potencias, un juicio, una expresión de conjunto (...) la conciencia funciona como un complicado aparato receptor y también transmisor de energías de distintos grados y especies: un centro de polarizaciones positivas y negativas de diversas clases de ondas y dotado de todo un sistema de antenas de índole distinta, según es la zona de la realidad a cuyo conocimiento se aplica (...) El universo se nos aparece entonces, según esta tesis como un complejo de esferas, etapas y zonas de influencia que se manifiestan desde el mínimo de la estructura atómica y al través de los caminos ondulatorios de la espiral, se enderezan hacia el peroma de la existencia divina..... (287) Es conveniente ampliar un poco más lo que se acaba de decir. Observando cómo las hormigas conocen mediante las vibraciones que captan por medio de sus antenas, nos damos cuenta de que en el hombre sucede una cuestión análoga: hay aspectos de la realidad que conocemos por las vibraciones que emiten. Estas vibraciones son, principalmente, de tres tipos: el primero es el de las ondas peculiares del pensamiento que son captadas por el cerebro, el segundo es el de las ondas que entrañan afecto y son captadas por el corazón y el tercero corresponde a las ondas sobrenaturales que son captadas por el alma. (288)

Puesto que estamos hablando de conocimiento sintético, conviene aclarar que la "... razón no sabe de síntesis, justamente porque una de sus bases es el principio de contradicción y pensar es disociar, dividir. Fundamentalmente la razón es ciencia de objeto y el objeto desaparece en cierta manera, se disuelve, antes de insertarse en la unidad absoluta (...) La facultad sintetizadora por excelencia es la emoción, y sólo en la emoción

(287) VASCONCELOS, Metafísica, Obras Completas, t.II, p. 493-494.

(288) cf., idem.

puede fundarse un conocimiento trascendental...". (289) Por lo mismo, "... siendo lo más importante del conocimiento la síntesis, y siendo la síntesis un resultado de emoción y no de razón, es evidente que conocemos más por la emoción que por la razón. Y no poco del fracaso de la filosofía radica en los dos mil quinientos años de su matrimonio con la razón...". (290) La razón, como vemos, no puede ser la facultad que ejecute la síntesis irracional, ni mucho menos premisas o conclusiones lógicas. A la lógica no se la contradice, se la supera...". (291) Ya se ve que tal superación solamente se puede lograr mediante una facultad que contenga a la razón: el alma. El alma, pues, es la que ejecuta la síntesis de la información que proviene de los distintos modos del conocimiento; fusiona las sensaciones con las ideas y las emociones para lograr la unidad que impone el conocimiento. Unidad que surge a partir de la pluralidad de seres que existen con respecto a lo absoluto. La multiplicidad de seres fragmentan nuestro conocimiento, nos alejan de la unidad absoluta; en cambio, la síntesis que hace nuestra alma de los distintos conocimientos nos acerca a la esencia existente y lleva a nuestra naturaleza a un mejoramiento. (292)

La síntesis que realiza el alma es posible por dos tipos de conocimiento que tiene de sí misma: el "Conocimiento inmediato es aquel que obtenemos al darnos cuenta de que existe una cosa íntima que se llama sujeto, que se llama el Yo; conocimiento inmediato es la certidumbre de que este yo posee, de que afuera hay realidades emparentadas con él". (293) (En este tipo de conocimiento se dan dos modalidades: la primera consiste en una aprehensión positiva del Yo, esto es, de que es un consigo mismo; la segunda modalidad se verifica en el sentido negativo de que el Yo se da cuenta que existe algo distinto de él); el "Conocimiento derivado es el que deduce de observar que el Yo íntimo ejercita determinadas funciones, por ejemplo; piensa, quiere, goza. Derivado también es lo que se desprende de la labor disociadora de los sentidos y la mente; distingo un objeto de otro, una imagen de otra; para hacerlo me sirvo de instrumentos que pueden fallar o pueden acertar..." (294) (los instrumentos no son otros que los diversos tipos de lógica). Como podemos deducir, estos dos tipos de conocimiento

(289) *ibidem*, p. 512.

(290) *ibidem*, p. 516.

(291) *ibidem*, p. 520.

(292) *cfr. ibidem*, p. 503-507.

(293) *ibidem*, p. 481.

(294) *idem*.

conciencian al alma de que es una consigo misma, de que hay algo fuera de ella que no se le identifica, de que esa realidad trascendente provoca en ella sensaciones, ideas y emociones y de que con esos datos (valiéndose de la lógica: su invención) puede organizar un sistema unitario en el cual ella misma está incluida. Sin todo esto fácilmente puede colegirse que la síntesis sería impensable.

Una versión resumida del proceso de conocimiento humano que hemos desarrollado sería así: "... La percepción de los sentidos traducida en las formas de la mente me da las ideas; la introspección me revela imágenes; las imágenes antiguas restablecidas en el foco de la atención, me revelan el poder de la memoria; las leyes del entendimiento: inferencia, deducción, me van adiestrando en el ejercicio dialéctico. Cierta sentido de orientación combinado con la memoria y con los datos de la experiencia externa, me demuestra la existencia de movimientos exteriores e interiores. Colocándome primero por análisis, después por síntesis, en el interior de esos movimientos imperceptibles, pero reales por su efecto y necesarios por hipótesis, por ejemplo los átomos y en general las estructuras dinámicas que hemos venido considerando; distingo después cuerpos relativamente en reposo a los cuales llamo objetos, y cuerpos que se mueven conforme a centro propio a los cuales llamo organismos, animales, hombres". (295) Encontramos después que esos seres que hemos descubierto poseen rasgos comunes, que se simplifican en una esencia universal, el número. La concepción numérica —invento humano— es la que nos revela la idea de infinitud (también el número da origen a la ciencia, sistematiza) física en lo homogéneo (la matemática sólo trabaja con semejanzas). Pero, como la forma de la naturaleza es heterogénea, resulta que el número es incapaz de explicar la realidad; en cambio,

(295) ibidem, p. 481-482.

a fuer de sucedáneo, es menester que introduzca la fantasía libre de limitaciones para hacer coincidir lo homogéneo (esencia) con lo heterogéneo (forma), y lo heterogéneo entre sí. Solamente la percepción emotiva de las cosas que se relacionan con él (no Yo diferencial), es lo que conduce al verdadero conocimiento filosófico (unitario). (296)

3.3.2. Conocimientos convenientes para el educando

En este punto se incluyen los conocimientos que se consideran apropiados para que el educando asimile. Por demás está decir que los conocimientos que se proponen buscan un mejoramiento integral de las personas.

3.3.2.1. Conocimiento objetivo

El conocimiento objetivo o ciencia de los hechos busca que el alumno pueda aprender todas las características del mundo físico y su aprovechamiento en la vida humana. Para tal motivo se incluyen las siguientes disciplinas: Matemáticas, Geografía, Historia Natural, Física, Química y Lógica. (297)

En este tipo de conocimiento, por ejemplo, "... cada maestro deforma la fantasía del alumno cuando le enseña las pruebas matemáticas de que es la tierra la que gira al rededor del sol, pues le contradice su experiencia milagrosa de los ocasos y las alboradas. Sin embargo, tanto el médico sanitario como el profesor de matemáticas proceden en nombre de la ciencia...". (298) Por cuidar del dominio de la naturaleza (aprendizaje de la ciencia y la técnica) el educador no deberá olvidarse del cultivo de la fantasía.

El dominio del medio físico se logra por el trabajo. Trabajo que se realiza en un tiempo determinado y está sujeto a él. En el niño, "... El juego es un ejercicio superior que nada tiene que ver con la pereza. Lo grave es el hábito de no hacer ni soñar, pues

(296) *cf.* *ibidem*, p. 482-484.

(297) *cf.* VASCONCELOS, *Antología de textos sobre educación*, p. 86.

(298) *ibidem*, p. 39.

pierde la vida misma quien deja pasar sin objeto el tesoro ilimitado de su tiempo. Un noble empleo del tiempo es la lección definitiva que la escuela debiera en cada caso enseñarnos (...) Imprima, pues, el maestro en el ánimo del alumno el amor de este caudal precioso de su ser...". (299) Si en relación con el juego - tiempo es muy importante, más lo es en relación con el trabajo. Por esta razón, "Iniciarse en las actividades del trabajo, que obligan incluso a la célula viviente, será la primera conquista del alumno. Pero en el hombre el trabajo está auxiliado por una larga experiencia que abrevia, facilita el esfuerzo y multiplica sus frutos. Desde el hacha de sílex hasta el motor de electricidad hay un camino que es el de la técnica, y para aprender esta técnica, llevada hasta el día, se acude a la escuela. La técnica se descompone en una infinidad de disciplinas, artificios, sistema y ciencias. En rigor, la ciencia no es otra cosa que la teoría de la técnica, la manera más general de nuestras relaciones con el objeto...". (300) No olvide el educador que el trabajo real es el verdadero taller de la enseñanza; pero tenga cuidado de no enseñar al niño un oficio que sea imitación del adulto, pues acabará por aburrirse. En general toda actividad (y concretamente el manual) deberá enseñarse como una labor desinteresada que desemboque en el goce estético, por medio del modelado, del dibujo y de la carpintería. Aunque en este punto se ha enfatizado la importancia del quehacer práctico, no es dable descuidar el conocimiento teórico. Por tal motivo, el pragmatismo se queda en esta primera etapa. (301)

3.3.2.2. Conocimiento ético

El conocimiento ético es el segundo tipo de aprendizaje que el alumno deberá asimilar. Se integra por disciplinas tales como la Biología, la Fisiología, la Psicología, la Historia y la Sociología. (302) El conocimiento de los aspectos morales de la existencia humana comienza por las actividades cotidianas. El aula es un buen sitio para el estudio de la conducta humana. Teóricamente, su estudio se puede realizar a partir de la diversi-

(299) ibidem, p. 127.

