



5113/25  
2.  
Dej

# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL LOMAS VERDES

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

NUMERO DE INCORPORACION 8813-23

LA CORRIENTE DE LA PEDAGOGIA DE LA ACCION  
EN EL NIVEL PRIMARIA EN MEXICO DURANTE EL  
PERIODO DE 1923 A 1928

TESIS CON  
TALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
DULCE MARIA DE LA FUENTE RODRIGUEZ

DIRECTOR DE LA TESIS: LIC. MATILDE CHAPA BEZANILLA  
ASESOR DE LA TESIS: LIC. MARTINA ELIZABETH LEAL APAEZ



## **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.

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I.	
DEFINICION Y ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGIA DE LA ACCION.	
1.1 Definición de la Pedagogía de la Acción.....	6
1.2 Antecedentes de la Pedagogía de la Acción.....	21
CAPITULO II.	
LA EVOLUCION DE LA PEDAGOGIA DE LA ACCION Y SUS GRANDES TEORICOS.	
2.1 Evolución de la Pedagogía de la Acción.....	37
2.2 Los Teóricos de la Pedagogía de la Acción.....	60
CAPITULO III.	
LA PEDAGOGIA DE LA ACCION EN MEXICO EN EL NIVEL PRIMARIA.	
3.1 Situación de la educación primaria antes de la Pedagogía de la Acción.....	85
3.2 Introducción de la Pedagogía de la Acción a México y sus principales seguidores.....	107
3.3 Teorías y métodos adoptados en México.....	122
3.4 Bases para la organización de la escuela primaria en México bajo el principio de la Acción.....	134
3.5 Resultados de la acción educativa hasta 1928 bajo el principio de la Acción.....	150
CAPITULO IV.	
LA PEDAGOGIA DE LA ACCION DESPUES DE 1928.	
4.1 Seguimiento de la Pedagogía de la Acción 1928-1990.....	163

**CONCLUSIONES..... 173**

**BIBLIOGRAFIA..... 181**

## INTRODUCCION

Una de las principales motivaciones para desarrollar el tema de la Pedagogía de la Acción fue el descubrir que a pesar de que esta corriente hace muchos años propuso atacar la educación memorista, verbalista y libresco, aún en nuestros tiempos estas prácticas educativas se siguen desarrollando.

Esta corriente que nace hacia finales del siglo XIX propuso un nuevo enfoque de la educación y renovó los viejos sistemas educativos.

Actualmente la educación en México pasa por momentos de cambio. Se está haciendo el intento de reformarla con el "Plan de Modernización Educativa 1988-1994" que pretende mejorar y elevar la calidad de la educación. Hace 67 años se vivió una situación semejante en el terreno educativo cuando se introduce en México en el nivel primaria la "Pedagogía de la Acción" que proponía un cambio en los métodos de enseñanza.

Aunque ambos planes tienen objetivos muy diversos, dada la época y las diferentes condiciones, comparten la finalidad común de ser proyectos cuya preocupación fundamental era y es brindar una mejor educación a la población escolar del país, lo cual vuelve a hacer vigente el

plan de la escuela primaria mexicana, según el principio de la acción.

Es por ello que la presente investigación de tipo histórico-descriptiva retoma y analiza la corriente de la Pedagogía de la Acción que fue el movimiento en el cual se basó el proyecto educativo mexicano de la escuela primaria de 1923. Sus objetivos son: (1) Determinar los elementos y desarrollo general de la Pedagogía de la Acción (2) establecer la manera como se adoptó ésta en México en 1923 en el nivel elemental y su desenvolvimiento hasta 1928; (3) analizar los resultados que se dieron en torno a este movimiento y sus repercusiones en la actualidad para la educación en México.

El contenido de este trabajo se expone en cuatro capítulos. En el primero se describen los diferentes elementos que definen a la mencionada corriente. En este capítulo no se pretende establecer una nueva definición, ya que siendo la Pedagogía de la Acción, un movimiento tan complejo, vasto y con tantas variantes resultaría muy extenso. Pero sí se propone una donde únicamente se exponen los conceptos fundamentales sobre los que la mayoría de los autores se han puesto de acuerdo, para mostrarla de una manera clara y comprensible. En este apartado también se abordan los antecedentes, con el fin de estable-

cer el porqué de su surgimiento y desarrollo posterior.

En Mexico dicha corriente se recibió con un gran avance en los aspectos tanto teóricos como prácticos, que desde finales del siglo XIX en Europa y Norteamérica se habian empezado a experimentar. A ello hace referencia el segundo capitulo, donde se explica como fue el desarrollo de la Pedagogía de la Acción, sus diferentes momentos para llegar a ser una de las doctrinas educativas más importantes de nuestro tiempo; así como las teorías más significativas y los procedimientos y técnicas que de ella se han derivado.

Una vez que en México se empieza a conocer este movimiento en el segundo decenio del siglo XX, su aceptación por parte de pensadores y educadores se generalizó y adoptó formalmente como plan de la escuela primaria. Esto contiene el tercer capitulo: cómo se introduce a México la Pedagogía de la Acción, cómo se adoptó y cuales fueron los resultados que se obtuvieron de su aplicación, hasta que la siguiente administración de gobierno cambia la dirección de la educación elemental mexicana.

El cuarto y ultimo capitulo hace un seguimiento de dicha corriente a través de los diferentes mandatos presidenciales posteriores al gobierno del General Plutarco Elias Calles.

Completan el trabajo las conclusiones donde se reúnen las ideas principales y se señalan algunos puntos que explican porque no se han logrado superar las viejas prácticas educativas.

La hipótesis que se maneja en la presente es la siguiente: La corriente de la Pedagogía de la Acción se adopta en México con el fin de superar la educación tradicional, sin embargo no obtiene los resultados esperados debido a que fue un proyecto educativo que contó con muy poco tiempo para desarrollarse y se enfrentó a numerosos problemas de organización y a la carencia de recursos humanos y materiales adecuados para llevarse a la práctica óptimamente.

Para realizar esta investigación se utilizaron fuentes documentales primarias y secundarias. Las primeras (documentos y archivos oficiales) fueron difíciles de consultar o por su estado de deterioro, o porque a pesar de encontrarse registradas en los catálogos de archivos y bibliotecas, la mayor parte de las veces se encuentran perdidas o simplemente se niega al investigador su préstamo o consulta. Por lo cual una parte de esta investigación tuvo que apoyarse en fuentes de información secundarias (libros y artículos) las que resultan con puntos de vista parciales o incompletos.

La metodología para llevarla a cabo se dividió en cuatro pasos: recolección de la información a partir de la delimitación de los objetivos; organización y análisis de la información obtenida; redacción y elaboración de conclusiones.

En México, las investigaciones históricas en el campo de la educación, pueden aportar numerosos elementos de análisis para rescatar y aplicar al presente aquellas acciones que se implementaron con buenos resultados en épocas anteriores. Por eso es necesario fomentar los trabajos de este tipo, tanto a nivel profesional como de tesis, para no volver a caer en los errores que ya se cometieron en el pasado.

## CAPITULO I .

### DEFINICION Y ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGIA DE LA ACCION.

#### 1.1 Definición de la Pedagogía de la Acción.

Una de las corrientes educativas que mayor resonancia e influencia han tenido en el presente siglo es, sin duda alguna, la llamada por algunos teóricos "Pedagogía de la Acción", por otros "Educación Nueva" y por algunos más "Escuela Activa"

Muchas son las controversias que giran en torno a este movimiento educativo contemporáneo. Entre los aspectos que más se han discutido están el concerniente a su denominación y el que se refiere a su concepto. Numerosos han sido los teóricos que han realizado extensos trabajos sobre él como Lorenzo Luzuriaga\* y Adolfo Ferriero\*\* entre otros, sin embargo aún no se han logrado conjuntar los criterios para nombrar y definir de un modo

\*Lorenzo Luzuriaga N. (1889-1959) es el más fecundo de los autores de habla española que ha trabajado la Pedagogía de la Acción. Algunas de sus obras más importantes son: La Educación Nueva, La Pedagogía Contemporánea y la "Revista de Pedagogía" publicada en España y de la cual fue director durante 14 años.

\*\*Adolfo Ferriero nació en 1879. Fue gran impulsor de la "Escuela Nueva" y fundador en su país de origen, Suiza, de la Oficina Internacional de la Nueva Educación en 1879. Viajó infatigablemente por Europa y por todo el mundo para difundir el movimiento de la escuela activa. Escribió el libro "La Escuela Activa".

más o menos uniforme la corriente pedagógica que es tema de la presente investigación.

Es necesario que antes de iniciar la búsqueda de una definición general que de cierta manera sintético o unifique a los conceptos más aceptados y difundidos, se establezca que los términos antes mencionados (Pedagogía de la Acción, Educación Nueva, Escuela Nueva y Escuela de la Acción) son sinónimos, todos designan al mismo movimiento educativo y para los fines que aquí se persiguen, el término a utilizar, será el de "Pedagogía de la Acción". Se considera que es el que mejor califica a esta corriente, primero por que es más general y abarca e incluye a todos los aspectos como son las teorías, métodos escuelas, técnicas, etc. y segundo por que la característica esencial de este movimiento por encima de cualquier otra es la idea de Acción o Actividad.

La Pedagogía de la Acción representa la oposición total a la educación tradicional que hasta mediados del siglo XIX había imperado en Europa. Esta corriente pedagógica trata de cambiar el rumbo de la escuela tradicional intelectualista y libresca, buscando darle un sentido más vivo y activo a la educación. Sin embargo, ello no quiere decir que antes no hubieran existido movimientos innovadores; baste recordar a Sócrates con sus ideas y métodos re-

volucionarios frente a la educación tradicional griega; las ideas renovadoras de Cicerón y Quintiliano en oposición a la educación clásica romana; los postulados de los humanistas Vittorino de Feltre, Erasmo de Rotterdam, Juan Luis de Vives, Rabelais y Montaigne en el Renacimiento, en contra de la educación medieval de carácter dogmático y autoritaria y no se puede olvidar tampoco a Ratke y Comenio en el siglo XVII como otros de los representantes de la educación innovadora.

Pero es hasta finales del siglo XIX cuando se da una reforma radical y una oposición firme a las ideas de la pedagogía tradicional. Esta se caracterizaba por el establecimiento de los programas y contenidos que el niño, sin discusión alguna, debía aprender; daba mayor importancia al objeto de la enseñanza con detrimento del sujeto; indicaba el método de enseñar consistente en informar, hacer repetir y evaluar. Era una tendencia eminentemente centrada en el maestro y en la materia de estudio que olvidaba por completo las diferencias individuales e intereses de los alumnos.

Existía una separación evidente entre lo que el niño vivía fuera de la escuela y lo que realizaba dentro de ella. La institución escolar era como una isla separada, al margen de la vida del alumno. Lo que se daba en el in

telor de la escuela era una educación autoritaria, que pasaba por alto la libertad del educando y su estricta disciplina fomentaba el individualismo y en muchos de los casos empujaba al niño al egocentrismo, donde no era capaz de reconocer las necesidades y derechos de los que lo rodean sino únicamente los suyos.

La escuela tradicional cultivaba predominantemente la instrucción con descuido del desarrollo de otros aspectos básicos como la educación física, el contacto con la naturaleza, actividades de convivencia social, etc.etc. Además favorecía el verbalismo.

John Dewey, al que muchos consideran el padre de este movimiento, sintetiza en forma muy clara, la situación de la Pedagogía de la Acción en contraposición a la escuela tradicional:

"Ciertos principios son comunes a todas las escuelas progresistas\*, a lo que se impone del exterior, se opone la expresión y la cultura de la personalidad; a la disciplina externa, la actividad libre; a la enseñanza precedente de los manuales y de los libros, la de la experiencia; a la adquisición de las técnicas particulares obtenidas por adiestramiento, aquellas que permiten el cumplimiento de unos fines unidos a tendencias profundas; a la preparación de un porvenir más o menos alejado, la captación integral de las posibilidades que ofrece el presente, a los fines y a la forma estática de los programas, las relaciones con un mundo en perpetuo cambio. La Es-

---

\* John Dewey denominaba genéricamente como escuelas progresistas a las que seguían los postulados de la Pedagogía de la Acción.

cuola Activa; por oposición a la escuela tradicional que es esencialmente receptiva, es un establecimiento escolar en el cual los niños se forman mediante un trabajo personal que responde a sus necesidades espontáneas. Tiene por divisa <Learning by doing> (Instrucción por la acción)

La Ciencia Psicológica fue uno de los aspectos que más contribuyeron a la consolidación de la Nueva Pedagogía. El desarrollo de ésta última se caracteriza por estar estrechamente relacionada con la Psicología Experimental, como lo muestra la publicación de obras y revistas con definida orientación científica, que ejercieron hondo influjo en los partidarios de la nueva tendencia pedagógica. Con la Psicología, por primera vez el niño es estudiado desde el punto de vista científico y se ponen de manifiesto las diferencias individuales y el hecho de que no puede ser moldeable a gusto de los adultos, tanto padres como maestros, sino que es un ser dotado de necesidades, apetitos intelectuales y una energía creadora y asimiladora propia que procede de dentro hacia fuera.

Casi todos los movimientos educativos han tenido ideas o características centrales alrededor de las cuales giran, se desarrollan y se pueden generar los conceptos que la definen: la Pedagogía de la Acción no es la excepción.

Los principios o ideas esenciales de esta corriente pedagógica son:

- La ACTIVIDAD, que se caracteriza por ser autoactividad, actividad variada o múltiple y actividad funcional. En este aspecto también se incluye a la autoformación.
- El PAIDOCENTRISMO, que va unido al principio de libertad e individualidad.
- La idea de COLECTIVIDAD.

Cabe hacer notar, que todos los principios o ideas de la Pedagogía de la Acción se hallan en estrecha relación, no se puede hablar de ellas separadamente ya que se complementan y apoyan reciprocamente unas a otras, como lo afirma Lorenzo Luzuriaga:

"Estas ideas no deben, pues, contemplarse aisladamente o de un modo particular so pena de dar una impresión unilateral del movimiento. Por otra parte, no puede considerarse totalmente agotado el fondo espiritual de la Nueva Educación con la enumeración de esas ideas fundamentales. Además de ellas pueden mencionarse otras varias de mucho interés pero en realidad son de un carácter más particular y se hallan incluidas en aquellas"<sup>2</sup>

Antes de explicar la primera idea o principio es necesario recalcar que no es la Pedagogía de la Acción la que repentinamente viene a poner de manifiesto que el hecho educativo sea actividad, ya que desde la doctrina tradicional se acepta que el aprender es posible por un

acto mental del discípulo; el aprendizaje intelectual y memorista también es considerado como actividad. Lo que en este caso viene a cambiar, es el concepto mismo de actividad. La forma de aprender del educando no sólo se modifica, sino que se trastoca completamente para darle un nuevo sentido a la conducta activa del educando.

La primera y más importante característica sobre la que gira esta corriente pedagógica y las que se han derivado de ella es la ACTIVIDAD.

Con este principio, el alumno pasa a ser de un ente pasivo permanentemente receptivo a la espera de las instrucciones del maestro y de sus conocimientos que no podían ni debían ser discutidos, para ser posteriormente memorizados, pero no por ello entendidos ni comprendidos, a ser un individuo participante de su propio proceso de aprendizaje, viviéndolo por medio de las experiencias que se generan en el mismo proceso y en muchos de los casos propiciando él mismo las experiencias a través de la observación, la manipulación de los objetos, las preguntas, las discusiones, etc. y todo ello de un modo espontáneo, de lo que viene de su interior, evitando en lo posible lo impuesto por agentes externos, como en este caso lo sería el maestro; resumiendo se puede decir que se da la auto-actividad del educando.

Esta nueva forma de entender la actividad propicia también un cambio en los contenidos de la enseñanza y el papel del maestro en el proceso educativo. Ambos estarán en función del niño, de sus intereses y necesidades. La actividad que se realice, sea de la clase que sea, manual o intelectual, tendrá que interesar al niño vivamente y que lo estimule a buscar todos los recursos que estén a su alcance para lograr el desarrollo pleno de las potencialidades infantiles. Por ello se considera también una actividad funcional, donde no solamente los contenidos y materias de estudio se generarán a partir de lo que el alumno exija desde su condición de infante, sino también, como se había planteado, la actuación del maestro sufre una transformación de carácter profundo. Ya no es aquel poseedor de la verdad absoluta y de todos los conocimientos, que se limitaba a transmitirlos sin permitir que el educando participara activamente. Tradicionalmente era instructor, docente, preceptor; en esta nueva tendencia se le define a veces como "entrenador", "guía", "facilitador" y a veces hasta como "acompañante".

Con esta innovadora forma de concebir la participación del maestro en la educación se limita en mucho la actividad docente y se abre más la posibilidad de la acción del educando para que exista un real proceso de

autoformación o autoeducación.

La actividad dentro de este movimiento educativo contemporáneo, no sólo es calificada como espontánea y funcional, sino también como variada o múltiple, esto es, que se tienen que alcanzar todos los aspectos de la vida infantil y escolar como son:

El aspecto físico, donde se halla la actividad del movimiento espontáneo; sobre todo la actividad del juego en sus dos formas esenciales, como juego libre y como juego organizado.

La zona de la vida sensorial, donde está la actividad manual, con la manipulación y la construcción de materiales y objetos.

El aspecto de la afectividad y emotividad donde se hallan todas las actividades estéticas basadas en la necesidad de autoexpresión del niño.

En lo relativo al aspecto intelectual, se encuentra el aprender basado en la propia experiencia y en el trato con el ambiente inmediato, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del medio, la investigación de nuevos hechos, la colección de cosas y objetos, etc.

En lo que se refiere al aspecto moral, está ante todo la orientación de la conducta en una forma viva, no

enseñada ni impuesta, el espíritu de iniciativa, el sentido de la responsabilidad, la práctica de la libertad, la disciplina autoimpuesta, en suma la realización de los valores éticos.

Finalmente, en el aspecto social se encuentra la vida en comunidad, la autonomía de los alumnos, el sentido de solidaridad, de colaboración y de ayuda mutua.

El segundo principio esencial de la corriente de la Pedagogía de la Acción es el PAIDOCENTRISMO, que de algún modo ya se ha tocado en el aspecto de la actividad funcional. El niño, es a partir de este momento, el centro del proceso educativo, lo único que realmente va a ser importante son sus necesidades, curiosidades, intereses, etc. Todo gira alrededor de él y nada más, con esto surgen dos elementos relevantes en la Nueva Educación, la libertad y la individualidad.

Respecto a la libertad, se pueden encontrar varios antecedentes históricos referentes a esta idea, por ejemplo Locke, Rousseau, etc., pero es hasta que esta corriente educativa comienza a desarrollarse, que el principio de libertad obtiene pleno conocimiento.

Para los teóricos de la Pedagogía de la Acción, la libertad es fundamental, no solo en la educación sino en la sociedad misma. La libertad no es algo dado que se va

a producir espontáneamente, hay que ganarla, debe ser preparada y posteriormente conquistada. "La libertad es un producto del esfuerzo; sin preparación, sin educación no hay libertad"<sup>3</sup>. Pero como la libertad es intangible, una aspiración más que una realidad dada, tiene que comenzar a entenderse desde los primeros años de vida y posteriormente extenderse como la educación misma en todos los ámbitos.

El niño debe aprender desde su más tierna infancia a hacer uso de su libertad; en el orden físico a decidir la libertad de movimientos, a hacer uso de su facultad de ir de un lado al otro para buscar datos, recoger materiales, consultar libros, elegir el momento del trabajo, etc. En el orden intelectual la libertad se encuentra en el aprendizaje a través de la propia experiencia por la ya mencionada autoactividad. Y por último en el orden moral que representa la capacidad de autodeterminación el paso de la heteronomía a la autonomía, de la labor individual a la social. Pese a todo esto, no puede existir una educación sin algún tipo de control o guía, ya que la vida misma así lo exige y así tiene que aprenderlo el niño. Además está también el aspecto de la convivencia y el trato con los demás y no sólo en la forma del respeto a

---

3. LUZURIAGA, Op.Cit. Pág. 45

los otros sino también en la de la colaboración, del auxilio mutuo y de la solidaridad, de donde se deriva la idea de colectividad que más adelante se explicará.

El principio de individualidad debe su más decidido impulso a la Psicología Experimental. Alfredo Binet, el psicólogo creador de la escala métrica de la inteligencia, afirmaba que la determinación de las aptitudes de los niños es el asunto más importante de la enseñanza y de la educación; según sus aptitudes se les debe instruir y dirigirles hacia una profesión. Para él, la Pedagogía debía tener como preliminar un estudio de la psicología individual. También Eduardo Claparède\* en su obra "La Psicología y la Escuela" hace énfasis en este aspecto: "La Pedagogía debe, pues, partir del niño. La escuela para el niño y no el niño para la escuela, los programas y los métodos gravitando alrededor del niño"<sup>4</sup>

El postulado de individualidad trajo consigo el reconocimiento de la infancia y de la adolescencia como fases vitales con significación propia. Si bien ello ya

\* Eduardo Claparède es uno de los más grandes impulsores de la Nueva Educación. En 1912 fundó el Instituto Juan Jacobo Rousseau en Ginebra, donde aplicó su sistema pedagógico apoyado en la Psicología. Sus obras más importantes son: La Escuela Activa, La Educación Funcional, Psicología del Niño y Pedagogía Experimental.

4. LUZURIAGA, Op. Cit. Pág. 51

se había reconocido anteriormente con Rousseau, Locke, Vives y otros, como ocurrió con muchas de las ideas que están involucradas dentro de la Pedagogía de la Acción.

Gracias a estas ideas, el niño por fin deja de ser considerado como adulto pequeño y se reconocen las necesidades, motivaciones y características propias de la infancia, así como las diferencias psicológicas individuales y las aptitudes propias de cada alumno, que hacen necesaria su clasificación por medio de métodos como los tests, encuestas, perfiles, etc, que entonces estaban en franco desarrollo en la Psicología.

Más adelante, estos trabajos acerca de la individualidad realizados por psicólogos y educadores, llevan a la definición del término Personalidad que tan útil ha sido para la Pedagogía Contemporánea.

La última idea a explicar es la de COLECTIVIDAD, que contrariamente a lo que podría pensarse no se contrapone al principio de individualidad; ésta última debe ponerse al servicio de la colectividad.

La característica de colectividad es primordial para los teóricos de la Pedagogía Nueva que consideran a la educación como la capacitación de la conciencia individual para la participación en la conciencia total de la humanidad y en sentido más limitado, como la articula-

ción de la conciencia individual en la conciencia social, por ello individualidad y colectividad deben marchar en estrecha relación para lograr preparar en el niño no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus semejantes, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano.

Es evidente que la Pedagogía de la Acción atribuye y esto sí por primera vez, una dimensión social muy importante a la educación, como ningún otro movimiento pedagógico se la había dado.

Teniendo en cuenta las características esenciales antes explicadas se procederá a dar una definición de la corriente que se ha analizado hasta aquí.

Muchos han sido los autores que han pretendido establecer una definición de la Pedagogía de la Acción, sin embargo aún no existe una que sea aceptada en su totalidad sin discusión alguna.

Lorenzo Luzuriaga, por ejemplo, ofrece lo que llama una caracterización de la Nueva Educación, reconociendo que de ninguna manera es una definición completa: "La Educación Nueva es la que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad en un ambiente de libertad, por medio de la actividad"<sup>5</sup>

Existen otras definiciones generales en los diccionarios de Pedagogía, como la que se presenta a continuación:

"Corriente pedagógica que reaccionando contra los métodos tradicionales que en la instrucción y la educación atribuyen el papel esencial al profesor, centra la obra educativa en el niño: su propia actividad, las necesidades de su edad, sus gustos, intereses personales, etc." 5

El presente trabajo propone la siguiente definición de la Pedagogía de la Acción:

"LA PEDAGOGIA DE LA ACCION ES LA CORRIENTE EDUCATIVA QUE EN OPOSICION A LA PEDAGOGIA TRADICIONAL, BUSCA DAR UN NUEVO SENTIDO A LA PARTICIPACION DEL EDUCANDO DENTRO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVES DE LA ACTIVIDAD TANTO FISICA COMO INTELECTUAL DE ACUERDO A SUS INTERESES, A LAS NECESIDADES PROPIAS DE SU EDAD Y DE SU IDENTIDAD COMO ENTE INDIVIDUAL Y LIBRE, PERO QUE VIVE EN COLECTIVIDAD CON NECESIDADES SOCIALES".

Esta pretende, al conceptualizar los elementos básicos de la Pedagogía de la Acción, resumir y aclarar las características más importantes de esta corriente tan controvertida y discutida desde su nacimiento hasta nuestros días.

### 1.2 Antecedentes de la Pedagogía de la Acción.

Los antecedentes de la Pedagogía de la Acción se pueden considerar a partir del Renacimiento y el movimiento humanístico de los siglos XV y XVI. Ya desde esos años se empiezan a alzar voces en contra de las insuficiencias de la pedagogía tradicional.

El Renacimiento fue un movimiento muy complejo que removió no solamente las estructuras sociales sino también las económicas y políticas y ejerció una gran influencia sobre la preparación del hombre en virtud de las nuevas necesidades de la época que surgieron como consecuencia de los descubrimientos geográficos, los viajes de exploración y la conquista de América, el poder triunfante de las ciudades sobre el dominio feudal; las invenciones múltiples, entre ellas la imprenta, la evolución de las actividades productivas y del comercio que exigieron una fuerza de trabajo en mayor cantidad, más calificada y con medios financieros que se iban acumulando. Todo ello reclamaba orientaciones más adecuadas sobre la enseñanza y la educación que superaran aquellas concep-

ciones de la educación medieval, dogmática y autoritaria, que pretendía hacer un tipo de hombre que se adaptara fácilmente a los valores inmutables del pasado, establecidos casi totalmente por la Iglesia Católica.

Así, muchos filósofos y pensadores de esa época comenzaron a generar las ideas que formarían el movimiento pedagógico innovador donde se oponía a la educación tradicional de la Edad Media, la educación humanista, crítica y libre que colocaba frente a la mera transmisión de verdades consagradas por la teología y la Iglesia, las nuevas indagaciones de la filosofía y la ciencia; que situaba frente a la visión pesimista y pasajera de la vida, la concepción optimista y terrenal; frente al aprender pasivo y mecánico de las palabras la investigación y elaboración de conocimientos; frente a la disciplina autoritaria, la libertad razonable; frente a la educación en masa, la de la individualidad del alumno.

