

# CUARTA PARTE

## REFLEXION CRITICA

### CAPÍTULO XXI

## CONSIDERACIONES FINALES

### 1. VISIÓN DE CONJUNTO

Largo ha sido el camino recorrido. Noventa azarosos años de la vida independiente del país, periodo en el cual se inicia la educación pública como tarea fundamental en la construcción de la patria mexicana (Cfr. Introducción, 1).

La Constitución de Apatzingán (1814), uno de los antecedentes de la construcción espiritual del México independiente, mencionaba en su Art. 39o. la obligación del Estado de favorecer la instrucción y lo convertía sí en responsable de la tarea educativa del país. Es asombrosa la manera con que el texto: "... la ilustración como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder" (Tena Ramírez, 1978, p. 35), cobra paulatinamente vida y adquiere relieve a lo largo del desarrollo histórico de México, en la primaria, preparatoria y normal.

El progreso de la educación pública desde 1821 hasta 1911 puede advertirse a través del cambiante propósito perseguido por el Estado al promoverla: primero, como necesidad ineludible para la formación de una democracia; en seguida, como factor de orden y progreso, la idea fija desde 1867; y finalmente, como elemento indispensable de integración social y formación de la identidad nacional de los ciudadanos del país. El creciente interés por la educación se expresa paulatinamente en una serie de instrumentos: proyectos, planes de estudio, iniciativas de ley, y finalmente leyes, acompañadas de sus respectivos reglamentos, así como dictámenes, instructivos, etc., cuya publicación coincide asimismo con la creación y organización de un organismo regulador del ramo educativo, y finalmente con la "especialización" de aquél.

De este rico y variado conjunto de medios resultan progresos innegables en la conformación del contenido (el currículo), la metodología de la enseñanza y la calidad de los educadores. Desde aquellas escuelas de primeras letras, y posteriormente de instrucción elemental, organizadas según el método lancasteriano, hasta los planteles de educación primaria de 1908 de doble nivel, elemental y superior y con didáctica de inspiración pestalozziana, se extiende todo un camino jalonado por éxitos y fracasos, entusiasmos y desfallecimientos. La trayectoria de la preparatoria, apenas esbozada durante el primer cincuentenario de la existencia de México como requisito básico al estudio de distintas carreras, manifiesta cambios más radicales, si se la compara con la preparatoria de Gabino Barrera (1867), cuyo currículo perseguía una doble meta instructiva y educativa, que Ezequiel A. Chávez perfeccionó en 1896, al dotarlo de ponderado equilibrio entre las matemáticas y las ciencias naturales, de una parte, y las humanidades, de la otra.

La escuela normal comenzó a existir a su vez como institución separada y autónoma hasta 1887, si bien el interés por su fundación se remonta al año 1823, cuando se creó la Normal Lancasteriana (Tanck, 1977, p. 140) que hubo de clausurarse poco después por falta de alumnos. En el año 1827 resurgía el proyecto de la normal con la Academia de Primera Enseñanza de los Monteros y J. Villaurrutia, y en 1842 se expidió el decreto que ordenaba elaborar un plan para fundarla. Después se sucedió una serie de ensayos: las Academias de Instrucción Primaria (1879) con cátedras de pedagogía y entrenamiento en los modernos métodos de enseñanza; luego la Escuela Modelo de Orizaba (1883) transformada en Academia Normal (1885-1886) y centro de irradiación de la pedagogía nacional; en seguida, la Normal de Jalapa fundada, en 1887, indiscutida cuna de la reforma educativa, hasta llegar finalmente a la *inauguración* de la Normal capitalina para varones (1887) y la *transformación* de la secundaria femenina en normal para señoritas (1888). Más adelante, la ley de 1908 estableció una Normal para educadoras de párvulos y profesoras de primarias, diferentes de aquélla para enseñar en secundaria.

La opinión pública apenas mencionó, en las primeras décadas del México independiente, la educación indígena, como necesidad que urgía atender solícitamente, pues aquélla constituía la “base de la prosperidad de la nación”. Ramírez señala la educación de los indígenas como “base de la verdadera educación pública”; Altamirano insiste en su importancia, Baranda y las resoluciones del Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889 la recomiendan; Castellanos propone que sea verdadera “educación integral”

y no simple instrucción rudimentaria, pues esquivaba así el peligro que el atraso de esta “raza” representaba para la vida nacional; Sierra urge la educación indígena en los albores del siglo XX, y la ley de escuelas de instrucción rudimentaria de 1911 la establecen y organizan tardíamente, cuando el país todo resonaba con los ecos del movimiento revolucionario.

Este largo recorrido, descrito en las jornadas de los capítulos, requiere en el punto de llegada una mirada de conjunto. Sólo así podrán distinguirse los puntos importantes de la ruta, las crestas lo mismo que los valles y las encrucijadas.

Desde luego, pueden señalarse dos grandes etapas durante estos 90 años: la primera, de *preparación*, sacudida por violentos choques políticos con inevitables y perjudiciales secuelas en la educación, arranca con la firma del acta de independencia del país (agosto 24 de 1821), y se extiende hasta antes de la expedición de la ley de instrucción pública (diciembre 2 de 1867) de la República Restaurada. A partir de 1867 comienza la segunda etapa, de *consolidación*, cuyo culmen indiscutible fue la gestión de Justo Sierra en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y se prolonga hasta la renuncia de Díaz (1911). Entre aquel punto de partida y el de llegada sobresalen diversos aspectos.

## 2. LOS DIVERSOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA OFICIAL

2.1. La enseñanza sigue irremediamente durante esta primera etapa (1821-1867) los bandazos políticos del país, ya en manos de los conservadores, ya de los liberales, al margen del mérito de los distintos planes de estudio o de las iniciativas valiosas de los diferentes regímenes. No se puede identificar una tendencia educativa que se desarrolle paulatinamente. El sistema mutuo (Cfr. capítulo VI, 2) domina durante este lapso, y los sucesivos gobiernos muestran una patética incapacidad para hacerse cargo de la enseñanza elemental, por más que clarividentes pensadores encabezados por Mora se percataran de que el progreso democrático del país no se lograría, mientras el 93% de la población permaneciera analfabeto. Si se recuerda que en esos 45 años –etapa de preparación– 28 presidentes y dos emperadores gobernaron el país y 78 secretarios de Estado<sup>1</sup> tuvieron bajo su cargo la enseñanza pública, podrá colegirse la imposibilidad de esperar avance alguno durante una época de incesantes cambios. Durante esta etapa que abarca desde 1821 hasta 1866 se registraron 12 ensayos educativos,<sup>2</sup> algunos

<sup>1</sup> Nótese que varios de ellos ocuparon el puesto en distintas ocasiones.

<sup>2</sup> Cfr. Apéndice No. 7.

de efímera duración. Consecuencia lógica y lamentable de tanto cambio político y social fue la ausencia de un plan orgánico de enseñanza que orienta ésta en sus líneas más generales.

La siguiente etapa de *consolidación* (1867-1911) permite, gracias a la pacificación del país, mayor estabilidad política y social y continuo progreso de la enseñanza, manifestado en una tendencia definida: durante estos 44 años, a diferencia del periodo anterior, solamente seis presidentes gobernaron la nación, y 13 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza pública. Se introdujeron 19 planes de estudio.

2.2. El progreso de la instrucción se debió menos a la organización y dirección sistematizada del gobierno que a factores fortuitos como la intervención de Barreda en la creación de la preparatoria, improbable de no haber mediado su parentesco político con los Díaz Covarrubias que le permitió formar parte de la comisión responsable de la ley de 1867. Laubscher y Rébsamen se trasladaron a México por decisión personal, y su espléndida aportación de doctrinas y prácticas europeas al arte educativo del país rescató de su estancamiento tanto la enseñanza primaria como la normal.

2.3. Los cambios de planes de la primaria, preparatoria y normal se efectuaban frecuentemente no por razones pedagógicas sino por motivos políticos (Cfr. capítulo V, 1), condición prevaeciente durante la etapa de *preparación*. En la de *consolidación* se modifican los planes de estudio por motivos políticos, por consideraciones pedagógicas y, además, por la situación económica del país. Un rápido repaso de los mismos indica que el plan de 1823 delineó un currículo detallado para la primaria (Cfr. capítulo IV, 2.2.3, cuadro 1). En 1878 se la divide en dos: una especie de preprimaria con tres secciones y sin duración fija y tres años de primaria para niños (Cfr. capítulo XI, 3.3) y dos para niñas (Cfr. capítulo XI, 3.1). En 1887, a propósito de la creación de las normales, se habla de la primaria de seis años (Cfr. capítulo XII, 8; Art. 14o.). En 1891 se reduce a cuatro años (Cfr. capítulo XV, 1), en 1896 se funda la primaria superior (Cfr. capítulo XV, 2, cuadro 59), prolongada en 1901 a cuatro años, dos de asignaturas generales y dos de especialización en artes y oficios, algo así como un anticipo de las vocacionales (Cfr. capítulo XVII, 4). Poco después (1908) se introduce una primaria elemental de cinco años (que puede acortarse), y una superior de dos (Cfr. capítulo XVIII, 2).