(300) ibidem, p. 101-102.

(301) cfr. ibidem, p. 86-90.

(302) cfr. ibidem, p. 86.

versidad de disciplinas a que ha dado lugar; la aplicación práctica puede estudiarse en las vidas de los santos. En esta área del conocimiento, la relación maestro-alumno se ve mucho más estrecha, pues, involucra ámbitos de la personalidad que el simple conocimiento objetivo no logra tocar: se trata aquí de tomar una postura ante la vida y no de la exposición de datos con una pretendida neutralidad. Por lo tanto, puede suceder que entre el maestro y alumno surjan desacuerdos, pero la ética utilizada debe ser una práctica de actitud tolerante y fraterna para evitar tricciones severas. (303) Pero, ante todo, "La enseñanza capital que el maestro derivará de las disciplinas humanas es que nuestra personalidad se aparta del simple pragmatismo de la célula biológica y del orden zoológico al desarrollarse nuestro sentido de responsabilidad, que no conocen las especies. Aparece con él la voluntad, dotada de orientación, capacitada para elegir entre diversas intenciones. Desde el punto de vista de la moral, las cosas y las acciones adquieren valor por obra del significado que asuman en relación con nuestros fines vitales...". (304) El ideal moral de hombre no es "... ni el audaz que gane mando, ni el inteligente con egoísta habilidad, sino el más capaz de servir...". (305) El educador deberá enseñar esto no sólo con la palabra, sino, sobre todo, con el ejemplo.

3.3.2.3. Conocimiento estético

La última esfera del conocimiento humano, también llamada ciencia del espíritu, está integrada por las siguientes disciplinas: Plástica, Música, Poética, Filosofía y Religión. (306) El goce (conocimiento) estético es el mayor a que podemos aspirar en nuestra vida. Por ello, "La experiencia del arte demostrará a nuestros alumnos la evidencia de una fuerza de nuestra naturaleza que no está dirigida a obtener propósitos concretos y es, sin embargo, capaz de proporcionarnos alegría ilimitada y propiamente sobrenatural. El secreto de este poder consiste en que nos pone a sentir en común con las formas más nobles y las realidades más altas de la conciencia; nos desarrolla de esta suerte el amor de las maneras milagrosas de la vida. Cuando la conducta misma se dirige a ser orientada ya no sólo por el deber que cuesta, sino por la alegría, así se genere en el sacrificio, vemos

(303) Cfr. *Ibidem*, p. 80-82.

(304) *Ibidem*, p. 106-107.

(305) *Ibidem*, p. 109.

(306) Cfr. *Ibidem*, p. 87.

cumplida la más alta misión de la naturaleza humana". (307) Por todo lo anterior, "El educador incontaminado del morbo pragmático pondrá al niño de lleno en el misterio de la melodía, le empaparé de su mensaje claro, dejándole pensativo y temblante de indecisión. Los útiles de trabajo se han quedado guardados en el taller; la lógica misma se ha quedado encerrada en el aula, y ahora, en el aire libre o en el teatro, canta su trino de pájaro del espíritu. Dejad que el prodigio estremezca las almas. Resistid la tendencia a las explicaciones baratas; nada de justificaciones utilitarias. No hace falta pedir permiso para existir". (308)

Quien haya leído con cuidado esta última parte (referente a los conocimientos recomendados para ser asimilados por el educando o sujeto de la teoría) ya se habrá dado cuenta de que la división del conocimiento que se ha expuesto es perteneciente al nivel elemental de educación. La razón que se puede dar es que en la infancia se busca desarrollar a la persona de una manera global que le sirva de guía para toda la vida; todos sabemos que esta época de la vida es la ideal para la adquisición de hábitos. Las etapas posteriores de la enseñanza nos dotan con una serie de herramientas (conocimientos y experiencias) que nos preparan para desarrollar una actividad en la sociedad (para subsistir), pero en muy contados casos para ser hombres completos y libres.

3.4. Medios educativos

Antes de comenzar el desarrollo de este último punto es conveniente una aclaración. Al inicio del tercer capítulo se dijo que la teoría que se plantea en este trabajo fue aplicada hace tiempo. En concreto, lo que se aplicó es lo que este punto contiene, es decir, los medios. Pero, como no es objetivo de este trabajo el recuento de los logros en cuanto a la implantación de esos medios, sino el de demostrar su coherencia dentro del sistema teórico, no espere el lector una narración en pasado. Por exigencia formal, entonces, la descripción de los medios se redactará en presente, como si nunca hubiesen sido aplica-

(307) *ibidem*, p. 114.

(308) *ibidem*, p. 110.

dos.

3.4.1. La escuela

Por escuela se entiende aquí la institución que presta servicios educativos de manera formal y continua, sin importar el nivel de la enseñanza; comprende este término, por lo tanto, lo mismo la elemental que la profesional.

Nuestros dos mayores problemas —repetimos— son la ignorancia y la miseria. La escuela, como el principal medio (hacia el cual confluían todos los demás) de perfeccionamiento social que es, debe resolver ambos problemas; para lograrlo requiere de una serie de características que se detallarán a continuación.

El problema de la ignorancia comienza por el problema del analfabetismo. Como es muy difícil que las escuelas, además de sus actividades cotidianas, puedan atender este problema, se piensa (como ayuda a ellas) en la participación de todas las personas, de ambos sexos, que hayan cursado el tercer año de primaria como mínimo o que acrediten el conocimiento del idioma Español (su lectura y su escritura). Los voluntarios o maestros honorarios tienen la obligación de impartir una lección semanal, al menos, a un mínimo de dos personas en cualquier lugar disponible para el caso. Las lecciones que impartan no versarán únicamente sobre cuestiones del lenguaje, es menester, además, que enseñen hábitos de higiene corporal: que enseñen, por ejemplo, que aseo es sinónimo de salud; que el baño diario es muy recomendable; que los ejercicios respiratorios antes de cada lección ayudan a asimilar mejor los conocimientos; que el alimento a base de verduras y con poco condimento mantiene el organismo en mejor estado de funcionamiento. También es importante que el maestro vea en la enseñanza del lenguaje un medio para afianzar el nacionalismo y la confianza en las propias posibilidades de nuestra raza, y, finalmente, el maestro debe aconsejar a su alumno sobre la mejor manera de utilizar su tiempo libre. (309) Como se puede comprobar, no se trata simplemente de alfabetizar sino de algo más amplio: educar.

(309) cfr. VASCONCELOS, Discursos (1920-1950), p. 26-32.

En caso de que la labor exceda las posibilidades de los maestros honorarios queda la opción de crear escuelas rudimentarias en las zonas más pobres de la capital y los municipios. En estas escuelas —de preferencia situadas en plazas o parques públicos— se pueden impartir lecciones de lectura, escritura y aritmética en un programa flexible que cubra tres horarios: mañana, tarde y noche. Otra opción podría ser la de crear un ejército infantil (con niños de 4o. a 6o. grados) de alfabetizadores. (310)

Como puede deducirse de lo anterior, la parte sobre la que más se enfatiza es la enseñanza elemental. Como los problemas a este nivel son tan profundos y se necesitan tantos recursos, la universidad puede "... ser sacrificada para ocuparse de la educación popular, la más necesaria y urgente...". (311)

En general, la educación que se dé en las escuelas debe ser una educación por el trabajo: porque enseñando a las personas a ganarse la vida, la escuela resuelva el segundo de los problemas que habíamos mencionado antes; la miseria. En efecto, cada escuela de las aldeas debe adquirir un huerto, y el maestro junto con los alumnos deben sembrarlo y cultivarlo; en la urbana, el huerto se sustituye con un taller y con pequeñas industrias. Claro está que además de dotar a cada escuela primaria con lo que se ha mencionado antes, es menester dar un fuerte impulso a la enseñanza técnica, por medio de la construcción de planteles especializados en carreras cortas (técnicas). El objeto de dar este tipo de enseñanza desde la primaria es el de adiestrar a los alumnos en el uso de las manos. (312)

3.4.1.1. Instalaciones escolares

Lo primero que necesita la escuela es un edificio. Por esto, "El pecado capital de los liberales y de la revolución es haberlo arreglado todo con decretos, pero sin levantar un edificio ni organizar una gran obra de utilidad pública. En nuestra misma arquitectura, tan justamente celebrada por original y hermosa, hay un defecto grave, y es la falta de

(310) cfr. MENESES, *Tendencias educativas oficiales en México (1833-1934)*, p. 313-314.