El italiano Vittorino de Feltre es considerado el primer antecedente de la nueva educación en los primeros años del siglo XV. La institución educativa que creó en Padua, Italia con el nombre de "Casa Giocosa", representa una de las más importantes reacciones en contra de la educación tradicional. En esta escuela italiana se hicieron los primeros intentos de ajustar a la luz de los in-

terosas y las capacidades de aprendizaje de los alumnos, la instrucción y la selección de materias. Las diferencias individuales y las actividades familiares de los discípulos en cada grupo de edades se convirtieron en los factores decisivos que afectaban la instrucción en las aulas.

También el pensador español Juan Luis Vives, en el mismo siglo XV, desarrolló ideas que más tarde consideraría la Pedagogía de la Acción. Es uno de los primeros en destacar la necesidad de conocer el alma infantil para la eficacia de las tareas educativas.

Otro escritor que establece antecedentes importantes es el francés Francois Rabelais, que expresó sus ideas educativas en los dos primeros de los cinco volúmenes relativos a las aventuras de "Gargantúa, Pantagruel y Panurgio". En esta obra Rabelais condenaba repetidamente los rígidos planes de estudio de la escuela de la Edad Media. Proponía el pleno desarrollo del individuo en cuerpo y mente por medio de experiencias de primera mano en el ambiente natural, en el hogar, en los asuntos de la comunidad. Al también francés Miguel de Montaigne se le puede considerar sucesor de las ideas de Rabelais. Montaigne proclamaba que el aprendizaje debía ser natural, fácil y libre; así como agradable y no rígidamente prescrito, ni disciplinario o duro. Este aprendizaje debía, también

sujetarse a la prueba de las experiencias de la vida y de la práctica, esto es, utilizando repetidamente información, ideas e impulsos en situaciones prácticas en vez de memorizar palabras o hechos para repetirlos al maestro o educador sin ningún sentido.

Estas ideas que con tan buen impulso iban avanzando en beneficio de la educación, se ven detenidas durante el movimiento de Reforma y Contrarreforma\*. No se puede decir que durante esta época se haya dado un retroceso en el campo educativo, pero tampoco se puede hablar de un avance significativo.

Es en los siglos XVII y XVIII que volvieron a tomar fuerza los postulados del Renacimiento con Juan Amos Comenio, John Locke y Juan Jacobo Rousseau; éste último es considerado finalmente, el más importante precursor de la nueva educación. En él se encuentra el gérmen de muchas de las ideas que más tarde desarrollaría la corriente de la Pedagogía de la Acción.

Pero antes de profundizar en la obra de Juan Jacobo Rousseau, es necesario considerar la del checoslovaco Juan Amos Comenio, ya que ésta representa la culminación de to-

---

\* La Reforma es el movimiento religioso que en el siglo XVI destruyó la unidad espiritual de Europa Central y Occidental y que condujo al nacimiento de las Iglesias Protestantes. La Contrarreforma representa el movimiento de la Iglesia Católica que surgió en respuesta al protestantismo derivado de la Reforma.

dos los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII. En este siglo junto con las ideas que proponen Bacon y Descartes en la filosofía, surge la idea de que la enseñanza debía poseer su propio método y con ello nace la *Didáctica* como la doctrina de la enseñanza. El primero en utilizar el término *Didáctica* es Wolfgang Ratke\*, sin embargo es Comenio el que lo da su mayor impulso y presenta un nuevo método que ha llegado a ser la piedra angular de la *Didáctica* actual.

Tres ideas medulares forman la base de su *Didáctica*: naturalidad, intuición y auto-actividad. Para él, la mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño y el desarrollo de sus facultades. La intuición comprende la observación del alumno hacia las cosas y objetos hecha por sí mismo. Finalmente, Comenio recomienda la autoactividad es decir, el ejercicio personal de lo aprendido, la aplicación de lo estudiado.

El inglés John Locke es otro de los notables filósofos que se destaca como precursor de la Escuela de la Acción en la segunda mitad del siglo XVII. También recono-

\* Wolfgang Ratke (1571-1655) nació en Alemania aunque desarrolló su obra filosófica y educativa en Inglaterra. Fue el primero en usar el nombre de *Didáctica* para llamar a disciplina que estudia los principios y reglas de la enseñanza. Lo confirma el documento que redactaron en 1613 algunos profesores alemanos bajo el título de: *Apreciación de la Didáctica o arte de enseñar de Ratke.*

ce la existencia de las diferencias individuales de los alumnos en su capacidad para aprender y para desarrollar facultades físicas y mentales, así como en sus intereses y preferencias por estudios y actividades particulares. Estas diferencias debían observarse y respetarse.

Locke continúa la tradición de la Didáctica iniciada por Ratke, ofreciendo una idea clara del método de enseñanza: el aprendizaje sería siempre atractivo; en los primeros años se utilizaría de preferencia el juego. Más tarde la enseñanza sería gradual y ordenada, fundada en el hábito y el ejercicio.

La investigación que este eminente filósofo y educador hizo de las necesidades intelectuales y actividades del niño, puso los cimientos para la Psicología Experimental y para el estudio del niño.

Como ya se mencionó, la obra del suizo Juan Jacobo Rousseau es considerada como el mayor y más importante antecedente de la Pedagogía de la Acción. En ella se funden todos los postulados innovadores que habían venido surgiendo y desarrollándose desde el siglo XV.

J. Jacobo Rousseau\* no sólo es reconocido por su

---

\* Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) abarcó innumerables aspectos de la vida con sus obras y escritos. Es conocido como filósofo, educador y compositor. Sus obras más importantes son: Discurso sobre la Ciencia y las Artes, La Nueva Eloísa, Emilio o de la Educación, El Contrato Social. Participó además en la Enciclopedia junto con Voltaire.

pensamiento pedagógico trascendental sino también por su obra filosófica y social. Sus concepciones filosóficas y sociopolíticas se ven necesariamente reflejadas en sus propuestas educativas ya que su posición ante la vida y la sociedad lo llevo a sus planteamientos pedagógicos.

En su libro "El Contrato Social" afirma que la desigualdad social se desarrolló como resultado de la civilización. Contraponen a la sociedad de entonces (la sociedad feudal), una sociedad ideal en la cual, como en "estado natural" los hombres fueran iguales y libres, renunciando después a sus derechos para poder proteger a sus bienes laborales. El poder y las riquezas crearon la desigualdad -expresó- y por eso el hombre perdió su libertad. Consideraba que el poder debía pertenecer al pueblo y planteaba que todos deberían de trabajar.

Sus teorías reflejaban los intereses de los pequeños propietarios (artesanos y campesinos) y promovían la afirmación del régimen burgués.

Al examinar el aspecto de la percepción del hombre en cuanto al mundo que lo rodea, razonaba como un sensualista: no hay nada en la conciencia humana que no haya sido obtenido a través de los órganos de los sentidos. El hombre, según Rousseau, ha sido corrompido por la sociedad moderna. De aquí esta conclusión a que llega: se debe edu-

car al niño fuera de la sociedad corrompida, lejos de la civilización, en el "seno de la naturaleza".

En su opinión, el hombre libre es aquel que vive de su trabajo; la cuestión consiste en educar a un hombre que no dependa de nadie, que viva de los frutos de su esfuerzo, que valore su libertad y la sepa defender.

Rousseau afirmaba que no era necesario educar a los hijos de los trabajadores pues éstos son educados por la vida misma. Había que reeducar a los miembros de la sociedad feudal, a los aristócratas. Si se educa a sus hijos correctamente, el mundo será diferente. Estos puntos de vista son tratados en su obra "Emilio o de la Educación", donde al personaje central de ella lo hace objeto de sus ideas pedagógicas.

Citando a Rousseau respecto al propósito que para él tenía la educación: "esencia e ideal de la educación conforme a la naturaleza, en el desarrollo armonioso del amor a sí mismo y del amor al prójimo, la vida en y por una libertad iluminada con la razón que al propio tiempo provea al hombre de una verdadera felicidad". El individuo que logra elevarse a esa altura realiza la verdadera idea de humanidad, por ello la pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar en el niño ese supremo propósito y para lograrlo es necesario ante todo, un conocimiento profundo de

la naturaleza psíquica del educando. Postulaba también que la Pedagogía se funda, en primer lugar y antes que todo, en las leyes psicológicas las que sólo enuncia después de haber practicado análisis en torno a la vida infantil. Es evidente que Rousseau es el primero que pone como punto de partida para plantear el problema educativo, consideraciones psicológicas funcionales en lugar de consideraciones especulativas.

Cuatro grandes principios psicológicos forman su doctrina pedagógica:

a) La naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando.

b) El ejercicio de las funciones en una etapa de la vida afirma y prepara el desarrollo de las funciones ulteriores.

c) La acción natural es aquella que tiende a satisfacer el interés (o la necesidad) del momento. Con esta ley, Rousseau plantea que la acción, incluso cuando da la impresión de ser desinteresada, viene a satisfacer una necesidad o un interés funcional.

d) Cada persona difiere en relación de los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos.

La primera consecuencia de esta consideración psicopedagógica reside en la necesidad de partir de la pecu-

liar estructura infantil.

Es Rousseau el primero que proclama el valor de la infancia, quien destierra la idea de ver en el niño un hombre pequeño, un estadio provisional de la vida pero no por eso menos importante. El descubre propiamente a la infancia y a los derechos del niño.

Ninguno antes que éste eminente filósofo y educador había acentuado tanto el valor intrínseco de la niñez, ni había derivado con mejor acierto las consecuencias pedagógicas de este hecho. Con ello la doctrina educativa impuso la exigencia de "partir del niño", de ver en él, centro y fin de la educación; en otras palabras: se llegó al concepto de educación ~~pedagógica~~.

En la educación -expresaba- el alumno había de permanecer en su naturaleza de niño. Esto no es el mismo en todas las edades que recorre y por lo tanto los recursos educativos han de adaptarse a las sucesivas etapas de su desenvolvimiento, a los cambiantes intereses y aptitudes de su desarrollo; la educación en suma debía de ser gradual.

Este postulado de educación progresiva que planteaba debería ser llevado a cabo a través de la espera de la marcha natural de la educación, e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación. Asimismo de esta idea

deriva sus conceptos de educación negativa y educación positiva que maneja a lo largo de su obra "Emilio".

Según Rousseau, la educación positiva es la que tiende a formar prematuramente el espíritu del niño y a instruirle en los deberes que corresponden al hombre, sin esperar que se desarrolle la naturaleza propia del infante sin imposiciones e indicaciones de los adultos. Llama educación negativa a la que tiende a perfeccionar los órganos, que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno y que procura preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. "Una educación negativa no supone un período de pereza. Lejos de esto. No da ninguna virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero protege del error. Prepara al niño para que siga el camino de la verdad cuando llegue a la edad de comprenderla; y el de la bondad, cuando pueda reconocerla y amarla"<sup>7</sup>. Este último tipo de educación es la que se debe procurar en los primeros años de la vida del niño.

La formación del infante debe surgir del libre desenvolvimiento de su ser, de sus propias aptitudes, de sus naturales tendencias. Estas deben suplir el mandato impe-

7. ROUSSEAU, Juan Jacobo. EMILIO O DE LA EDUCACION.  
Libro II. Pág. 50

rativo del maestro. Sin embargo, el concepto riguroso de la educación negativa, no excluye la prudente dirección del maestro.

La educación que propone Rousseau, asigna a cada etapa del desarrollo infantil su tarea y objetivo. Tal idea no es originaria en él, ya en la educación clásica (Aristóteles particularmente) se encuentra como principio fundamental. Lo nuevo en la doctrina de este educador del siglo XVIII, reside en que hasta esa época aparece fundada en la naturaleza particular del niño; en que tiene un claro sentido paldocéntrico.

Resumiendo, los grandes postulados de su teoría pedagógica son:

A)Plantea con todo vigor el problema de la educación humana general.

B)Concibe la educación a manera de proceso vital que dura toda la vida, un proceso que tiene su significado y valor en sí mismo y no sólo con vistas a una vida futura.

C)El niño es el verdadero factor del proceso educativo. Objeto y guía de la educación es el sujeto que se educa, el educando.

D)Postula el hecho de poner en constante relación los datos de la psicología con las normas educativas y de

esta manera descubre nada menos que los principios psicopedagógicos de una enseñanza activa y funcional.

En relación a la didáctica de Rousseau, sus principios fundamentales son:

- (1) Enseñar por el interés natural del niño;
- (2) Educación autoactiva;
- (3) Enseñanza intuitiva.

Sin embargo otros aspectos de su obra han sido muy criticados, sobretudo en lo que se refiere a la educación femenina, a la poca importancia y valor que da a la educación pública y al sentido social de la educación. Es evidente que él propone una educación elitista, busca la preparación del hombre burgués; pero no es propósito de esta investigación evaluar su doctrina pedagógica, sino simplemente rescatar aquellos postulados y principios que sirvieron de base para el posterior desarrollo de la Pedagogía de la Acción; como por ejemplo la idea de educación psicocéntrica, progresiva, autoactiva e intuitiva; así como las ideas de libertad, individualidad y espontaneidad que claramente se identifican en el pensamiento pedagógico de Juan Jacobo Rousseau.

Va en el siglo XIX existieron otros antecedentes de la corriente de la Pedagogía Activa como Juan Enrique Pestalozzi y Federico Froebel que aunque basaron la

mayor parte de sus teorías en la obra educativa de Rousseau, es importante mencionarlos como antecedentes de dicho movimiento.

El suizo Juan Enrique Pestalozzi planteaba que la educación debía fundamentarse en la psicología del niño. Todo niño se desarrolla física, mental y moralmente por la experiencia consistente en impresiones sensoriales, observación cuidadosa, entendimiento claro y el uso del conocimiento en sus actividades diarias. Los profesores deben considerar y respetar los intereses individuales del niño, su necesidad de libre expresión y actividad y sus demás necesidades emocionales y sociales, de manera que se desarrolle en forma natural e integral.

En sus fundaciones escolares se encuentra la realización de la idea de actividad, al hacer a los niños trabajar en el campo y en el telar tanto como en el salón de clases. Pestalozzi puso de relieve la importancia de la educación productiva, sin caer por ello en el utilitarismo y este equilibrio lo llevó a comprender y valorar las actividades espontáneas de los niños y el empleo de la acción en todos los momentos y en todas las formas del aprendizaje.

Con estas ideas, se afirman los conceptos de actividad y paidocentrismo planteados anteriormente por Rou-

aseau.

De la misma manera Federico Froebel fue uno de los educadores alemanes más importantes del siglo XIX. Es el creador de los Jardines de Niños en donde aplica algunas de las ideas de Pestalozzi al desarrollo de los infantes antes de la edad escolar. Froebel, al igual que los educadores y filósofos que ya se han mencionado antes, en vez de considerar al educando como un ser moldeable por medio de expresiones externas, lo considera como un ser activo, sujeto a un proceso continuo de desarrollo.

Además, afirmaba que la pedagogía debía tener en cuenta al niño como actividad creadora y mediante estímulos despertar las facultades de éste, propias para la creación productiva.

Como se puede ver, desde el Renacimiento se empiezan a manejar muchas de las ideas que más tarde, en el siglo XIX, la Pedagogía de la Acción sistematizaría y trabajaría como una doctrina o teoría bien fundamentada. Tales ideas son:

- El reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos;
- El niño como centro de la actividad educativa (paldocentrismo);
- La participación del niño en su propio proceso

educativo de una manera activa y

-El reconocimiento de la infancia como una etapa de desarrollo con sus propias necesidades, en función de las cuales girará la educación.

## CAPITULO I I .

### LA EVOLUCION DE LA PEDAGOGIA DE LA ACCION Y SUS GRANDES TEORICOS.

#### 2.1 Evolucion de la Pedagogia de la Accion.

La evolución o dirección en la cual se ha desarrollado la Pedagogía de la Acción ha sido durante mucho tiempo fuente de múltiples discusiones, sin embargo, existen puntos en común entre los diversos autores que se han ocupado de ella, que permiten tener una idea más clara de su desarrollo y de esta manera poder establecer cual es el camino que ha seguido.

El desarrollo de la Pedagogía de la Acción esta caracterizado por tres momentos que marcan su evolución:

- (1) En un primer momento, aparecen LAS ESCUELAS NUEVAS, que se consideran como las precursoras de esta corriente pedagógica contemporánea;
- (2) después y a partir del trabajo de estas instituciones comienza a generarse la obra de los TEORICOS; y
- (3) finalmente, como consecuencia, surgen los llamados METODOS ACTIVOS de trabajo escolar.

##### 2.1.1 Las Escuelas Nuevas

Desde el Renacimiento venia ya gestándose una reforma en la educación; numerosos pedagogos y filósofos

proponen y lanzan ideas innovadoras, e incluso algunos llegan a crear escuelas donde las ponen en práctica\*, que sirvieron de base a este movimiento educativo, pero es hasta el surgimiento de las llamadas Escuelas Nuevas a finales del siglo XIX, que realmente esos esfuerzos por superar la educación tradicional empiezan a organizarse y sistematizarse, con lo que se considera como el inicio de la Pedagogía de la Acción.

Las Escuelas Nuevas son los establecimientos escolares en los que se ensaya y experimenta la manera de reformar la práctica educativa. Se basan en la oposición a los principios de la educación tradicional y en las nacientes teorías sobre la infancia elaboradas por la Psicología.

Las características comunes de todas estas escuelas fueron:

a) Educación integral (educación moral, estética, manual, física) es decir, se buscó una educación que incluyera todos los aspectos de la vida del ser humano y no solamente el intelectual como se hacía en la escuela tradicional.

---

\* .Recuérdese la "Casa Giocosa" de Vittorino de Feltre durante el Renacimiento en Italia y la "Escuela Elemental" de Pestalozzi en Stanz, Suiza en el siglo XIX.

b) Vida en el campo, porque se consideró que el contacto estrecho con la naturaleza era el medio más propicio para el desarrollo integral del alumno y por consiguiente el sitio ideal para la ubicación de las escuelas era fuera de las ciudades.

c) Coadicación, esto es la educación de ambos sexos en el mismo establecimiento escolar. Se rechaza la separación de hombres y mujeres como lo hacía la enseñanza tradicional. No es que se pretendiera dar la educación igual para todos, sino simplemente dejar que la convivencia de ambos sexos se desarrollara de una forma natural para contribuir a la educación integral que tanto se buscaba.

d) Sistema de Internado, puesto que un influjo constante y duradero permitía realizar una educación más completa y eficaz, que si solamente la enseñanza se limitaba a unas cuantas horas al día. Además de que este sistema propiciaba la vida en comunidad y la colaboración.

La primera institución de este tipo es la "Escuela de Yasnaya-Polyana" en Rusia, con una clara orientación anarquista, creada por el famoso escritor León Tolstoi. El principio fundamental de ella era la completa liber-

tad del niño. En Bolpur, India, el poeta Rabindranath Tagore funda una escuela similar en 1901. Llamó a ésta "Santiniketan o Casa de la Paz" y en ambas se proclamaba contra la escuela memorista y a favor de un estrecho contacto con la naturaleza. Ambas escuelas representaron esfuerzos aislados ya que ninguna tuvo resonancia ni en sus lugares de origen.

A estas primeras escuelas, les siguieron los ensayos de renovación de Inglaterra, que se llevaron a cabo en instituciones de segunda enseñanza o secundarias, también conocidas en otros lugares de Europa como public-schools. En estas escuelas más que en otras, se tornaron muy notorios ciertos defectos de la educación de la época como un marcado intelectualismo, convencionalismo y un sentimiento de individualismo que se inculcaban al alumno y en contra de este último punto reaccionaron especialmente los pedagogos en Inglaterra.

Uno de los educadores ingleses, Tomas Arnold, director de la escuela de Rugby, trató de reformar las viejas normas, demostrando que en las public-schools, se respician demasiado las tendencias naturales del adolescente y que en ellas no se aprovechaba la influencia constructiva de unos alumnos sobre otros, simplemente por que no se enseñaba a trabajar con espíritu solidario,

sino al contrario, bajo un régimen de fuerte competencia individual. Comprobó también que los internados comunes organizados como cuarteles ofrecían grandes inconvenientes a la reforma escolar\*. Experimentó entonces, con éxito, la educación de grupos de alumnos que vivían en casas separadas y cada una de estas bajo la orientación de un profesor y de miembros de la familia. A este régimen se le llamó "Boarding-House system" (sistema de la casa de huéspedes)\*\*. De los internados se pasó a los externados, tanto para las escuelas de enseñanza secundaria como para los de enseñanza primaria.

Después de ensayados en Rugby estos sistemas de la "Boarding-House", se generalizaron en Inglaterra y paulatinamente se introdujeron nuevas ideas y modificaciones, ejemplo de ello son la escuela que fundó Cecil Reddie en Abbotsholme en 1889 llamada "New School" (Escuela Nueva) la "Escuela de Qundie" de F.W. Sanderson; la "Bedales School" de J.H. Badley, un antiguo discípulo de Reddie, donde se practicaba ya la coeducación.

En Alemania, bajo la influencia directa del inglés

---

\* A finales del siglo XIX en Inglaterra, el sistema de internados para la enseñanza secundaria era una práctica muy común.

\*\*El término "casa de huéspedes" no representa exactamente el sistema de la "Boarding-House", sin embargo es la traducción más cercana. A veces también se le ha denominado como "círculo de estudios".

Reddie, aparecen también las Escuelas Nuevas en 1898. La primera de ellas es la creada por el alemán Herman Lietz bajo el nombre de "Hogar Educativo Campestre". Lietz consideraba la instrucción un mero instrumento de la educación, cuyo objetivo consistía en formar hombres sanos de cuerpo y espíritu. El hogar educativo campestre propiciaba para este educador alemán, la vida y el trabajo en común de los estudiantes.

Posteriormente, se fundaron en la misma Alemania otras escuelas de este tipo. Entre las más sobresalientes están: la "Escuela de Odenwald" (Odenwaldschule) creada por P. Geheeb y la "Comunidad Escolar Libre" en Wickersdorf por Gustavo Wyneken. La principal característica de estos planteles educativos era la idea de la educación en comunidad sobre la base de un régimen autónomo por el que se gobiernan maestros y alumnos, donde ni la familia ni el estado ni la religión debían tener injerencia .

Por la misma época, en Estados Unidos, John Dewey fundó en Chicago en 1896, la "Escuela Experimental de la Universidad de Chicago". En ella, los ensayos se hicieron al nivel de la enseñanza primaria. Dos objetivos orientaron estos trabajos; se experimentó por una parte, la vitalización y la socialización de la enseñanza. Por otra

parte. psicólogos y pedagogos hicieron observaciones sistemáticas sobre la vida infantil, sus intereses y adquisiciones, así como del bienestar físico y el desarrollo normal de ella.

También bajo los auspicios de otra universidad norteamericana, la "Columbia University" en Nueva York, se crearon, unos años después de lo realizado por Dewey en la Universidad de Chicago, la "Escuela Experimental Horacio Mann" (Horace Mann School) y la "Escuela Experimental Lincoln" (Lincoln Experimental School) con objetivos parecidos a los de la Escuela Experimental de Chicago.

Francia no estuvo ajena a estos avances y contribuyó a ellos con la "Escuela de las Rocas" (École des Roches, 1899) creada por el educador, historiador y sociólogo Eduardo Desmoulins en Verneuil-Sur-Arne.

La Escuela de las Rocas era una institución de segunda enseñanza que luchaba en contra del procedimiento pedagógico reinante en Francia, que consistía en dar, en el menor tiempo posible, conocimientos suficientes para obtener éxito en un examen. Desmoulins introdujo en la escuela la colaboración y el trabajo manual de los estudiantes y asentó como principios básicos la libertad, la observación o investigación.

A este primer intento de la Escuela Nueva en Francia, le siguieron la "Ecole de l'île de France" (1901) y el "Collège de Normandie" (1902), entre muchas otras.

Como una consecuencia natural de este gran movimiento de Escuelas Nuevas, empiezan a surgir asociaciones formadas por profesionales de la educación cuyo objetivo era coordinar y conjuntar la obra de estos establecimientos escolares. Así, se funda en 1899, por iniciativa de Adolfo Ferrière la "Oficina Internacional de Escuelas Nuevas" (Bureau International des Écoles Nouvelles) con sede en Ginebra, Suiza. Esta organización estableció una serie de condiciones para que una escuela pudiera considerarse situada dentro de esta denominación.

En 1921, tuvo lugar la organización de la "Liga Internacional de la Nueva Educación" en Calais, Francia; para impulsar y difundir las investigaciones pedagógicas de acuerdo con los resultados de las experiencias llevadas a cabo en las Escuelas Nuevas a través de su revista llamada "Para la Era Nueva" (Pour L'ère Nouvelle).

Los principios que inspiraban a esta asociación fueron los siguientes:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y realizar en su vida la supremacía del espíritu. La educación debe pues, cualquiera que sea el punto de vista del educador, tender a conservar y aumentar la energía espiritual del niño.

II. La educación debe respetar la individualidad del infante y ésta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.

III. Los estudios y de manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.

IV. Cada edad tiene su carácter propio: por tanto, los propios niños deben organizar la disciplina personal y la colectiva con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.

V. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que encendiere al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

VI. La coeducación que desea la Liga -que equivale a instrucción y educación en común entre hombres y mujeres- no significa tratar de modo idéntico a los sexos, sino permitir a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro un saludable influjo.

VII. La educación preparará a un ser humano consciente de su dignidad como tal y al futuro ciudadano.

Las definiciones de la Liga Internacional de la Nueva Educación resultaron de gran importancia para la organización de las nuevas ideas y sistemas escolares que habían surgido en muchos países. Los principios de Calais fueron sustituidos en 1932 por los de Niza, cuyas ideas dominantes se refieren sobretodo a la naturaleza del niño, su relación con los adultos y la educación en el aspecto social.

### 2.1.2 Los Inicios de la Teoría de la Pedagogía de la Acción.

La obra y acción de las Escuelas Nuevas es eminentemente práctica; más que la exposición doctrinal, les preocupaba introducir nuevos usos en la vida de la educación, por ello es que no generan propiamente teorías, más bien ensayan y experimentan la mejor forma de llevar a cabo el proceso educativo, buscando superar los errores de la escuela tradicional, pero sin tener en su gran mayoría el sustento teórico que las respalde. Sin embargo, es a partir del trabajo desarrollado en estas instituciones que se empieza a generar una verdadera teoría de la Pedagogía de la Acción y es cuando se inicia la obra de los Teóricos de una de las corrientes educativas más importantes del siglo XX.