Los cambios en la preparatoria son también dignos de subrayarse. Se funda en 1867 (Cfr. capítulo IX, 2 y 5); su currículo se modifica en 1869 (Cfr. capítulo VIII, 8); sufre nueva transformación al declarar la ley de 1873

exentos de las matemáticas (geometría, trigonometría y cálculo) a los abogados y médicos (Cfr. capítulo X, 5). Experimenta otro cambio en 1877 (Cfr. capítulo XI, 4). Chávez introduce en 1896 (Cfr. capítulo XV, 5.1) un plan semestral bastante equilibrado que se reforma en 1897 para abandonarlo en 1901 (Cfr. capítulo XVIII, 5), cuando se alarga la preparatoria a seis años. En 1907 se la recorta a cinco años (Cfr. capítulo XIX, 2).

Parecidas modificaciones se registran en la enseñanza normal: se inaugura en 1887 (Cfr. capítulo XII, 8), se reforma en 1892 con metodologías específicas en cada materia, plan suprimido en 1893 para volver a la metodología general (Cfr. capítulo XV, 3). En 1902 se alarga a seis años (Cfr. capítulo XVII, 3) y en 1908 se establecen las normales primarias, que especializan el ámbito de la preparación del profesor (Cfr. capítulo XVIII, 5).

2.4. La inestabilidad política, origen de algunos cambios, y el mismo atraso educativo impidieron realizar evaluaciones para determinar la eficacia de los distintos planes. Según se ha dicho más arriba, las reformas educativas se efectuaron algunas veces por razones pedagógicas, y otras, las más, por la tendencia política del reformador aun cuando el plan anterior hubiese sido sólido.

2.5. La enseñanza adquiere paulatinamente características emanadas del credo político del gobierno en turno, ajenas unas a la naturaleza de la educación como el laicismo, nacidas otras del extendido analfabetismo como la obligatoriedad. Según el orden de su aparición éstas fueron: libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional.

La enseñanza en México nació *libre* como lo declaró el proyecto de 1823 (Arts. 1o. y 6o.) (Cfr. capítulo IV, 2.2.3), anterior a Gómez Farías; y el de 1832, Art. 2o. (Cfr. capítulo V, 2). Todo ciudadano era tan libre de enseñar como de ejercer cualquier otra profesión, libertad que se invocó nuevamente en 1833. En el *Estatuto Orgánico* (Cfr. capítulo VI, 6) de mayo 15 de 1856 (Art. 38o.) se lee: “Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones”. La discusión de tema tan controvertido se prolongó durante todo el siglo XIX y aún a principios del XX como lo reflejan las encontradas opiniones aparecidas en la prensa (Cfr. capítulo X, 3.2) (Tena Ramírez, 1978, p. 504). La Constitución de 1857 (Art. 3o.) impuso finalmente la opinión mayoritaria: “La enseñanza (Cfr. capítulo VI, 6) es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio”.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para una mejor comprensión de la característica “libertad de enseñanza”, Cfr. capítulo V, 3.

La enseñanza era también, por el proyecto de 1823 *gratuita*, atributo que se repite en los ensayos educativos de 1827, 1842 y 1865 durante el Imperio (Cfr. capítulo VII, 6) y se ratifica en 1867 (Cfr. capítulo VIII, 2).

La propiedad de ser *uniforme*, es decir, contar con currículo y metodología semejantes para todos los niños mexicanos –elementos que favorecerían la concordia y facilitarían los cambios de colegios– apareció en 1823 (Cfr. capítulo IV, 2.2.3) y se reiteró con la ley de 1891 (Cfr. capítulo XV, 1). La uniformidad “con ciertos caracteres dominantes determinaba una fisonomía de familia” [subrayado en el original] al decir de Torres Quintero (1905, pp. 397-399); pero sin que llegara nunca a sacrificar la libertad de los maestros y la riqueza de su diversidad.

La característica de *obligatoria* se introduce en 1842 (Cfr. capítulo VI, 1). Se repite durante el Imperio de Maximiliano en 1865 (Cfr. capítulo VII, 6), y se reitera en el proyecto de 1873 (Cfr. capítulo X, 3.1). Tal atributo se añadió por razón del descuido o resistencia de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela, y por la persuasión bien fundada de ser imposible una democracia sin instrucción extendida a todos los habitantes. Este precepto reviste forma de ley hasta 1888 (Cfr. capítulo XIII, 1) con sanciones más severas. La ley de 1891 vuelve a citarla (Cfr. capítulo XV, 1).

Es evidente que sólo el gobierno tenía los medios para ofrecer a los niños y jóvenes del país instrucción gratuita y obligatoria, capacidad que alarmó a liberales de avanzada junto con algunos conservadores, pues temieron que la enseñanza oficial se convirtiese en monopolio estatal. De ahí que el precepto de obligatoriedad haya encontrado oposición, según se ha visto por los debates en la prensa (Cfr. capítulo X, 3.1 y capítulo XV, 6.3). Existía, en efecto, el temor de que la educación obligatoria coartara la amplia libertad de enseñanza concedida por el Art. 3o. de la Constitución del 57. Poco a poco fue aclarándose que la libertad, al tratarse del cumplimiento del deber, tiene límites, pues el hombre no es libre de renunciar a bienes como la educación que no son de exclusivo provecho propio.

El respeto a la libertad del municipio retrasó por su parte la implantación de la obligatoriedad de la enseñanza, pues no se quería pasar por encima de los derechos de éste. De la exposición anterior puede verse cómo prevaleció a la postre la tendencia más autoritaria del gobierno federal con detrimento de la libertad concedida por la Constitución del 57.

El atributo de *laica* se contenía implícitamente en la ley orgánica de instrucción pública de 1867, al excluirse del programa de estudios la enseñanza de la religión (Cfr. capítulo VIII, 2). Esta característica fue reiterada por decreto del Congreso en el año 1874 que estableció explícitamente la

prohibición de la instrucción religiosa (Cfr. capítulo X, 3.3); se redondeó en 1888 al prohibirse a los ministros de culto y personas ligadas por votos religiosos dedicarse a la enseñanza (Cfr. capítulo XIII, 1), y la ley de 1891 (Cfr. capítulo XV, 1) utiliza por primera vez el término enseñanza laica, que vuelve a aparecer en la de 1908 (Cfr. capítulo XVIII, 2).<sup>4</sup>

Finalmente, a principios de este siglo, la educación adquirió otras dos propiedades: *integral*, o sea, dirigida al hombre entero: cuerpo y mente, capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y volitivas y también *nacional*, es decir, dedicada a servir de vínculo de unión de los diversos sectores del país, incluido el elemento indígena (Cfr. capítulo XVIII, 2).

Todas esas características proporcionan a la instrucción pública su peculiar fisonomía, obra de los diferentes gobiernos en su empeño por acomodarla a las cambiantes circunstancias de los tiempos y necesidades de la población.

2.6. Digna de notarse es la evolución misma del concepto. Al principio de la vida independiente del país, los documentos oficiales hablaban de instrucción o enseñanza –la transmisión de conocimientos– al paso que el término educación –formación de las facultades– aparecía furtivamente. Incluso, cuando empieza a conocerse la doctrina de Pestalozzi, se habla de enseñanza objetiva, que Barreda saludó como “la aurora de una nueva era” (Cfr. capítulo X, 7). Esta es la encrucijada que separa la enseñanza antigua meramente instructiva y la nueva verdaderamente educativa por la formación de las facultades con la adquisición de conocimientos. Flores y Ruiz (Cfr. capítulo XII, 10; capítulo XVII, 9, respectivamente) usan el término educar en el sentido de desarrollar por el ejercicio todas las facultades humanas. Sólo Rébsamen y Sierra (Cfr. capítulo XII, 5) distinguen certeramente entre enseñanzas o instrucción y educación (Ley de 1908, Cfr. capítulo XVIII, 2), y reservan la primera para significar la transmisión de conocimientos y la segunda, para el desarrollo de las capacidades y la comunicación de los valores morales y estéticos. Hasta entonces se creía que la educación, tarea propia de la familia, se completaba en la escuela con la instrucción, la transmisión de conocimientos. Justo Sierra opinó con toda razón que la escuela –aun la preparatoria– también educa no sólo informal sino formalmente.

2.7. Junto con los elementos descritos aparece otro de suma importancia: la insistencia en la educación moral desde el primer año de primaria.<sup>5</sup> Los grandes maestros, Carrillo, Flores, Hernández y Manterola, Pavía, Réb-

<sup>4</sup> Para una mayor comprensión de las características sobre el laicismo, Cfr. capítulo X, 3.3.