(311) COSÍO VILLEGAS, *Memorias*, p. 87.

(312) cfr. VASCONCELOS, *Antología de textos sobre educación*, p. 171-172.

interiores abrigados. El patio y el corredor se comen toda la construcción, y la vida es molestísima es esas hileras de habitaciones...". (313)

"El edificio de la escuela no debe darse a construir a otras dependencias del gobierno ni a contratistas. Debe proyectarlo y levantarlo el departamento de arquitectura del Ministerio de Educación. El estilo del edificio escolar debe ser tal que ya de por sí represente un significado de cultura (...) Según el incomparable estilo derivado de la arquitectura mexicana de la colonia, se pueden construir edificios grandes y pequeños, urbanos y rústicos, sin repeticiones y sin fatiga de las posibilidades extraordinarias de belleza (...) La anchura vasta de las galerías o corredores es de la mayor importancia (...) La extensión del patio ha de ser también generosa (...) En el centro, jardines a la andaluza, con bancos de azulejos y surtidores (...) En la planta baja del extenso cuadrado se establecen los talleres, los gimnasios, los servicios higiénicos y los baños, el guardarropa y el comedor (...) En el piso alto están las aulas, el gabinete de física, el laboratorio, la sala de dibujo, de corte, de costura...". (314) Es necesario, además, que las construcciones contemplen "... salas muy amplias para discurrir libremente, y techos muy altos para que las ideas puedan expandirse sin estorbo. Sólo las razas que no piensan ponen el techo a la altura de la cabeza l...". (315)

En cuanto al mobiliario que necesita la escuela (banca, mesa, etc.), comprarlo a comerciantes o importarlo resulta muy costoso. La solución, por esta razón, está en la autosuficiencia. En las mismas escuelas, como un tipo de enseñanza curricular (para el trabajo), se pueden implantar cursos de carpintería y de herrería, y, así, la misma escuela puede producir todo el mobiliario que necesita a un precio realmente bajo, e inclusive, si los cursos son bien aprovechados, con buena calidad. (316)

Es sabido que quien no come bien no puede rendir académicamente. Esto en nuestro país, constituye una realidad con la que el educador se encuentra a menudo entre la mayor parte de la población escolar. Por eso, en México, "... no hay escuela completa

(313) VASCONCELOS, *La raza cósmica*, p. 153.

(314) VASCONCELOS, *Antología de textos sobre educación*, p. 121-123.

(315) VASCONCELOS, *Discursos (1920-1950)*, p. 37.

(316) *cfr.* VASCONCELOS, *El desastre, Memorias*, t. II., p. 80-81.

sin un buen comedor. La mayoría de los alumnos procede de hogares donde no se sabe comer o no hay bastante de comer. El servicio de alimentación de la escuela, dirigido por expertos, no sólo asegura alimentación adecuada a las necesidades del alumno. Además debería enseñarle a sacar ventaja de los productos de la región que habita (...) La mesa de la escuela deberá ser un modelo de dieta, por la combinación científica de los alimentos en vitaminas y propiedades alimenticias (...) La mesa en común será escuela de buenas maneras, si no para los ya refinados, sí para los que carecen de ejemplo en el hogar...". (317) En el comedor escolar, también, se pueden otorgar los desayunos escolares, consistentes en "... una taza de café con leche, dos tortas de pan de trigo y una ración de frijoles...". (318)

Además de la alimentación, la escuela debe cuidar también de la salud de los alumnos mediante un "Examen médico previo al ingreso escolar, a efecto de aislar a los niños enfermos y, si es posible, curarlos (...) En el sistema curativo mismo, la autoridad escolar intervendrá para evitar el abuso de la terapéutica que tiende a curar con drogas situaciones que más bien requieren alimentos (...) aparte del aislamiento de los contagiosos y junto con la alimentación, que no basta recomendar, que en muchos casos es necesario dar, la escuela deberá disponer de los medios necesarios para exigir el aseo...". (319) Entonces, "para poder exigir el baño la escuela ha de darlo higiénico, caliente; en lo posible, atractivo. La piscina es en esta materia la perfección, pero no debe usarse cuando no hay antes un buen servicio de agua caliente que asegure el aseo escrupuloso de cada nadador. El establecimiento de baños es la antesala del departamento físico escolar. En las ciudades es fácil dotar a las escuelas de baño y, en rigor, no debiera darse educación física si a él le falta. Pues ya se sabe con qué dificultades tropiezan los alumnos de los hogares pobres en esta materia, y no hay derecho de ponerlos a sudar sin darles oportunidad inmediata y cómoda de aseo. En el campo, donde la construcción escolar es modesta, la sala de baños puede verse reemplazada por la excursión al río o a la playa, bajo la dirección del maestro y para aprovechar de paso el baño como ejercicio de natación". (320)

(317) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 93-94.

(318) VASCONCELOS, Discursos (1920-1950), p. 50.

(319) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 93-94.

(320) ibidem, p. 94-95.

"Nunca he sido muy partidario del deporte, que considero como un paliativo del sistema absurdo de vida creado por la gran industria y el clima deplorable de Inglaterra. El único ejercicio sano es el de la labor del campo o de las industrias domésticas si se trata de la mujer. La máquina en el taller y el hogar ha producido estos monstruos, flacos o gordos, pero emaciados, mal musculados que somos los hombres modernos". (321) Sin embargo, "... mientras dure el infierno industrialista, conviene seguir fomentando el deporte, preventivo del lupanar y el hospital; pero recordemos que no es el deporte la solución perfecta...". (322) El tipo de educación física que se recomienda es el de la gimnasia calistécnica, gimnasia rítmica y deportes varios (con especial énfasis en la natación). La gimnasia puede acompañarse con música y así además se introduce la estética en el ejercicio. (323) La práctica impuesta del ejercicio no es suficiente; tengan en cuenta los educadores que "... el deporte ha de presentarse como una actividad varonil, cómoda y dichosa. Rodear al estudiante de oportunidades para el ejercicio físico y aun aceptar como puntos de examen ciertas pruebas (práctica establecida en Norteamérica), organizar concursos y, en una palabra, contagiar el entusiasmo atlético tal y como se propaga una doctrina atlética; he ahí la política deportiva recomendable...". (324) Para lograr todo lo anterior, en la escuela "... conviene establecer gimnasios con unos cuantos aparatos y régimen de gimnasia rítmica (con música) (...). Cada escuela ha de disponer de un campo deportivo, además del gimnasio. En el deporte, aparte del juego saludable al aire libre, ha de buscarse la educación moral que se deriva del trabajo desinteresado en compañía (...) un estadio anexo al baño y al campo deportivo y gimnasios; en él se pasa de la higiene a la estética...". (325)

3.4.1.2. La universidad

Al hablar de la universidad no nos referimos a una sola institución, sino a toda escuela de nivel superior que realice las tres funciones sustantivas de toda universidad: docencia,

(321) VASCONCELOS, El deporte, Memorias, t.II, p. 170.

(322) VASCONCELOS, Ética, Obras Completas, t.III, p. 1049.

(323) cfr. MENESES, op. cit., p. 356.

(324) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 248.

(325) Ibidem, p. 96-97.

investigación y extensión universitaria.

Toda universidad debe ser "... una Universidad de conocimiento, sin otra limitación que el rigor científico según cada rama de la actividad cultural del hombre...". (326) Por ende, "... tomará a su cargo la Universidad, en primer término, la elaboración de un programa de la enseñanza secundaria exigible para todas las carreras. A este respecto, el plan Comtista de dar a todos los alumnos, independientemente de la profesión a seguir, un conocimiento intenso y ligado de la ciencia, desde las matemáticas hasta la sociología, resulta eficaz si no se exige demasiado...". (327) Este plan de estudios busca dar una base cultural generalizada aun a los especialistas; pretende fundar un terreno común de conocimiento que favorezca la comunicación entre los distintos especialistas; evita, por consiguiente, "... la dispersión, que le impide alcanzar un concepto filosófico cabal del conocimiento...". (328)

"En las tareas de investigación original puede la Universidad iberoamericana realizar labor mucho más importante de lo que comunmente se juzga. Lo que se ha equivocado hasta hoy es el camino (...) la investigación original en la ciencia aplicada requiere el ambiente científico y técnico, que sólo poseen los grandes pueblos del instante. En cambio, todos aquellos estudios relacionados con el conocimiento y aprovechamiento de nuestras propias regiones ofrecen campo ilimitado para el genio nativo. Lo que debe causarnos bochorno es que los mejores estudios de geografía, los mejores libros sobre indigenismo o sobre economía patria suelen ser obra de extranjeros. La obsesión de Europa nos mantiene a nosotros ciegos sobre lo que pasa en nuestro derredor y nos condena a fingir réplicas del trabajo que ya se hace eficazmente en el gabinete de la Universidad extranjera". (329)

"Por extensión universitaria solía entenderse antes una cierta propaganda, por conferencias y conciertos, de los aspectos desinteresados de la cultura en los medios atrasa-

(326) ibidem, p. 244.