El trabajo teórico que se llevó a cabo fue muy fecundo; un gran número de pedagogos y no pedagogos profundamente interesados en la educación, se abocaron a la tarea de dar a este movimiento educativo un cuerpo teórico que la sustentara científicamente. Cada uno de ellos, influido por una filosofía diferente propuso su propia doctrina, que a fin de cuentas, no difirieron mucho unas de otras ya que todas tenían un interés primordial: reformar la educación tradicional.

Entre muchas teorías de la Pedagogía de la Acción que surgieron durante el auge de esta corriente, las más relevantes son: la obra de John Dewey en E.U.A. tanto teórica como práctica; la "Escuela del Trabajo" de George Kerschensteiner en Alemania, la "Educación Funcional" de Eduardo Claparède en Suiza; la vasta obra de Celestine Freinet en Francia; el muy reconocido trabajo de la Dra. María Montessori con sus "Casas de los niños" en Italia y finalmente el español Lorenzo Luzuriaga, que aunque no se puede considerar que generó teorías propiamente dichas, sí que fue el más importante difusor de la Nueva Pedagogía en los países de habla española.\*

### 2.1.3 Los Métodos Activos.

El efecto práctico y sistematizado de las Escuelas Nuevas y las Teorías de la Pedagogía de la Acción fue la creación de los Métodos Activos.

Estos métodos pretendían encauzar la enseñanza con planes, sistemas y procedimientos inspirados en la Pedagogía de la Acción y la nueva psicología del niño. Aunque representan en cierto modo la continuación del movimiento de las Escuelas Nuevas, se diferencian de éstas en que sus

---

\* En el apartado 2.2 de la presente investigación se expondrá la obra de estos importantes teóricos de la educación contemporánea.

técnicas de enseñanza y formas de organización escolar están fundadas en los principios didácticos de la teoría pedagógica.

Los Métodos Activos que han surgido en el presente siglo son numerosos y se les ha pretendido clasificar de muy diversas formas, desde un punto de vista histórico; un punto de vista nacional es decir a partir de su lugar de origen, hasta el punto de vista de la edad a que van dirigidos.

Todas estas divisiones y agrupaciones no son más que puntos de referencia y para establecer cierto orden en la gran riqueza de métodos y técnicas de la educación nueva. Pero el criterio más acertado para clasificarlos sería el del trabajo o actividad a que se aplican. Es importante hacer notar que algunos de los métodos pueden caer en dos o más clasificaciones ya que entre si comparten muchas características, sin embargo una sola de éstas es la que predomina y es a partir de ella que se clasifican:

A) Métodos de trabajo individual o que individualizan la enseñanza.

Estos métodos buscan resaltar el trabajo individual de los alumnos a partir de sus diferencias respecto de la aptitud, el comportamiento y el ritmo de trabajo.

La individualización de la enseñanza que proponen, no niega la socialización educativa, al contrario, la afirma en todo su valor; pero es gracias a una educación que toma en cuenta las diferencias individuales como pueden asentarse del mejor modo los valores sociales. Lo que se pretende es que a partir de la personalidad de cada alumno, se genere su propio proceso educativo.

Entre algunos de los métodos de trabajo individual más importantes están:

A.1) El Método Montessori.

La doctora italiana María Montessori, creadora de este método, parte del principio de autoeducación. Cada niño en su grado respectivo de desarrollo experimenta ciertas necesidades interiores, diferentes a las de los demás y que lo impulsan a actuar. Según la Dra. Montessori, en la medida en que se logren determinar esas necesidades y procurar el ambiente externo más favorable para la satisfacción de éstas, más fácilmente podrán los niños prescindir de la dirección inmediata de los adultos y tanto más podrán proceder por iniciativa propia. Por lo tanto, en las escuelas donde se aplica este método, se procura crear un ambiente donde el niño pueda desenvolverse libremente y vaya aprendiendo a satisfacer sus necesidades e intereses. Asimismo, el método Montessori, se

sirve de un nutrido material didáctico destinado a cultivar preferentemente la actividad de los sentidos. Dicho material tiene el carácter de ser autocorrector, es decir, que por sí mismo corrige los errores. Este método se aplica principalmente en la educación preescolar.

#### A.2) El Método Mackinder.

Fue creado por la maestra inglesa Jessie Mackinder inspirado en la pedagogía de la Dra. Montessori. Su aplicación principal es a la educación primaria y con él los niños aprenden de un modo individual la lectura, la escritura, el cálculo elemental y otras asignaturas de los primeros grados de la escuela primaria.

Jessie Mackinder basó su método en las ideas de que el maestro de la escuela activa debe ser capaz de organizar el ambiente que rodea al niño, de manera que éste pueda escoger su trabajo; de ensanchar de continuo este medio ambiente para que aumente también su esfera de elección y mejoren sus medios de expresión creadora y de rodear al niño de una atmósfera emotiva que le sugiera el deseo de trabajar. Con este fin se creó un material didáctico graduado para cada una de las materias individualizadas: material que el mismo niño emplea libremente como en el método Montessori.

### A.3) El Plan Dalton.

Es considerada como la técnica más desarrollada de trabajo individual. Su creadora es la maestra Elena Parkhurst y recibe el nombre de Plan Dalton en honor de la ciudad norteamericana donde por primera vez fue aplicado.

Este método va contra la enseñanza esquematizada y persigue la mayor individualización en el aprendizaje unida a la mayor autonomía y responsabilidad de los alumnos. Para lograrlo, transforma los salones de clase en laboratorios de trabajo donde el alumno es un experimentador. De aquí su nombre oficial: "El Plan Dalton de Laboratorio". Conforme a él, no hay maestros de clase sino de laboratorio. La escuela queda organizada en tantos laboratorios como materias de enseñanza hay en el programa.

En cada laboratorio el maestro especialista trabaja con los alumnos de todos los grados de la escuela y cada alumno pertenece a un grado en las diferentes asignaturas. Cada grado de estudios consta de un programa y éste a su vez está dividido en tareas o asignaciones y mediante un contrato, el educando acepta el compromiso de realizar bajo la dirección del maestro, el trabajo asignado. De ahí el nombre de "Método de contratos" con el que también se le conoce.

### B) Métodos predominantemente globalizadores.

La nueva Psicología infantil ha demostrado que el niño, a diferencia del adulto, tiende a percibir las cosas a partir de representaciones globales, de conjunto. Sólo hacia el término de la niñez intermedia,\* se interesa por las abstracciones y puede practicar hasta entonces un análisis metódico de los objetos y situaciones. Por ello es importante que en los primeros años de escolaridad el aprendizaje se de en su mayoría a partir de relaciones y conjuntos y no de asignaturas aisladas.

Se llama globalización de la enseñanza al procedimiento por obra del cual se integra en cierta unidad de experiencia infantil el proceso del aprendizaje.

Sin lugar a dudas, el método más rolevante de este tipo es el Decroly, pero no por ello se pueden dejar de mencionar algunos otros como el de Proyectos de Kilpatrick o el Sistema de la Escuela de Winnetka.

#### B.1) El Método Decroly.

El doctor belga Ovidio Decroly propone de acuerdo con las necesidades primordiales del niño (alimentación, respiración, aseo, protección contra la intemperie y los peligros, juego y trabajo recreativo, cultural y social) los "Centros de interés o Centros de globalización" para la enseñanza y son los siguientes:

---

\* La niñez intermedia comprende según Jean Piaget de los 6 a los 11 años.

- El niño y la familia
- El niño y la escuela
- El niño y el mundo animal
- El niño y el mundo vegetal
- El niño y el mundo geográfico
- El niño y el universo

A través de estos "Centros de interés", forma un programa de "ideas asociadas" que sustituye el programa tradicional de materias y recomienda seguir una serie de etapas en el aprendizaje: observación directa de las cosas, asociación de los caracteres observados y expresión del pensamiento por medio del lenguaje, el dibujo, el modelado y el trabajo manual.

#### B.2) El Método de Proyectos.

La doctrina didáctica de este método fue creada en Estados Unidos por W. Kilpatrick. Declaraba que el proyecto (elemento central de su propuesta) como método didáctico es una actividad intencionada que consiste en hacer algo por los propios alumnos en un ambiente natural, integrando o globalizando la enseñanza. El proyecto exige siempre un trabajo manual de los educandos.

Cuatro características concurren en un buen proyecto didáctico:

1a. Una actividad motivada por medio de una consecuente in-

tencion:

- 2a. un plan de trabajo, de preferencia manual;
- 3a. que implica una globalización de la enseñanza;
- 4a. en un ambiente natural.

#### B.3) El Sistema de Winnetka.

Su creador es Carlton V. Washburne y pudo el nombre de Winnetka a su sistema por la pequeña ciudad de Chicago donde se aplicó por primera vez.

La técnica empleada por este método consiste en organizar el plan y programas escolares mediante unidades de trabajo, que cada educando realiza conforme a su ritmo, gracias a un rico material didáctico que una vez usado por los alumnos, el maestro juzga por una serie de tests diagnósticos. Con este material didáctico, el alumno estudia por sí mismo, solo con la ayuda del maestro. Cada objetivo va acompañado de su test de ensayo, que sirve para comprobar el aprendizaje. Como el test es autocorrectivo, el educando puede comprobar por sí mismo su avance.

En cierto modo este sistema es una síntesis del Plan Dalton, de los Sistemas Autoeducativos y del Método de Proyectos.

#### C) Métodos de Trabajo Colectivo.

La mayoría de las actividades de aprendizaje se

realizan aquí, a partir de un trabajo colectivo. Para los creadores de estos métodos los trabajos de mutua ayuda y de colaboración entre los alumnos son fundamentales en el proceso educativo.

Definitivamente el más importante de todos ellos es la Técnica Freinet.

#### C.1) La Técnica Freinet o la Imprenta en la Escuela

Las ideas del francés Célestine Freinet, autor de esta técnica, se basan en la actividad espontánea del niño y en su capacidad de expresión libre. El propone un método nuevo de educación basado en la mencionada expresión libre mediante la imprenta escolar. Se eliminan los libros de texto y en su lugar vienen los trabajos de composición para la imprenta donde los niños expresan lo que aprenden mediante propio esfuerzo y sobretodo por colaboración e intercambio. Puede decirse que el elemento fundamental de la pedagogía de Freinet, además del colectivo, es el cultivo de los medios de expresión con la máxima libertad posible. Se parte además de la experiencia del infante, de sus observaciones, de su vida diaria; se recogen sus manifestaciones de diversos puntos de la vida natural, social, local; se seleccionan las mejores, se ilustran y se componen para imprimirías. Con los trabajos reunidos se componen sus propios libros y su revista esco-

lar, se establecen intercambios con otras escuelas nacionales y extranjeras y se amplía cada vez más, de esta manera, el horizonte del niño.

#### D) Métodos de trabajo por grupos o equipos.

La educación por equipos de juego y trabajo escolares pretende satisfacer el aspecto social de la enseñanza a la vez que ir acostumbrando al alumno a la organización y responsabilidades para consigo mismo y para con otros. El método más conocido de esta categoría es el Cousinet.

##### D.1) El Método Cousinet.

Surge de las ideas del pedagogo francés Roger Cousinet. Este método sustituye el trabajo individual por el de grupo y permite la libre elección del trabajo; autoriza a los niños a formar grupos de trabajo con la misma libertad que para el juego. Cada grupo o equipo tiene un espacio asignado. Independientemente de los demás; cada uno posee su material de trabajo; éste es elegido por ellos y no por el maestro, que se limita a preparar las tareas, a contestar las consultas y a corregir las faltas de lenguaje.

El método Cousinet se basa en los instintos infantiles de propiedad y coleccionismo, así como en el espíritu de aventura que el autor llama "Robinsonismo". Inspirado en estas ideas, el método emplea en el trabajo de

los niños, la investigación, la observación y el análisis junto con la clasificación de los materiales. El trabajo mismo se divide en cuatro grandes categorías: trabajo científico, trabajo geográfico, trabajo histórico y trabajo creador.

E) Métodos predominantemente socializadores.

Estos consideran a la comunidad como la potencia educadora por sobre el papel del maestro. Su principal objetivo es hacer al niño o joven apto para la vida de comunidad.

La Cooperativa escolar de Profit y la Comunidad Escolar son los métodos de carácter social más sobresalientes.

E.1) La Cooperativa Escolar de Profit.

Las cooperativas escolares nacieron bajo la inspiración del educador francés B. Profit; en un primer momento por necesidades de orden económico; los padres y niños se asociaron para adquirir materiales didácticos de que carecían. Con tan buenos resultados, que más tarde su finalidad económica se transformó en la aspiración a desarrollar el sentimiento de solidaridad entre los niños, así como la colaboración social entre la escuela y las familias.

El método didáctico del cooperativismo consagra la

la autonomía de los alumnos, al dejar en manos de éstos la administración y gobierno. Todo el aprendizaje se pone en relación con la idea de cooperación.

Sin duda, el eje central de la cooperativa es el de la aportación de recursos para las escuelas; pero esta acción no se realiza, por decirlo así, pasivamente, con la pura asignación de cuotas y la administración por parte de los padres y maestros; lo interesante de la cooperativa como método educativo es que esté a cargo de los mismos niños, que sientan el esfuerzo de la obra y el sentido de la colaboración.

#### E.2) Las Comunidades Escolares.

Primeramente éstas se desarrollaron sobre las ideas del pensador norteamericano John Dewey. Más tarde, partiendo de otras concepciones filosóficas y políticas, Gustavo Wynekon, creó una escuela en comunidad de alumnos y maestros, puesta al servicio de la cultura juvenil. En ella se realizaban reuniones periódicas de la comunidad para determinar la orientación de las actividades escolares y de cualquier otra actividad. Las comunidades de este tipo aspiraban a ser realmente escuelas en comunidad de vida, de experiencia vital.

Para finalizar con los métodos activos, es necesario aclarar que los métodos que anteriormente se han

explicado, son los que se consideran más representativos del movimiento. Muchos otros que han ido surgiendo no son más que variaciones o adaptaciones de los antes enumerados.\*

\* Para un estudio más profundo de los Métodos Activos véase "La Educación Nueva" de Lorenzo Luzuriaga, la "Historia General de la Pedagogía" de Francisco Larroyo y "Hacia una didáctica general dinámica" de Imideo G. Nerici.

## 2.2 Los Teóricos de la Pedagogía de la Acción.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la obra teórica de la corriente de la Pedagogía de la Acción surge a raíz del trabajo práctico desarrollado en las Escuelas Nuevas.

Algunos de los autores que a continuación se expondrán, en un primer momento crearon o participaron en instituciones escolares como las ya señaladas; otros solamente observaron externamente lo que ahí se hacía, pero en ambos casos desarrollaron posteriormente un cuerpo teórico para el movimiento de la Pedagogía de la Acción.

### 1.-John Dewey (E.U.A. 1859-1952)

El primero de ellos y quien para muchos pedagogos, psicólogos y educadores es el más importante representante junto con Eduardo Claparède y George Kerschensteiner es John Dewey. Su lema "Learning by Doing" (Aprendizaje por la Acción) lo hizo mundialmente conocido y por ello ser considerado como el padre de esta corriente después de Juan Jacobo Rousseau.

Su obra filosófica y educativa es muy vasta y so-

resaliente; entre los principales están: Mi Curso Pedagógico, La Escuela y el Niño, Teorías sobre Educación, Pedagogía y Filosofía, Democracia y Educación, La Escuela y la Sociedad, El Niño y el Programa Escolar.

Su teoría educativa se cimenta básicamente en la filosofía pragmática de William James.\*

John Dewey es de los primeros educadores que con gran visión opone a la pedagogía tradicional "la educación por la acción", pues para él, sólo la acción manual e intelectual promueven la experiencia (tan importante ésta última para la educación nueva) y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia.

El principio de la acción rechaza el aprendizaje mecánico y formal, rutinario y tiránico; pero se opone con igual fuerza al desorden y anarquismo educativo. La enseñanza por la acción debe estar en función del "interés productivo" del niño, de su libertad e iniciativa.

Dewey da a su doctrina un marcado carácter "psico-

---

\* William James (1842-1910) es junto con Peirce el fundador de la corriente filosófica del pragmatismo. Para esta doctrina, el conocimiento humano y la ciencia se explican por los servicios que esta presta a la conservación de la vida. La verdad del conocimiento es aquella que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz.

genético" es decir, que la educación debe partir de los poderes o instintos del niño y avanzar apoyándose en los intereses y actitudes del educando, siempre en evolución. Si la enseñanza no se adapta al desarrollo del niño y del joven, redundará ésta en una desintegración y pérdida inútil de energía.

Este educador norteamericano también funda una de las primeras Escuelas Nuevas (instituciones antecedentes de la teoría de la corriente de la Pedagogía de la Acción)\* de donde empezó a germinarse su pensamiento educativo para posteriormente estructurarlo y organizarlo en una doctrina.

La Escuela Experimental de la Universidad de Chicago estaba dedicada a educar niños y niñas entre los cuatro y catorce años. La escuela de Dewey se desarrollaba a lo largo de tres líneas principales: el taller, o sea el trabajo con madera y herramientas; la cocina y el telar. Tanto los niños como las niñas practicaban los tres. A través de las actividades que se desarrollaban en las áreas antes mencionadas, el niño satisfacía su curiosidad por los descubrimientos y al mismo tiempo incrementaba su iniciativa. No solamente se le proporcionaba motivo para aprender, sino base para estudios posteriores. Los trabajos del

\* Véase Capítulo II, apartado 2.1.1 Las Escuelas Nuevas.

niño se orientaban hacia un fin práctico, como fabricar pan, construir objetos de uso corriente, realizar visitas a centros de producción, discutir asuntos vividos, etc., todo con la idea de acostumbrar a los educandos a resolver sus propios problemas.

Dewey también abarcó aspectos sociales de su obra y partió de la tesis de que la escuela tradicional había fracasado al acomodarse a los cambios producidos por la Revolución Industrial, en la estructura de la sociedad. Las escuelas tradicionales no habían tomado en cuenta estos cambios en el ambiente educativo.

Consideraba que la pedagogía tradicional no permitía organizar a los estudiantes en una unidad social. La falla de ésta consistía en que preparaba a los futuros ciudadanos y miembros de la sociedad en un ambiente desprovisto de las condiciones del espíritu social. De ahí que la meta de la educación tradicional era poner al niño en contacto con el mundo: aritmética, geografía, matemáticas; disciplinas sin relación alguna con la situación social.

Dewey se percató de que era preciso relacionar la escuela con la vida, no mantenerla estática ya que la vida misma está en un continuo proceso de cambio y desarrollo. Las materias debían convertirse en instrumentos para vi-

vir, al contrario del método de la escuela tradicional. Se necesitaba abandonar la idea de que lo que se aprendía era fijo y fuera de la experiencia del niño y averiguar en cambio como satisfacer las necesidades del desarrollo infantil.

De su total oposición a la escuela tradicional, sacó algunas conclusiones valiosas. La escuela debería entrenar a los alumnos para una vida completa en su mundo social y era menester para lograr tal propósito, relacionarla con el hogar e introducir materias como la historia, la ciencia y el arte que tuvieran valor y significado real para el niño en su propia vida; efectuar la instrucción en la lectura, escritura y aritmética y en las materias formales, de tal manera que se relacionaran con la experiencia diaria y la ocupación como un apoyo y hacerlas interesantes mediante estudios de más contenido y proporcionar atención adecuada a las capacidades y necesidades individuales.

Sus postulados transformaron definitivamente el carácter del mundo educativo y sus objetivos. Con los nuevos que él proponía, pretendía que se llegara a la "democracia social":

"Sólo un inteligente sistema de educación pública puede combatir la diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no pre-

parados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida".<sup>2</sup>

2.-George Kerschensteiner (1864-1932)

Es considerado como el pedagogo alemán más sobresaliente de su tiempo. Gran parte de su obra teórica se generó de las experiencias adquiridas en la práctica ya que enseñó en todos los grados escolares de primaria, secundaria y universidad. Además desempeñó durante más de cuarenta años las funciones de consejero escolar en Múnich y fue al mismo tiempo comisario real de las escuelas alemanas. Durante todo ese tiempo en que estuvo dedicado a la labor educativa, tanto docente como administrativa, escribió numerosas obras, entre las principales están: Consideraciones sobre el Plan de Enseñanza, El Concepto de la Formación científica del Educando, El Alma del educador y el Problema de la Preparación del Maestro, Teoría de la Educación y El problema de la Educación Pública.

Su teoría educativa se basa particularmente en la obra de Pestalozzi.

Kerschensteiner parte de una noción básica en la educación: la individualidad. Para él, el espíritu humano posee todo un sistema de funciones diferentes: vegetativas, sensitivas y racionales, origen de la individuali-

dad, que define como la manera peculiar de actuar y reaccionar sobre el medio, según la dotación hereditaria única y la forma del propio desarrollo vital. Por todo esto, la educación no debería ser general o enciclopédica, sino individual.

Junto con esta última idea, el punto de partida de su doctrina es su concepción anti-intelectualista y creadora de la enseñanza: a la "educación memorista" opone La Escuela del Trabajo, que trata de obtener con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, al servicio de un carácter cívico.

Kerschensteiner señala también que para alcanzar las virtudes individuales, la educación debe organizarse alrededor de los intereses del niño y propone cuatro fases del desarrollo de los intereses infantiles: 1) La primera infancia o edad del adiestramiento (de uno a dos años) donde la actividad del niño es esencialmente impulsiva para satisfacer la necesidad de alimento, agua o movimiento. 2) La segunda infancia o edad del juego de los seis a los siete años, donde los instintos, las tendencias y las sensaciones se funden en percepciones. La conciencia del objetivo por alcanzar se despierta. 3) El período de los intereses egocéntricos del trabajo, de los ocho a los catorce años más o menos, cuando se desarrolla

la facultad de aplicar la atención a los fines propuestos, de modo sostenido. Los valores se aplican a toda clase de realizaciones de índole principalmente práctica: fabricar objetos, ayudar en el hogar, en la calle, etc. pero aun predomina la espontaneidad y el adolescente se muestra siempre sensible a los estímulos del mundo exterior. Hacia el fin de este periodo aparecen algunos intereses espirituales. 4) Periodo de los intereses objetivos del trabajo o edad de la adolescencia y la madurez donde el ser humano empieza a sentirse él mismo portador de valores. Se acrecenta entonces el sentido de objetivos más amplios, en particular de los sociales, así como la conciencia de los valores espirituales. Este periodo presenta una primera etapa, en que la mayoría de los jóvenes se orienta hacia la actividad práctica, dominados por el deseo de actuar y de valerse; en la segunda, los intereses espirituales aumentan el grado de que responden a las inclinaciones individuales y a la formación recibida, es decir se da el paso de la actuación heterónoma a la autónoma.

Para George Kerschensztein la educación puede considerarse desde dos aspectos: como "proceso" y como "estado". Como proceso, la educación es el hecho a través del cual el hombre penetra en el mundo de los bienes cul-

turales (ciencias, arte, religión, derecho, lengua, economía, industria, etc.) y toma posesión de ellos. Estos son comunes a todos y son el producto de la sociedad, pero el acceso a los valores y bienes es individual. Es preciso conducir a cada cual con sus propios talentos, a los valores comunes. Por otra parte, la educación como estado es el grado o nivel formativo de cada persona, la disponibilidad, unión, y orden múltiple de las funciones anímicas desarrolladas por medio de los bienes de la cultura.

Consideraba que la misión de la enseñanza estaba en hacer penetrar los bienes culturales en los valores intrínsecos del individuo y no solamente en la pura transmisión de los conocimientos. Además afirmaba que todo sistema de enseñanza era defectuoso si procedía únicamente con bienes culturales teóricos, estéticos y no se ocupaba del bien cultural social de la comunidad, es decir de sus valores éticos y religiosos. Para Kerschonsteiner, las comunidades de valores debían ser siempre comunidades de trabajo, de ahí que la escuela debería organizarse en la medida de lo posible, como comunidad de trabajo, donde maestros y estudiantes se dieran la mano para realizar una obra común.

Kerschonsteiner planteaba así el concepto de la "Escuela del Trabajo":

1.-La Escuela del Trabajo es una institución que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales en sus alumnos y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2.-La Escuela del Trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno, dirigiéndose a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo y a los demás.

3.-Es también una comunidad de trabajo en la que los alumnos se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.

Es posible resumir su teoría educativa en siete principios: totalidad, actualidad, autoridad, libertad, actividad, sociabilidad e individualidad.

El principio de totalidad pretende encaminar la acción educadora no sólo por un aspecto particular, sino por la personalidad total del discípulo.

El de actualidad exige organizar la acción pedagógica

gica de modo que satisfaga el sistema axiológico y teleológico de cada fase del desarrollo, sin perder de vista el futuro.

El de autoridad abarca tres normas fundamentales: preocuparse por la obediencia heterónoma (la impuesta desde fuera) mientras no sea posible fundar la acción pedagógica sobre la obediencia autónoma; desarrollar el sentido de autoridad con el cultivo del sentimiento de respeto y de temor hacia los bienes personales; introducir al discípulo lo antes posible en el seno de los valores.

El de libertad: consiste en dejar al alumno determinar por sí mismo su conducta y elegir prudentemente entre las múltiples condiciones de la vida.

El de actividad, que es el inspirador de toda la Pedagogía de la Acción.

El de sociabilidad, cuyo punto más importante es cuidar que el discípulo adquiera no sólo autonomía moral-personal, sino que contribuya también, por su actividad autónoma al progreso moral de la comunidad.

Y finalmente el de individualidad, que junto con el de actividad forman el eje sobre el cual gira su doctrina.

### 3.-Eduardo Claparède (1873-1940)

Es uno de los primeros educadores que funda su teoría educativa en la Psicología Experimental. Definitiva-

mente la obra más importante que realizó, entre muchas otras, fue la creación del celebre Instituto J. Jacobo Rousseau de Ginebra en 1912, destinado a formar educadores, estudiar la psicología del niño y difundir las nuevas ideas pedagógicas.

Su vida se distinguió por su oposición a todo dogmatismo, actitud que lo dispuso a cultivar los principios y métodos de la investigación científica, a la cual dedicó su actividad profesional como médico, educador y psicólogo.