<sup>5</sup> Cfr. Gráfica: Educación Primaria.

samen, Sierra quien mencionaba “la antigua y sana moral de nuestros padres” (1977, 8, p. 188) y Torres Quintero, tratan del tema una y otra vez, diseñan técnicas para enseñarla (Cfr. capítulo XVI, 4.2.2), previenen que un hombre instruido carente de moral representa un peligro para los demás y que una sociedad sin moralidad se desliza inevitablemente hacia su disolución.

La moral es, según las obras de la época, “la ciencia que dirige las acciones humanas” (Estrada y Zenea, 1905, p. 37), o que “contribuye a la formación de carácter y suministra a los niños hábitos de atención a sí mismos y a los semejantes” (Martínez, 1905, p. 3). Se insiste en que, conforme a Alcántara García (Martínez, 1905, pp. 3-4), la principal educación moral sea el ejemplo y dirección del maestro; la materia debe respirarse más que enseñarse. Con todo, es preciso suministrar al niño conocimientos que sirvan para aclarar, afirmar y completar la enseñanza, difusa y casi inconsciente, cuando se apoya sólo en lecciones indirectas. La moral cultiva las facultades éticas –la voluntad– y las estéticas –el sentimiento. Se sugiere enseñarla en forma expositiva, moderadamente mezclada con la socrática, por el procedimiento concéntrico. La moral abraza los deberes para con los demás: los padres, familiares, amigos y prójimo en general, y trata del amor, obediencia y respeto hacia los padres, del respeto por la vida, cuerpo y bienes ajenos; de los hábitos morales o virtudes como la justicia y la templanza (Sosa García, 1908, pp. 117-135).

2.8. Más todavía que el anterior elemento, se advierte, desde los albores de la vida independiente del país, una firme persuasión de la importancia del maestro en la educación de la niñez y juventud (Cfr. capítulo XVI, 4.2), al grado que se decide crear escuelas para prepararlos, y se efectúan algunos pocos ensayos (Cfr. capítulo XXI, 1). Esta persuasión se hace más palpable después de la República Restaurada.<sup>6</sup> Las palabras de Díaz Covarrubias son dignas de esculpirse en piedra en el frontispicio de las normales.

El profesor es el hecho capital de la educación alrededor del cual se centran todos los demás hechos educativos... es el que piensa, construye, reflexiona y vuelve a construir (1875, p. 107).

Los grandes maestros de la época contribuyeron a subrayar la necesidad crucial de la educación y recalcaron ciertos rasgos o cualidades propios del maestro, quien, según Carrillo, debe caracterizarse por dominar su asignatura, poseer un método para impartirla, y tratar de hacer agradable la

<sup>6</sup> Cfr. Apéndice 7.

escuela en la mejor tradición de Vittorino da Feltre (1378-1446) y Pestalozzi, en vez de esgrimir amenazas e imponer castigos que predisponen al estudiante contra la enseñanza (Cfr. capítulo XVI, 4.1).

Castellanos une su voz a la de Carrillo, e insiste en la necesidad de conocer los métodos pedagógicos –no puede suplantarlos la lógica– y tener práctica educativa. Llamó también la atención sobre la urgencia de promover la educación del indígena de cuya incorporación en la vida del país dependía que se consolidase la unidad nacional. Castellanos apoyó decididamente la formación de profesores en las normales (Cfr. capítulo XVII, 7), y disertó eruditamente de la organización escolar (Cfr. capítulo XVI, 4.1).

Julio S. Hernández mencionó también la importancia del maestro y añadió un ejemplo nuevo: aquél necesita actuar en colaboración con la familia. El influjo educativo del hogar y de la escuela debe ir a una, pues de otra suerte el niño sufriría una perjudicial desorientación. Insistió, lo mismo que los anteriores, en la educación, no en la mera instrucción, y opinaba que la meta de aquélla era hacer al niño libre e independiente (Cfr. capítulo XVII, 7).

A Manterola le atrajo especialmente el tema del profesor al cual dedicó varios artículos del *Boletín Bibliográfico* que describen los atributos del maestro: vivificar, inventar, motivar. Le recomienda proseguir su propia educación y frecuentar otros ambientes distintos de la escuela, para no sentirse siempre demasiado importante (Cfr. capítulo XVI, 4.2.2).

Pavía, al igual que sus colegas, señaló la primordial importancia del maestro en las lides escolares tanto en el aspecto instructivo como en el educativo, al grado de llegar a afirmar que la escuela depende del maestro y adquiere las características de éste (Cfr. capítulo XVII, 8).

Rébsamen no se extendió en cantar las glorias del magisterio o recalcar su necesidad. La supuso, y dedicó más bien varias de sus obras a ayudar a los maestros a prepararse para la enseñanza en las distintas asignaturas, basándose en los principios de la pedagogía de Pestalozzi llevados a la práctica (Cfr. capítulo XII, 5).

Ruiz recuerda al maestro la imposibilidad de aprender lo que no se entiende, y urge al preceptor a proceder de lo fácil de entender a lo difícil. Señala un elemento dotado de un dejo de modernidad: la necesidad de que el niño descubra las cosas por sí mismo bajo la orientación del maestro (Cfr. capítulo XVII, 9).

Sierra recalcó asimismo la importancia del maestro y distinguió su doble función: saber una ciencia y saber comunicarla (1977, 8, pp. 72-75). Admitió sin ambages la carencia de profesores y la ineludible necesidad de

formarlos, propósito difícil (1977, 5, pp. 97-100) de lograr porque el magisterio implica una verdadera vocación.

Por último, Torres Quintero saludó al maestro como el libro viviente, factor indispensable de la educación del niño, que requiere la voz afectuosa, el ademán amable, la explicación acomodada a él, la repetición discreta, funciones ajenas por completo del libro, a pesar de sus ventajas innegables (Cfr. capítulo XVI, 4.2.3).

Este armónico conjunto de voces describía al profesorado ideal y delineaba su perfil en las lides educativas del país. La realidad lacerante era otra. Estrada y Zenea señalaba en 1874 (pp. 12-13) el escollo principal en la educación “¿Creéis que sean los padres? ¿Pensáis que sean los niños? Con pena lo decimos, son... ¡los maestros!”. El autor exageraba algún tanto, pues es evidente que los padres son responsables en gran manera de la educación. Estrada y Zenea se refería al caso de los maestros sin vocación, a quienes llamaba “rutineros”, dedicados a la enseñanza a falta de otra ocupación, carentes de entusiasmo, interés y preparación para educar a los niños y jóvenes.

2.9. El maestro sirvió al Estado, durante el porfiriato, como instrumento para filtrar sus ideas y valores en el país. De allí que el régimen haya creado las normales con el propósito de incrementar el número de maestros. La multiplicación consiguiente de éstos disminuyó la oferta de trabajo, e inevitablemente repercutió en la reducción de los sueldos magisteriales. En un principio, el régimen había planeado la carrera del magisterio para individuos de la clase baja (Constantino, 1971, p. 27), como lo comprueba la misma ubicación de la normal, sita en un barrio del cuartel dos, de los ocho en que se dividía la capital. En éste, con numerosa población de clase media y baja, elevado índice de mortalidad (65%) y condiciones en extremo insalubres, se fundaron las dos normales capitalinas (González Navarro, 1973, p. 145).

Los individuos de la clase baja, contra las expectativas de muchos, no lograron entrar a la normal, cuyo antecedente era la primaria completa, inaccesible a la inmensa mayoría de jóvenes de esa clase. La clase media, el 7.78% de la población y creación del porfiriato, será la que ingresará a la normal. La clase baja, el 90.78% quedó, pues, sin posibilidades de ascender en la escala social. Por otra parte, el mismo sistema gubernamental se lo impedía, por requerir de mano de obra barata para la industrialización del país.

A esos maestros, venidos de familias de la clase media, se les encomienda la tarea de cambiar la faz de la nación y modificar el estado intelectual del pueblo mexicano (*El Escolar Mexicano*, 1889, 6).

Empero, y aquí reside la contradicción del régimen, los maestros, cuya tarea se consideraba por demás importante, son menospreciados socialmente (Cfr. capítulo XIII, 3.6) –su carrera no se valora a la par de otras profesiones– y explotados económicamente, pues sus sueldos de \$25 mensuales, se equiparaban a los de los cocheros, los más bajos del mercado de trabajo, mientras que el obrero en la fábrica ganaba \$43 (González Navarro, 1973, p. 602). Por eso, algunos profesores reprocharán públicamente al gobierno su cicatería, y otros iniciarán el éxito de su profesión, entregándose a ocupaciones que les reintegrarían su dignidad personal, pisoteada durante el magisterio.