(327) ibidem, p. 245.

(328) ibidem, p. 256.

(329) ibidem, p. 263.

dos de la población urbana y del campo. Y resultaba un poco irónico hablarle al obrero hambriento de las excelcitudes del arte de un Beethoven o de un Miguel Angel (...) Se desconocía que únicamente la caridad puede resolver estos conflictos (...) Algo de esto realiza la universidad cuando se acerca al humilde ya no con el ánimo de ofrecerle distracción a su angustia, sino, acaso, remedio. El campesino que ha visto su cosecha perdida, el pequeño industrial que no adelanta por que ignora secretos de su oficio, todo el que lucha con la realidad para conquistar el sustento se llena de confianza si sabe que hay una institución capaz de ilustrar de inmediato, capaz de colaborar a la larga en las soluciones que impone el vivir...". (330)

Pero, "... aún más importante que el problema de la universidad es para nosotros la transformación de nuestras antiguas escuelas de artes y oficios en modernos institutos técnicos. En ellos deseamos educar peritos mecánicos, industriales de todo género y trabajadores en las artes de la ciencia aplicada, con la esperanza de reducir de esta manera la carga del proletariado profesionista, que constituye entre nosotros una verdadera calamidad pública..... (331)

3.4.2. El maestro

Es "... legítimamente maestro el que trata de aprender y se empeña en mejorarse a sí mismo. Maestros son quienes se apresuran a dar sin reserva el buen consejo, el secreto recóndito, cuya conquista ha costado dolor y esfuerzo. Uno que ya pasó por distintas pruebas y no ha perdido la esperanza de escalar los cielos, eso es un maestro..."; (332) "El buen maestro tiene que poner confianza en la generación venidera, si la actual la ve perdida. El buen maestro, aunque carezca de fe, ha de inspirarse en una especie de sentido de limpieza, que condena mentira y repudia la maldad. Y ya sea fríamente, con la fría lucidez implacable de un gran dolor o con el cálido entusiasmo de una pasión radiante, el maestro tiene que ponerse a revisar todos los valores sociales, tiene que retroceder a los comienzos, tiene que desgarrar la historia, para rehacerla, como va a rehacer la sociedad.

(330) *ibidem*, p. 258-260.

(331) *ibidem*, p. 292-293.

(332) VASCUNCELOS, Discursos (1920-1960), p. 47.

Rehacer la moral, rehacer la historia, sólo así podrá evitarse que los niños de hoy repitan mañana las historias del día". (333) No cabe duda, pues, que "... el maestro está llamado a papel decisivo, porque posee las dos virtudes fundamentales; ilustración y abnegación. De momento, el maestro carece de fuerza; pero posee ya todo lo que es necesario para conquistar el porvenir (...) no se le toma en cuenta. No es dueño del momento...". (334) por lo mismo, "... No nos será satisfactorio celebrar esta fiesta del maestro, no nos será grato hablar de escuelas, mientras subsista el hecho doloroso y tan común que ya casi no nos conmueve, de que un maestro gane menos que un jornalero en un gran número de los Estados de la República...". (335) Tampoco nos será dable hablar del bienestar de los maestros si no nos libramos de nuestros malos gobiernos, pues "... los déspotas crueles son enemigos de la ilustración y son enemigos, por lo mismo, de los maestros. En cambio, libertador y maestro son sinónimos; por eso los pueblos libres veneran a sus maestros y se preocupan por el adelanto de sus escuelas". (336)

La mayor enseñanza que un maestro puede dar es la del "... secreto de la felicidad que, según Tolstoi consiste en trabajar para la dicha de los otros y no para la nuestra (...) Reconocer que el hombre es auxiliar del hombre, y no enemigo del hombre, sofocar el todo y dar suelta a la simpatía, al buen humor, he ahí el remedio para nuestros males...". (337)

Casi está por demás decir que lo expuesto hasta el momento vale para cualquier maestro. Los diferentes tipos de maestros no obstan para lo que se ha dicho. Alargar este punto, pues, con la descripción detallada de cada tipo de profesor que se requiere en labor educativa resultaría innecesario; no lo es, sin embargo, el caso de un tipo de maestro, extinto ya de nuestro medio, que es de especial importancia para esta teoría de la educación: el Maestro-Misionero; la idea de éste surgió del ejemplo histórico de los Misioneros Españoles, quienes llegaban a una población y enseñaban lo mismo a arar el campo que a leer, a construir un edificio que a interpretar el evangelio. Así es como se concibe el "... misionero de tipo moderno, por lo común un maestro normalista (...) jefe del grupo de educadores...". (338) La labor de este docente es la de convivir "... con los indios,

(333) *ibidem*, p. 108.

(334) *ibidem*, p. 107.

(335) *ibidem*, p. 45.

(336) *idem*.

(337) *ibidem*, p. 53.

(338) VASCONCELOS, El Desastre. Memorias, t.II, p. 125.

ayudándolos a levantar la escuela con los recursos locales, y enseñando los rudimentos de pedagogía a jóvenes de cada localidad...", (339) quienes quedan, de esta manera, preparados para afrontar la enseñanza como maestros rurales (impartiendo conocimientos de acuerdo con la situación y necesidades de la zona en que actúen). Los conocimientos rudimentarios que el misionero puede impartir son: lectura y escritura, aritmética, historia, civismo, geografía de México e higiene (esta última concierne tanto a los hábitos higiénicos propiamente, como a los alimenticios) (340)

Como fácilmente se podrá notar a partir de lo anterior, el talento y conocimientos que requiere un maestro-misionero son ingentes; difícilmente puede existir una persona que tenga dominio de todas las áreas que implica esta labor. Para cubrir las carencias que pueda tener el maestro-misionero se propone, alternativamente, la misión cultural. Consiste ésta en un conjunto de especialistas en distintas ramas del saber (agricultura, educación rural, artes ciencias, etc.) que viajan por el territorio nacional de igual manera que el maestro-misionero, con la ventaja de que a mayor número de personas, mayor cantidad de conocimientos. El plan de trabajo de la misión cultural debe ser eminentemente práctico y debe realizarse de acuerdo con las necesidades y características concretas de cada población; su objetivo es llevar lo más valioso de la cultura y la civilización a los lugares que carecen de ello. (341) Ninguna solución es perfecta, pero entre ambas (el maestro y la misión) se puede hallar el punto adecuado.

3.4.3. El libro

La necesidad de que las personas aprendan a leer es inminente. Pero un segundo problema surge a partir de éste: el de la urgencia de libros para leer, cuestión que desemboca en un tercer problema: ¿Cuáles son los libros que se deben leer? Tenemos entonces que enseñar a leer como primer paso, después hay que seleccionar los mejores libros (libros que no sólo sirvan para pasar el rato, sino que propicien una especie de mejoramiento) y, por último, hay que lograr que esos libros lleguen a la mayoría de las personas.

(339) Idem.

(340) cfr. MENESES, op. cit., p. 321.

(341) cfr. MENESES, op. cit., p. 328.

La respuesta a la pregunta sobre cuáles son los libros que deben leerse, precisa en- caminarse "... con el mismo criterio que integra el programa general de la enseñanza (...) ninguna rama de la cultura escapa a la exigencia del material escrito (...) la respuesta, que ya se está haciendo esperar demasiado es evidente: los clásicos, entendiendo por tales las cumbres del espíritu humano a través de los tiempos (...) Las lecturas clásicas darán al alumno lo que a menudo la escuela le niega: la sensación de la vida en su conjunto, el drama o la gloria de un destino en proceso (...) no hay mejor cura para la mediocridad de la época. Y no posee la civilización elementos más poderosos de florecimiento que la constante comunión con los valores supremos que ha engendrado la especie (...) En la educación del gusto interviene el profesor de literatura (...) sólo después de algún mane- jo de los libros ilustres de la humanidad se tiene derecho de entrar a elegir en persona en la masa de lo publicado...". (342) ¿Cuáles son los clásicos? Bueno, eso todo el mundo lo sabe: Platón, Virgilio, Plutarco, Dante, Shakespeare, Cervantes, etc.