Muchas fueron las ideas que Claparóde en su fecunda vida expuso y difundió sin embargo, tres son las principales que contribuyeron al desarrollo de la Pedagogía de la Acción:

1) El saber debe ponerse al servicio de la acción, por lo tanto la inteligencia sólo sirve como instrumento de ésta última. El origen de la actividad de la inteligencia es el deseo -expresión de una necesidad orgánica o intelectual- y la acción su punto de llegada. El saber no tiene valor más que en cuanto sirve para ajustar nuestra acción y permitirle alcanzar la satisfacción del deseo de donde procedió. Esta concepción de la educación convierte al niño en centro de los programas y métodos escolares. Es decir, la educación debe partir del conocimiento del niño.

2) Como la Psicología provee de conocimiento sobre la naturaleza del niño, es preciso acudir a ella.

3) La enseñanza sirve para controlar la conducta. Los actos no queridos no duran. El motor impulsor de la educación ha de ser el interés profundo por el estímulo que se trata de asimilar o por la acción que se quiere ejecutar. El niño debe trabajar o estudiar por percatarse de que esa manera de actuar es deseable.

Su concepción de educación se basa en la ley fundamental de la actividad de los organismos que es la necesidad o el interés. La actividad brota siempre de una necesidad. Un acto sin conexión directa o indirecta con una necesidad es un acto antinatural. Y esto último es lo que la escuela tradicional se esforzaba por obtener de los alumnos, se les obligaba a ejecutar actos que no respondían a ninguna necesidad. Un acto natural es funcional, es decir, está encaminado a satisfacer la necesidad de que nació y se suspende al desaparecer ésta. De aquí surge lo que Claparède llama "Educación Funcional", denominación que considera más adecuada a la "Educación Activa".

Para este psicólogo y educador el término actividad tiene un doble sentido: primero, la reacción a una necesidad cuyo origen es el deseo y cuyos contrarios son la coacción, la obediencia y la indiferencia originadas de

fuera del alumno; segundo, la movilización de energía, producción o expresión, que se opone a la recepción, la sensación, la impresión y la inmovilidad. La actividad en el primer sentido (el funcional) es propia de la Escuela Activa, y se completa con la del segundo sentido, pues se retiene mucho mejor lo adquirido por procedimientos activos.

Ciapparedo añadió un principio fundamental en su doctrina: la individualización de la enseñanza, que describo elocuentemente en la frase "La escuela a la medida del niño". Si el niño constituye el centro de la actividad escolar, si sus intereses, necesidades y aptitudes son el punto de partida de la educación, ésta debe contar con dichos elementos y como éstos varían tanto en los diversos niños, se requiere clasificarlos en diferentes categorías, para poder cultivar sus capacidades naturales de la mejor manera; es decir, la enseñanza debe ser a la medida de cada niño.

El considerar individualmente a los infantes no implica una concepción individualista de la educación. Por el contrario, Ciapparedo defiende un concepto social de la escuela y añade que como la vida del niño, al salir de la escuela se desenvuelve en un medio social, es preciso presentarle el trabajo y las materias de estudio en su as-

pecto vital que es también el social.

El papel del maestro cambia fundamentalmente en su teoría pedagógica. Pasa a ser un colaborador, más que una autoridad, un guía para el estudiante en la tarea de adquirir conocimientos. El entusiasmo y la habilidad para interesar al alumno son para él las virtudes capitales del maestro.

Es evidente que aunque la denominación que maneja es diferente (educación funcional por educación activa), sus conceptos principales son muy similares a los de los demás teóricos de la Pedagogía de la Acción. Su doctrina representa una concepción funcional, activa e individualizadora de la educación.

#### 4.-Celestine Freinet (1896-1966)

Celestine Freinet es considerado como uno de los pedagogos que con su técnica de la imprenta escolar, contribuyó mayormente al desarrollo de la Pedagogía contemporánea y más específicamente a la Escuela de la Acción.

Desarrolló una obra muy fecunda tanto práctica como teórica, en su mayor parte en aldeas de la provincia francesa.

Escribió numerosas obras, entre ellas, las más importantes son: La Escuela Moderna Francesa, El Periódico Escolar, Método Natural de Dibujo, El texto libre, La Edu-

educación moral y cívica, La educación del trabajo, Ensayo de Psicología sensible aplicada a la Educación, Método natural de lectura y Las enfermedades escolares.

Freinet consideraba las necesidades individuales, sociales e intelectuales, técnicas y morales de la vida, moderna, que iban surgiendo en un mundo en continuo cambio como lo eran los inicios del siglo XX. Un mundo polifacético, complejo y múltiple, cuyas influencias se dejaban sentir tan vivamente en la formación de los niños. A partir de estas necesidades elaboró su doctrina.

Los postulados esenciales que manejó en su propuesta teórica fueron:"

1.-La escuela debía de tener como centro y origen el niño, buscó entonces conocer a éste por sus producciones espontáneas (conversaciones, redacciones y dibujos libres). Esto lo condujo paralelamente a imaginar métodos llamados naturales: un método de lectura con punto de partida global, utilizando los cuentos infantiles así como la imprente; un método de cálculo, fundado en los problemas planteados por la vida cotidiana; métodos de historia, de geografía, de ciencias; derivados siempre de la misma idea: valerse del impulso de conocimiento del niño, luego amplificarlo, expandirlo, darle un verdadero valor educativo.

2.-El mismo niño construye su personalidad con la ayuda del maestro y éste tiene que prestar atención a la salud del alumno, a su vitalidad, a la riqueza del medio educativo, al material de enseñanza y a las técnicas organizativas del trabajo escolar.

3.-La escuela del futuro sería la escuela del trabajo. Para Freinet este último concepto era el motor principal de la Pedagogía Científica.

4.-La escuela debería contribuir a formar mentes bien desarrollada y manos expertas.

5.-Proponía una disciplina funcional emanada de la organización del trabajo y comprendida como necesidad objetiva.

6.-La escuela debería estar penetrada por la vida y plenamente integrada a ella.

7.-La escuela había de ser eficiente para lograr una mejor sociedad.

Freinet encontró en la imprenta escolar ideada por él, un medio poderoso para despertar, estimular y desarrollar el interés de los educandos por las cuestiones del aprendizaje y sobretodo, para despertar las iniciativas individuales y el espíritu creador. El trabajo que se derivaba por el uso de la imprenta suponía, por otra parte, a una gran cantidad de elementos que contribuía a dar vida

a la tarea: el fichero escolar cooperativo, la biblioteca de trabajo, los intercambios escolares, en fin, todo un conjunto de actividades, de técnicas y procedimientos que como en la vida, enriquecen la tarea diaria y educan en el sentido de responsabilidad y de disciplina.

Para éste educador francés, la Pedagogía se basaba en comportamientos que son de sentido común. Bastaba con que el maestro tratara de comprender la realidad, de interpretar al niño como tal, de entregarse incondicionalmente a una tarea en la que él y sus alumnos encontrarán la razón fundamental de su propia vida, realizándose con espíritu humano, creador, con iniciativas que surgirían de las múltiples influencias cotidianas, para la integración de una Pedagogía natural, que rompe con toda clase de esquemas rígidos y de dogmatismos tradicionales.

#### 5.-María Montessori (1870-1952)

Los métodos y teorías que desarrolló la doctora María Montessori, primero en su lugar de origen Italia y después en Holanda, han sido de los más conocidos y adaptados en el mundo entero y con ello han dado un gran impulso a la corriente de la Pedagogía de la Acción.

Inició su trabajo en el campo de la educación con la atención a niños anormales donde desarrolló y aplicó su método (el método Montessori) que más tarde adaptó para

la educación de la infancia normal con gran éxito.

Su extensa formación científica se proyectó en la base teórica que dió a su método\*. Escribió diversos volúmenes para demostrar la validéz de su experiencia; estas obras constituyen un variado repertorio. Entre las principales se pueden citar: Manual de Pedagogía Científica, Formación del Hombre, Educación y Paz, El secreto de la Infancia, La Autoeducación dentro de la Escuela elemental y Antropología Pedagógica.

En 1907 funda en Roma las "Casas de los Niños" (Case dei Bambini), su obra más reconocida y con mayor repercusión en los diversos sistemas escolares del mundo. El nombre recibido por esta institución es significativo: "Casa de los Niños" y no "para los niños". Montessori quería que estos lugares fueran de los niños con toda propiedad por que ellos tomarían parte activa de estas instituciones que iniciaban su floreciente trabajo.

Las ideas pedagógicas más importantes de la doctora italiana son: el puerocentrismo, la libertad, el movimiento y el amor, así como los principales defectos en que pueden tropezar los educadores.

El puerocentrismo es el fundamento de la Pedagogía

---

\* María Montessori fue la primera mujer italiana que se doctoró en Medicina.

de María Montessori. El niño es un ser particular, completamente diferente del adulto, dotado de enorme potencialidad latente y necesitado de inmenso cariño. Proponía llegar al niño penetrando en él por el amor, que se hace mutuo, por que los niños son afectivos en mayor proporción que los adultos. Consideraba necesario el conocimiento del infante, procurando liberarse de los prejuicios y errores.

María Montessori se detuvo a pensar en la represión que el adulto realizaba sobre el niño, a veces de manera consciente, a veces inconsciente. El niño no es un hombre pequeño, sino que es completamente distinto del adulto y éste no comprende bien al pequeño ser plétórico en potencialidades. Por eso se trata de adaptar al niño a formas de vida que contrastan enormemente con su naturaleza infantil. De todo esto necesita hacerse consciente el adulto para evitarlo en lo posible. Se debe procurar hacer la vida agradable al niño no poniéndole obstáculos. Al evitar toda coacción se hará viable la libertad del infante para que éste se desenvuelva espontáneamente de acuerdo con sus inclinaciones.

Ella señalaba dos importantes defectos de los educadores: la impaciencia por el ritmo lento del niño y la incomprensión del mismo.

En cuanto al movimiento, otra de sus ideas princi-

pales; afirmaba que éste es una acción fundamental del infante en formación ya que el niño es esencialmente activo. El movimiento es el medio por el cual la inteligencia logra los objetivos del mundo exterior, es la acción a través de la cual el hombre se relaciona con su medio ambiente, por ello es necesario dejar al niño que manifieste sus movimientos y acciones espontáneas.

La doctora Montessori consideraba al amor como otro de los factores importantes del proceso educativo. Amor del educador hacia el niño que impulsará al primero a entregarse totalmente a la formación de los valores y conocimientos en el ser humano. Pero, al mismo tiempo, valoraba también el amor del niño, el que éste posee como un inmenso tesoro y que tiene hacia las cosas y hacia las personas.

La vertiente práctica del sistema educativo Montessori tiene dos aspectos: el primero, preparar el ambiente adaptado al desarrollo infantil, con objeto de permitirle la libertad de elección de sus objetivos, si es posible; el segundo, estimular los ejercicios de la vida práctica infantil. El verdadero desarrollo del niño tiene origen en su interior, es autógeno. El infante debe aprender también a dominarse, a obedecer, a tener paciencia, a permanecer en silencio.

El método de la doctora italiana se caracteriza por su lograda sistematización en materiales y ejercicios.

El material es lo más característico del método y se divide en: material de la vida práctica y material de desarrollo. Los ejercicios también los divide en: ejercicios destinados a la educación de los sentidos y de la inteligencia y ejercicios que tienen el objetivo de preparar para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

A pesar de ser uno de los métodos de la Escuela Nueva más practicados y difundidos, se acompaña de ciertas críticas negativas, pero no es objeto de el presente trabajo hacer una evaluación de las diferentes teorías sino únicamente exponerlas con el fin de conocerlas.

#### 6.-Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1965)

Por último, es preciso mencionar al español Lorenzo Luzuriaga, cuyas numerosas obras difundieron en los países de habla española la Pedagogía de la Acción.

Su trabajo se avocó mucho más a la propagación de las nuevas teorías y a la traducción de éstas al español, que a la producción de teoría propiamente. Sin embargo, no por ello dejó de plasmar su propio pensamiento en algunos escritos muy importantes como: La escuela única, Manual de Pedagogía, La Educación Nueva, Pedagogía social y política.

ca. Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública. Escuelas activas. Diccionario de Pedagogía y La Reforma de la educación. entre otras.

Una de sus más relevantes tareas fue la de tratar de llevar a todos los grados de la enseñanza y sectores de la educación los principios de la Pedagogía de la Acción.

Luzuriaga se adhiere a la doctrina de la Dimensión social del ser humano y está plenamente de acuerdo con las teorías de Natorp\* y de Devoy y toma una actitud centrista respecto de ambas y admite que la educación no puede tratar al individuo como un ser aislado. Sin embargo, Luzuriaga basó gran parte de su obra en la Pedagogía social, que concebía como parte de la Pedagogía general y definía como el estudio de las relaciones entre la educación y la sociedad.

Con minuciosidad científica registró los factores sociológicos en la educación del niño y recordó la decisiva importancia que tienen para la formación del joven, que no sólo depende de la escuela sino que recibiría el influjo espontáneo, directo o indirecto durante muchas más ho-

\* Paul Natorp (1854-1924) Alemán predicador de la Pedagogía de la Acción. Fundamentó la Pedagogía en la Filosofía. Su teoría era idealista y su principal aportación a la educación fue en el aspecto social. El entendía la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también sirve a la individualidad.

ras de su vida de los factores sociales. Precisa entonces, una educación social en la misma escuela como parte de la educación.

Luzuriaga pretendió reformar la educación española y señalaba que existían dos formas para lograrlo: una por las leyes generales emanadas del gobierno que modificarían los sistemas vigentes. Pero este modo presentaba una limitación; las leyes no suelen recoger los últimos adelantos didácticos ni tampoco modificar la mentalidad de los maestros. La segunda forma, crear instituciones docentes en las que se comprueben los nuevos métodos y educar al personal necesario para ponerlos en acción. Luzuriaga optó por un tercer camino; la difusión de métodos, técnicas y teorías de la Pedagogía de la Acción por medio de la "Revista de Pedagogía" de la cual fue director durante muchos años. Subrayó la imperiosa necesidad de preparar educadores capaces de dirigir esta nueva educación. Sin ellos, ésta no podría existir.

Para concluir, es necesario señalar que la obra teórica de los diferentes autores que en este capítulo se han expuesto, tiene por supuesto diferentes enfoques, ideas y aún alguna contradicción entre una y otra, sin embargo en todas las doctrinas revisadas una idea central permanece y rige sobre las demás: **LA ACTIVIDAD O ACCION**

**DEL ALUMNO.**

## CAPITULO III.

## LA PEDAGOGIA DE LA ACCION EN MEXICO EN EL NIVEL PRIMARIA.

3.1 Situación de la educación primaria en México antes de la Pedagogía de la Acción.

Para poder comprender de una manera más clara cual fue la influencia que tuvo la corriente de la Pedagogía de la Acción en la educación primaria y como es adaptada en México, es necesario que se analice la situación de la enseñanza elemental antes de que esta corriente fuera introducida a nuestro país y puesta en práctica durante el periodo de gobierno del General Plutarco Elías Calles (1924-1928). Por ello se retrocederá hasta el régimen del General Porfirio Díaz (1876-1911) que es cuando se da impulso al nivel educativo elemental, ya que durante el periodo revolucionario (1911-1920) se puede decir que no hubo avances significativos. Es hasta el mandato del Presidente Obregón (1920-1924) con la obra educativa de José Vasconcelos que se vuelve a impulsar la educación en todos los niveles.

Durante el gobierno del General Díaz los logros que se dieron en el campo educativo fueron básicamente en la enseñanza primaria y se caracterizaron por ser proyectos y acciones muy aisladas y sin continuidad. Los pocos avances

fueron llevados a cabo gracias al desempeño de hombres como Justo Sierra, Joaquín Baranda, Carlos A. Carrillo y Enrique Rebsamen, entre otros. Su obra mejoró en mucho el estado de la enseñanza elemental.\*

Dos grandes políticos de la educación mexicana lograron en la época porfirista dar el apoyo necesario para la marcha y desarrollo satisfactorio de la escuela primaria. Joaquín Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1882 a 1901 y Justo Sierra de 1905 a 1911, buscaron darle la unidad nacional que tanto faltaba a la educación elemental a través de muy diversas acciones. Entre las más importantes se encuentra el histórico proyecto de Ley de Instrucción Obligatoria, que dió origen a un gran número de discusiones en el seno de la Cámara de Diputados y por fin se convirtió en ley el 23 de mayo de 1888. Esta ley dividió la enseñanza primaria en elemental

---

\* Desde las Escuelas Lancasterianas de enseñanza mutua, adaptadas en México después del movimiento de Independencia, no se había adelantado mucho. Estas escuelas en su momento representaron una alternativa de solución al problema educativo, sin embargo, 50 años después ya no eran eficaces. La Guerra de Reforma (1857-1860), la Intervención Francesa y el Imperio Francés (1863-1867) contribuyeron a una gran desorganización en materia económica, política y social y por supuesto en el campo de la educación. Es hasta el triunfo de la República y con las Leyes Orgánicas de Instrucción de 1867 y 1869 que por primera vez se organiza la enseñanza, aunque no por ello se desarrolló y mejoró ésta.

y superior con una extensión de seis grados,<sup>4</sup> indicó la forma de subvencionar a las escuelas municipales y estableció que la instrucción primaria dada por el estado sería gratuita, al propio tiempo que prohibió que la impartieran ministros de cualquier culto religioso. La obligatoriedad se formuló en los siguientes términos: la instrucción primaria elemental era obligatoria en el Distrito Federal y territorios para hombres y mujeres de seis a doce años. Esta instrucción podía adquirirse en cualquier establecimiento oficial, particular o en lo privado.

La reglamentación de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888 fue aprobada hasta marzo de 1891 y conforme a dicha disposición comenzaría a regir hasta enero de 1892.

Otro acierto en la obra de Baranda y Sierra, fue la organización de los Congresos de Instrucción de 1892 y 1893. Para ambos no bastaba con promulgar una ley como la de 1888, era necesario procurar su desarrollo y pensar en la unificación de sistemas de todos los estados de la República, y como paso inicial se celebró el Primer Congreso de Instrucción, con el fin de buscar, en un esfuerzo

---

2. La primaria elemental se estableció con una duración de 4 años y la superior de 2 años. Esta última se prolongó a 4 años en 1901; dos de asignaturas generales y dos de especialización en artes y oficios.

colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares, tan necesarios para cimentar la obligación de la enseñanza. Ambos Congresos se ocuparon preferentemente de la enseñanza primaria y las conclusiones, aprobadas en el del primero de diciembre de 1889 fueron de capital importancia para ésta. Entre las conclusiones más relevantes está lo siguiente:

1. Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo como principio la uniformidad de la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y laica.
2. La enseñanza primaria elemental comprenderá cuatro años.
3. El programa general de enseñanza primaria obligatoria será integral, en el sentido de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano<sup>1</sup>

También en el segundo Congreso, realizado en 1891, aportó importantes conclusiones sobretodo en lo referente a los métodos, procedimientos y sistemas propios para emplearse en la enseñanza elemental; temas que fueron debatidos en el Congreso anterior y retomados en éste. Se discutió que era lastimoso comprobar que todavía en 1911 seguía trabajándose con los métodos de antaño al margen por completo de las nuevas corrientes pedagógicas.

Los participantes de este segundo Congreso propusieron que los procedimientos empleados debían estar asimismo en consonancia con el principio fundamental y con los

---

1. MENESES MORALES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1834-1911. Pág. 272

preceptos generales de la metodología e higiene. Se recomendó especialmente el uso del procedimiento intuitivo y objetivo en sus cinco formas: 1) presentación del objeto en la naturaleza; 2) uso de un modelo, aparatos científicos y objetos de bulto o en relieve; 3) uso de estampas, dibujos e imágenes proyectadas por aparatos ópticos; 4) uso del diagrama; 5) la descripción viva y animada. Se puso gran énfasis también en la conveniencia de adaptar la enseñanza a las características psicológicas del estudiante, actitud que significaba un paso adelante; el aliarse con la naturaleza propia del alumno en vez de ignorarla y contrariarla.

El método intuitivo u objetivo recomendado y trabajado en los Congresos de Instrucción fue aplicado por primera vez en México por Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen en la "Escuela Modelo de Orizaba" (1883). Estos importantes educadores trajeron las más recientes teorías y doctrinas pedagógicas usadas en Europa durante esa época y las aplicaron en su institución. Ambos contribuyeron notablemente al buen funcionamiento y desarrollo de la educación primaria así como al de la escuela normal de ese tiempo.

El procedimiento objetivo o también llamado intuitivo que se utilizó en la enseñanza elemental en algunas

instituciones a partir de su práctica en la "Escuela Modelo de Orizaba" y se generalizó con su aceptación en los Congresos Pedagógicos de 1889 y 1891 consistía básicamente:

"en el despertar de los sentidos a partir del uso de objetos, aparatos, dibujos, pinturas con el propósito de hacer más claras las explicaciones de una lección y más en consonancia con el escaso desarrollo intelectual de los educandos. Este procedimiento es el más apropiado en la enseñanza elemental, porque se dirige exclusivamente a los sentidos, los que suministrarán abundante caudal a la inteligencia, afinándose con el frecuente ejercicio. Ningún conocimiento se puede adquirir sino entra por los sentidos, y por lo tanto una buena educación sensorial es eficaz factor para la cultura de la inteligencia"<sup>2</sup>

La enseñanza intuitiva, conforme a la evolución vital del hombre se ocupaba ante todo de despertar en el niño percepciones (llamadas también ideas) claras de las cosas; basándose en la verdad psicológica proclamada por Locke: "nada hay en el entendimiento que no haya pasado antes por los sentidos". De ahí que el maestro tuviera que esforzarse en despertar en la mentalidad del niño una idea clara de las cosas. Este procedimiento pretendía desenvolver por medio de ejercicios convenientes y continuos, la atención, observación y percepción, memoria e imaginación sin establecer preferencias entre ellos.

Este método fue el que se pretendió implantar en las escuelas de nivel primaria durante la mayor parte de

---

2. Revista "La Escuela Mexicana" Marzo, 1904. Vol. I Núm. 3

la época del porfirismo aunque sin grandes resultados, ya que la formación teórica de los maestros con respecto a ella era muy escasa y a pesar de su difusión por los Congresos Pedagógicos antes mencionados y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, su aplicación fue muy limitada.

Otro gran impulsor de la escuela primaria durante ese tiempo fue Carlos A. Carrillo. Pretendía llegar a la reforma educativa y para lograr este objetivo hizo uso de la prensa pedagógica y editó en 1883 el periódico "El Instructor" y después la célebre revista "La Reforma de la Escuela Elemental" en 1885 que vino a transformar e impulsar las publicaciones de este tipo. La revista se ocupó de todas las cuestiones importantes de la época: organización y administración de escuelas, legislación y presupuestos, bibliotecas, didáctica general y especial, historia de la pedagogía, libros de texto, programas, edificios escolares, congresos y consejos de instrucción y medios para mejorar la situación del magisterio.

"Con la aparición de la Reforma de la Escuela Elemental se preparó la opinión pública en favor de las nuevas doctrinas, y no pocas veces se logró lo deseado. Con El Instructor y La Reforma de la Escuela Elemental se superaron en mucho, los periódicos de educación. Carrillo supo llenar las columnas de sus periódicos con el pensamiento pedagógico de Bacon y Locke, de Froebel y Herbart, de Ratke y Comenio, de Rousseau y Pestalozzi, de P.

Girard y Madame Pape Carpentier, de Horacio Mann y Baldwin, de Homer y Flores, de Alcaraz y Manuel Guillé"<sup>3</sup>

Con todos estos esfuerzos, la enseñanza primaria logró en la República un buen nivel, bajo la gestión de Baranda (de diciembre de 1884 a febrero 6 de 1901) y de Justo Sierra (de julio 1 de 1905 a marzo 28 de 1911) como Ministros de Justicia e Instrucción Pública\* y no alcanzó mejores resultados porque no se proporcionaron los elementos económicos y materiales indispensables para hacer extensiva la educación fundamental a otros sectores de la población como la rural, que durante esos años estuvo tan desatendida.

Conforme fue decayendo el régimen de Porfirio Díaz, la obra educativa también. Uno de los últimos logros en materia de enseñanza primaria fue la Ley de Educación Primaria para el Distrito y los Territorios Federales" del 15 de agosto de 1908. En ella se prescribía principalmente:

ART. 1o. Las escuelas oficiales serán esencialmente educativas; la instrucción en éstas se considerará sólo como un medio de educación.

ART. 4o. Por educación se entiende el desenvolvimiento armónico de cada alumno de modo que se dé vigor a su personalidad, que la robustezcan hábitos por virtud de los cuales se intensifique el espíritu individual de iniciativa, y que la discipline al propio tiempo un poderoso

3. LARROVO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Pág. 330

\* En mayo de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción

sentimiento de civismo.

ART. 5o. Además de ser gratuita, laica y obligatoria, la educación deberá ser integral y nacional. Entendiéndose por integral la tendencia a producir el desenvolvimiento armónico y total de los educandos en su ser físico, intelectual y moral, lo mismo que en su posibilidad de sentir la belleza y de despertar y perfeccionar su buen gusto. Nacional, esto es, se propondrá diferenciar a los educandos de México de los educandos de otros países, por el hecho de que no sólo forme de ellos seres en quienes el concepto supremo de humanidad se intensifique, sino porque haga de ellos ciudadanos particularmente mexicanos.

Antes de que cayera el régimen de Porfirio Díaz: Justo Sierra organizó en 1910 un Congreso Nacional de Educación Primaria cuyo objetivo principal fue el de presentar informes y estudiar el estado que guardaba la educación primaria en todo el país y señalar las bases para que se sigueran efectuando anualmente congresos similares.

Con la nueva reelección del General Díaz en septiembre de 1910, se inicia el 20 de noviembre del mismo año la lucha revolucionaria y finalmente en mayo de 1911, después de 35 años de dictadura, Porfirio Díaz deja el poder. Los años de 1910 a 1917 son de franca lucha armada y escasos son los logros en educación; leyes y decretos apenas si se formulan y aún más, se cometen serios errores, como la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dictada por Carranza.

---

pública y Bellas Artes, separándose así de la de Justicia que por muchos años estuvieron unidas.

Esta contienda militar y la pugna entre diferentes facciones políticas empeoró considerablemente la situación de la educación en general, pero muy especialmente de la enseñanza básica; al problema del reducido número de escuelas y su concentración en el medio urbano se sumaron muchos otros de carácter económico, administrativo, de calidad y metodología de la enseñanza.