En la última década del régimen, la tesonera insistencia de Sierra, titular de Instrucción Pública y Bellas Artes, logró un aumento en el renglón educativo que pasó del 4.55% del presupuesto total en 1907, al 6.74% en 1910. El remedio, sin embargo, llegaba tarde. Paradójicamente, el maestro, cuyo cometido era conservar el *status quo* de las relaciones de producción de la sociedad porfiriana, no consiguió que el Estado satisficiera sus aspiraciones, e inconforme, se aliaría con las fuerzas de la revolución, portadora de la promesa de reivindicación personal y bienestar económico (Galván, 1980, pp. 5-32).

2.10. Conviene también mencionar un aspecto negativo que salta a la vista de quien haya leído las páginas anteriores: la instrucción no era para la población, sino que se dirigía principalmente a la clase media urbana. El aterrador índice de analfabetismo, existente todavía en el año de 1910, es confesión palmaria de que los gobiernos no habían logrado, por falta de presupuesto y en tiempo de Díaz por intereses económicos y políticos prevalecientes, llevar la educación a todo el pueblo. La preocupación por los analfabetos de los caseríos y villorrios, de los pueblos y pequeñas ciudades, muchas veces distantes entre sí por decenas y centenas de kilómetros y desprovistos de vías de acceso, aparece en el Primer Congreso de Instrucción (Cfr. capítulo XIII, 3.6) y en los discursos de Sierra, para mencionarse de nuevo momentáneamente (mayo de 1911) (Cfr. capítulo XX, 3.1) –en este caso como medida política– antes del desplome de la dictadura. Distintos obstáculos: necesidad del trabajo de los niños, desnutrición de éstos, lejanía de la escuela, carencia de maestros, impreparación de los mismos, arbitrariedad de los patrones en las fábricas e industrias o de los mayordomos en las haciendas impedían a los niños de las clases marginadas el acceso a

la educación. A estas rémoras habría que añadir otra, cuando se trataba de los aborígenes: la ignorancia del español y la carencia de maestros conocedores de las lenguas indígenas como los antiguos misioneros.

2.11. Es menester señalar finalmente otro factor que afectó de forma nociva toda la instrucción del país: la oposición de numerosos mexicanos a fundar una universidad semejante a la que Wilhelm von Humboldt había creado en Berlín (1810), caracterizada por el énfasis en la filosofía y la ciencia, en la investigación y la libertad de los profesores y estudiantes. Sierra llamó desde 1881 la atención sobre este alarmante vacío en el medio académico de México. Más adelante la prensa señalaba que el país requería una universidad:

De modo que no puede existir un pueblo... si no es que haya en su seno mismo un vasto cuadro de directores no sólo para lo que a la política y administración se refiere, sino muy particularmente para lo que atañe al progreso científico que derrama la civilización, multiplica los elementos de trabajo, facilita los medios de progreso y crea el bienestar de todos (*El Partido Liberal*, febrero 8 de 1890).

Y poco después el mismo diario subraya este pensamiento:

La utilidad de las universidades, su indispensabilidad comprobada aparecen de manifiesto en el interés con que se las mira, la protección decidida que se les dispensa y la multiplicidad con que se crean aun en países [aludía a Rusia] cuya civilización no está generalmente admitida (*El Partido Liberal*, marzo 10. de 1890).

Exactamente un siglo después de la creación de la Universidad de Berlín, Sierra fundó la Universidad de México (1910) cuya escuela de altos estudios (Decreto de diciembre 17 de 1910, Art. 2o., incisos 1o., 2o. y 3o.) tenía por objetivo perfeccionar, especializándolos y elevándolos a un nivel superior, los estudios de las escuelas nacionales, proporcionar a sus alumnos y profesores los medios para llevar al cabo metódicamente investigaciones científicas y formar profesores (Sierra, 1977, 8, p. 411). La pedagogía aparecía entre las disciplinas de humanidades (Art. 3o.). El proyecto de Sierra encalló en los arraigados prejuicios de algunos liberales mexicanos que se oponían a la universidad, pues les evocaba el espectro de la institución colonial dominada por una filosofía y teología estériles, y suprimida varias veces para bien del país. Ignoraban las transformaciones sustanciales sufridas por las universidades desde que la de Halle (1693) estableció el principio de la libertad académica, piedra angular de la moderna vida universitaria y la de Gotinga (1734) extendió el espíritu de la filosofía moderna, y reem-

plazó la antigua lección –la interpretación de un libro de texto– por la moderna clase –la presentación sistemática de una ciencia (Boyd-King, 1974, p. 283).

*El Partido Liberal* (febrero 18 de 1890) deploraba las reacciones suscitadas por el tema de la universidad y escribía aludiendo a *El Monitor Republicano*:

De este modo se ha visto... que el proyecto para establecer una universidad en México ha dado motivo a manifestaciones tan extravagantes como inconcebibles (enero 7 de 1890).

La falta de investigación por carencia de investigadores empobreció el ambiente científico del país, y determinó, en buena parte, su deplorable atraso. Ni las escuelas profesionales entonces existentes ni las normales superiores tenían como función propia investigar, y la educación requería, como todas las disciplinas, de constante investigación con el fin de llenar plenamente su cometido.

### 3. ¿CONSTITUYE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL PORFIRIATO?

#### 3.1. *Consideraciones preliminares*

Las escuelas son parte integrante de la sociedad. Por eso rara vez nos detenemos a preguntarnos por qué existen o a cuestionar lo que hacen. Si alguien inquiriera la razón de su existencia, se le respondería: para enseñar a los niños lo que ignoran, como si todo mundo conociese qué debe saberse. Una lectura atenta de esta obra muestra, desde sus primeras páginas, la mutabilidad del contenido de la educación, sujeto a los cambios mismos de la vida. Nunca se educa en el vacío a los jóvenes miembros de un pueblo, simplemente por educar, sino que la educación supone siempre un contenido. Los niños y jóvenes viven en una época dotada de definidos contornos, en un sitio con determinadas características y ligado a ciertas tradiciones. La misión de la escuela o de la educación escolar es ayudar al propio grupo humano a preparar a los niños y jóvenes para afrontar el porvenir y enriquecer el caudal de talentos necesario al buen desarrollo de la sociedad. Cada pueblo se enfrenta, en determinado momento de su existencia, con un cierto número de problemas; defender sus fronteras –el problema de la supervivencia–, cultivar la tierra desértica de la región –el problema de la alimentación–, incrementar la producción y diversificar sus exportaciones –el problema de obtener divisas–, etc. Por tanto, los fines de la educación

varían en ciertos aspectos de una nación a otra. A la escuela se le han asignado dos cometidos: 1) proporcionar al niño las habilidades y conocimientos no aprendidos en el ambiente hogareño y 2) colaborar subsidiariamente con la familia en inculcar los valores y fomentar los rasgos de carácter que ayudarán al educando a encontrar su lugar en el grupo humano. Tales conocimientos, habilidades y valores cambian también según las épocas. Así, la educación nacional sustituyó el inglés por el francés y la caligrafía por la taquigrafía. Hace 50 años se subrayaba la autoridad y la sumisión, ahora se rinde culto a la independencia y al igualitarismo, antes se recomendaba cultivar la modestia en las niñas, ahora la desenvoltura.

Desde 1867 se delineó en México una tendencia educativa adornada de las características ya descritas, a medida que se consumaba la pacificación del país y éste progresaba en distintos aspectos. Tal tendencia se acentuó más durante el porfiriato. Recuérdense los rasgos de la nación mencionados en el capítulo III: querer el disfrute de la modernidad sin adscribirse al modo de ser moderno, es decir, dotar al pueblo de instituciones políticas (las norteamericanas) que suponían una mentalidad y hábitos desconocidos al mexicano o, en otras palabras, hacer de México un país democrático y moderno, pero con ciudadanos sumisos y dependientes al modo de la colonia. Con estos datos como base cabe preguntarse, ¿qué relación tenía la educación oficial con el país, sus condiciones, sus metas, sus problemas y carencias? Tal reflexión, consistente en examinar el tipo de educación para averiguar en qué medida se conformaba con las características de los educandos a quienes se aplicaba y las condiciones del país, es sumamente útil, pues permite comprobar si la educación respondía o no a las necesidades de éste. Actualmente se la conoce como una de las formas de la filosofía de la educación, disciplina relativamente nueva y floreciente en Inglaterra y Norteamérica (Lapp, 1975, Schofield, 1977, Taylor, 1978).