La idea de editar en México las obras clásicas, traducidas al Español, surge de las enseñanzas de un ministro ruso de educación: Anatolio Lunacharsky. (343) No poco tiene que ver, también, la circunstancia de que depositar estas obras en manos de la mayoría resulta muy costoso si no se realiza por el estado mismo; la importación de estas obras en grandes cantidades implica un dispendio enorme. Por tal motivo, la recomenda- ción en este punto podría ser la de traducir y editar estas obras en nuestro país, con muy largas tiradas y muy bajos costos, empleando las imprentas estatales que de otra manera se utilizan para publicar toneladas de documentos que nadie lee. (344)

Amén de los clásicos, otras dos publicaciones hay que tomar en cuenta. En primer lugar, es necesario que los maestros sigan actualizándose y ahondando su acervo cultural, para ello la publicación de una revista enfocada a ellos resulta idónea. Esta revista puede ser publicada y repartida mensualmente. En cuanto a su contenido, "La propaganda polí- tica y religiosa están excluidas de la publicación; pero se imprimen en ella artículos lite-

(342) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 117-120.

(343) cfr. VASCONCELOS, La Tormenta, Memorias, t.I., p. 928.

(344) cfr. VASCONCELOS, El Desastre, Memorias, t.II., p. 46-47.

rarios, científicos, higiénicos, históricos y de interés general. Procuramos que los artículos se distinguan por las ideas y conocimientos que imparten más bien que por la forma literaria...". (345) En segundo lugar podemos considerar una obra de lecturas clásicas para niños. En ella, si se reúne un buen equipo de escritores, se pueden traducir y condensar las grandes obras de todos los tiempos en una prosa clara y sencilla que permita al párvulo entender completamente lo que lee.

Una vez que los libros han sido editados por miles, lo que se necesita es que la mayoría de las personas puedan disponer de ellos. La mejor manera de que esto suceda es que exista una institución que disponga de ellos en gran cantidad, de una manera ordenada y sin costo alguno para el usuario. Nos referimos, claro está, a la biblioteca. Por tal motivo se dice que la biblioteca "... es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer, es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca es una universidad libre y eficaz. Es tan importante crear bibliotecas como crear escuelas. Para muchas cosas no hay necesidad tan útil como media docena de libros buenos...". (346) Por tales razones se afirma que "No podría subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una adecuada biblioteca. La amplitud de la cultura contemporánea hace del libro un instrumento cuya importancia no sospechó la antigüedad. En ninguna materia se podría hoy avanzar sin material impreso. Por encima de cambios y reformas de métodos, lo que distingue a la escuela moderna de la antigua es el caudal libresco de que hoy dispone (...) Como complemento y material de cursos, una pequeña biblioteca escolar es imprescindible en cada escuela. Como base de enseñanza general y célula de la difusión de la cultura, no se concibe una comunidad sin biblioteca pública (...) En todo el mundo la biblioteca es anexo forzoso y más bien dicho, porción integrante de una escuela bien dotada...". (347)

"Es la biblioteca la escuela del adulto. País que la descuida, limita y anula, hace deleznable la obra de sus escuelas. En cierto período transitorio de nuestro desarrollo nacional, el vacío en materia de servicio bibliotecario, era colmado con la presencia de bibliotecas particulares. Cada letrado reunía su colección y perduró en México cierto

(345) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 298.

(346) ibidem, p. 298.

(347) ibidem, p. 115-116.

grado de cultura, porque muchas personas educadas, compraron libros, crearon colecciones escogidas y las compartieron con estudiantes y amigos. En la actualidad, la riqueza privada no basta. En ensanche de la cultura en el orden científico, técnico, artístico, literario, ha traído, con la especialización, tal exigencia de obras costosas, numerosas, interminables, que ningún particular podría reunir cuanto requiere la época. De ahí que la biblioteca pública ya no sea lujo, sin exigencia inapiazable...". (348) claro está "... que una biblioteca no se hace solamente con regalos. Cada biblioteca requiere una amplia dotación monetaria para la compra de libros; todas las bibliotecas que en el mundo merecen ese nombre, disponen de fondos para adquirir, año con año, la crema de la producción en ciencias, artes y literatura. Una biblioteca que se atiene las dádivas de los editores o de los autores pronto se convierte en almacén de esas memorias oficiales que nadie recuerda. Una biblioteca nueva necesita poner a disposición del público, al día siguiente de su publicación, las mejores obras, no sólo del país, sino de las lenguas extranjeras más importantes. Necesita, además, de revistas. En las revistas de carácter serio es donde el lector se entera de la ciencia que se está haciendo. Va tan de prisa, en nuestra época, el desarrollo científico, que el libro mismo puede resultar un fruto del ayer, con respecto a la investigación que publica sus resultados en el órgano especializado correspondiente...". (349)

Según las necesidades que existen en nuestro país, se puede establecer siete tipos de bibliotecas para su satisfacción. La primera es la que porta el maestro-misionero, consistente en cincuenta volúmenes (15 obras relacionadas con las tareas de la zona como siembra, cultivo, etc.; 15 obras de ayuda para la enseñanza general como diccionarios, manuales de historia, etc.; 20 obras de clásicos de la literatura y el pensamiento universales, incluyendo obras de mexicanos como Sor Juana, Neruo, etc.) que ocupen una pequeña caja muy fácil de transportar; la segunda biblioteca es de tipo fijo, anexo a la escuela y manejada por la maestra después de las horas de clase, con un acervo de cien volúmenes; el tercer tipo de biblioteca es la escolar, derivación de la anterior pero con énfasis en la bibliografía específica para el apoyo de cada curso; el cuarto tipo es la biblioteca urbana,

(348) VASCONCELOS, *Discursos (1924-1960)*, p. 237.

(349) *ibidem*, p. 238.

situada en lugares con una población que fluctue entre los 5,000 habitantes y con mil volúmenes disponibles; la quinta modalidad de biblioteca es la especial o técnica, pensada para dar apoyo a la educación secundaria, superior y técnica; las bibliotecas populares o de las ciudades populosas constituyen el sexto tipo de biblioteca, se diferencian de las anteriores por la infinidad de volúmenes que contienen: infinidad en cuanto a cantidad y en cuanto a la naturaleza de la bibliografía (su variedad); finalmente, la biblioteca nacional es la encargada de preservar todos los archivos y libros del país. (350)

Una última recomendación a este respecto: si las bibliotecas se cierran a temprana hora se priva del servicio a todos aquellos que trabajan por la mañana. Es conveniente, pues, que permanezcan abiertas hasta la noche.

3.4.4. El arte

Este último elemento de nuestra teoría es de mucha importancia. Por medio del arte se trata, nada menos, de ahondar en nuestras raíces es, pues, una expresión (proyección) de la nacionalidad; es una manera de comunión colectiva. La "... idea de este arte popular nacionalista surgió, en parte, de la experiencia de la toma etícaz en que la liturgia unificaba y exaltaba a la muchedumbre en una celebración sensorial de participación colectiva". (351) El arte como un modo de conocimiento superior, unificador; el arte como un reflejo de la vida y la historia de nuestro país; el arte como la expresión de todas nuestras necesidades y anhelos; el arte como el modo de gozo y comunicación populares; el arte como acercamiento a lo divino. Todas estas son las funciones que se atribuyen al arte en la presente teoría.

Un primer ejemplo del arte es la pintura mural, misma que es un insuperable medio para lograr todo lo que se dijo en el párrafo anterior. Ella es la que nos rodea por todos los sitios que diariamente frecuentamos, hablándonos a los ojos de lo que hemos sido. Es esta última afirmación la que nos lleva a pensar que "... En el asiento oficial de la cultura de un pueblo, no debían dejarse al azar las cosas, puesto que precisamente cultura

(350) cf. RODRIGUEZ, et al. José Vasconcelos: de su vida y su obra, p. 206-208.

(351) BLANCO, se llama Vasconcelos, p. 26.

es integración, ordenamiento y armonía de conocimientos. Y no se concibe una institución educativa, por avanzada que sea, que no cuide de establecer sus relaciones con aquella parte del pasado que ha de servirle de cimiento. Unicamente los necios creen que la cultura es algo que se improvisa. nosotros hemos querido inventar y hemos querido crear, pero solo tiene derecho a su invención y a su creación el que conoce todo su pasado y sabe coordinarlo con el presente, para forjar el porvenir...". (352) Es, pues, muy deseable la creación artística, pero no debemos caer en la tradicionalmente infausta costumbre de imitar lo extranjero. Busquemos en nuestras raíces el sustento de nuestra creación.

Paralelo al desarrollo de la pintura mural, debe ser el florecimiento de las demás artes. El desarrollo de la música nacional requiere todavía un esfuerzo ingente, pues, la que se escucha actualmente en todas partes "... ha caído en lo popular comercializado. Canción, producida a centenares (...) Arte de embrutecimiento, ingestión de vulgaridad sincopada, mecanizada, revertida al balar de las becerras...". (353) necesitamos, entonces, crear buena música sin olvidar que también existe una música inmortal, la mal llamada pero eternamente escuchada música clásica. el equilibrio en la creación de nueva música (música nacional de calidad) con la apreciación de la música inmortal (Bach, Mozart, Beethoven...) parece ser la solución ideal en este punto.