Durante este período de agitación política y social, los destinos de la educación fueron dirigidos por 16 Secretarios del ramo y evidentemente ello trajo la desorganización total en el ámbito y la falta de continuidad en los proyectos. Sin embargo son dignos de mención, como loables esfuerzos por continuar la obra de Baranda y Sierra, los Congresos Nacionales de Educación Primaria. El Segundo\* de estos Congresos fue llevado a cabo en el Distrito Federal en septiembre de 1911; el tercero en Jalapa, Ver. en 1912 y el cuarto se efectuó en la ciudad de San Luis Potosí en 1913. Entre los principales temas tratados en ellos estuvieron:

- La federalización de la educación primaria en la República;
- los medios para hacer efectivo el precepto de la educación primaria en todo el país;
- la intervención del estado en las escuelas primarias no oficiales;

---

\* Recuérdese que el primero se realizó todavía bajo el régimen de Díaz en 1910.

- la conveniencia de las escuelas mixtas;
- la uniformidad de la enseñanza en todo el país;
- los medios de la escuela para estrechar los lazos familiares y,
- la inamovilidad del profesorado.

Como se puede ver, los temas que se debatieron en los Congresos eran importantes, pero no llegaron a tocar los problemas reales de la educación primaria. Sus aportaciones pedagógicas fueron altamente valiosas, pero no dejaron de ser solamente estimables esfuerzos teóricos, frente al imperativo de extender los beneficios de la educación a los grandes núcleos de la población no urbana, que eran la mayor parte en el país.

También durante esta época se dieron Congresos Pedagógicos Estatales. El estado de Veracruz fue quien nuevamente tomó la iniciativa como ya lo había hecho con el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882. En el estado de Yucatán se efectuaron dos Congresos similares y sin duda estos dos últimos son los que se consideran más importantes de cuantos se llevaron a cabo por las ideas de la Escuela Racionalista que en ellos se manejaron y más tarde se pusieron en práctica en las escuelas primarias de este estado. La Escuela Racionalista o Racional representada en Yucatán por José de la Luz Mena se inspiraba en las doctrinas de la nueva pedagogía de Reddie, Ferrer, Dewey y Agua-

yo.\* El entusiasmo por la Escuela Racional fue tan intenso que los representantes yucatecos ante el Segundo Congreso Nacional de Maestros (México 1920) la propusieron a Gato. Más adelante, el Tercer Congreso Nacional de Maestros (Guadalajara 1922) la aceptó en las conclusiones.

En los estados en los que se efectuaron igualmente Congresos Pedagógicos fueron: Coahuila, Guanajuato, Sonora e Hidalgo.

La Constitución de 1917 estableció los principios que habrían de normar a partir de entonces la educación. En el artículo 3o. se declaraba que:

"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 algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria".

En otros artículos constitucionales se encuentran asimismo, disposiciones en materia educativa: el artículo 73, fracción XXV, faculta al Congreso de la Unión para legislar sobre educación y el 123, fracción XII, exige de toda negociación agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, el establecimiento de escuelas

\* Véase el Capítulo II en su apartado 2.1 para referencias de estos teóricos.

para los hijos de los trabajadores.

De esta manera la Constitución señaló a la obra educativa un claro significado social, plasmado en esa materia los ideales del pueblo que eran, a su vez, contenido de las demandas populares de lograr una vida mejor.

Sin embargo, la nueva legislación no definía claramente quien se ocuparía de la educación. Determinaba sólo que los encargados de la educación básica serían la Federación, los estados y los municipios, ya que abolió en el artículo 140. a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, que anteriormente había sido la responsable de coordinar la educación en México. Se dividió entonces la responsabilidad de la educación básica y así, se quedaron pocas posibilidades al poder central de influir en la educación primaria en los estados de la República y con ello se vinieron abajo los planes que 25 años antes Baranda y Sierra habían soñado de centralizar y darle unidad a la educación.

Desde la obra educativa de Sierra y Baranda, los planes de primaria y la metodología (método objetivo o intuitivo) que se aplicaban no habían sufrido modificación o variación alguna. En 1917 se aprobaron nuevos planes para la primaria elemental y superior. Estos tendrían un carácter demostrativo, es decir práctico y positivo y se

referirían al país en todos sus aspectos. En cuanto a la metodología de enseñanza, poco se avanzó, ya que en la mayoría de las escuelas de este nivel, se seguía aplicando el método objetivo o intuitivo que databa del siglo pasado y en el peor de los casos se seguía aplicando el método tradicional.

Uno de los más serios efectos de la municipalización de la enseñanza (entrega del control de la enseñanza a los municipios) fue, como muchos educadores y políticos lo habían previsto, la incapacidad de los municipios para hacerse cargo de los sueldos de los maestros. Debido a esto los maestros se fueron a la huelga y ésta sólo se pudo solucionar con la realización del Primer Congreso Nacional de Maestros en diciembre de 1919. A pesar de que a éste se le calificó como "pedagógico" lo cierto es que fue una reunión de maestros para solucionar sus problemas laborales y de gremio. A este Congreso le siguieron otros dos similares.

A la muerte de Carranza, en 1920; el panorama educativo era desolador. La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes produjo en la educación un gran daño. Sin un organismo unificador, la educación se dispersó en fragmentos carentes de coordinación y frecuentemente antagónicos. Cada municipio mantenía o no, a las

escuelas con la orientación que quería. Es más que obvio que el resultado era un completo caos del sistema educativo.

"Ni la destrucción material producida por la guerra, ni las muertes de numerosos maestros influyeron tanto en arruinar la educación como la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y el traspaso de las escuelas a los municipios, carentes de recursos y desinteresados, simplemente, en responsabilizarse de la educación de los niños"<sup>4</sup>

El mandato presidencial del General Alvaro Obregón representó para el país un periodo de estabilidad y de franco desarrollo en todos los órdenes de la vida. La economía se vio favorecida por el gran número de exportaciones; se inició la Reforma Agraria según el artículo 27o. de la Constitución; se puso en vigor el derecho de los obreros a iniciar una huelga. Pero sin duda la realización y decisión más importante de este gobierno fue poner al frente de la labor educativa a José Vasconcelos, primero como rector de la Universidad y después al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP) como secretario de la misma.

José Vasconcelos tuvo siempre una visión global de los problemas que aquejaban a la educación en México, sabía que lo más importante sería la fundación de institu-

4. MENESES NORALES, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934. Pág. 265

ciones que podían encaminar un desarrollo equilibrado del sistema educativo y la unificación de los contenidos de la enseñanza para llevar a una unidad nacional. Y esto último sólo podría hacerse a través de un órgano que se encargara de ello; es decir que hubiera una federalización de la enseñanza para rescatarla de las manos de los municipios que tan funesto había resultado. Entonces, a instancias del mismo Vasconcelos y con el apoyo total del Presidente Obregón y del Congreso se restauró la Secretaría de Educación Pública el 29 de septiembre de 1921. Esta fue dividida en tres grandes sectores: de Enseñanza o Departamento Escolar, de Bibliotecas o Archivo y de Bellas Artes. Después se agregaron los departamentos de la Cultura Indígena y de la Alfabetización.

Dos características diferenciaron a la Secretaría de Educación Pública\* de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes del tiempo de Justo Sierra: primera, ésta tenía un radio de acción circunscrito al Distrito Federal y Territorios Federales, la SEP, por el contrario abrazaba todo el territorio nacional sin lesionar la soberanía de los estados y segunda, la SIPBA carecía de la buena organización de la SEP. Se puede decir que ésta fue más una innovación que una restauración.

---

\* En adelante SEP.

Una vez lograda la federalización de la enseñanza, Vascocecos no cesó en sus acciones para fomentar la educación en todo el país. Para remediar el problema grave del aislamiento de los poblados y por ello la falta de escuelas y de maestros creó las "Misiones Culturales" y después las "Casas del Pueblo" como alternativa a la escuela rural. Estas Casas del Pueblo estaban concebidas como centro de la población, a donde se podía acudir como escuela o como centro social.

La labor de alfabetizar y educar estaba apoyada por la publicación y distribución de libros y revistas baratos y por el establecimiento de bibliotecas públicas. El trabajo editorial de la SEP se concentró en libros con textos de literatura clásica universal, de historia de México y de Latinoamérica con altos tirajes. Además circuló la revista "El Maestro", distribuida gratuitamente y con un contenido variado. Este fue el primer gran impulso a la labor editorial en México.

Para llegar a la tan anhelada unidad nacional, Vascocecos expresaba la necesidad de fomentar una cultura nacional y para ello se organizaron en las escuelas fiestas, en donde por medio del canto, del baile y de las recitaciones hicieron llegar el mensaje nacionalista a los niños y sus padres. Se volvieron a llevar a cabo en los colegios las ceremonias de saludo a la Bandera en donde

los alumnos entonaban el Himno Nacional, entre otras acciones de carácter cívico.

Vasconcelos creía que una vez que todos los mexicanos fueran alfabetizados y educados dentro de la cultura nacional, hablando todos el castellano, se lograría la unidad y consecuentemente la identidad nacional, el desarrollo económico y el bienestar para todos.

Cuando la SEP quedó organizada, Vasconcelos empezó a revisar el funcionamiento de cada una de las áreas y direcciones. Así le llegó su turno al programa de la primaria y en base a un estudio que realizó el profesor Gregorio Torres Quintero (1921) del estado en que se encontraban las escuelas primarias del Distrito Federal y que se podía generalizar a la mayoría de las escuelas primarias de la República, se publicó un documento (mayo 1922) sobre el nuevo programa de la primaria. Sus objetivos eran: 1) Dar al maestro, al director y al inspector una perspectiva general del objeto significado por el programa de estudios; 2) esbozar los objetivos, que desde el punto de vista del concepto de educación, en esos momentos debían seguirse, dando al programa el lugar que le correspondía como factor importante para lograr tales finalidades. El programa anterior que databa de 1917 era casi una fórmula matemática: la tarea del maestro (el medio)

consistía en unir el objeto (los conocimientos) con el sujeto (el niño). El nuevo programa atendía al infante como un ser todo movimiento y actividad, dotado de una tendencia a manejar, construir, experimentar y que sólo se detenía a pensar cuando el pensamiento se relacionaba con el hacer. Por lo tanto se consideraba al niño como poco dispuesto a ser sujeto de la enseñanza y recibir pasivamente los conocimientos abstractos y formales, transmitidos por el libro y la lección oral. El programa por esta razón, ofrecía al niño oportunidades para continuar esa educación a que estaba sujeto fuera de la escuela, es decir, contenía una serie bien organizada de experiencias condensadas, que lo ayudarían a interpretar a las personas, sucesos y cosas con que se enfrentaba en la vida. La escuela procuraría abreviar este proceso y ofrecería al niño experiencias ya depuradas, los conocimientos descubiertos, herencia de la civilización en que había nacido. La primaria proporcionaría al niño los instrumentos básicos para vivir en una sociedad civilizada; leer, escribir y contar, aunque el aprendizaje de esas materias sería medio para el desarrollo posterior de otras facultades y conocimientos y no fin en sí mismo, como lo era en la educación tradicional. El niño aprendería a leer y a escribir para manifestar su propio pensamiento, no el mas-

tro o el del libro. El profesor debía enseñarle a pensar con claridad, a expresarse con precisión y hacerle sentir simpatía por lo bueno, lo útil y lo bello. Todo esto implicaba la educación elemental o primaria según Vasconcelos.

El progreso había modificado la vida humana. Nuevos objetivos y actividades existían en ese momento, desconocidos cincuenta años antes. Por tanto, el programa de estudios que proponía Vasconcelos contenía los conocimientos que permitirían al niño encontrar su lugar en la sociedad en que vivía. Estos iban más allá del aprendizaje de la lectura, la escritura y las cuentas.

El programa insistía en el principio de la selección, primero, respecto al número de conocimientos. Eran muchos y corto el tiempo de que disponía el niño para aprenderlos. Consiguientemente, convenía seleccionar los conocimientos fundamentales, presentarlos en forma completa y sintética y relacionarlos íntimamente. Segundo, desde el punto de vista del niño, era necesario tener en cuenta los intereses, capacidades y tendencias del educando. La premisa era que cuando los conocimientos se relacionaban con los intereses naturales del niño, éste inmediatamente los asimilaba pues estaba motivado a hacerlo. Tercero, desde el punto de vista social, la escue-

la trataba de preparar al niño para participar inteligente y activamente en la vida social, económica, etc; luego era menester establecer continuidad entre los conocimientos escolares y los extraescolares. En la vida no había disciplinas aisladas, sino tipos de experiencias. Por tanto, el programa de estudios debería incluir informaciones y actividades que el niño necesitaba. Quarto, en relación al método: bueno sería aquel que ofreciera similitud con los métodos que se empleaban en la sociedad para resolver problemas semejantes. El maestro observando más las reacciones de su labor en el niño y menos el programa de estudios. Quinto, respecto de la acción y la adaptación activa, se insistía en la doble naturaleza del programa de estudios: por un lado proporcionar sugerencias sobre los conocimientos que debía adquirir el niño, por otro, dar ideas sobre situaciones que debían buscarse o crearse para desarrollar las actividades. La escuela moderna no era ya el lugar para recibir únicamente el conocimiento sino un lugar para desarrollar la acción. La educación no significaba una adaptación pasiva al medio. Sexto, sobre la necesidad de adaptar el programa a los escolares, ya que todos los niños son diferentes. Cada uno adquiría conocimientos según sus capacidades. La escuela debería dar oportunidad para que cada cual desarro-

llara su propia actividad, iniciativa y personalidad. El maestro debía discernir la diferencia de receptividad de los infantes y tratar de acomodar la enseñanza a los distintos niveles de percepción. El programa de primaria proponía programas particulares para cada una de las materias que contenía.

Este documento publicado en el Boletín de la SEP (mayo 1922), así como el Primer Congreso del Niño realizado en el Distrito Federal (enero 1921) sentaron los precedentes para "Las Bases para organizar la enseñanza primaria bajo el principio de la acción"; ya que en este Congreso se habló muy profunda y entusiastamente sobre la teoría de John Dewey, el método Montessori y Decroly, así como la de muchos otros teóricos de la Pedagogía de la Acción.

En general, se puede decir que la obra educativa de Vanconcelos en el nivel primaria, preparó el terreno para que se introdujeran, aunque tardamente las nuevas tendencias pedagógicas que desde el siglo XIX tenían ya gran éxito en Europa y Norteamérica.

### 3.2. Introducción de la Pedagogía de la Acción a México y sus principales seguidores.

Como se explicaba anteriormente, la reorganización de la educación y la restauración de la SEP realizadas por José Vasconcelos bajo el mandato de General Alvaro Obregón trajeron beneficios al campo educativo, entre ellos la introducción de las nuevas corrientes pedagógicas que en Europa y Norteamérica desde fines del siglo XIX ya estaban siendo aplicadas y desarrolladas en las escuelas con gran aceptación por parte de maestros, alumnos y padres de familia.

Con la renuncia de José Vasconcelos (julio 1924), el siguiente Secretario José Manuel Puig Casauranc, todavía en el régimen de Obregón y repitiendo en el período presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928) introduce algunos cambios en la obra que hasta entonces Vasconcelos había llevado a cabo aunque algunos de sus postulados y acciones esenciales se mantuvieron como lo argumenta Samuel Ramos:

"La obra de Vasconcelos, a medio empezar quedaba como un gran boceto genial en el que se trazaban

los lineamientos esenciales, pero aún imprecisos en los detalles. Señalaba los ideales de la educación mexicana, pero la tarea de realizarlos era apenas un gran esfuerzo de improvisación. El ambiente mexicano, escasez de elementos preparados y pobre en recursos económicos no permito, por desgracia, la realización sistemática y perfecta de los buenos proyectos. Aun los hombres de talento se ven obligados a la labor improvisada. No obstante, el impulso de Vasconcelos había sido tan vigoroso, su acción y su pensamiento grabaron tan honda huella, que los continuadores no pudieron salirse del marco que había puesto a la educación. Pero ellos abandonaron el impulso idealista y se dedicaron más a trabajar técnicamente el detalle"5

El equipo con el que trabajó el Dr. Puig Casauranc en la SEP estaba constituido por un gran número de maestros con una sólida trayectoria en el ámbito educativo y eso propició que las acciones que se llevaron a cabo fueran más reales y respondieran un poco mejor a las necesidades de la población escolar. Los lineamientos que se propusieron en este régimen para la educación surgieron de la experiencia profesional de maestros tan brillantes como Manuel Gamio, Subsecretario de Educación Pública al inicio del mandato de Calles, profundamente interesado por la educación rural; el profesor y también reconocido periodista y escritor Ignacio Ramírez y los principales seguidores y propagadores de la Pedagogía de la Acción en México, Molán Saénz como Subsecretario a la renuncia de Gamio y el maestro Rafael Ramírez, que fue jefe de Misiones Culturales y director del departamento de Escuelas Rurales e

5. RAMOS, Samuel. Veinte años de educación en México" Pág. 31

e incorporación indígena.

Moisés Saénz es considerado el ideólogo y promotor principal de la educación pública en la época de Calles. Su formación magisterial en la Normal de Jalapa, donde estuvo en contacto con el pensamiento de Rébsamen y los estudios superiores que realizó en Estados Unidos donde conoció al pedagogo norteamericano John Dewey y en Francia en la Sorbona de cuyo lugar procedieron sus conocimientos acerca de los educadores europeos de la época, Ferrrière, Kerschensteiner, Decroly y Claparède, influyeron decisivamente en las ideas y política educativa que aplicó en la escuela mexicana.

En la obra educativa de Moisés Saénz no hubo una ruptura con la de Vasconcelos. Saénz utilizó las instituciones creadas por José Vasconcelos, las amplió y formó nuevos centros de enseñanza, pero su proyecto educativo era muy diferente. La política educativa de Moisés Saénz fue guiada por un ideal modernizador que reflejaba los valores de la Revolución Mexicana. Para Saénz, la modernización acabaría con la miseria del pueblo y reemplazaría los mitos religiosos de las masas orientándolos por medio de la razón y la ciencia. No obstante su gusto y su interés por las formas de vida y la pedagogía norteamericana, su gran inquietud fue la integración social y cultural de

la nación mexicana; obsesionado por el aislamiento material y espiritual de los indígenas se esforzó por llevar la escuela hasta lugares alejados.

Uno de los principales intereses del Secretario Puig Casauranc y de Saénz fue la educación básica. Este último trató de adaptar la pedagogía de John Dewey a las necesidades de las escuelas primarias de México; con el tipo de escuela activa ligada a la vida de la comunidad sería más fácil un avance sustantivo en la educación de México. Para Saénz como maestro, era de suma importancia el modo de enseñar, la forma de transmitir conocimientos.

En la ideología de Moisés Saénz se mezclan las ideas de Dewey, las experiencias prácticas de las escuelas nuevas norteamericanas y las influencias de la ética protestante.\* Al igual que John Dewey trató en sus proyectos educativos de introducir a los niños a las nuevas condiciones de la vida moderna. Su idea de vincular la escuela con el quehacer práctico de "aprender haciendo", iba a llevar a que los niños aprendieran hábitos de trabajo, obediencia y disciplina por medio de la elaboración de productos de consumo y también a que desarrollaran el sen-

---

\* Moisés Saénz (1888-1941) nació en el seno de una familia de granjeros protestantes y cursó la preparatoria en una escuela presbiteriana. De ahí la gran influencia que refleja en la mayor parte de su obra.

tido de comunidad se estaba perdiendo en el mundo industrializado.

De esta manera cambiarían los niños hábitos y se prepararían para encontrar su lugar en la sociedad y en el ámbito laboral. Se desarrollarían libremente en las escuelas, sin castigos, sin premios, sin horarios ni memorizaciones. Los maestros ya no serían las autoridades, sino las personas que atenderan individualmente a cada niño según sus posibilidades. De esta forma los alumnos aprenderían con gusto, no por obligación.

Para Sáenz, la corriente de la acción introducida a la educación mexicana, iba a lograr que la escuela como institución, no estuviera desligada de la vida, como normalmente sucedía. Que contenidos, programas, métodos, técnicas y actividades de aprendizaje estuvieran en consonancia con la realidad familiar, social y económica de los alumnos.

"La integración entre la vida y la escuela, que postulaba la educación activa no difería del ideal de integración social y cultural del mosaico mexicano que era tanto para Sáenz como para Vasconcelos, la única base sólida de la que podría surgir una auténtica nacionalidad mexicana"<sup>6</sup>

Moisés Sáenz propugnó por las ideas de la educación activa no sólo en la escuela primaria y la rural don-

6. ARCE GURZA, Francisco. En busca de una educación revolucionaria 1924-1934 en Vázquez, Josefina. Ensayos sobre Historia de la educación en México. Pág. 183

de formalismo fueron adoptadas y puestas en práctica sino que éstas se extendieron también a todos los niveles del ámbito educativo. Tales ideas eran: la motivación del aprendizaje, el respeto a la personalidad, la auto-expresión, la vitalización del trabajo escolar, el método de los centros de interés y de proyectos, así como la democracia en la educación. Fue éste último uno de los principales postulados de la doctrina pedagógica de Dewey y que se refleja necesariamente en los valores de la filosofía educativa de Saénz. Esos valores se refieren principalmente al problema indígena y son los siguientes: "1) Integrar todos los elementos y todas las fuerzas, tanto en lo material como en lo espiritual, al servicio de lo humano para construir una patria de hombres libres; 2) resolver el caos etnológico y acelerar la fusión, no sólo biológica sino espiritual de la raza; incorporar a México a la familia indígena. Esto es el mestizaje biológico y cultural, ya que el mestizo es quién participa étnica, cultural y económicamente de las dos razas y civilizaciones que dominan el país; 3) reinterpretar la cultura, es decir formar un alma mestiza en la que fluyan lo indio y lo español; 4) establecer el español como idioma común y base de la comunicación indispensable para la nacionalidad; 5) lograr una estructura

económica apta para satisfacer necesidades primordiales de la vida, ya que el alma no adelanta con el estomago vacío y los ideales no se elevan sin salud física; 6) hacer desaparecer a los explotadores y explotados; instituir una sociedad sin clases; acabando así con los reaccionarios y con la arremetida de los radicales; 7) despertar a las masas, rehabilitarlas, redimir las y luego organizarlas dentro de la nación con un criterio igualitario y democrático; 8) lograr la independencia -no aislamiento- de México con la fuerza suficiente para participar en el concierto de la civilización; independencia que dará por resultado una vigorosa cultura, escudo contra los imperialismos de todo orden; 9) destruir las mentiras de nuestra historia y oír a los contrarios para evitar cualquier dogmatismo y dictaduras."7

Un gran acierto en la obra de Moisés Sáenz fue el hecho de que supo adoptar la doctrina de Dewey a las necesidades de la población rural. Una de las principales diferencias entre Sáenz y su maestro norteamericano consiste en que Dewey trataba de capacitar al individuo para adquirir las habilidades necesarias en la industria. Sáenz en cambio, procuró hacer de la escuela el centro de la comunidad, de formar una sociedad que arraigara, inte-

grara a los grupos sociales y fortaleciera el nacionalismo.

La tendencia educativa que se siguió en el periodo de gobierno de Calles se basó en la visión del hombre que tenía Sáenz. Esta se fundamentó en la de Rousseau, que postulaba a un hombre bueno, activo y libre, dotado de inteligencia, que le permitiría aprender y modificar el ambiente. También el influjo de Dewey es evidente en la visión del ser humano de Moisés Sáenz. El teórico norteamericano Dewey concebía un ser útil, industrioso y capaz de bastarse a sí mismo. Afirmaba que la inteligencia se encuentra repartida igual entre los hombres, pero las diferencias sociales introducen la desigualdad. También planteaba que el hombre es capaz de cambiar internamente mediante la adquisición de nuevas experiencias y de igual manera producir cambios en la sociedad. El ser humano -según Dewey- era más individuo práctico y con voluntad y acción que teórico y pensante.

Sáenz procuró con gran esfuerzo, vitalizar la escuela primaria principalmente; de igual manera que el maestro Rafael Ramírez\* trató de hacerlo con la escuela

\* Rafael Ramírez (1885-1959) nació en el estado de Veracruz, Méx. Se distinguió por su trabajo en la docencia y el desarrollo de la escuela rural mexicana. Escribió numerosas obras de gran importancia para la educación nacional que el gobierno de Veracruz publicó en 1967 en V Tomos.

rural e indígena.

Rafael Ramírez fue, durante la época de Calles, el principal colaborador de Sáenz y por supuesto del Secretario Puig Cassauranc.

Al igual que Sáenz, Ramírez estudió en la Normal de Jalapa y recibió la influencia del pensamiento de Rébsamen. Esta se manifiesta decisivamente en sus primeros años de ejercicio del magisterio, pero es tal vez, su posterior asociación con Moisés Sáenz, cuando éste es designado Subsecretario de Educación, la más poderosa influencia en la vida y pensamiento de Ramírez.

Este notable maestro veracruzano trabajó intensamente para hacer realidad la escuela rural. Desde 1923 que deja la inspección de escuelas urbanas, se involucra decisivamente en la escuela rural y ya no dejaría desde entonces de luchar por el mejoramiento de ésta.

En el inicio de su desempeño dentro de la educación rural e indígena fue maestro de materias académicas en la primera misión cultural. Pasó más tarde a ser jefe de Misiones Culturales primero y después del departamento de Escuela Rurales e Incorporación Cultural e Indígena. En 1925 viajó a los Estados Unidos a recibir un curso en educación secundaria; en 1926 asistió al breve curso que sobre filosofía de la educación, dictó John Dewey en Mé-

xico y en 1928 hizo un nuevo viaje de estudio al vecino país para conocer el sistema de enseñanza rural. Su íntima asociación con Sáenz lo llevó a comprometerse en la implementación de la escuela activa de Dewey y de la teoría de la incorporación del indio a la vida moderna.

Además de tener una obra fecunda en la docencia, se destacó por la vasta producción de ensayos y escritos acerca de la escuela rural, la nueva corriente de la Pedagogía de la Acción y la introducción y adaptación de ésta a la educación rural mexicana.