### 3.2. ¿Qué es la filosofía de la educación?

El nombre compuesto de esta disciplina entraña diversos sentidos. El *primero* consistente en la aplicación de un sistema filosófico, como el tomismo o existencialismo (Cfr. Apéndice 2), a los problemas de la educación (Taylor, 1978, pp. 31-35); el *segundo* es una serie de creencias, lógicamente encadenadas, sobre la visión del mundo, del hombre y la sociedad, un conjunto de valores, una teoría del conocimiento y una teoría educativa, cuestiones implicadas necesariamente en todo sistema educativo. En efecto, la visión de un mundo externo, inmutable e independiente del sujeto, obligaría al educador a dárselo a conocer al estudiante. Si el mundo es ordenado,

el conocimiento de los diversos aspectos del mismo será también ordenado, podrá reunirse en diferentes asignaturas para comunicarse, y determinará las técnicas para enseñarlo. Los estudiantes no tendrán que ocuparse en elegir las materias ni tampoco el modo de aprenderlas. Todos cubrirán el mismo contenido, y lo adquirirán casi de la misma manera. La tarea del maestro se limitará a escoger y presentar el contenido y luego averiguar qué tanto han aprendido. Por el contrario, una visión de un mundo en evolución, cambiante y dinámico requerirá un sistema educativo diferente. En primer lugar, el conocimiento no será invariable y fijo y, por tanto, no habrá necesidad de adquirir un gran acervo de conocimientos, sino que deberá acentuarse el proceso de adquisición que permitirá al estudiante aprender continuamente. Es decir, lo importante en ese caso será aprender a aprender, y el modo de lograrlo variará con los individuos dentro de ciertos límites. Por ende, la instrucción tenderá a ser individual y a orientar al estudiante a elegir y desarrollar su propias experiencias de aprendizaje.

La visión sobre el hombre influye más todavía, pues si la naturaleza de éste se considera, desde el punto de vista de la inclinación, buena, mala o neutra y desde el de su dinamismo, o sea, de su actuación en el medio externo, como activa, pasiva o interactiva, podrán obtenerse las siguientes combinaciones reales: mala y activa, ejemplificada en el calvinismo: el hombre siempre peca al obrar. Neutra y activa, sostenida por el humanismo grecolatino o renacentista: el hombre ni es bueno ni malo; se vuelve bueno o malo al seguir exageradamente algunas de sus inclinaciones y dejarse llevar por las ocasiones ambientales. Buena y activa, propia de los románticos como Rousseau, el hombre es bueno por naturaleza, pero es pervertido por la sociedad. Neutra y pasiva propuesta por el conductismo de Watson (1878-1958) (1919), Skinner (1904- ) (1938) y otros: la bondad o maldad del hombre depende del ambiente, cuyos estímulos lo inducen a la actividad. Y finalmente neutra e interactiva (hay una mutua acción del hombre en el ambiente y de éste en el hombre), implicada en el humanismo afectivo o existencial de Bühler (1968, 1917), Maslow (1970), May (1969) y Rogers (1961, 1969), cuya atención se centra en la persona y sus características como la capacidad de elegir, tendencia a la realización propia y riqueza de la vida afectiva.

Todo educador tiene consciente o inconscientemente una visión fragmentaria o completa de la naturaleza humana en ese doble aspecto moral y dinámico. Si el hombre es malo, la educación no puede pretender transformarlo; a lo más logrará reprimirlo con el fin de que se comporte debidamente. El hombre pasivo requerirá, para ser capaz de producir una res-

puesta, la estimulación del ambiente cuyo influjo se vuelve entonces decisivo, como sostiene el conductismo. Cada una de las citadas concepciones da necesariamente origen a diferentes formas de educación. Ahora bien, la visión del hombre no ha de establecerse *a priori* sino fundarse en un conocimiento adecuado de la psicología, ciencia de la personalidad humana.

Además, la actividad educativa no puede confinarse sólo a tales asuntos. Penetra también en el área de los valores. ¿Se educará para amoldar al individuo a una sociedad estable o para modificar ésta según pretende el reconstruccionismo de Counts (1969) y otros? ¿Se tratará de que los estudiantes acumulen grandes acervos de conocimientos o que aprendan a aprender? ¿La escuela se organizará democrática o autoritariamente. ¿Un pequeño grupo señalará a los demás las normas y exigirá sumisión total a éstas, o se buscará la cooperación de alumnos y maestros? ¿Se promoverá la colaboración, o más bien se alentará la competencia y se premiará el esfuerzo individual? ¿Cuáles serán las relaciones entre la escuela y la familia? Ninguna de estas cuestiones se resuelve por acumulación de datos o mera observación. No hay forma de evadir los valores en la educación, pues el mismo abstenerse de enseñarlos es una toma de posición, un valor.

La educación incluye necesariamente una teoría del conocimiento relacionada con la visión del mundo y del hombre. Si los sentidos son la única fuente del conocimiento, se tendrá que admitir una visión monista del mundo y también se restringirá el número de ciencias. Una teoría racionalista del conocimiento daría lugar a mayor empeño en el cultivo de la razón con mengua de la importancia de las experiencias sensoriales.

Por último, la filosofía de la educación requiere una teoría educativa cuyos elementos fundamentales son: *primero, el tipo de hombre* que se pretende producir con la educación, es decir, el conjunto de características de que deberá estar adornado de acuerdo con los puntos anteriores y con las situaciones ambientales concretas del país, y *segundo, los métodos adecuados para educarlo*, de suerte que se logre eficazmente tamaña empresa.

El *tercer* sentido de la filosofía de la educación determina, por el análisis conceptual y verbal, el significado de las proposiciones usadas en el campo educativo (Ayer, 1946; Magee, 1917).

### 3.3. *Filosofía y teoría educativas*

Se habla a veces indistintamente de filosofía de la educación y teoría de la educación como si los dos vocablos significaran lo mismo. Moore (1974, p. 8) ilustra con una imagen la diferencia entre ambos. La educación consiste en un conjunto de actividades semejantes que se desarrollan en diferentes

niveles, algo así como un edificio de varios pisos. En la planta baja se efectúan las actividades educativas de enseñar, aprender, entrenar, interesar, castigar, etc., es decir, las propias de las aulas en todas partes del mundo. La teoría educativa –que incluye todo un bagaje de conocimientos psicológicos y sociológicos– se aloja en el primer piso con un cuerpo de principios, consejos y recomendaciones lógicamente relacionados entre sí y encaminados a influir en las actividades de la planta baja. El segundo piso contiene la filosofía de la educación, cuya tarea consiste en clarificar los conceptos de las plantas inferiores, examinar los principios que operan allí e investigar su consistencia lógica, etc. Esta imagen de la filosofía educativa enseña que cada estadio se basa en el anterior y está subordinado a él. Las teorías educativas suponen las actividades educativas, y dependen de éstas en cierto sentido. La filosofía educativa, a su vez, comprende las teorías y las actividades educativas, y es consiguientemente más amplia.

Se ha mencionado anteriormente el nombre teoría, que es menester definir. La teoría da cuenta de un fenómeno natural, a saber: esa complicada red de seres, sucesos y situaciones que aparecen en pautas (Moore, 1974, p. 4). En efecto, la experiencia manifiesta evidentes uniformidades que interesan al científico, cuyo cometido estriba en establecer la existencia de éstas donde no son obvias y señalar las conexiones entre unas y otras. De este modo el científico explica los fenómenos y predice su futuro curso.

Conviene distinguir, por razón de claridad, entre hipótesis científica y teoría. La primera es una exposición de cierta uniformidad observada en la naturaleza, por ejemplo, los gases se expanden cuando se calientan. Tal uniformidad una vez establecida se convierte en ley, es decir, la proposición de una uniformidad observada en la naturaleza. La teoría es un intento de dar razón de un número de hipótesis o leyes, atándolas a una interpretación más general como la teoría de Newton que explica la caída de la lluvia, la incidencia de las mareas y las órbitas de los planetas, fenómenos diversos comprendidos en una ley general.

La teoría científica debe concordar con los hechos conocidos y ofrecer una explicación correcta de los mismos, apoyada en la evidencia empírica disponible, característica que implica la observación sistemática y la experimentación. Si los hechos no encajan en la teoría, ésta debe corregirse o descartarse y si, por el contrario, los explica, queda confirmada y pasa a formar parte del acervo de las ciencias.

Aquí acecha una dificultad. Al describir las teorías educativas de los grandes maestros del pasado, se advierte que no cuadran con la descripción de la teoría dada más arriba. Las teorías de Rousseau, Fröbel y otros

educadores contienen pocas referencias a experimentos controlados sobre el desarrollo de los niños, los métodos de enseñanza, su eficacia, etc. Esos autores parten más bien de ciertos presupuestos educativos que les permiten hacer recomendaciones sobre la conducta de los maestros, el currículo, etcétera.

Por otra parte, algunos de dichos presupuestos no pueden sujetarse a investigación científica, y aun los que sí se someten a ésta son adoptados por los autores de las teorías sin averiguar su solidez, o deducidos de otros presupuestos sin fundamento sólido ninguno. De ahí que se tilde a Rousseau, Fröbel y otros educadores de no ofrecer teorías educativas. Se arguye que sus pronunciamientos y recomendaciones no pueden sujetarse a comprobación experimental, acusación que contiene su grano de verdad, pero no toda la verdad, porque una cosa es decir que los teóricos del pasado nos legaron sugerencias no comprobables experimentalmente y otra muy distinta afirmar que las teorías educativas no son teorías.