Para no seguir con la descripción de cada rama del arte por separado, indicaremos la forma de reunirlos a todas en una unidad: nos referimos a los festivales al aire libre. Esta clase de festivales, cuya realización puede llevarse a cabo en varios puntos de cada ciudad al mismo tiempo en los fines de semana, asegura al espectador un goce completo de todas las formas del arte nacional: la música, el canto, la danza, el vestido, etc. Y al mismo tiempo pueden llevarse a cabo representaciones teatrales e interpretaciones musicales clásicas en recintos cerrados. Todo esto, claro está, ha de realizarse pensando en las mayorías: a precios muy accesibles o de manera gratuita. El objetivo es que todos estos espectáculos constituyan "... el placer de una semana de preocupaciones. Un vaso de

(352) VASCONCELOS, Discursos (1970-1950), p. 86.

(353) VASCONCELOS, El Desastre. Memorias, t.II, p. 169.

ilusión para la esperanza, por que (...) un pueblo de tan fáciles, rápidas y brillantes disposiciones para el arte, no puede ser un pueblo condenado...". (354) En suma, los festivales al aire libre pretenden "En lugar del asunto psicológico que murmura a puerta cerrada, la tragedia que grita a la faz de la creación; en lugar del problema casero, el problema humano; en vez de la agudeza y la ironía que conducen a la degeneración, los destellos de la esperanza y los clamores de la verdad, que conducen al heroísmo". (355)

3.4.5. Métodos para la enseñanza

En el segundo capítulo de este trabajo se trató la cuestión de los métodos. Se dijo que forman parte de los medios como un factor concreto que ayuda a la consecución del fin de la teoría. Los métodos que se presentan en este punto se desprenden de todos los postulados anteriores de la teoría; simplemente les marcan el camino de la eficacia en su aplicación. Son medios pero no de la misma manera en que lo son los otros medios; buscan una aplicación vinculatoria, en tanto que los otros son teóricoestructurales.

En general, la enseñanza ha de realizarse "... de una materia a otra, y también de una rama de la enseñanza, ha de pasarse casi sin transición, haciendo nacer cada disciplina de la antecedente y manteniendo la relación constante de cada especialidad con el resto de las materias enseñadas (...) cada porción del programa posee su disciplina propia. En el gimnasio conviene la disciplina espartana y en el aula ha de prevalecer la libertad ateniense. Lo que más falta hace a la escuela iberoamericana es la exigencia de mayor tarea. Nuestro natural blando requiere más que otro alguno el estímulo de una disciplina exterior severa. En ninguna parte será más funesta que entre nosotros la famosa pedagogía que observa al niño y le reverencia su santa voluntad de no hacer nada (...) La habilidad del educador consiste, sin embargo, en hacer insensible su dominación...". (356)

(354) *ibidem*.

(355) VASCONCELOS, Antología de textos sobre educación, p. 192.

(356) *ibidem*, p. 356-357.

"Dentro de la rama de la enseñanza objetiva es menester distinguir dos períodos de actividad que suponen dos métodos de adquisición de conocimientos y también de transmisión, o sea, de enseñanza. Mientras sólo se trata de cuestiones técnicas, bastará con ejercicios de adiestramiento. Dentro de la técnica estamos en el reino doing, la región del hacer (...) Desde que el alumno deja el taller donde maneja el objeto y penetra en el aula donde va a reflexionar sobre el objeto, el método de la enseñanza debe transformarse. Ya no buscará directamente el aprovechamiento del objeto, sino la introducción del plan del objeto en el plan de la inteligencia (...) Para enseñar entonces la ciencia conviene, por lo mismo, un método a la vez práctico y teórico (...) En general, se procurará que la práctica preceda a la teoría, puesto que este método beneficia a los temperamentos tardíos (...) se ve, pues, que en cada caso el método ha de ser activo para los aprendizajes que importan adiestramiento, pero intelectualista, lógico y teórico para el conocimiento que precede y engendra la práctica..." (357)

En la rama de la enseñanza ética "... lo que siempre deberá defender el maestro es el derecho del alumno a la amplitud de información que le permita consolidar ese criterio. En cuanto al método pedagógico aplicable a este género de disciplinas, no cabe duda que vale más un Herbart, aunque ya tenga cincuenta años en uso, que un pragmatista de la última promoción escolar recién salido del laboratorio, donde observará los reflejos del conejo parcialmente descerebralizado. Las reglas de la conducta humana son creación de los mejores ejemplares de la especie. Se afirman en los ejemplos de la santidad..." (358) El método que propone Herbart es el de que la persona conquiste su libertad interior, esto es, realice el bien con íntima y fecunda alegría, con placer estético. Puesto que en el campo de lo ético se trata con valores, el maestro debe enseñar con un método persuasivo basado en su propia vivencia de los valores (ejemplo). (359)

La última rama de enseñanza es la del conocimiento estético; "... aquí el propósito esencial es lograr una comunidad entre alumno y maestro. Comunidad en la percepción y goce del valor espiritual, y no obstante que las maneras de la percepción sean diferentes.

(357) *ibidem*, p. 103-105.

(358) *ibidem*, p. 107.

(359) *cfr. ibidem*, p. 84.

Cada cual, en efecto, entiende el arte a su modo, pero lo valioso de la experiencia artística es que nos lleva a todos a convivir en una realidad que nos trasciende. El método para la enseñanza de las disciplinas del arte puede resumirse en esa sola palabra: comunión. Descubrir las maneras de hacer fácil y fecunda nuestra inteligencia y goce del valor artístico, es decir, llevarnos a comunión con lo bello, tal es la pedagogía propia del arte (...). el pedagogo artista, por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total activa, intelectual, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu". (360). Por lo tanto, "Si se quiere que la enseñanza del arte sea eficaz, será menester que el maestro de materias generales, el normalista, ceda su cátedra al pintor y al músico, tal como antes lo habrá hecho en favor del maestro de gimnasia...". (361).

(360) ibidem, p. 92.

(361) ibidem, p. 113.

CONCLUSIONES

1. De lo expuesto en el primer capítulo fácilmente se puede inferir que la educación mexicana en el segundo decenio de nuestro siglo atravesaba por una situación crítica. Desde la independencia, a causa de las luchas armadas y la inestabilidad política, la educación sufrió un gran descuido; tímidos intentos procuraron mejorarla pero muy poco se avanzó efectivamente: en 1910, al final del período Porfiriano, existía en México un analfabetismo calculado en el 80 por ciento de la población y un desconocimiento enorme del idioma Español. Los diez años que siguieron fueron de lucha e inestabilidad política nuevamente, por lo que no se avanzó en materia educativa. Fue por todo esto que en 1920, con el arribo de Obregón a la presidencia y de Vasconcelos a la Secretaría de Educación, se inició una actividad febril para ampliar y mejorar el servicio educativo en todo el país. La oportunidad de este esfuerzo y su eficacia práctica es lo que han hecho de José Vasconcelos el más destacado secretario de educación en México, y de sus concepciones el mejor y más coherente ideario educativo que se haya propuesto en el país hasta la fecha.

2. Históricamente, las aportaciones de la gestión de Vasconcelos como ministro de educación pueden valorarse desde diversos puntos de vista. Bástenos con mencionar que fue él quien dio a la pintura mural —reconocida como escuela de alcance internacional— el impulso que la llevó a niveles de excelencia nunca antes sospechados; la llevó a que captara la atención de los países más civilizados de la época.

3. La traducción, edición y reparto de las obras clásicas del pensamiento y la literatura universales —acción de la que más se jactaba Vasconcelos— constituyó un acto sin precedentes. Aún en nuestros días podemos observar la influencia de este hecho en las ediciones que realiza la Secretaría de Educación Pública a precios muy accesibles que se venden prácticamente en todas las calles de nuestra ciudad.

4. A propósito de la vigencia de los postulados vasconcelianos en educación puede decirse, por ejemplo, que en su quinto informe de gobierno el presidente de la Nación manifestó que la cultura no era patrimonio de pequeños grupos y que, por ello, el gobierno seguiría esforzándose en producir buenos libros a bajos precios; en una entrevista sostenida con el licenciado Jacobo Zabludovsky el 28 de marzo de 1937, el presidente

aseguro que el programa de bibliotecas públicas era uno de los que más le estimulaba y de los que eran mas importantes para el país.