En gran parte de sus obras critica severamente a los programas escolares tradicionales y pugna por su arreglo conforme a las nuevas corrientes pedagógicas en particular a la Escuela de la Acción como lo manifestó en sus escritos:

"Mientras los maestros sigan considerando en forma superficial el programa escolar, mirándolo simplemente como una serie de materias en la que cada una de ellas representa una colección de conocimientos lógicamente encadenados que es necesario transmitir a los niños por medio de la enseñanza, encontrarán siempre dificultades en su labor de educadores porque tomadas así las cosas, se provocará un divorcio absoluto entre la experiencia del niño y las nociones científicas contenidas en los programas de las diversas materias de estudio. A este divorcio hay que atribuir, sin duda, los resultados mediocres de la instrucción escolar de que venimos lamentándonos desde hace ya bastante tiempo en verdad"<sup>8</sup>

8. RAMÍREZ, Rafael. La técnica de la Enseñanza Tomo III.  
Pág. 148

Para Ramírez, así como para todos los seguidores de la Pedagogía de la Acción, el niño y sus intereses eran el centro del proceso educativo y por lo tanto consideraba que el programa debía estar acorde con la experiencia del alumno, que él concebía como fluida, flexible y fluuyente. Es decir, el mundo interior del niño es tan fluido, que argumentaba, no era posible establecer líneas divisorias entre sus experiencias sobre ciencias naturales, cálculo, historia, geografía, etc, no debían aislarse, deberían estar íntimamente ligadas y fundidas entre sí y con las actividades diversas a que se entrega el niño.

Asimismo afirmaba que los lazos de unión que mantienen unidas las diversas experiencias que los niños han recogido en la vida, son fundamentalmente diferentes de los que mantienen ligadas a las nociones de que están compuestos los programas de estudios. En el infante esos lazos son emotivos y están formados por sentimientos, simpatías, intereses, aversiones, etc, mientras que en el programa escolar las nociones se agrupan alrededor de ciertos principios lógicos, abstractos, intelectuales y el valor de las nociones científicas no se estima por el influjo que ejercen sobre la vida personal o social, sino por la virtud que tengan de desprenderse lógicamente de otros principios mucho más amplios y generales.

Lo que el maestro Rafael Ramírez consideraba importante era que el contenido de los programas fuera el adecuado para lograr las metas señaladas en la educación y después interpretar sabiamente dichos programas a fin de que entre la experiencia condensada en el mismo y la de los niños, no llegara a establecerse un rompimiento o separación que muy poco favorecería el proceso de aprendizaje.

En relación con la idea de actividad, este notable educador señaló que no toda actividad era valiosa como instrumento de enseñanza. Para él existían muchos grados de actividad, desde los que son impuestos con una viva protesta y rebelión interna, hasta los que se hacen con todo interés y entusiasmo. Estos últimos consideraba Ramírez que eran los realmente valiosos en la educación y había que desterrar de la escuela aquellos tipos de actividad que rayaban en lo impuesto y en lo indiferente y dejar en ella exclusivamente aquellos que respondieran a los intereses de los alumnos y a sus necesidades: necesidad de saber, necesidad de producir y crear, necesidad de buscar algo que falta. Por ello el papel del maestro había de ser también activo, ya que enseñar es provocar la actividad de los alumnos, constantemente estimularla, encauzarla y dirigirla rectamente hacia la meta deseada. En su-

ma, definía a la enseñanza, como la acción de crear la situación o escenario en el que el aprendizaje ha de realizarse.

Todas estas ideas y muchas otras secundarias, las trasladó y adaptó muy acertadamente a la escuela rural. Gracias a ello, ésta vivió una de sus mejores épocas en aspectos tanto teóricos como prácticos, continuándose así la obra de Vasconcelos del periodo de gobierno anterior.

En la educación rural, al igual que en la urbana, la atención se centra en el alumno pero además se extiende a la comunidad entera, considerándose así como parte del educando.

Y es precisamente en la comunidad, en que la escuela rural mexicana de esta época puso su mayor énfasis para su trabajo y desarrollo; ya que lo que se buscaba era que a través de la educación basada en la Escuela de la Acción, se elevara la calidad de vida de la comunidad con la participación activa de toda ésta.

Para lograrlo se propusieron programas muy completos y diferentes por supuesto a los de las ciudades, basados siempre, como ya se ha dicho, en la actividad individual y principalmente social. Y es que si para cualquier alumno, ya sea niño o adulto, representa un aspecto de vital importancia la acción dentro del aprendizaje, el

poder construir él mismo su propio proceso educativo; lo es mucho más para alumnos de poblaciones rurales en donde la mayor parte de su vida transcurre en estrecho contacto con el trabajo manual. Desde muy pequeños los habitantes de estas zonas empiezan a aprender a través de la experiencia directa con su medio. No se sientan en un pupitre para que les enseñen a cultivar, criar animales, realizar artesanías, etc; aprenden todo esto de la observación y manipulación de los diversos objetos y materiales necesarios para su trabajo. De ahí que se considerara muy adecuada la adaptación de la Escuela de la Acción para estas personas con necesidades tan peculiares.

En su mayor parte, los programas que se propusieron y aplicaron giraban en base a:

- Actividades que proporcionaran educación económica como el huerto escolar, los museos escolares, el laboratorio agrícola, los concursos agrícolas, las exhibiciones y las ferias escolares, la crianza de animales domésticos y las pequeñas industrias rurales.
- Actividades que proporcionaran educación higiénica.
- Actividades que proporcionaran educación doméstica.
- Actividades que recrearan y educaran para aprovechar valiosamente los ratos de ocio.
- Actividades que proporcionaran la educación mínima deseable para todos los habitantes del país (lengua nacional, que abarcaba lectura, escritura, ortografía, expresión oral y escrita y gramática; cálculo aritmético y geométrico, el estudio de la naturaleza, higiene, geografía, historia patria y general y la educación artística).

Otro importante pensador que impulsó la Pedagogía de la Acción fue Ignacio Ramírez, que en el Congreso de

Directores de Educación Federal de los Estados (abril 1925) planteó las características fundamentales de la escuela activa:

- "(1) Contra el método de adquirir información por la memoria, opone el de la actividad del pensamiento.
- (2) Contra la costumbre de dar información por sí misma, opone la tendencia de no enseñar nada que no se encuentre motivado.
- (3) A los métodos artificiosos de impartir lecciones, opone procedimientos completamente naturales.
- (4) Contra el ordenamiento lógico de asuntos que son objeto de estudio, opone un ordenamiento psicológico.
- (5) Contra el olvido absoluto de los intereses infantiles, la Escuela de la Acción planea y organiza la labor docente con la mira siempre puesta en el niño"

Muchos otros brillantes maestros, políticos y periodistas fueron entusiastas seguidores de esta corriente educativa, pero sin lugar a dudas los principales propagadores y directores del desarrollo de ella en México fueron Moisés Sáenz y Rafael Ramírez. A ellos se debe que algunos aspectos de la educación tradicional hayan sido superados.

### 3.3 Teorías y Métodos adoptados en México

De los innumerables métodos que surgieron del movimiento de la Pedagogía de la Acción, dos fueron los que se adaptaron oficialmente para la educación en México. Estos fueron el método Decroly\* de los centros de interés, fundado en la teoría de la globalización del mismo autor y el método de proyectos de W.H. Kilpatrick\*\* que a continuación se explicarán:

#### 1) El Método Decroly.

Este sistema de educación creado por el Dr. Decroly parte de tres ideas básicas enunciadas por él mismo para

---

\* Ovidio Decroly nació en Renaix, Bélgica en 1871 y murió en 1932. Estudió medicina en Gante y amplió sus estudios en Berlín y París. Su actividad pedagógica propiamente dicha empieza en el año 1901 con la fundación del Instituto de Enseñanza Especial para retrasados mentales y en el año 1907 crea la "Escuela para la vida y por la vida" en la calle del Ermitage, en Ixelles (Bruselas), para niños normales, donde se aplica su método de los centros de interés. Entre sus principales escritos están: Atención a la infancia anormal. La Psicología de los niños anormales. La función de globalización y su importancia pedagógica, entre muchas otras.

\*\*William Kilpatrick (1871-1965). Fue uno de los principales interpretes y propagadores de la teoría de Dewey y en base a ella creó su llamado "Método de Proyectos" en 1918. Sus principales se refieren a éste y son: El Método de Proyectos y Fundamentos del Método.

cualquier tipo de educación ya sea para anormales o normales y para cualquier nivel. Estas ideas son: (1) Colocar al niño o alumno en un ambiente adecuado; el ambiente es fundamental en toda educación. (2) Estimular las tareas y actividades necesarias para que el niño se adapte al ambiente que ha de tener de mayor. (3) Que el fin que se desea lograr esté proporcionado a las capacidades físicas y mentales del alumno.

La pedagogía del Dr. Decroly se caracteriza por ser eminentemente vital o biológica, ya que siendo él un estudioso del campo de la medicina, se abocó a atender en primer lugar el aspecto vital de la persona; también la señalan como práctica, con notables influencias de las ideas de John Dewey. Ambas teorías consideran que la escuela tenía que preparar al niño para la vida moderna, potenciando todas sus aptitudes y teniendo en cuenta que el infante tendría que vivir posteriormente en sociedad.

El destacado doctor y educador belga fue un entusiasta defensor de la idea de clasificación y diferenciación de los escolares. Estaba convencido de que el rendimiento de éstos aumentaría si se hacía una previa clasificación del alumno, de acuerdo con el resultado del examen físico y psíquico, previamente aplicado. Aconsejaba una clasificación capaz de hacer grupos homogéneos atendiendo

a la capacidad mental del escolar. Por esto se le considera un pionero en la medida de los alumnos y en la adaptación de los contenidos y métodos a éstos.

Ovidio Decroly se refirió en su obra, tanto práctica como teórica, a la actividad infantil de acuerdo con las características propias de la infancia, pero teniendo en cuenta, por otra parte, las actividades necesarias a su vida de adulto. Este pedagogo parte de la misma actividad del niño, centrada en sus propias necesidades, alrededor de las cuales giran todas las actividades escolares.

Decroly conocía al infante, comprendía que era eminentemente activo; ello le llevó a procurar en todo momento una educación integral. Asimismo aseguraba que el niño que aprendía a través de su método atendía al conocimiento de su propio yo, de su propia personalidad así como de sus particulares necesidades y aspiraciones. Después de este conocimiento, el educando se predispondría al conocimiento del medio ambiente, del contorno en que puede satisfacer sus necesidades y aspiraciones. Al mismo tiempo, este contorno incluiría el conocimiento de sus semejantes, conocimiento en que están enmarcadas las relaciones con los mismos.

El método de los centros de interés se apoya en dos principios básicos:

a) Principio de globalización.

El descubrimiento del principio de globalización se debe al Dr. Decroly. Según este principio, el pensamiento del niño no es analítico, sino sintético. El pensamiento del infante capta por todos completos y no por partes.\* El niño percibe en primer lugar lo complejo y posteriormente lo simple; primero el todo y luego las partes. Si se le presenta por ejemplo un animal completo, después vendrá el análisis y percibirá las distintas partes del mismo.

b) Principio del interés.

El interés del niño nace de su necesidad. Por tanto, el profesor debería buscar primero las necesidades del alumno. En este método se trata de reunir las distintas asignaturas inspiradas en una necesidad del alumno. De este modo, el niño ve la conveniencia del objetivo de estudio. La materia de aprendizaje queda relacionada con una necesidad vital hecho que lo proporcionará suficiente motivación para aprender. Para Decroly el infante actúa por un interés, proporcionado y en relación con las necesidades sentidas por él.

1.A) Los centros de interés.

En base a estos dos principios básicos y a las

---

\* Decroly estaba fuertemente influenciado por la Gestalt, teoría psicológica que determina que la percepción en primer lugar, se hace por el todo de las cosas.

ideas expuestas anteriormente de la teoría pedagógica de Ovidio Decroly, desarrolla éste su método de los "centros de interés" y que surge a través de la consideración de la actividad espontánea del niño. El no coartar esta acción espontánea del alumno constituye una preocupación importante para este autor. El educando necesita un ambiente adecuado y un objetivo atrayente para que sirva de estímulo a la expansión de todas las posibilidades infantiles.

Decroly, en su primera parte del método, programa las necesidades del niño, que agrupa en cuatro: necesidad de alimentarse, necesidad de luchar contra la intemperie, necesidad de defenderse contra los diversos peligros y necesidad de acción, de alegría y de vida en la sociedad, con trabajos continuos y frecuentes descansos.

En lo que podría considerarse la segunda parte, el Dr. Decroly plantea las diferentes relaciones que el niño establece con su medio, en que se relaciona al infante con su familia, con la escuela, con la sociedad, con los animales y las plantas, con la tierra, en que entran los componentes de agua, aire, piedras y con el sol, en que se incluyen también los demás astros como la luna y las estrellas.

Este programa se desarrolla a través de todos los cursos de escolaridad elemental, teniendo en cuenta la

distinta profundidad o extensión.

En el desarrollo de los centros de interés es indispensable la realización de tres ejercicios:

- La observación, que corresponde a un procedimiento directo y propio de las lecciones de las cosas.
- La asociación sensorial, propia para los temas no accesibles a la intuición directa.
- La expresión, correspondiente a los momentos en que el niño ha de manifestar sus conocimientos o sentimientos y que constituyen los ejercicios de producción infantil.

En primer lugar se trabaja la observación. Cualquier objeto que haya atraído la curiosidad del alumno en su medio familiar o en su entorno, es examinado sensorialmente en la escuela. Con los ojos cerrados o vendados se profundiza en sus cualidades: se palpan, se pesan, se huelen, si es posible se saborean. Luego se miran. Se debe tener presente siempre que las mejores observaciones son aquellas que parten de una intervención plurisensorial, de ahí la estrategia de no centrarse únicamente en la vista, que es el órgano más cotidianamente utilizado.

Con la observación, basada en la percepción y la sensación, los alumnos adquieren el reconocimiento de las cualidades sensoriales de los objetos y se introducen, progresivamente, con el cálculo y la medida, en las nociones de peso, longitud, capacidad, volumen, es decir una evaluación cuantitativa. Las unidades de superficie utilizadas por los más pequeños pueden ser, según ellos ais-

mos convengan, la mano, el brazo, la envergadura del cuerpo, el largo de un pupitre, etc. La representación de estas medidas sobre un papel dará paso a otro tipo de medida más simbólica y poco a poco, se pasará a usar otras abstractas y universales.

Después de la observación, se pasa a la asociación, donde se realizan ejercicios de comparación de los objetos (y más tarde de los sucesos) según unos criterios establecidos previamente, por ejemplo mediante diferencias y semejanzas (o más adelante en relación al tiempo y al espacio). En el proceso de asociación se relacionan los conocimientos adquiridos previamente en la observación para ordenar, comparar, seriar, tipificar, abstraer, generalizar, etc.

La observación y la asociación, están estrechamente interrelacionadas con la expresión concreta y la expresión abstracta. La concreta se traduce, entre otros, en trabajos manuales, modelado, carpintería, impresión, cerámica, dibujo o incluso música. Es la materialización de las observaciones y creaciones personales de los niños. La expresión abstracta es la traducción del pensamiento con la ayuda de símbolos y códigos convencionales (letras, números, fórmulas, signos musicales, etc), se identifica con el lenguaje escrito, la ortografía, la matemática o la mú-

sica.

Decroly buscó con este sistema de educación reemplazar la dispersión de los viejos sistemas educativos por la concentración de las materias de estudio en una unidad y con sus centros de interés se opuso enérgicamente a la enseñanza fragmentaria y enciclopédica tradicional.

## 2) El Método de Proyectos.

El método de proyectos fue creado por William Kilpatrick. Lo fundó en el pensamiento de John Dewey y partió del principio de éste último de que la educación debe ser una experiencia viva para resultar eficaz. Kilpatrick se propuso desterrar el método tradicional de enseñanza por recitación con énfasis en el dominio memorístico de la materia y sustituirlo por uno que exigiera de una parte, la fusión de las actividades intelectuales y estéticas y, de otra, la participación de todo el organismo del que aprendía.

El método de proyectos tiene por finalidad llevar al alumno a realizar algo y parte del principio de que la vida es un constante proyecto. Los adultos viven imaginando empresas de variables dimensiones y en busca constante de medios para realizarlas. El niño más que nadie vive de lo que está por realizar y su actividad es un continuo hacer y deshacer, en vista de los nuevos caminos

que desfilan sin cesar por su fantasía.

Este método toma en cuenta las características de la naturaleza del infante en el proceso enseñanza-aprendizaje y organiza la escuela con planes análogos a los que el niño desarrolla a cada paso. Además, el método trata de hallar la forma de que el alumno no advierta la diferencia entre la vida exterior y la vida escolar, empleando en la primera enseñanza los procedimientos de aprendizaje e investigación, que seguiría en sus actividades extraescolares. Es decir, que intenta imitar la vida.

El niño, con este procedimiento, trabajará en algo de su elección, pero con un objetivo y un compromiso. Así se desenvolverá su espíritu de iniciativa, de responsabilidad, de solidaridad y de libertad.

Kilpatrick definió al proyecto como una cadena organizada de actividades dominada por un motivo central cuyo propósito es realizar algo, sea por el placer que se encuentra en la realización o bien por la satisfacción que deparan los resultados que han de alcanzarse. Planteó además que el proyecto abarca realizaciones de tal generalidad que no existe en la vida forma alguna de actividad que no se desenvuelva así. No siempre es un proceso que requiere actos continuados y numerosos; puede consistir desde el más elemental y simple al más complejo y difícil.

tienen la característica común de la unidad y el empeño de la realización concreta. El niño, siempre que trabaja, debe saber que hace y para que lo hace.

El proyecto en la escuela no emplea el saber ni la técnica -al modo de los adultos- para obtener el producto, sino a la inversa. El método se realiza en la escuela con el fin de obtener conocimiento y experiencia. Es decir, el adulto proyecta después de conocer; el educando proyecta para conocer.

La raíz psicológica de este método se encuentra, como ya se había dicho, en Dewey, quien afirma que el pensamiento se inicia en una situación problemática, en otras palabras, arranca de un problema que uno mismo ha de resolver con un acto o serie de actos voluntarios. Ahora bien, el problema es un reto al entendimiento, mientras que el proyecto requiere tanto del entendimiento como de la habilidad manual. La solución teórica de un problema no es tan rica como la solución por la realización. La realización implica una riqueza extraordinaria de experiencia que de ningún modo consigue proporcionar la simple solución teórica.

Para Kilpatrick, el proyecto de mayor éxito sería el que plantearan desde su primer momento los alumnos. Sin embargo, el papel del maestro no desaparece ni queda al

margen, al contrario, le corresponde: 1) juzgar si el tema merece la pena de convertirse en proyecto; 2) medir las dificultades de la empresa; 3) apreciar la calidad, riqueza y variedad del mismo, procurando evitar proyectos excesivamente especulativos o mecánicos. El maestro debe estudiar primeramente, los proyectos ideados por los alumnos, pero puede plantear otros y trabajar como un miembro más del grupo. Tendrá desde luego, que haber impartido previamente los conocimientos básicos de todas las materias necesarias.

El maestro puede también sugerir mejores fuentes de información; estar alerta sobre su rigor lógico; corregir los datos inexactos; advertir la existencia de lagunas y fortalecer los puntos débiles, cuidando que las actividades más educativas cobren la debida importancia.

Kilpatrick planteó cuatro tipos principales de proyectos:

- 1.-Proyecto de tipo constructivo: donde se propone realizar algo concreto.
- 2.-Proyecto de tipo estético: se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
- 3.-Proyecto de tipo problemático: se propone resolver un problema en el plano intelectual.
- 4.-Proyecto de aprendizaje: se propone adquirir conocimientos o habilidades.

El proyecto se formuló en diferentes etapas, con la misma importancia todas para una adecuada realización del mismo:

- A) Descubrimiento de una situación o relación al proyecto, en la cual el profesor ayuda a "ver" el problema sugiriendo situaciones a fin de sensibilizar a los alumnos para la tarea.
- B) Definición y formulación del proyecto, donde el maestro ayuda a los alumnos a formular el proyecto a su viabilidad y a establecer sus límites.
- C) Planeamiento y compilación de datos, en la cual el profesor por medio de preguntas y dudas aparentes, estimula a los alumnos para que elaboren el plan de trabajo y reflexionen acerca de las dificultades que encontrarán y también donde y como encontrar elementos para su ejecución.
- D) Evaluación del proyecto, en la cual el educador orienta el espíritu crítico de los alumnos acerca del proyecto en marcha o de sus resultados finales.

En conclusión, el método de proyectos elaborado por

William H. Kilpatrick, se propono:

- Que el alumno logre una situación auténtica de experiencia en la que esté verdaderamente interesado;
- que las actividades tengan propósitos definidos;
- que el pensamiento sea estimulado;
- que el alumno observe para utilizar los informes e instrumentos;
- que los resultados del trabajo sean algo concreto;
- que el alumno tenga oportunidad de comprobar sus propias ideas a través de la aplicación de las mismas.

3.4 Bases para la organización de la Escuela Primaria en México bajo el principio de la acción.

Desde el periodo de gobierno del General Alvaro Obregón se comenzaron a considerar las ideas pedagógicas contemporáneas y en especial las de la Escuela de la Acción, basada principalmente en la teoría de John Dewey. Estos principios e ideas empiezan entonces a propagarse y generalizarse con aceptación por parte de algunos educadores y maestros. Ello se aprovechó para introducir con carácter oficial a la escuela primaria la práctica educativa basada en la actividad del alumno. Se dispuso entonces que la extinta Dirección de Educación con su personal de inspectores en funciones de Consejo Técnico diera cuerpo a la doctrina presentándola en forma apropiada para que fuera factible su aplicación en las escuelas primarias. Elaborado concienzudamente el proyecto de reforma de la enseñanza producto de varios meses de estudio y discusión fue sometido a la consideración del Secretario (Vasconcelos todavía)\* y aprobado sin modificaciones en

\* Vasconcelos aprobó el documento sin modificaciones; sin embargo en su libro De Robinson a Odiseo" (1935) ataca

diciembre 20 de 1923 con el título "Bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción" las cuales ayudaron a romper con los moldes tradicionales que encerraba la escuela primaria mexicana. La primera edición de las bases circuló al inaugurarse los cursos del año siguiente (febrero 1924) y se dieron los primeros pasos en este sentido. Durante 1924 se comenzó a poner en práctica con los tropiezos naturales de un proyecto de reforma apenas iniciado. A partir de 1925 se adoptó en firme el proyecto en todas las escuelas federales de la República y Territorios.

Según el Subsecretario Moisés Sáenz, las bases antes mencionadas respondían a la renovación que social, política y económicamente quiso llevar a cabo el pueblo mexicano al aceptar las ideas revolucionarias de 1910 y tenían el mérito de haber impuesto la reforma de la ense-

---

la teoría de Dewey en las que se sustentaban las bases para organizar la enseñanza.

También crítica el naturalismo de Rousseau que propone dejar al niño en plena libertad durante su desarrollo; así como la idea de Dewey de "aprender haciendo" y el principio -según él- peligroso de enseñar al niño sólo lo que es útil como tal.

Argumentaba que la escuela nueva privaba de la aptitud para la técnica espiritual, ya que sólo adiestraba al niño para el trabajo.

Vasconcelos consideraba que el sistema de proyectos era bueno para construir un artefacto con las manos, pero no bastaba para entender los valores que constituyen la cultura, además para él, la escuela nueva era el protestantismo llevado a la práctica.

ñanza no parcialmente en algunos planteles a título de ensayo experimental, sino de manera definitiva para ser obligatoria en todas las escuelas primarias dependientes de la Secretaría.

El importante documento que se publicó y dió a la circulación para regir la marcha de los establecimientos educativos primarios, comprendía cuatro puntos principales:

I. La parte expositiva, que expresaba la tendencia de convertir a la escuela en el campo de acción de los intereses del niño. Los postulados que caracterizaban a la nueva escuela que se proponían introducir era:

- La acción como base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria.
- El trabajo escolar, y muy especialmente el que se traduce en actividades corporales, presentado oportunamente con motivos para formar en el niño hábitos sociales.
- Las actividades manuales como fundamento para la investigación, información y coordinación científicas para el desarrollo de la cultura estética y para dar una educación provocacional.
- Los trabajos que realizara el alumno en la escuela en íntimo contacto con la vida, de manera que fueran la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que viva.
- La escuela como institución donde se enseñe al niño lo que necesita como niño.
- El educando tratado como ente individual, con sus necesidades e intereses particulares.

II. El examen de los diferentes aspectos de la vida infantil, de los caracteres psicológicos distintivos de los períodos que abarca el desarrollo del niño y de las dife-

rencias derivadas de la idiosincracia de cada uno de los alumnos para hacer la educación lo más individual que fuera posible con el fin de proporcionar a cada cual los elementos que mejor armonizaran con las manifestaciones de su ser físico y mental, dentro de las tendencias de cooperación y sociabilidad.

III. La enumeración de las actividades manuales, motoras y constructoras y el pormenor de las correlaciones mentales para cada uno de los tres ciclos que comprendía el curso de la enseñanza primaria.\* Dichas actividades y correlaciones clasificadas racionalmente y con creciente intensidad del primero al tercer ciclo, no constituían en rigor un programa de estudios que debía seguirse del principio al fin, sino habían de verse como el plan general del trabajo que correspondía a la escuela primaria, en el cual los profesores encontrarían valiosas sugerencias para regular su labor, escogiendo como objetos de clase las actividades motoras y mentales que más convinieran a los niños en vista del medio escolar y de las necesidades que se hicieran sentir. Estas actividades y correlaciones mentales que de ellas se derivaran (medios de aprendizaje, de

\* Los contenidos de los programas de la enseñanza primaria de ese período (1924-28) estaban organizados en tres ciclos. El primer ciclo comprendía al 1o y 2o año, el segundo que comprendía 3o y 4o y el tercer ciclo que abarcaba a 5o y 6o año.

adquisición de habilidades y capacidades y de información científica), no debían imponerse aislada y caprichosamente, sino que debían estar coordinadas y definidas para alcanzar un fin propuesto, girando alrededor de lo que se denominó proyecto de trabajo, o sea la realización de una obra manual, industrial, agrícola, social y recreativa, que fundándose en los intereses de los niños, reclamaría la cooperación de todos ellos y fuera fuente natural de conocimientos. El proyecto de trabajo, por la participación directa y activa de quienes la realizan, ofrecería a los niños un recurso mejor que el recibir pasivamente la enseñanza, y los colocaría en situaciones de realidad social que los acostumbraría a resolver problemas semejantes a los que verían planteados en su vida futura.

IV. La interpretación que se había de dar a algunas modalidades del trabajo escolar, concernientes a asuntos de organización y administración, tales como los horarios, el sistema de promociones y el régimen disciplinario.