Es fundamental, antes de seguir adelante, establecer la diferencia entre las teorías científicas y otras a las cuales pertenece la educativa. La ciencia es fundamentalmente asunto de explicación. El científico se esfuerza por aprender la verdad acerca del mundo y expresarla condensada en leyes de la naturaleza que, una vez establecidas, pueden emplearse no sólo para explicar los sucesos sino para predecir el futuro y hasta cierto punto controlarlo. Pero la tarea del científico no incluye el recomendar qué uso deba hacerse del conocimiento logrado. El control de los eventos es cuestión científica. No así la decisión de ejercerlo ni la forma particular que éste tomaría. Moore (1974, p. 6) alude al caso de Thomas R. Malthus (1766-1834), cuya teoría mantiene que el crecimiento de la población tiende a superar las reservas alimenticias y que el equilibrio se restablece por el hambre y la enfermedad. Pero cuando Malthus usa la teoría para desaconsejar matrimonios de parejas muy jóvenes o ayuda a los pobres, no procedía como científico sino que proporcionaba consejo. Por tanto, es menester distinguir entre teorías explicativas como la de Newton, Darwin y otros, y teorías normativas. La educación es una tarea práctica, pues implica lograr que algo se haga, cambiando las actitudes y conducta de los niños.

De ahí que mientras la teoría científica es explicativa la teoría normativa, –como la educativa–, es prescriptiva. Nos dice qué debemos hacer o, según Hirst (1974), guía la práctica educativa.

Es obvio, pues, que la objeción contra la teoría educativa de no proceder como la teoría científica está fuera de lugar. Las teorías científicas y las teorías normativas no se parecen. ¿Existe algún elemento común en ambas?

Ciertamente. Una característica semejante las relaciona. Si la teoría normativa ha de convalidarse, sus presupuestos y conclusiones no pueden contradecir ninguna de las verdades científicas ya establecidas.

De forma importante intervienen en la teoría educativa contemporánea los conocimientos psicológicos y sociológicos, pues proporcionan evidencia empírica a las reglas de la práctica. Los psicólogos han descrito el proceso del desarrollo de los niños, su modo de aprender y de interesarse por aprender. De manera análoga, los sociólogos han determinado el influjo de los diferentes factores sociales en las actitudes del niño hacia la escuela y su deseo de aprender, y cómo afectan a la educación las diversas actitudes de los padres. Tales conocimientos, cimiento de toda teoría educativa actual, deben estar firmemente fundados, condición que introduce una diferencia importante entre las teorías educativas antiguas y modernas. Aquéllas se basaban en presupuestos dudosos y algunas veces falsos. A éstas no se les tolera falta alguna de solidez (Moore, 1974, pp. 7-11).

#### 3.4. *La estructura de las teorías*

La teoría científica establece que todos los casos de X son también Y, por ejemplo, cada vez que un gas se calienta X, éste se expande Y. Consiste, pues, en una conclusión generalizada de una serie de hechos: la expansión de los gases por el calentamiento. La estructura de la teoría educativa es distinta. Fija unos objetivos y asigna los medios adecuados para alcanzarlos. Por ejemplo, un cierto estado de cosas P es deseable; en las presentes circunstancias R es la mejor forma de lograrlo; luego debe ponerse por obra todo lo que R implique; R representa las actividades educativas usuales; enseñar, instruir, disciplinar, interesar a los niños, animarlos, etc. La conclusión de la teoría educativa es una norma o serie de normas.

Tarea fácil es formular una teoría; otra más complicada es establecer su validez o demostrar su inadecuación (Moore, 1974, pp. 16; 48-65). Tanto la teoría científica como la educativa requieren convalidarse. La convalidación de la primera se efectúa acumulando casos en que se verifica el fenómeno, por ejemplo, siempre que se calientan los gases, se expanden; la segunda debe mostrar que su objetivo es valioso, sus medios adecuados y sus conclusiones dignas de practicarse. Ambas se apoyan en ciertos presupuestos. Los del científico adoptan la forma de hipótesis sobre el mundo empírico e incluyen ciertas condiciones (el mundo es uniforme en sus operaciones y determinado causalmente); los presupuestos del educador incluyen los del objetivo que se pretende –vale la pena– pues la educación es una actividad social para alcanzar un propósito apetecible y de los medios

–son adecuados tanto respecto de la naturaleza del educando– la respetan, como del objetivo –son eficaces para lograrlo.

La filosofía de la educación implica asimismo ciertos presupuestos de valor. Los teóricos de la educación han partido históricamente de dos presupuestos sobre el objetivo: uno, sobre el individuo que debe producirse y otro, sobre el tipo de sociedad por realizarse. El primer caso busca producir individuos que se adaptan a la sociedad tal como ésta es, así lo pretendía Locke, quien propuso que el objetivo de la educación consistía en lograr individuos responsables, caballeros cristianos capaces de vivir bien en la sociedad inglesa del siglo XVIII. Locke consideraba ante todo al individuo.

El segundo, introducido por Platón, parte de la noción de la sociedad justa descrita en *La República*, es decir, el estado armonioso en el cual viven ordenadamente las distintas clases de comerciantes, guerreros y gobernantes. La educación trataría de producir una sociedad de hombres justos, interiormente ordenados, es decir, cuyas almas concupiscibles e irascibles estuvieran sujetas a la racional. De esta suerte la sociedad justa, aún no existente en la Atenas del siglo V antes de Cristo, llegaría a realizarse.

Los presupuestos sobre la naturaleza de los educandos y del conocimiento han contribuido a polarizar las doctrinas educativas en dos: la tradicional y la progresiva o centrada en el niño. La primera sostiene que los niños son desafectos a la educación y, por tanto, la tarea del maestro consiste en orientar, coaccionar e interesar al alumno. La tendencia tradicional recalca lo que debe aprenderse, y sostiene que la educación implica adquirir conocimiento necesario y destrezas, y éste suele estar constituido de diversas áreas como matemáticas, ciencias, historia, etc. La educación se convierte, según esta tendencia, en una transacción entre un recipiente lleno y otro vacío. El maestro, a fuer de hombre desarrollado, posee conocimiento y destrezas importantes, mientras que el alumno está vacío y debe llenarse, y además suele ser pícaro y travieso. La transacción se efectúa mediante el ejercicio de la autoridad y de la fuerza. Los métodos incluyen órdenes, demostración e instrucción del maestro que se complementan con la actitud pasiva y receptiva del niño. Como el único factor educativo es el maestro, se prescinde de la cooperación entre los estudiantes. Esta tendencia, algún tanto caricaturizada, predominaba en las escuelas elementales a fines del siglo XIX, y aún se la puede descubrir en muchas escuelas de hoy.

La tendencia progresiva o centrada en el niño supone que éste está bien dispuesto a la educación y dotado de impulsos espontáneos de curiosidad e interés y que el conocimiento y las destrezas son importantes, pues proporcionan el medio que permite al niño desarrollar sus potencialidades y crecer

por dentro. La educación no es proceso en un solo sentido sino empresa de colaboración para explorar e investigar la naturaleza, proceso que inicia el niño, mientras el maestro proporciona la ayuda necesaria con el fin de que aquél reciba adecuada estimulación. En vez de la enseñanza y aprendizaje tradicionales, se promueve la inquisición libre y se anima al niño a emplear métodos de exploración y de cooperación con sus condiscípulos. Además, no se establece una división marcada entre las diferentes disciplinas.

Las teorías educativas existentes se aproximan a una de estas dos tendencias con sus presupuestos sobre los niños, el conocimiento y los métodos, base de las recomendaciones prácticas.

¿Cómo se justifican las teorías educativas o cómo se reconoce su validez o falta de ella y si sus recomendaciones deben o no adoptarse? Con la demostración de que sus conclusiones prescriptivas son inaceptables por razón de los presupuestos de sus distintos elementos. Un objetivo antihumano –el superhombre nietzscheano indiferente por completo a los derechos y sentimientos de los demás– o un presupuesto improbable sobre la naturaleza de los niños como el de Froëbel –se desarrollan conforme a una pauta divina– invalidarían las teorías educativas apoyadas en tales bases. Asimismo, la falta de adecuación entre el objetivo –el crecimiento indefinido del progresismo– y el medio para lograrlo –la disciplina de la escuela tradicional– son fallas que hacen inaceptables otras teorías (Moore, 1974, pp. 17-24).