5. La definición que se da de educación (2.1.3.4.) (*) se relaciona con el modelo de teoría general de la educación de varias maneras: el hecho de que la educación esté en el campo de la actividad reclama la existencia de una guía teórica, pues la acción por sí misma no llega a ninguna parte; afirmar que es sistemática e intencional equivale a revelar que se basa en modelos conceptuales que le marcan el ordenamiento y la dirección; cuando se asegura que tiene en cuenta la totalidad personal del individuo se piensa en una totalidad como la que persigue la pedagogía estructuralista (3.1.1.) y, finalmente, cuando se habla de una guía a través de los valores culturales para que el educando los interiorice y los transforme, se establece la relación con el modelo teórico, en el cual el educador es el eje (guía) de la escuela (3.1.2.), es quien presenta los valores culturales sintetizados y ordenados. (3.4.2.).

6. Mirando en su conjunto, el objetivo de este modelo teórico se nos aparece como una pluralidad completa y unitaria de aspiraciones perfectivas: éstas tocan prácticamente todos los aspectos de la educación; sobre el sistema o método que servirá como dechado en su organización; sobre el tipo de instituciones sociales (familia, estado, etc.) que requiere para su consolidación; sobre el medio político y social propicio para el desenvolvimiento individual y sobre el tipo de hombre que resultará de la modificación perfectaiva. Quedan, pues, incluidos en el objetivo los tres elementos que requiere cualquier actividad: el no material (sistemas de organización), el material (instituciones, recursos) y el humano (sociedad e individuo).

7. La refutación expuesta en el objetivo a la teoría naturalista de la educación proviene de postulados metafísicos. En la parte de la metafísica correspondiente al conocimiento humano (3.3.1. y 3.3.1.1.) se sostiene que los objetos extramateriales (la naturaleza, la realidad) no son conocidos en cuanto tales, sino en cuanto que son representacio-

(*) Los números que se señalan en el paréntesis corresponden al sitio concreto de esta tesis en que se tratan las cuestiones aludidas en las conclusiones.

nes situadas en nuestra conciencia. Si no conocemos la realidad (naturaleza) tal como es, resulta vano el intento de basar la educación en el acercamiento sin más a la naturaleza.

8. La segunda impugnación contra la concepción naturalista de la educación deriva del conocimiento de nuestra naturaleza nacional o modo de ser colectivo. Resultaría inútil en nuestro país la implantación de una pedagogía que no exige al alumno, pues nuestra tendencia a la modorra y nuestra ostensible carencia de impulso autodidacto provocarían su inoperancia (3.4.5.). Más acorde con nuestra manera de ser resulta el ambiente ordenado y disciplinado, de guía y dirección.

9. El sistema pedagógico de John Dewey resulta inválido como modelo para estructurar la educación en México por que choca, en primer lugar, con el tipo de hombre que se pretende formar (3.1.5.): hombre que sepa ganarse la vida y resolver problemas, pero que además —y sobre todo— se oriente a los valores espirituales superiores, a los aspectos desinteresados de la vida: el arte, el conocimiento, el bien...

10. El método que propone Dewey es inmejorable para la enseñanza de la ciencia y la técnica (3.4.5.0), es decir, no es totalmente desechable por parte de la teoría de la educación; el error es aplicarlo como único método o como modelo para estructurar el sistema educativo de todo un país.

11. La concepción de la pedagogía como estructurativa (3.1.1.) persigue la misma finalidad de la concepción de la filosofía como coordinadora: la reducción de lo disperso en un todo heterogéneo; el sistema filosófico pretende lograrlo en la realidad que trasciende al hombre (3.3.1.), en tanto que el pedagógico lo busca en el substrato inmanente al hombre. Esta búsqueda de unidad (universalidad) es la que subyace en todas las refutaciones que constituyen las conclusiones anteriores a propósito de los sistemas educativos que fragmentan nuestra estructura vital.

12. La idea que esgrime la llamada Escuela Nueva a propósito de que el niño es el "eje de la escuela" es insostenible por la razón de que el púrvulo no puede lograr por sí solo lo que podría con la ayuda del maestro. El eje es el maestro que sistematiza el afán de juego del niño y le encauza el torrente de fantasía (3.2.3.). Del niño puede hablarse en términos de objetivo pero no de eje.

13. En el planteamiento del modelo de teoría general de la educación que constituye este trabajo se destaca el papel esencial que desempeña el maestro; puesto que, sin embargo, no ha obtenido el reconocimiento (social y económico) que merece. Es por eso que se insiste (3.1.2. y 3.4.2.) en el mejoramiento del maestro como paso indispensable para el logro de buenos frutos educativos en nuestro país.

14. El postulado de educar al niño como niño y como hombre no pretende pasar por alto los parámetros de la psicología evolutiva. Quiere, por otra parte, mostrar la importancia que tiene para la educación el hecho de que coincidan la fantasía o mundo interior del niño con la sabiduría o mundo exterior al niño, que es el mundo adulto al cual el niño llegará con el imperativo de adaptarse (3.2.3.). Este proceso no es más que parte del desarrollo de las potencialidades que posee el párvulo.

15. La necesidad y utilidad del libro en la educación son preocupaciones fundamentales de nuestro modelo de teoría de la educación. La mayor virtud que tienen los libros es la de presentarnos una visión de la vida y del mundo como un todo; así se contempla la misión del libro: como "la sensación de la vida en su conjunto" (3.4.3.). Claro está que lo anterior se dice de los clásicos, de los grandes libros de todas las épocas. Esta conclusión coincide con lo dicho en la décimoprimer.

16. Que la escuela deseché la imparcialidad fingida ante los valores morales es una exigencia de la vida misma (3.3.2.2.): el fin vital dota a nuestras acciones de un significado moral; es necesario tomar postura.

17. Es un deber de las universidades ayudar al proletariado a la resolución práctica de sus problemas laborales. Este deber se convierta en compromiso cuando se señalen estas labores de la universidad dentro de la llamada extensión universitaria (3.4.1.2.).

18. La confianza en la redención de nuestra raza (3.1.4.) se apoya en la certeza de que nuestro mestizaje ha producido una serie de características que se nos manifiestan como posibilidades de mejoramiento, somos un pueblo con muchas aspiraciones y recursos (3.2.).

19. Para que podamos tener personas educadas necesitamos cambiar el medio que nos rodea; para cambiar el medio es necesario que solucionemos los problemas económicos y políticos (corrupción). por eso se afirma que es indispensable resolver el problema económico "leal y equitativamente" (3.2.) y que no es buen procedimiento el de confiar el gobierno de la nación a un déspota.

20. La palabra revolución utilizada en dos ocasiones en el presente trabajo (3.1.4. y 3.2.) posee un significado positivo: el de velar por el bienestar de las mayorías, de su libertad; no el sentido que en la realidad tiene: el de las plutocracias opresoras.

21. El hombre ideal será el que en lo económico sea capaz de ganarse la vida, para ello la escuela estará enfocada hacia el trabajo (3.4.1.); el que en lo físico sea sano y de aspecto atlético, para lo cual se instalará en la escuela un gimnasio con aparatos y un estadio al aire libre (3.4.1.1.); el que en lo social contribuya al mejoramiento de la convivencia humana por las leyes del corazón, para lo cual el maestro enseñará el secreto de la felicidad que consiste en la entrega a los demás (3.4.2.); el que en lo intelectual sea capaz de pensar por sí mismo, para lo cual se incluye la lectura de obras clásicas que dotan al educando de un criterio para juzgar después lo que vale la pena entre lo publicado (3.4.3.); el que en lo estético ejercite su espíritu por medio de lo bello, para lo cual se incluyen todos los géneros del arte que impregnan la vida escolar (3.4.4.); el que en lo moral oriente su conducta por las enseñanzas de la ética, para lo cual el maestro enseñará con la teoría y con su ejemplo (3.3.2.2.); el que en lo religioso sea capaz de trascender el artículo tercero, para lo cual se señala el arte como la antesala del conocimiento divino (3.4.4.) y la moral como una manera de tomar postura ante la vida (3.3.2.2.).

22. Para superar los problemas que padecemos como raza se propone la terapéutica artística. Dicha terapéutica vale porque se basa en el conocimiento de uno de los rasgos más significativos de nuestra personalidad nacional: el del aprecio por la belleza y por el arte. Por esta razón se establece el conocimiento estético (3.3.2.3.) como la parte culminante del conocimiento humano; por dicho motivo, además, se propone la enseñanza del arte en la escuela por contacto con el artista que lo produce (3.4.5.).

23. Dos críticas, entre otras, pueden oponerse a la explicación Vasconceliana a propósito del conocimiento humano. La primera consiste en señalar un error: huyendo de la filosofía racionalista, Vasconcelos pretende sustituir las funciones del entendimiento con las de la emoción, sin darse cuenta quizá que el sistema filosófico que él propone se basa en conceptos, explicaciones y postulados racionales; la segunda consiste en mostrar una omisión: la de una facultad que sirva de guía y síntesis al proceso cognoscitivo, pues la emoción no es una facultad, no puede guiar por ser ciega ni realizar síntesis

por tender a la dispersión que le provocan los estímulos externos y su volubilidad interna.