El horario rígido por el cual se distribuía el tiempo lectivo en lapsos que se destinaban respectivamente a lecciones desarticuladas sin ninguna motivación fue abolido. Era cierta la necesidad de un horario, por ser inherente a cualquier plan de trabajo preconcebido, pero se tendría que formar con cierta liberalidad para ponerlo

en concordancia con las actividades a que se entregarán los alumnos, evitando con ello caer en extremos lamentables como el de prolongar demasiado los ejercicios o el de mantener a los niños durante largo tiempo en los salones de clase en posición sedentaria.

En lo que respecta a las materias de aritmética y lengua nacional, a éstas sí se les señaló tiempo fijo en la distribución de las actividades escolares dada su importancia.

Se prescindió del sistema tradicional de reconocimientos y exámenes\* que obligaban sólo a esfuerzos de memoria y que favorecían principalmente a los niños de superior capacidad intelectual. Se acordó que la promoción de un grado al inmediato superior se decidiría por el profesor en el curso del año o al final del mismo en base a sus observaciones sobre los trabajos de los alumnos y los resultados de las pruebas a que fueran sometidos para la apreciación de sus habilidades y conocimientos. Con este acuerdo ya no se tenía que esperar hasta la terminación del curso, sino que la promoción podía y debía darse en el momento oportuno no importando que fuera durante el desa-

\* Los exámenes a que eran sometidos los alumnos de primaria hasta antes de la adopción oficial de la corriente de la Pedagogía de la Acción consistían en un reconocimiento al final del curso de forma oral ante padres y maestros.

rollo del curso mismo.

En cuanto a la disciplina, se propuso erradicar la disciplina basada en la autoridad del maestro, con el auxilio de una serie de castigos y recompensas arbitrarios, sustituyendola por la que emana del cumplimiento del trabajo que a cada cual corresponde, obligación que dentro de la mayor libertad compatible con el régimen en que los niños viven, trae aparejada la noción de los deberes individuales y sociales.

Las bases antes expuestas, determinaron y reorganizaron en gran medida no sólo a la escuela primaria como institución sino también al organismo encargado de ella en esa época. Este era el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal.

Teniendo entonces, como base a ese documento se estableció que la edad propiamente escolar para la educación primaria era de los seis a los catorce años y duraba seis años. Durante el régimen de Díaz y el período revolucionario y postrevolucionario, los cuatro primeros años se destinaban a la educación llamada primaria elemental y los dos últimos a la que recibía el nombre de superior. Pero con las mencionadas bases que empezaron a regir la enseñanza se consideró al proceso educativo de la primaria como indivisible.

Como una consecuencia lógica de la nueva orientación que se le estaba dando a la educación, los programas de enseñanza sufrieron grandes modificaciones. Antes de éstas, los programas eran enormes listas de temas concatenados lógicamente de tal manera que se desarrollaban todo el curso de la asignatura respectiva. Ordinariamente los programas eran cíclicos, es decir, que iba ampliándose el radio de conocimientos a medida que los niños avanzaban en los grados escolares, siendo estos programas propios de la escuela verbalista o sea de aquella que colocaba al niño en la situación pasiva de receptor y al maestro en la de agente principal de la enseñanza que por medio de la forma expositiva, transmitía la enseñanza ya elaborada a los alumnos sin que estos tuvieran que esforzarse, el estudio del texto venía a continuación como complemento obligado. La mejor escuela era la que cumplía las exigencias de programas más amplios, el mejor maestro era el que transmitía mayor número de nociones y el mejor alumno era el que en los reconocimientos y exámenes reproducía más fácilmente los temas tratados en las clases.

Para la Escuela de la Acción, el programa debía verse como el indicador de un plan de trabajo que no coartara la libertad e iniciativa del maestro, ni restringiera la actividad de los alumnos, para elaborar con ella

su propia educación. El niño no había de conformarse con oír, con aceptar inactivamente la enseñanza del maestro para almacenarla en su memoria, sino que debe observar, experimentar, hacer, preguntar, consultar, etc.

Los programas se arreglaron de manera que comprendían las actividades de los alumnos, los motivos que las provocaban y los conocimientos, aptitudes e ideales a que se había de llegar por medio de las actividades. Se abandonó en los mencionados programas, el riguroso orden científico, para satisfacer los intereses de los educandos sin menoscabo del fin educativo. Además se formaron lo bastante amplios para permitir la mayor libertad provechosa en la labor espontánea de los niños. Asimismo, reflejaban una tendencia racional, que ni llegaba al extremo de quienes pretendían hacer de los intereses del alumno el origen y la finalidad del programa de estudios, ni tampoco al de los formalistas que pretendían subordinar la formación del programa al orden científico y al concepto de la escuela como preparación para una vida futura, sino que, tomando como punto de partida los intereses infantiles, buscaban la realización de los fines vitales y científicos inherentes a la obra educativa.

A la par que el programa de estudios, el método de enseñanza fue modificado. Al principio se recomendó a los

maestros el empleo del método de los centros de interés de Decroly, que tiende a dividir las materias del programa de estudios en un conjunto de centros de interés, capaces de motivar la serie actividades manuales y constructoras mediante las cuales puede provocarse el estudio de los conocimientos que deben adquirir los alumnos en una obra de correlación y síntesis final. Después se consideró que era el más adecuado a la tendencia educativa moderna el Método de Proyectos y se adoptó y generalizó en la escuela primaria mexicana. Se tuvo en cuenta que dicho método consistía en formar grandes unidades de enseñanza con significado concreto para los alumnos, llamadas proyectos; formados a su vez por problemas complejos e interesantes, cuya solución obliga a llevar a cabo la ejecución de un gran número de actividades en común y aisladamente, el ejercicio de las capacidades infantiles, la aplicación de las inclinaciones naturales de cada uno, la división del trabajo, la cooperación, la socialización y la adquisición de numerosos conocimientos.

Para lograr los objetivos de la Escuela de la Acción se llevaron a cabo cambios en la distribución del trabajo escolar. Dado que a cada ciclo concurrían niños con edades diferentes y caracteres psicológicos distintos, el tiempo destinado a cada ciclo fue de cuatro horas, el del segundo

de cuatro horas y media y el del tercero de cinco horas. Se estimó la conveniencia de implementar el "tiempo corrido o continuo", pues se consideraba para la nueva educación muy desventajoso el "horario discontinuo" o de "dos sesiones" que imperó hasta antes de 1925.

Otro aspecto que se renovó con la implementación de la Pedagogía de la Acción fue el de la clasificación de los alumnos. Para este procedimiento se tomaba en cuenta, antes de 1924, la estatura o el grado de conocimientos. Dentro de las clases, los profesores distribuían los lugares conforme a estaturas; algunas veces formaban dos grupos, el de aprovechados y el de atrasados, solía agregarse un tercer grupo, el de las medianías.

Estas clasificaciones por empíricas e imperfectas, estaban ya desacreditadas, pero consideraban que no se podía prescindir de ellas en absoluto, pues en ocasiones eran utilizables, pero era necesario perfeccionarlas basándolas en los datos que suministrara la investigación de la psicología de los niños. Para este aspecto precisamente es que se pusieron por primera vez en práctica las mediciones mentales. Estas se hacían por medio de pruebas, que se formularon después de haber realizado muchas experimentaciones. Los comisionados encargados de este renglón, para llevar a cabo ese laborioso trabajo de ex-

parlamentación, se sirvieron de las pruebas extranjeras de autores americanos y europeos pero por la diferencia de medios y de caracteres psicológicos infantiles de la población mexicana, se hicieron adaptaciones para aplicarlas en el país.

También a partir de 1925 se adoptó la coeducación como precepto obligatorio y como uno de los principales postulados de la Pedagogía de la Acción.

Otro de los más importantes postulados de dicha corriente, es el aspecto social del ser humano y por ello las mencionadas bases hubieron de tomarlo en cuenta, estableciendo ciertas normas para la educación social que debía proyectarse, en la escuela primaria.

Al igual que los sistemas educativos modernos de otros países, la escuela primaria mexicana, reconoció que se debía dar preferencia a los métodos cooperativos sobre los individuales sin perder de vista por supuesto, la personalidad de cada alumno, pero sí teniendo en cuenta que los libros solamente son débiles sustitutos de la experiencia, puesto que la verdad esta en la vida misma y por ello la escuela tendría que proporcionar al niño ocupaciones en que éste encontrara siempre una significación eterna y humana; que le suministrara lo que la sociedad habría de exigirle más tarde.

Se busco entonces, dar a las escuelas una organización que las convirtiera en verdaderas sociedades, donde los niños como miembros que son de ellas, tuvieran siempre intereses, problemas, deberes, derechos, en una palabra: todas las funciones de una vida social bien definida.

El programa relativo a esta área fue inspirado en el deseo de dejar a la iniciativa y a los esfuerzos sociales de los alumnos, la resolución de la mayor parte de los problemas sociales de las escuelas, gracias a la participación cooperatista y solidaria de los mismos.

Esta educación social también había de hacerse extensiva hacia fuera de la escuela, buscando acabar con el divorcio que había reinado entre el hogar y la escuela, con gran menoscabo de la labor docente. La constitución de sociedades de padres y maestros, el establecimiento de clubes de madres y las sociedades de ex-alumnos, la institución de escuelas dominicales fueron algunos de los medios puestos en práctica para lograr los fines sociales de la educación.

La formación cívica de los alumnos también fue considerada como aspecto primordial en la educación social de los niños y de acuerdo a la tendencia moderna de la acción, fue preciso desterrar la instrucción cívica como tal, para hacer la enseñanza más intensa.

Siendo la experiencia el mejor medio educativo y sin abandonar en lo absoluto la enseñanza de preceptos cívicos, se procuró sustituirla por la ejecución de un gran número de actividades. Se cuidó, sobretodo, de que éstas quedaran dentro de los intereses de los alumnos para que los fueran gratas.

Teniendo en cuenta que la escuela y las clases son sociedades en pequeño, con sus intereses, sus relaciones, sus problemas, sus fines, sus recursos, sus dificultades y que están ligadas entre sí y con el medio social en que se encuentran, se organizó en las escuelas primarias del Distrito Federal un programa en que los niños pudieran realizar una serie de trabajos de carácter genuinamente cívico, sin abandonar su condición de infantes y de modo que adquirieran seguramente los hábitos de lealtad, cooperación, honradez, servicio social, iniciativa e interés por el bienestar general, así como el sentimiento de responsabilidad, que constituyen el alma del ciudadano. En todo momento de la vida escolar se quiso encontrar campo bastante para el ejercicio de las actividades ciudadanas para la sugestión de los ideales cívicos y para la formación y afianzamiento de las virtudes respectivas. Para los últimos grados de la escuela se dejó la consideración de algunos fenómenos de orden jurídico y económico cuando las circunstancias lo favorecieran.

Al igual que con cualquiera de los otros aspectos de la educación (intelectual, motora, estética, etc.) se pretendió que la enseñanza y formación cívica fuera parte de una educación integral y no que estuviera aislada o dejada de lado como antaño.

Las bases para organizar la enseñanza según el principio de la acción no dejaron de tomar en cuenta la educación moral. Se cuidó de que todos los actos de los alumnos y todos los detalles del ambiente escolar, tendieran a la práctica del bien y a la formación de los buenos hábitos en que se cimienta la conducta moral. Especial énfasis se concedió a las virtudes que se consideraban hacían mayor falta en el medio escolar y familiar de la época, como eran: la tolerancia, la veracidad, la cooperación, la sumisión a la ley, el respeto a la autoridad, la devoción desinteresada al bien ajeno, la hospitalidad, la lealtad, la perseverancia y la honradez, en todas sus formas.

En resumen, los postulados de la Escuela de la Acción que se trataron de poner en práctica en México son los siguientes que formuló la profesora Eulalia Guzmán\* en

\* Eulalia Guzmán B. nació el 12 de febrero de 1890 en el estado de Zacatecas, Méx. Actuó en los ámbitos educativo, cultural y de política internacional. Estudió para maestra normalista, obteniendo su título en 1910 y desde entonces se distinguió por su constante lucha en apoyo de la educación y la cultura. En 1923 se le otorgó la jefa-

1923:

- I. La Escuela Nueva debe ser un constante laboratorio pedagógico, debe basarse en hechos y no en palabras. La observación y la experiencia deben preceder siempre a las lecciones orales.
- II. Si es posible debe estar en el campo. La experiencia individual ocupará primer lugar con la que debe darse y entremezclarse al trabajo colectivo para educar al niño en la idea de comunidad.
- III. Los trabajos manuales constituyen una parte esencial de su programa de estudios. Los horarios y programas dejan de ser rígidos para adaptarse a las necesidades del niño. Los deportes deben verificarse al aire libre.
- IV. Las clases se darán sobre el terreno de observación y experimentación y los trabajos en ellas deben ser verdaderos talleres en donde el niño investigue o recapacite sobre las observaciones y experiencias hechas por el mismo.
- V. La Escuela Nueva es coeducativa, para acostumar a los niños de ambos sexos a tratarse como compañeros y a guardarse consideraciones que se debe un sexo al otro. Debe ser, si es posible, un internado en que los alumnos vivan como en una comuna guiados por sus respectivos maestros.
- VI. El maestro desempeña el papel de guía. No existen premios ni castigos, la disciplina esta basada en la libertad dentro del trabajo y la alegría. Las excursiones forman el medio más activo de enseñanza.
- VII. En la Escuela Nueva el espíritu de servicio y cooperación substituirá el espíritu de lucha, de competencia o de pugna. La fraternidad substituirá al egoísmo; la idea de paz a la de guerra, la violencia se substituirá por el amor.
- VIII. Se adoptará el método natural de frases para la lectura- escritura; la construcción como auxiliar de la aritmética y geometría.
- IX. En la Escuela Nueva los maestros son libres para desarrollar su personalidad e iniciativa. No hay directores, todos se auxilian en consejo.
- X. La Escuela Nueva debe trabajar en relación constante con el hogar y con la sociedad en general."10

tura de la Enseñanza Primaria y Normal donde actuó en favor de las "Bases para organizar la enseñanza bajo el principio de la acción".

10. BREAMUNTZ, Alberto. La Educación Socialista en México. pp. 84-85.

### 3.5 Resultados de la acción educativa hasta 1928 bajo el principio de la Acción.

La puesta en práctica de las bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción trajo aparejada muchos problemas, como es natural en toda reforma.

Al principio hubo una vigorosa resistencia por parte de numerosos sectores de la población; incluso llegaron a heber peticiones para que se derogara el proyecto y la prensa intervino con la publicación de las quejas y protestas de padres y maestros. La SEP no hizo caso de estas protestas y continuo con la marcha de la reforma por un lado y por otro trató de convencer a la opinión pública inconforme, de la conveniencia de superar los métodos de la escuela tradicional, por medio de artículos donde se justificaba la Escuela de la Acción, publicados en el Boletín de la SEP.\*

---

\* Durante esta época el Boletín de la Secretaría de Educación Pública representó el órgano de información educativa más importante. En él se publicaban disposiciones oficiales, decretos, noticias de índole administrativa, metodología, comunicados a los maestros, directores, inspectores, etc. Aparecía bimestralmente.

El paso a la nueva educación fue muy brusco y por ello los maestros de ese tiempo, agentes de los procedimientos rutinarios, muy arraigados por el largo tiempo en que privaron, se sintieron desorientados y renuentes al cambio. De aquí que las bases no fueran bien recibidas y que se expusieran dudas acerca de su eficacia.

Una vez que se introducen las bases en 1925, en todas las escuelas del Distrito y Territorios Federales, naturalmente comienzan a notarse ciertas deficiencias que en la teoría no eran tan visibles pero que en la práctica se tornaron como puntos muy sensibles. Por ello fue necesario empezar a revisar para tomar medidas de corrección.

La primera corrección que se hizo a este documento fue en lo que se refiere a la metodología de enseñanza. Como se recordará, primero se adoptaron los centros de interés de Decroly como método de enseñanza, pero por razones que no se especifican\* se adoptó y generalizó el méto-

\* Rafael Ramirez en su obra Técnica de la Enseñanza crítica severamente el método de los centros de interés de Decroly, argumentando que el éxito que había obtenido el Dr. Decroly siguiendo el esquema de programa ideado por él, debía acreditarse no al programa mismo, sino a sus sobresalientes dotes de maestro y a su intuición clarísima de educador, ya que los centros de interés o de correlación, como los llama Ramirez "no son un método de enseñanza; son mas bien un nuevo modo de arreglar el programa que va a enseñarse..."

todo de proyectos. Este avanzó con grandes dificultades, ya que un gran porcentaje de maestros desconocían el método, otros se resistían:

"...ya por prejuicios resultado de hábitos viejos de enseñanza o bien, y tal vez en primer lugar, porque falta a bastantes profesores el juicio lógico, la ponderación de espíritu y las facultades sobre todo imaginativas, necesarias para formar y desarrollar convenientemente un proyecto"!!

El método de proyectos de Kilpatrick representó para los educadores de esa época, una técnica avanzada y difícil de concebir que reclamó en los maestros mucha ponderación y recursos profesionales para no fracasar. Además se prestó a exageraciones o interpretaciones erróneas; entre las principales observadas en las escuelas estaba:

- La creencia de que el método constituía la más completa negación de todo orden, sistema y finalidad.
- La excesiva importancia que se dió a la parte formal de los proyectos -a los trabajos hechos durante la ejecución con menoscabo de los objetivos y finalidades (información científica, formación de hábitos, etc.)- lo cual motivó ideas falsas y procedimientos indebidos como los de ocupar todo el tiempo en la construcción de los trabajos dentro y fuera de la escuela y hasta hacer que los maestros mismos se impusieran la obligación de ejecutarlos, con gran detrimento de la educación de los niños y del método mismo.
- La exageración del utilitarismo dado a las actividades escolares que contribuyó a dar un aspecto mercantilista y pseudo-industrial a las escuelas.
- La de tratar separadamente a las actividades manuales y constructoras de las llamadas materias individuales.

Para corregir estos errores y malas interpretaciones del método propuesto se instrumentaron numerosas acciones. Se comenzó por su aplicación a las materias puramente sociales y de observación, como el civismo, la geografía, la historia y el estudio de la naturaleza. Se emprendieron dos movimientos en favor de la enseñanza de la aritmética y la Lengua Nacional: la campaña pro-cálculo iniciada en 1927 y la campaña pro-Lengua Nacional en 1928; asimismo se convocó a un concurso de proyectos en todas las escuelas primarias dependientes de la SEP con el fin de adoptar los mejores como modelos y reunirlos, imprimirlos y distribuirlos como folletos conteniendo las pautas de proyectos-modelos, suficientes para impartir el mínimo de nociones instructivas necesarias que el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal había considerado debían adquirirse en las distintas materias de la escuela elemental. Se pretendía además que en base a estos proyectos tipos, los maestros se guiaran para dar libre curso a su imaginación, o los adaptaran a las diversas condiciones de cada aula o de cada escuela.

El Secretario Puig Cassauranc propuso (nov.1927) también que para evitar el atraso académico de los niños que se detectó en los primeros años de la adopción de la Escuela de la Acción, se dedicara el primer tercio del año

escolar en las escuelas primarias única y exclusivamente al conocimiento de nociones de orden instructivo en aquellas materias que podían considerarse como fundamentales en cada grado y que los dos tercios restantes del curso escolar se emplearan, ya con un acervo suficiente de nociones de orden instructivo adquiridas por los métodos comunes de enseñanza, para el desarrollo de proyectos que vinieran a servir para consolidar las nociones antes aprendidas, procurar nuevas y conseguir los demás valores que, aparte de los instructivos, entraban en el significado y propósito de la educación moderna (valores utilitarios, disciplinarios, socializantes, culturales, etc.)

Ya para diciembre de 1927 se expusieron los mejores proyectos que habían realizado las escuelas primarias del Distrito Federal. La exhibición además de los trabajos manuales, comprendió el proyecto escrito con sus correlaciones mentales y motoras. Dicha exposición puso de manifiesto el gran empeño de los maestros y en muchos casos, por lo novedosos y bien desarrollados proyectos, constituyó una sorpresa y una gran satisfacción para la SEP. Una comisión de maestros fue designada para describir la reseña de cada uno de los proyectos presentados para que fueran publicados en el folleto especial que se repartiría, a guisa de sugestión, entre el profesorado.

Otra de las acciones importantes que se llevaron a cabo para remediar la falta de información de los maestros acerca de la nueva corriente pedagógica adoptada, fue la organización de conferencias y cursos en la Escuela Nacional de Maestros, cátedras en la Facultad de Filosofía y Letras dependiente de la Universidad Nacional, así como la impresión y publicación de artículos, circulares y obras especializadas.

Aún con estas rectificaciones, la reforma no dió los resultados esperados ya que hubo otros factores que sumándose a la resistencia de los maestros y su falta de preparación para afrontar la reforma y los errores de interpretación de la metodología ya mencionados, no permitieron llegar a los fines deseados.

La reducción del tiempo del trabajo fue uno de esos factores difíciles de solucionar de una manera rápida, ya que el aumento considerable de la población registrado en las escuelas primarias y la imposibilidad de aumentar el número de edificios escolares, obligó a dictar disposiciones encaminadas a atender la educación de muchos miles de niños, que de otro modo habrían quedado sin escuela. Una de ellas consistió en hacer que trabajaran en los mismos edificios unos grupos de niños por las mañanas y otros por las tardes, para lo cual fue preciso disminuir

las horas diarias de labor; dado que la escuela activa requería de mayor cantidad de tiempo para su marcha satisfactoria por la laboriosidad de sus métodos de enseñanza; el hecho de reducir las horas diarias de trabajo perjudicaron enormemente el desempeño escolar de los alumnos.

Otro inconveniente para llevar a cabo adecuadamente la reforma fue el número excesivo de alumnos en los grupos. La escasez de maestros obligó a encomendar a cada uno mayor número de niños del que se podía atender satisfactoriamente.

También la falta de edificios, equipo y material adecuados fueron un factor negativo importante. La mayoría de los edificios carecían de las condiciones de amplitud y número de dependencias (laboratorios, campos de juego, de cultivo, etc.) para que se desarrollara convenientemente la acción de los educandos como lo indicaba la técnica moderna. Hasta donde fue posible se procuró adaptarlos y en los recién construidos, se cuidó que en lo posible reunieran dichas condiciones. Tampoco hubo grandes posibilidades de proporcionar el equipo adecuado sustituyendo al antiguo. En un mínimo porcentaje se pudo introducir en las escuelas el empleo de mesas y sillas para trabajo colectivo y lo mismo sucedió con los libros y materiales que se requerían para el trabajo escolar conforme al principio de

la acción.

Estos últimos factores dependían de condiciones económicas y por lo tanto la SEP no podía hacer nada por remediarlas dada la situación por la que en aquel momento atravesaba el país.\*

Sin embargo y pese a todas las condiciones desfavorables que se encontraron para aplicar la reforma, se dieron a la vez otras acciones positivas que rindieron buenos frutos.

Tal fue el caso de la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, con las secciones de Psicopedagogía, de Higiene escolar, de Previsión social y de Archivo y Correspondencia. La primera con las subsecciones de Antropología Infantil y Pedagogía; la segunda con las comisiones de Salubridad Escolar, Cultura Física, Profilaxis Escolar y la de Extensión Higiénica y Popular; y la tercera con las subcomisiones de Previsión Social, de Escuelas Especiales y de Orientación Profesional.

"La sola estructura revela la tosia de que para atender pedagógicamente al niño se requieren investigaciones y estudios que sólo un organismo altamente especializado puede realizar, de ahí que con el plan de trabajo denominado BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA CONFORME AL PRINCIPIO DE LA ACCIÓN, el departamento de Psicopoda-

\* Recuérdese que México estaba apenas recuperándose económicamente, política, educativa y socialmente de la lucha revolucionaria y sumándose a esto se desató en 1926 un grave

gogia e Higiene Escolar comenzara a laborar de 1923 a 1928, para la consecución de los siguientes objetivos: 1) Conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano; 2) explorar el estado de salud de maestros y alumnos; 3) valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para orientarlos en el oficio o profesión del que puedan obtener mayores ventajas; 4) diagnosticar a los niños anormales; 5) estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país."12

Para poder alcanzar esos objetivos dicho Departamento llevó a cabo: la determinación del tiempo lectivo, máximo y mínimo de los programas escolares, el registro del desarrollo de los niños de 4 a 17 años en diferentes clases sociales, distintos mestizajes y diversos grupos indígenas; la adaptación de pruebas individuales y colectivas, para obtener perfiles de desarrollo mental, seleccionar grupos escolares, explorar juicios, lenguaje y expresión concreta en todos los niveles; la elaboración de pruebas de lengua nacional, lectura oral, escritura, composición, ortografía y cálculo; el estudio de las enfermedades escolares y su tratamiento; así como el retardo de los escolares; el análisis de las ocupaciones en las diversas regiones del país; la vigilancia del aprendizaje; el establecimiento de escuelas especiales para niños anormales y la realización de estudios estadísticos sobre conflicto entre el gobierno de Plutarco Elías Calles y la Iglesia Católica que fue conocido como "La Guerra Cristera".

12. SOLANA, Fernando, et. al. Historia de la Educación Pública en México. Pág. 227

ferentes aspectos relacionados con la educación.

El diseño del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo trazó personalmente el profesor Moisés Sáenz con el propósito de encontrar las "constantes" del desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano tanto cualitativa como cuantitativamente.

"Si el maestro ignora por completo la naturaleza del niño de su país -dice al respecto Sáenz- y carece de datos científicos que lo informen, camina a ciegas y lo más que puede hacer es imaginarse al niño modelándolo con informaciones de libros extranjeros muy generales. En cambio diferenciados los individuos y analizadas por otra parte las necesidades del grupo social, se procura que cada uno reciba aquella educación que mejor desarrolle sus peculiares habilidades para el logro del bien común"13

La corriente de la Pedagogía de la Acción, en todas acepciones y diferentes modalidades propugnaba por convertir a la escuela en un centro eminentemente socializador y la educación primaria mexicana trabajó en este aspecto con resultados muy alentadores. Las diferentes organizaciones que se establecieron con ese objetivo al terminar el cuatrienio de Cailles (1928) se encontraban funcionando con muy buen impulso, tanto por parte de la SEP como de la sociedad misma. Prueba de ello es que para ese año existían: 263 sociedades de padres y maestros y 30 clubes de madres así como numerosas sociedades de ex-alumnos, oscue-

las dominicales y una confederación de sociedades de padres y maestros.