#### 4. LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL PORFIRIATO

Con el andamiaje dispuesto en las páginas anteriores, trataremos de averiguar si la tendencia educativa del porfiriato constituye, por la solidez de sus presupuestos y trabazón lógica de sus conclusiones, una filosofía educativa. Existe suficiente material explícito e implícito que permite estas reflexiones. La filosofía educativa comprende los cinco puntos arriba citados (Cfr. capítulo XXI, 3.2): primero, visión del mundo; segundo, visión del hombre y de la sociedad; tercero, conjunto de valores; cuarto, teoría del conocimiento, y quinto, teoría educativa cuyos elementos parciales son el perfil del hombre –las características que debían adornar al mexicano de esa época– y los medios y procedimientos para ayudarlo a conseguirlas.

Al exponer la tendencia educativa del porfiriato tropezamos con dos dificultades: primera, al condensarla en una síntesis se la congela en un momento dado de la vida del país y, por tanto, dicha tendencia pierde no sólo su naturaleza educativa de proceso vivo y consiguientemente dinámico sino también numerosos matices particulares, producto de las diversas épocas;

segunda, flotaban en el ambiente cultural del país dos doctrinas diferentes: la liberal y la positivista que siguieron influyendo hasta 1911. Por desgracia, a ninguna de las dos dificultades citadas se le encuentra cabal respuesta, limitación que nos apremia para esforzarnos a extremar el cuidado y la honradez en presentar tanto los postulados del liberalismo y del positivismo barrediano como la síntesis de la tendencia del porfiriato.

## 5. POSTULADOS LIBERALES Y POSITIVISTAS<sup>7</sup>

El liberalismo subraya el racionalismo: la razón es la brújula del hombre en el viaje por la vida; el positivismo se adhiere al empirismo; la observación y la inducción son guía de la humanidad. El liberalismo propugna la igualdad de los hombres; el positivismo subraya la teoría de la lucha por la vida y la supervivencia del más apto. El liberalismo acepta el concepto de la bondad humana; el positivismo sostiene una visión del hombre neutra y pasiva y, por consiguiente, recalca la necesidad de ordenar el ambiente. El liberalismo es esencialmente individualista; el positivismo defiende una sociedad fuerte. El liberalismo es tolerante; el positivismo cultiva el orden. El liberalismo enarbola el pendón de progreso; el positivismo se propone también el progreso. El liberalismo practica la libre empresa; el positivismo encomienda al gobierno los grandes negocios. El liberalismo aspira a configurar una sociedad pragmática e individualista; el positivismo prefiere una sociedad orgánica cuya historia no depende de la buena o mala voluntad de los hombres. El liberalismo es igualitario; el positivismo justifica las jerarquías sociales, no ya por la sangre sino por los conocimientos. El liberalismo exige un gobierno legítimo por contrato; el positivismo se inclina por un gobierno autoritario y fuerte (Cosío Villegas, 1980; Pérez de Castro, 1976, pp. 86-89; Rabasa, 1921; Ramos, 1976, pp. 196-200).<sup>8</sup> Ambas tendencias doctrinales perduraron hasta la caída de la dictadura sin que la tensión entre ellas desapareciera. Puede notarse que el liberalismo influyó en los planes de la primaria y la normal, mientras que el positivismo afectó la preparatoria. Al contrario, ambas concepciones se dejaban sentir de diversas formas en las obras de los distintos autores.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Se entiende el positivismo de Comte y Spencer.

<sup>8</sup> Véase también Reyes Heróles, J. *El liberalismo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, 3 vols.

<sup>9</sup> Conviene repetir aquí que *el positivismo según Barreda* [subrayado nuestro] se considera elemento de la filosofía educativa del régimen y fue incluido como tal desde 1867 y no desde 1896 como dice Raat (1975, p. 7).

## 6. LOS ELEMENTOS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA

El primer elemento proponía una visión del mundo monista materialista, congruente con la tendencia positivista barrediana y distinta de la tendencia liberal, oficialmente la propia del régimen. Todo lo que escapa a la observación y medición no existe. Lo espiritual carece de sentido, y más bien se lo ignora que se lo niega. El mundo todo constituye una realidad cuantitativa, su aspecto más obvio e inmediato, y está sujeto al ritmo del tiempo. Por tanto, el currículo escolar comprenderá todas las ciencias relativas a la realidad concreta cognoscible, y prescindirá de las asignaturas de otra naturaleza relativas a entidades espirituales (Aragón, 1901, p. 504).

La visión del hombre era de un ser neutro y pasivo que llega a convertirse en bueno o malo según se lo eduque, postulado del cual se deriva la importancia del orden ambiental que asegura a aquél vivir bien y desarrollarse adecuadamente. Goza de libertad de espontaneidad, es decir, carece de trabajos físicos al obrar según su naturaleza, como la piedra que cae libremente por acción de la gravedad (Barreda, 1978, pp. 11-12); pero de hecho, el ambiente lo determina. El ser humano ha pasado por tres estados en su existencia: el teológico, durante el cual se explicaba los fenómenos por la acción de los dioses; el metafísico, por entidades abstractas como las fuerzas, y el positivo, cuando la humanidad prescinde de la escondida esencia de los seres y busca observar los fenómenos y expresarlos en leyes descriptivas semejantes a la de la gravedad. Cada estado se asocia con una forma distinta de organización social, y así el teológico aparece con el absolutismo fundado en el derecho divino de los reyes; y conserva el orden social por la imposición; el metafísico se basa en la creencia de principios y derechos abstractos y en la soberanía popular. El estado positivo se asocia, en cambio, con el florecimiento de las ciencias exactas y naturales y el advenimiento de la sociedad industrial (Copleston, 1980, 9, pp. 89-92; Zea, 1978, p. 163).

La sociedad se rige por relaciones de orden, y asigna a todos los hombres un puesto determinado, índice de las relaciones entre unos y otros. Unos, los superiores, mandan, y otros, los inferiores, obedecen (Macedo, 1877, p. 214), según un código de deberes que regula a los grupos. La riqueza, uno de los tipos de superioridad social, obliga a los favorecidos de la fortuna a poner sus bienes al servicio de la humanidad, y quienes así proceden llegan a ser moralmente superiores a los pobres. Los positivistas consideraban deletéreas otras doctrinas liberales como las de la igualdad y democracia, al paso que con algunas excepciones como las de Bulnes y Limantour, no

eran racistas. Aceptaban que el mismo indígena bien alimentado y educado podía llegar a ser buen mexicano (Raat, 1971, pp. 421-427).

Sierra y Aragón defendieron constantemente la educación de los indígenas, capaces de transformarse por medio de ella en elementos progresistas y productivos de la sociedad mexicana.

En este sentido, un científico como Sierra y un positivista como Aragón fueron predecesores del programa indigenista sostenido por José Vasconcelos y otros en el México posrevolucionario. En todo caso, futuros historiadores harán bien en evitar generalizaciones simplistas que lleven a identificar el pensamiento científico con el positivismo y con el racismo (Raat, 1971, p. 427).

El conjunto de valores estaba contenido en la divisa de la preparatoria: libertad, orden y progreso a los cuales debe añadirse la moralidad (Barreda, 1973, p. 109).

La libertad según el positivismo (Barreda 1978, pp. 11-12), consiste en que todos los fenómenos se sometan plenamente a las leyes que los determinan a seguir sin trabas el curso trazado por la naturaleza (Cfr. capítulo III, 6).<sup>10</sup> No se trata de la libertad sostenida por el liberalismo –un mero dejar hacer– que según los positivistas era factor de desorden social por fomentar el individualismo egoísta, destructor de la convivencia humana (Zea, 1978, p. 111). La libertad positivista, a diferencia de la defendida por el credo liberal, no está por encima de la sociedad (Cfr. capítulo III, 10), a la cual, sin embargo, se le veda intervenir en los actos privados del individuo y la familia (Zea, 1978, pp. 130-132). La libertad es conquista tardía en la sociedad después de que ésta ha alcanzado el orden.

El orden social es quizá el valor más importante para el positivismo. Barreda saluda el orden, base del progreso como objetivo de sus esfuerzos (1978, p. 34), e insiste en el propósito constructivo de su doctrina:

[...] Nosotros no queremos atacar a nadie, no venimos a tomar por asalto ninguna fortaleza; venimos a ocupar una plaza que está desierta, venimos a poner una bandera, la de la ciencia, en donde todas las otras han caído por su propio peso, o por la acción corrosiva del negativismo... la anarquía bajo todas sus formas, la anarquía intelectual, política y moral; la anarquía personal, doméstica y civil, ése es el único monarca que queremos destronar, la única bandera que queremos abatir... (1978, pp. 265-266).

<sup>10</sup> La libertad positivista barrediana se parece más a una sumisión consciente que a la capacidad de decidirse por sí mismo.