24. Desde una perspectiva filosófica realista también se le puede impugnar la afirmación de que no podemos conocer el mundo (la realidad) tal como es, pues en el realismo se considera el conocimiento verdadero como aquel en que la mente se adecua con la realidad, es decir, cuando existe identidad entre el objeto y la idea que se tiene de él.

25. El sistema filosófico que propone el pensador Oaxaqueño para explicar el fenómeno del conocimiento humano puede ser discutido y criticado. Lo que no puede ser rechazado, pues, para hacerlo, tendríamos que partir —por comparación— de un sistema que ofreciera una explicación completamente definitiva a propósito del conocimiento humano, y todos sabemos que en filosofía, como en cualquier otra rama del saber humano, no se ha dicho, todavía, la última palabra. Podemos, pues, mostrar sus insuficiencias pero no podemos desecharlas por completo, como tampoco podemos rechazar la de Platón, la de Aristóteles o la de Kant.

26. Los tres tipos de conocimiento que se estudian (el sensorial, el racional y el unitario) se corresponden con los tres tipos de conocimientos adecuados para el educando (objetivo, ético y estético). En el conocimiento sensorial lo que se busca es el acercamiento al objeto o a la realidad, y en el conocimiento objetivo ese conocimiento del objeto deriva en su aprovechamiento por el trabajo; el conocimiento racional persigue algo más que la aproximación al objeto: es ya una sujeción del objeto a las normas humanas, y el conocimiento ético pretende la sujeción de la conducta (objeto) al bien (norma); el conocimiento unitario no procura el acercamiento ni la sujeción del objeto: quiere la posesión total de él en el hombre, y en el estético se concreta la comunión del hombre con el objeto (que por valor es bello) en su manera de ser.

27. Para el conocimiento objetivo se propone un método a la vez práctico que teórico, comenzando por aquel para que los espíritus menos aventajados lleguen a la profundidad de éste (3.4.5.); para el conocimiento ético se esboza un método práctico derivado de las enseñanzas de los grandes hombres (santos), guiado por la propia experiencia (vivencia de los valores) del maestro en el ámbito escolar (3.4.5.); para el conocimiento estético se plantea el método de la comunión, es decir, del contacto común que nos trascien-

de. (3.4.5.)

28. En cada una de las conclusiones precedentes se ha mostrado, por lo menos, una relación que manifiesta la congruencia o coherencia que guardan las distintas prtes de la teoría entre sí. Con ello hemos demostrado lo que planteamos en la introducción y en el cuerpo del trabajo: que con las concepciones filosóficas y pedagógicas de José Vasconcelos se puede formar un modelo de teoría general de la educación, es decir, un sistema conceptual (abstracción unificadora del fenómeno educativo) válido, y válido también como guía para la estructuración de la educación en México.

BIBLIOGRAFIA

BASICA

1. José Vasconcelos: de su vida y su obra (textos selectos de las jornadas vasconcellianas de 1982). Compiladores: Alvaro Matute y Marta Donis. UNAM, México, 1984.
2. MOORE, T.W. Introducción a la teoría de la educación. Traducción de Miguel A. Quintanilla. Alianza editorial, Madrid, 1980.
3. URTEGA Y GASSÉT, J. El tema de nuestro tiempo. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1938.
4. SILVA HEZOG, J. Breve historia de la revolución mexicana (1. Los antecedentes y al etapa maderista). F.C.E., México, 1985.
5. — Breve historia de la revolución mexicana (2. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones). F.C.E., México, 1985.
6. VASCONCELOS, J. Ulises Criollo y La Tormenta, Memorias, t.I. F.C.E., México, 1982.
7. — El desastre y El Proconsulado, Memorias, t.II. F.C.E., México, 1982.
8. — La raza cósmica (misión de la raza iberoamericana). Asociación nacional de libreros, México, 1983.
9. — Obras Completas, t.III. Libreros mexicanos unidos (colección Laurel), México, 1959.
10. — Estética. Botas, México, 1935.
11. — Discursos (1920-1950). Botas, Mexico, 1950.
12. — Antología de textos sobre educación. Introducción y elección de Alicia Molina. F.C.E., Mexico, 1981.

13. — Breve historia de México. Fernández Editores, México, 1987.

DE CONSULTA

14. ABBAGNANO, N. Diccionario de filosofía. Traducción de Alfredo Galletti. F.C.E., México, 1985.
15. ALUNSU, M. Diccionario del Español moderno. Aguilar, Madrid, 1982.
16. ALVEAR ACEVEDO, C. Historia de México (épocas precortesiana, colonial e independiente). Jus, México, 1977.
17. Anuario estadístico de la Republica Mexicana 1905. Formado por la dirección general de estadística. Imprenta y fototipia de la secretaría de fomento, México, 1908.
18. BARENAW MULSTOCK, I. José Vasconcelos. Vida y Obra. editora Intercontinental, Mexico, 1965.
19. BASAVE, A. La filosofía de José Vasconcelos (El hombre y su sistema). Diana, México, 1973.
20. BLANCO, J.J. Se llamaba Vasconcelos (una evocación crítica). F.C.E. México, 1983.
21. ERADINO, D. Los orígenes del nacionalismo mexicano. Traducción de Soledad Loeza Grae. Era, México, 1985.
22. BRUGGER, W. Diccionario de filosofía. Traducción de J.M. v-elez y R. Gabás. Herder, Barcelona, 1983.
23. COSIU VILLEGAS y otros. Historia Mínima de México. El Colegio de Mexico, México, 1981.
24. COSIU VILLEGAS, D. Historia Moderna de Mexico, t.IV. Hermes, México, 1986.

- 2b. — Memorias, J. M6rtiz-SEP, Mexico, 1986.
26. CUEVAS, M. Historia de la naci6n mexicana. Talleres tipogr6ficos Modelo, Mexico, 1940.
27. DIAGONAL-SANTILLANA, Diccionario de las ciencias de la educaci6n. Dirigido por Sergio S6nchez Cerezo, M6xico, 1985.
28. DULLES, J. Ayer en M6xico (una cr6nica de la revoluci6n 1919-1936) Traducci6n de Julio Zapata, F.C.E., Mexico, 1985.
29. ESPASA-CALPE, M6rid, 1956. Diccionario de la real academia de la lengua. Decimoc-tava edici6n. Talleres tipogr6ficos de la editorial, M6rid, 1956.
30. FERRANDEZ, A. y SARHOMUNA, J. La educaci6n (constantes y problem6tica actual), CEAC, Barcelona, 1982.
31. GARCIA HOZ, V. Principios de pedagogia sistematica. Rialp, Madrid, 1981.
32. HENZ, H. Tratado de pedagogia sistematica. Traducci6n de Ismael Antich. Herder, Barcelona, 1976.
33. HUBERT, R. Tratado de pedagogia general. Traducci6n de Juana Castro. El Ate-neo, Buenos Aires, 1984.
34. HUTCHINS, R. A. general Introduction to the great books and to a Liberal Edu-cation, t.I. Enciclopedia Brit6nica, E.U.A., 1959.
35. IVIE, S. The educational philosophy of Jos6 Vasconcelos (Doctoral dissertation, George Peabody College for teachers). University Microfilms, Ann Arbor Mich., 1965.
36. Jos6 Vasconcelos y la universidad. Introducci6n y selecci6n de Alvaro Matute. UNAM, Textos de humanidades, M6xico, 1983.

37. KRAUZE, E. Caudillos culturales en la revolución mexicana, S. XXI, México, 1984.
38. LARROYO, F. Diccionario de pedagogía. Porrúa, México, 1982.
39. — Historia Comparada de la educación en México, Porrúa, México, 1986.
40. LUZURIAGA, L. Pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1984.
41. MENESES MORALES, E. Tendencias educativas oficiales en México (1821-1911). Porrúa, México, 1983.
42. — Tendencias educativas oficiales en México (1911-1934). Centro de estudios educativos, México, 1986.
43. MERANI, A. Diccionario de pedagogía. Grijalbo, Barcelona, 1982.
44. MIALARET, G. Ciencias de la educación. Traducción de Alicia Ramón García.
45. NASSIF, R. Pedagogía general. Kapeluz, México, 1984.
46. PAZ, O. El laberinto de la soledad. F.C.E., México, 1983.
47. QUIRARTE, M. Visión panorámica de la historia de México, Porrúa, México, 1986.
48. ROBLES, M. Educación y sociedad en la historia de México. S XXI, México, 1985.
49. SOLANA, F. y otros. Historia de la educación pública en México. F.C.E.-SEP, México, 1982.
50. STAPLES, A. Educar: panacea del México independiente. SEP-Caballito, México, 1985.
51. TITONE, R. Metodología didáctica. Traducción de Manuel Hivas Navarro. Rialp, Madrid, 1981.

52. TORRES BOUET, J. Obras escogidas. F.C.E., México, 1983.

53. ZEA, L. El pensamiento latinoamericano. Ariel, México, 1976.