Otra de las acciones con buen resultado fue la campaña pro-seguridad en las escuelas primarias dentro del programa de educación moral. Esta campaña se creó con el fin de contrarrestar los efectos de la asombrosa mortalidad de los niños causada por accidentes de todo género, entre los cuales predominaban los de tráfico, de comportamiento indebido en el hogar, en la escuela, por el manejo de sustancias tóxicas y de armas de fuego. Consistió en la tarea de convencer a los niños sobre la conveniencia de ser cuidadosos en cuanto a las reglas de buena conducta en el salón de clases, en los patios y en los corredores, en la calle, en el manejo del fuego, en el uso de las sustancias venenosas y en el manejo de las armas. Esta campaña contribuyó onórgicamente a disminuir las desgracias entre los niños.

Así como esta campaña, el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal llevó a cabo ferias escolares y semanas de educación con el fin de mostrar a los padres de familia y sociedad en general lo que se estaba haciendo a partir de la escuela activa.

También se preocuparon por formar a los nuevos maestros bajo la perspectiva de la innovadora corriente

educativa. Así lo constataron los reporteros del periódico El Universal, que el 24 de agosto de 1925 informaba que la Escuela Nacional de Maestros, con más de 5000 alumnos, cultivaba la Escuela de la Acción. Se practicaban numerosas industrias y así los alumnos no aprendían conocimientos libresco, sino observaban y experimentaban hechos directamente en la naturaleza.

En cuanto a la coeducación que se adaptó como precepto obligatorio en 1925; la medida en un principio fue recibida con desagrado tanto por los padres como por los maestros, pero transcurrido un tiempo fue aceptándose gradualmente y el sistema fue ampliándose paulatinamente; en 1923 sólo fue coeducativo el primer año; en 1926 se hizo extensivo al segundo; en 1927 al tercero y en 1928 hasta el cuarto.

Resumiendo, se puede decir que las Bases para organizar la Escuela Primaria conforme al principio de la Acción no obtuvieron los resultados que se esperaban debido a las condiciones y factores que ya se han enumerado, pero sí se puede afirmar que han sido uno de los esfuerzos por mejorar y superar la educación tradicional mejor organizados y con mayores perspectivas de desarrollo.

Si esta reforma no hubiera subrayado solamente el como aprender y hubiera indicado también qué aprender se-

guramente sus resultados hubiesen sido más halagüeños; pero pese a todo esto la corriente de la Pedagogía de la Acción marca el despegue de la escuela mexicana hacia la educación contemporánea.

"Sería incurrir en mentira decir que la Escuela de la Acción se cumple en todas sus partes; no ha habido tiempo para resultado tan halagador; pero sí es satisfactorio asentar que los principios que la sustentan son ya incuestionablemente en el campo de la Pedagogía Nacional una conquista positiva y asegurada, cuyos defectos el tiempo corregirá. El Departamento estima que en esta transformación evolutiva asumió decorosamente el papel que le tocaba representar"(Noisés Sáenz,1928)"14

## CAPITULO IV.

### LA PEDAGOGIA DE LA ACCION DESPUES DE 1928.

#### 4.1 Seguimiento de la Pedagogía de la Acción: 1928-1990.

Después del impulso que tuvo la corriente de la Pedagogía de la Acción en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles bajo la gestión de Moisés Sáenz, algunos de los principios e ideas de ésta se incorporaron a los proyectos educativos de los siguientes Secretarios de Educación Pública. Principalmente se retomó el postulado de actividad y del nuevo papel del alumno dentro del proceso educativo.

Cada una de las diferentes administraciones en su ramo de educación dieron menor o mayor importancia al principio de actividad según su visión de lo que debía ser la educación primaria mexicana, pero de alguna manera esta corriente ya no dejó de tomarse en cuenta desde 1923, año que se adoptó en México.

Durante los seis años (1928-1934) que siguieron al mandato de Plutarco Elías Calles, se continuó trabajando de acuerdo con los postulados de la escuela Activa\* del país no permitieron realizar un proyecto educativo bien

\* Recuérdese que durante el último año del periodo presidencial de Calles (1924-1928) la situación económica,

definido, pero tampoco darle la continuidad necesaria para obtener buenos logros a la pedagogía activa.

El gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-40) tuvo una marcada tendencia socialista y por supuesto en la educación se reflejó esta.

En el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista se manifiesta un carácter marcadamente activo y funcional. Los objetivos de ésta eran: 1) Tener un carácter productivo y socialmente útil; 2) acrecentar la capacidad productiva mediante la técnica; 3) preparar práctica e ideológicamente a las masas populares para defender sus intereses conforme a los principios básicos que rigen el proceso de la evolución histórica, la estructura y funcionamiento de la sociedad actual; 4) capacitar al pueblo práctica y culturalmente para conocer, disfrutar y fomentar la vida civilizadora contemporánea.

La escuela cardenista se derivaba de la "escuela socializada", surgida a partir de la Revolución de 1910 y propugnaba por implantar los métodos de la escuela activa y de la escuela del trabajo, en particular el "globalizador".

---

política y social era crítica debido a la Guerra Cristera y a los problemas agrarios. Esta situación se vino a agravar con la muerte de Obregón (Julio 1928) siendo presidente electo. Hasta 1934 que Lázaro Cárdenas toma posesión de la presidencia se estabiliza en gran medida la situación del país.

Entre las características de la escuela primaria socialista que se derivaba de la corriente de la Pedagogía de la Acción, se encuentran las siguientes: coeducativa; integral; vitalista (por la aplicación práctica de las enseñanzas teóricas y el cuidado del desarrollo biológico normal) orientadora (encauzaba el desarrollo del niño descubriendo y desarrollando sus aptitudes); de trabajo (obligatoriedad de las actividades manuales) y cooperativista.

En la administración del General Manuel Avila Camacho (1940-46), el segundo Secretario que tuvo a su cargo la educación en este sexenio, Jaime Torres Bodet realizó también su proyecto educativo manejando las ideas de actividad, individualidad, experiencia y vitalidad.

"En los estudios de revisión y coordinación de nuestros programas y nuestros textos, la modernización de las técnicas pedagógicas implicará la necesidad de tomar en cuenta los principios directores -de actividad y vitalidad, de libertad e individualidad- en que coinciden todas las grandes corrientes de la pedagogía contemporánea. Por estos principios que se hallan íntimamente ligados entre sí, la nueva pedagogía práctica supera las formas decimonónicas del memorismo intelectualista que sometía al alumno a un proceso ajeno a los intereses y a las aspiraciones de su edad y que se empeñaba en imponerle un esquema rígido y uniforme, mediante la sujeción a una disciplina arbitrariamente emanada del exterior. Si queremos educar a los niños de México para la libertad y la democracia, debemos enseñarles antes que nada, a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos, eliminando los

procedimientos de mecanización y de ciega obediencia que aconsejan los profesores totalitarios"1

Asimismo, se recomendó el uso de los métodos globalizados, activos y funcionales. Esta metodología que desde tiempo atrás algunos educadores intentaban introducir en la escuela primaria mexicana, nunca se había abierto paso completamente por tropezar con la rutina escolar. Al optar Torres Bodet y la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, por los métodos globalizados y activos de enseñanza, asumieron ante los maestros del país la seria responsabilidad de orientarlos, para implantar los métodos y programas recién elaborados. De este modo, se señalaron en los mismos no sólo las unidades o conjuntos globalizados de trabajo escolar, sino también las conexiones que, con cada unidad, tienen las diversas materias de enseñanza y las que guardan relación con la vida. Además se les completó con las actividades por cuyo medio podían desarrollarse.

En los siguientes dos periodos de gobierno, de Miguel Alemán Valdés (1945-52) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-58), muy poca mención se hace del postulado de actividad y los que se derivaban de él: preocupados más por

1. TORRES SEPTIEN, Valentina. Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. Pág. 35

dar atención a la creciente matrícula escolar que en esos años venía desarrollándose.

Para el sexenio del Presidente Adolfo Lopez Mateos (1958-64), repite Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública y además de implementar acciones para satisfacer la demanda de educación básica (como el Plan de Once Años) se pretendió modificar los planes y programas de la educación primaria, así como los de los demás niveles.

Se apoya principalmente el principio del interés (fundamental para la pedagogía activa), como incentivo y fuerza propulsora del aprendizaje, así como la participación activa de los educandos en excursiones y visitas; el trabajo de talleres, laboratorios y observatorios, el de campos de cultivo, jardines y huertos y algunas otras formas de actividad infantil.

Nuevamente se sugiere el método de globalización de la enseñanza, fundado en el conocimiento de las peculiaridades de la mente infantil, entre ellas su sincrismo, fenómeno propio de la etapa de la infancia de percibir globalmente, es decir, en visiones de conjunto. El programa de 1961 se fundó en esta característica y se formó por una selección de centros de interés cuyas divisiones no eran materias o asignaturas sino grupos de in-

terés ligados entre sí (Programas de ideas asociadas).

En el periodo de gobierno siguiente de Gustavo Díaz Ordaz (1964-70), el Secretario de Educación, Agustín Yañez recoge también el principio de la actividad y lo aplica al Plan Nacional Educativo. Su proyecto se llamó originalmente "Enseñar Haciendo y Producir Enseñando", de gran contenido pedagógico, según el cual el conocimiento se lograría a través de experiencias vitales y que la educación ayudaría a producir. Su idea principal era que a cualquier nivel de enseñanza el individuo lleva ra una formación elemental para el trabajo.

Los sexenios de los Presidentes Luis Echeverría Álvarez (1970-76) y de José López Portillo (1976-82) no hicieron gran hincapié en la corriente de la Pedagogía de la Acción, ya que otros aspectos acaparaban su atención, como la reorganización de la SEP, el analfabetismo, la distribución equitativa de los pocos recursos económicos destinados a la educación dada la crisis económica, etc.

La administración del Licenciado Miguel de la Madrid (1982-88), diseñó el Plan Nacional de Desarrollo que contenía por supuesto un proyecto educativo, que es el que hasta hoy continua vigente. En él, algunos principios de la pedagogía activa se encuentran implícitos en los objetivos de la educación primaria. En ellos se estable-

ce plenamente que el niño es el promotor de su propio proceso educativo y no se concibe el aprendizaje sin una serie bien determinada de actividades que el alumno tiene que realizar para dominar determinado conocimiento o habilidad.

"Con la educación primaria se busca más que con ninguna otra, la formación integral del individuo la cual le permitirá tener conciencia social y que el mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo, que posee la educación primaria, y la necesidad de que el niño aprenda a aprender de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social. La realización humana que esto implica esta dirigida al niño para que tome conciencia del valor que supone la congruencia entre el pensar y el vivir, para que sea partícipe de los valores y metas de la comunidad a la que pertenece y desarrolle su capacidad de organización"<sup>2</sup>

Otro aspecto que resalta como contribución de la Pedagogía de la Acción es la importancia que se concede en estos tiempos al conocimiento del niño, analizando no sólo a la infancia como un período general de desarrollo sino marcando y dividiendo las características del infante en cada nivel de enseñanza, adecuando así los contenidos de los programas a las necesidades y peculiaridades de cada uno de los niveles de que consta la educación primaria.

2. Objetivos generales de la educación primaria en Libro para el maestro. Pág. 5

También se concede decisiva importancia al hecho de desarrollar integralmente al niño, es decir, se toma en cuenta todos los aspectos que conforman la personalidad infantil como lo son: el cognoscitivo, el socioafectivo y psicomotor. Estos se encuentran íntimamente relacionados, de ahí que el desarrollo o estancamiento de alguno de ellos repercuta en los demás, positiva o negativamente y por consiguiente en el desarrollo total del educando.

El aspecto social y de colectividad es otra de las ideas centrales de la escuela de la acción que son primordiales en la actualidad como lo demuestran algunos de los objetivos generales de la educación primaria (1982); donde tres de los diecinueve objetivos se refieren a éste:

- Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
- Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.
- Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional o internacional basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.

Asimismo, el proyecto de modernización educativa de la presente administración igualmente reconoce a la educación como un proceso dinámico que requiere de los distintos elementos que en ella participan estén activos, en continuo movimiento y no estáticos en un estado de inercia y pasividad.

Dicho proyecto en su apartado referente a la cali-

dad de la educación afirma que se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes memorísticos a aquellos que aseguran también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado de métodos de acción que han de confluir en el aprendizaje.

Para la modernización educativa el reto consiste en involucrar a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes mismos en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana; que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de la información. En suma, es necesario acudir a procedimientos que promuevan el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprendizaje a ser y aprender a hacer.

De la misma forma, se busca superar los criterios y mecanismos de evaluación que subrayan determinados logros mecánicos y verbalistas y otorgan menor peso a los procesos que favorecen el desarrollo intelectual del niño y la adquisición de valores.

En resumen, la modernización de la educación primaria demanda: 1) Formar educandos reflexivos, críticos,

participativos, creadores y responsables de sus actos y decisiones. 2)Capacitar al profesor de primaria para conducir tanto la educación física y artística, como las actividades de promoción cultural con el propósito de brindar una educación integral. 3)Crear los mecanismos para inducir una participación más solidaria, efectiva y comprometida de la sociedad en su conjunto, principalmente la de los padres de familia, en el quehacer educativo.

Para concluir, se puede decir que muchos aspectos y características que el proyecto educativo del mandato presidencial actual (1988-94) pretende que sean modernizadores; la corriente de la Pedagogía de la Acción hace setenta años ya proponía (la actividad, la participación del alumno, la integralidad de la educación, los valores colectivos y sociales, etc.) como forma de superar la educación tradicional.

## CONCLUSIONES .

A finales del siglo XIX con el surgimiento de la Pedagogía de la Acción en Europa y Norteamérica, se empiezan a romper los moldes de la educación tradicional que ya desde mucho tiempo atrás venía atacándose y criticándose. Sin embargo la nueva corriente no tuvo en esa época una verdadera penetración por manifestarse en ideas aisladas, sin organización. Será hasta principios del siglo XX cuando se torne en un movimiento formalmente constituido.

La Pedagogía de la Acción en sus numerosas modalidades, constituye el mayor esfuerzo por superar a la educación tradicional que durante tantos años había prevalecido en casi todas las instituciones escolares del mundo.

Su mayor aportación consistió en hacer conciencia que dentro del proceso educativo, el elemento más importante es el alumno, con sus intereses, habilidades, inquietudes, similitudes, diferencias, experiencias familiares, sociales, etc. Conforme fue desarrollándose ésta corriente, la niñez y la adolescencia son consideradas por primera vez como etapas de desarrollo muy importantes e independientes de la edad adulta. Indiscutiblemente la naciencia Psicología Experimental contribuyó notablemente a

afianzar esta idea.

También, por primera vez se le permite al alumno manipular, experimentar, crear los contenidos del aprendizaje, es decir, ser participe de su propio proceso educativo, un ser plenamente activo.

Actualmente, todo esto que hace 90 años era puesto en tela de juicio por los educadores, parece muy natural y se encuentra implícito y sobreentendido en cualquier nivel escolar o contenido educativo; sin embargo para que esto sucediera, hubieron de pasar muchos años e innumerables intentos por introducir las nuevas ideas a veces con fallidos resultados.

Rousseau es considerado el padre de este movimiento, sus ideas contenidas en la teoría de la "educación natural del hombre" son la base y el antecedente de la Pedagogía de la Acción. Muchos otros pensadores antes y después que él, postularon principios en contra de la escuela tradicional pero es el pensamiento de este filósofo francés el que indiscutiblemente sentó los precedentes para el desarrollo de ella.

La evolución de la Pedagogía de la Acción es un tanto peculiar ya que primero se dan los trabajos de orden práctico y después la teoría; es decir, en un principio, dadas las necesidades que existían en los albores del

siglo XX, de dar al niño una educación acorde con los adelantos de la época, de la modernidad; empiezan a surgir establecimientos educativos llamados "Escuelas Nuevas" que trataban de romper con los moldes de la tradición educativa. De la obra práctica de estas numerosas instituciones se desarrolla la teoría pedagógica que habría de dar organización y cuerpo al trabajo de las Escuelas Nuevas. Consecuentemente se crean y ponen en práctica gran cantidad de métodos y técnicas nacidas de la teoría pedagógica de la escuela activa.

En México, a diferencia de otros países, esta corriente tardó tiempo en aceptarse, ya que como es sabido, el ser humano tiene resistencia al cambio, a lo que desconoce. Así sucedió con este loable esfuerzo de superar a la vieja escuela tradicional en nuestro país. También contribuyó notablemente a esta resistencia, el hecho de que fue una corriente impuesta por el sistema, sin tomar en cuenta a los maestros, educadores y padres de familia. Y si bien es cierto que existía la necesidad de evolucionar y superar los errores de la escuela tradicional y estar a la par de los grandes cambios que se estaban dando en el país y en el mundo en todos los órdenes; también es cierto que ya desde entonces las reformas se han impuesto, se han elaborado conjuntamente con los proyectos administrati-

vos de cada gobierno sin que exista una previa y real de-  
tección de necesidades. Estos cambios realizados en el  
sistema educativo mexicano están basados en ideas prove-  
nientes del extranjero y se han adaptado a México, pero  
nunca han correspondido a los intereses y peculiaridades  
de la población mexicana.

Así, después de los años de lucha de la Revolu-  
ción, decidieron las autoridades mexicanas, implantar la  
Pedagogía de la Acción. Por una parte por que se estaba  
aplicando con éxito en algunos países y por otra, por una  
necesidad real de atacar los vicios de la vieja escuela.  
Muchos fueron los cambios que se propusieron introducir,  
como: nuevos métodos de enseñanza, la participación activa  
del alumno en el proceso educativo; así como la de los  
padres de familia; la coeducación y formas de evaluación  
acordes con los innovadores métodos y con la nueva manera  
de organizar los contenidos de los programas de la educa-  
ción primaria. Sin embargo, este esfuerzo por reformar la  
escuela tradicional se vió obstaculizado por numerosos  
problemas así como por las fallas administrativas con las  
que se proyectó dicha reforma.

Uno de los principales aspectos por los que no se  
lograron los objetivos propuestos fue que la gran mayoría  
de los maestros no estaban debidamente preparados para

llevar a cabo un plan tan radical y complejo y se aferraban a las tradicionales prácticas educativas que ya conocían y dominaban. Aunado a esta situación estaba la falta de recursos materiales para poner en práctica las actividades que proponía la Escuela de la Acción. Importante también fue el hecho de que los contenidos de planes y programas no sufrieron modificación alguna a pesar de que estos databan de principios de siglo.

Cuando termina el periodo de gobierno del General Calles que impulsó este proyecto, en pocas escuelas se practicaban los postulados de la Pedagogía de la Acción, así como sus métodos y técnicas.

Lo que sí es un hecho, es que a partir de la introducción a México de la mencionada corriente en el nivel primaria, se puso de manifiesto la actividad del alumno dentro del proceso educativo y de esta manera, los sexenios posteriores a 1928, hasta nuestros días, incorporaron definitivamente en sus planes y programas (aunque muy poco en la práctica) la actividad del educando como uno de sus postulados principales, así como algunos de los métodos y técnicas de la escuela activa. En esto radica gran parte de la aportación que hizo esta corriente a la educación en nuestro país.

Sin embargo, a través de la presente investigación,

se ha hecho evidente que mientras los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, no sean un conjunto de acciones bien fundamentadas en las necesidades reales de la población y organizadas debidamente, tomando en cuenta a todos los elementos que confluyen en el proceso educativo (alumnos, maestros, padres de familia, contenidos programáticos, autoridades, recursos materiales, etc.) tienden al fracaso. Mientras no se superen los planes sexenales que cada seis años tratan de modificar el sistema educativo, dejando de lado los aciertos y progresos logrados anteriormente, o que cualquier reforma quede en el plano de la mera discusión, apenas se lograrán pequeños objetivos, muy laureados años después, pero sin haber aportado a la educación resultados de índole práctico y funcional. Así sucedió con la corriente de la Pedagogía de la Acción en México hace mucho tiempo y así sucederá con cualquier proyecto de reforma actual sino se mira hacia el pasado y se toman en cuenta aquellos elementos significativos para las acciones presentes.

En relación a los objetivos que se establecieron al inicio del presente trabajo, cada uno de los tres se cubrieron en mayor o menor medida con respecto a las fuentes documentales disponibles.

Para desarrollar y analizar el tema de la Pedago-

gia de la Accion en general, no hubo problemas para la localizacion y consulta de los textos que abordaban el tema, ya que la información disponible es muy abundante porque proviene de otros países y de autores extranjeros en su gran mayoría. Es al intentar cubrir el segundo y tercer objetivos que se presentaron los problemas y limitaciones de esta investigación debido a que en nuestro país se han preocupado muy poco por conservar la memoria histórica. Los testimonios, artículos y documentos oficiales del campo educativo, que todavía existen, se encuentran en lastimoso estado de conservación, resultando imposible su consulta y ello provocó que no se pudiera desarrollar más amplia y satisfactoriamente la adopción de la corriente de la Pedagogía de la Acción en México. Es por eso que muchos aspectos no hayan podido ser explicados adecuadamente como el hecho de que Vasconcelos haya aprobado una orientación educativa que rechazaba totalmente o el que se cambiara de una metodología a otra repentinamente como en el caso de los centros de interés y el método de proyectos; así muchos otros aspectos. En esta situación únicamente se pueden hacer conjeturas con el escaso y a veces poco confiable material con el que se cuenta.

Pese a dichas limitaciones, se pudo comprobar la

hipótesis que en el inicio del estudio se maneja. Esta confirmación manifiesta una vez más que los principales problemas en materia educativa de México, radican en la mala organización y administración bajo las que se han establecido las acciones educativas, y mientras esto no se supere y no se tengan en cuenta las enseñanzas del pasado, se seguirán estableciendo cada seis años reformas para romper los moldes tradicionales de la educación sin éxito alguno como resultó hace ya setenta años.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Antología de Moisés Sáenz  
Ed. Oasis. México, 1970.

AVANZINI, Guy. La Pedagogía en el siglo XX.  
Ed. Norea. Madrid, 1970..

BOLAÑOS MARTINEZ, Victor Hugo. La Reforma de la Educación Primaria. México, 1973

Boletín de la Secretaría de Educación Pública.  
Septiembre 1925, junio 1926, noviembre 1927, noviembre 1928. Talleres Gráficos de la Nación.

BREAMUNTZ, Alberto. La Educación Socialista en México  
México, 1943.

CHATEAU, Jean (et.al) Los grandes pedagogos  
Fondo de Cultura Económica. México, 1976.

COSTA JOU, Ramón. A propósito de la Escuela Activa  
Nuevas Técnicas Educativas. México, 1974

Cuadernos de Pedagogía  
Ed. Fontalba. Barcelona, octubre 1988. No. 163

DEEWEY, John. Democracia y Educación  
París, 1939.

DEWEY, John. Experiencè et Education  
París, 1945.

Diccionario de Pedagogía Valle  
Primera Edición en castellano.  
Ed. Alhambra Mexicana. México, 1980.

GALLO MARTINEZ, Victor. La educación preescolar y primaria  
SEP. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.  
México, 1963.

GUILLEN DE RAZZANO, Clotilde. Los centros de interés en la escuela Ed. Losada. Buenos Aires, 1945.

HUBERT, René. Historia de la Pedagogía  
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1957.

La Escuela Mexicana

Revista de la Dirección General de Instrucción Primaria  
del Distrito Federal y Territorios. México, marzo 1904.  
Vol. I No. 3

LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México  
Ed. Porrúa. México, 1982.

LARROYO, Francisco. Historia General de la Pedagogía  
Ed. Porrúa. México, 1984.

LARROYO, Francisco. La Ciencia de la Educación  
Ed. Porrúa. México, 1965.

LAURENCO, Filho. Introducción al estudio de la Escuela Nueva  
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

LUZURIAGA, Lorenzo. Concepto y desarrollo de la Nueva Educación.  
Revista de Pedagogía. Madrid, 1935.

LUZURIAGA, Lorenzo. La Educación Nueva  
Ed. Losada. Buenos Aires, 1964.

LUZURIAGA, Lorenzo. La Pedagogía Contemporánea  
Ed. Losada. Buenos Aires, 1963.

MALLART Y CUTO, José. La Educación Activa  
Editora Nacional. México, 1947.

MARSISKE, Renate. La educación básica y los gobiernos post-revolucionarios en México 1920-1928. CDIE-UNAM.  
México, 1988.

MENESES MORALES, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911. Ed. Porrúa. México, 1978.

MENESES MORALES, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934. CEE. México, 1986.

MENESES MORALES, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964. CEE. México, 1988.

MONTES DE OCA, Francisco. Educación moderna en México. nuevo tratado de Pedagogía. Librería Nacional. Méx. 1924.

ORIA RAZO, Vicente. Política Educativa Nacional  
Imagen Editores. México, 1989.

PENA DE LA, Guillermo y GALVAN DE TERRAZAS, Luz Elena.  
Bibliografía comentada sobre la historia de la educación  
en México. CISAS. México, 1980.

PUIG CASAURANC, José Manuel. El esfuerzo educativo en  
México: la obra del gobierno federal en el ramo de  
Educación Pública durante la administración del Presidente  
Plutarco Elías Calles 1924-28. SEP. México, 1928.

RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. La Enseñanza por la Acción  
dentro de la escuela rural. SEP. México, 1942.

RAMIREZ CASTAÑEDA, Rafael. Obras de Don Rafael Ramirez  
Dirección General de Educación Popular. Gobierno del  
Estado de Veracruz. México, 1966. V Tomos.

RAMOS, Samuel. Veinte años de educación en México  
Impresión Universitaria. México, 1941.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la Educación  
Ed. Porrúa. México, 1970.

SAENZ, Moisés. México interior  
Fondo de Cultura Económica. CONAFE. México, 1961.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro de  
primaria. México, 1983.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Memoria relativa al  
estado que guarda el ramo de Educación Pública al 31 de  
agosto de 1926. Talleres Gráficos de la Nación. México,  
1926.

SMITH, Samuel. Idios de los grandes Educadores  
CECSA. México, 1981.

SOLANA, Fernando (et.al) Historia de la Educación Pública  
en México. SEP. México, 1981.

TORRES SEPTIEN, Valentina. Pensamiento Educativo de Jaime  
Torres Bodet. Ed. El Caballito-SEP. México, 1985.

VAZQUEZ, Josefina. Ensayos sobre Historia de la Educación  
en México. El Colegio de México. México, 1981.

VIOTTO, Piero. La pedagogía hoy y sus principales corrientes. Ediciones Paulinas. México, 1976.

YÁÑEZ RAMÍREZ, Ma. de los Angeles. Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez. El Colegio de México. México, 1971.