El orden era elemento fundamental para el pueblo de México. Antes, observa Chávez (1898, pp. 8-10), los mexicanos tenían ideas contrapuestas sin poder entenderse, resultado de las diferentes etapas de ilustración por que pasaban. Tal diversidad hacía imposible el orden social y la armonía de las voluntades. Cada uno trataba de imponer sus ideas al vecino, con la consiguiente rebeldía y resistencia. Había que ofrecer a todos el remedio –destruir la anarquía del pensamiento– para lograr la concordia de todos los mexicanos apoyada en los hechos incontrovertibles. No se trataba de extirpar credo ninguno. Barreda hizo ver que el empeño por imponer las propias ideas llevaba a esclavizar las conciencias y atizar el fuego de la anarquía. Era menester respetar las creencias de cada mexicano e impulsarlo a apoyarse en la base de los hechos, maciza como la roca firme contra la cual se estrella el embate de las ondas; la base de los principios científicos, los mismos ahora y siempre para todo el mundo: la suma de los tres ángulos de un triángulo es igual a  $180^\circ$ ; el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos (Ramos, 1889, p. 14). El ideal del orden introducido por el positivismo mexicano era aglutinar, con el eficaz ingrediente de los principios científicos, a los mexicanos de extracción liberal, radical y moderada y de tradición conservadora, al creyente de cepa católica y al agnóstico, a empresarios y obreros. Todos serían así buenos ciudadanos.

El proyecto –el avance del país al más alto grado de desarrollo al modo norteamericano, meta de la educación positivista– era el tercer valor del programa, progreso eminentemente tecnológico, que seducía a la burguesía porfiriana. Buscar la modernidad, como se vio anteriormente (Cfr. capítulo III, 11), sin el modo de ser moderno, es decir, sin el espíritu pragmático de cultivar la eficiencia, de obligarse a hacer bien las cosas, de plantear y evaluar. Se quería el progreso sin aplicar los medios adecuados para conseguirlo, pues ni la sumisión ni el orden eran suficientes para hacer progresar el país.

La moralidad. Este valor, básico en la formación del carácter, era importante en la tendencia educativa del porfiriato. La moralidad debía aprenderse más por el ejemplo que por una asignatura concreta. Llegó incluso a pensarse que la moralidad debería impartirse incidentalmente en todas las materias de enseñanza, si bien a la postre prevaleció la idea de ofrecerla en un curso sistematizado. Se trataba de imprimirla en el corazón y la voluntad del educando para normar sus actos en orden a las relaciones propias de la sociedad en la cual vivía (Estrada y Zenea; 1905, pp. 37-43; Martínez, 1905, pp. 3-9; 82-90; Sosa, 1908, pp. 9-13). Los valores morales

se concretaban en la puntualidad y la obediencia, el respeto, la gratitud, el amor filial, el amor a los semejantes y el desinterés. No se incluía la justicia social de que tan urgido estaba el país por la desigual distribución de la riqueza.

*La Escuela Mexicana* (1909, pp. 84-90) ofrecía unas recomendaciones generales a manera de ejercicios para cada uno de los grados de la primaria elemental y la superior, ejercicios que tenían por objeto fortalecer los buenos hábitos y eliminar los defectos (*Anuarios*, 1910, pp. 166-176) (Cfr. capítulo XXI, 2.7).

La teoría del conocimiento de esta tendencia se apoyaba en el positivismo, que admite como única fuente de conocimiento la experiencia, y basa en la inducción la validez de los juicios universales. El conocimiento consiste en asociación de sensaciones para formar un todo significativo y lógicamente incluye principios como el de causalidad y otros, explicados conforme a la doctrina sensista. El positivismo asigna un fin pragmático al conocimiento: saber para prever, prever para actuar, actuar para reformar, y emplea las ciencias básicas –estudio de todos los aspectos del mundo sensible– con las matemáticas, astronomía, física, química, fisiología, biología, escalonadas de lo simple a lo complejo. El conocimiento todo está ordenado a la acción, y se conoce para dominar la naturaleza. Sólo así es posible el orden y se evitan las querellas. Gracias al modo empírico de conocer, todas las energías del hombre convergen en el intento de hacer el mundo más habitable (Parra, 1921, p. 14). El silogismo, maravilla de la lógica aristotélica, no ayudaba a los mexicanos para conocer nada nuevo, y debía descartarse como instrumento inútil y en su lugar cultivar la inducción, base de las ciencias naturales, responsable de tantos prodigios (Parra, 1921, pp. 12; 21-22). El positivismo, pues, tiene una finalidad eminentemente práctica. La observación, inducción y clasificación son las operaciones fundamentales en las ciencias naturales (Copleston, 1980, p. 97; Zea, 1978, p. 360).

La teoría educativa de esta tendencia consistía en un cuerpo organizado de principios y recomendaciones dirigidos a la práctica educativa. Contiene dos elementos: el perfil del mexicano educado y la metodología para ayudarlo a conseguir tales características.

Se pretendía un hombre ordenado, enemigo de la anarquía intelectual, fruto amargo del liberalismo; un hombre receloso de todo lo que no pudiera comprobarse; confiado sólo en la ciencia, basado en los hechos y renuente a admitir lo demostrado por métodos distintos del positivo; ajeno a toda lucubración metafísica y teológica: un hombre deseoso de actuar con las facultades altruistas bien desarrolladas por la gimnasia mental, y las egoístas

atrofiadas por el desuso. Opuesto también a todo racismo (Barreda, 1973, pp. 247-254).

El perfil del maestro comprendía, en el caso de las normales, el dominio de la asignatura y la habilidad para transmitirla mediante las técnicas adecuadas. Se le pedía al candidato al magisterio ser capaz de despertar el interés del estudiante, hacerle atractiva la escuela y actuar en colaboración con la familia.

La metodología educativa o el conjunto de medios concretos para lograr este tipo de hombre, derivados de la visión de la naturaleza humana, fueron estableciéndose y perfeccionándose lentamente. Basta recordar cómo la enseñanza objetiva se concibió como una materia hasta que Barreda indicó a Pérez de Tagle que era un método de enseñanza, y como tal debería emplearse en distintas asignaturas. Hablaremos separadamente, por razón de claridad, de los medios empleados en la primaria, preparatoria y normal.

La metodología educativa propia de la primaria comprendía el sistema simultáneo de enseñanza (Cfr. capítulo VI, 2; capítulo XIII, 3.6 y capítulo XIV, 2), las formas informativa o interrogativa, las marchas: analítica, sintética, progresiva, regresiva y genética y los procedimientos de exposición, aplicación y corrección<sup>11</sup> y pasó durante la época del porfiriato, de uno a otro extremo. En efecto, el trabajo del aula quedaba antes casi por completo en manos del estudiante con su libro de texto (Torres, 1904, p. 7). Al suprimirse éste se introdujo la enseñanza oral objetiva o intuitiva, centrada en el maestro, cuya tarea consistía en buscar los conocimientos que el estudiante asimilaría, formar los planes de las lecciones y efectuar el trabajo de transmitirlos. El maestro iniciaba la lección partiendo de lo conocido a lo desconocido; de lo fácil a lo difícil; de lo particular y concreto a lo general y abstracto; de lo inductivo a lo deductivo, y empleaba el procedimiento intuitivo con la presentación del objeto real y, en su defecto, con una figura del mismo, y si tampoco la había, con una descripción vívida. Cuando era necesario, echaba también mano de la forma interrogativa. Así la enseñanza permitía lograr el objetivo material de la transmisión de conocimientos y el formal del desarrollo de las facultades (Castellanos, 1905, pp. 77-79; 169-181; 181-185; Barreda, 1978, pp. 233, 242 y 245).

Ahora bien, esta práctica instructiva resultaba fatigosa a los responsables de la enseñanza. El profesor cumplido debía invertir tres o cuatro horas en preparar las lecciones, y otras tantas en el aula, y difícilmente resistía siete horas de trabajo en la escuela so pena de sucumbir en corto tiempo bajo el peso de su oficio. Por otra parte, el resultado de la enseñanza oral en los

<sup>11</sup> Cfr. Apéndice 2: enseñanza, marcha, sistema de enseñanza.

alumnos tanto de primaria como de secundaria no correspondía a las aspiraciones de los reformadores, como lo comprobó Torres (1904, pp. 10-11) en un interesante estudio sobre la enseñanza en las escuelas primarias. La autora encontró que: 1) el trabajo de los alumnos se reducía pura y exclusivamente a oír de los labios de sus profesores las verdades encontradas por ellos en distintas fuentes y a repetirlas con iguales o distintas formas; 2) los alumnos, pasado el tiempo de trabajo, no volvían, por regla general, sobre los temas de las lecciones, sino cuando el maestro los atraía nuevamente a ellas. Por tanto, 1) la función del estudiante en los trabajos escolares era, según la enseñanza oral, casi enteramente pasiva y, por consiguiente, carecía de la intensidad indispensable para excitar y favorecer su actividad; 2) el tiempo del trabajo no era suficiente para cumplir con los ejercicios que reclamaba la buena educación; 3) la plena asimilación de conocimientos tampoco se efectuaba. Toda vez que el alumno no tenía oportunidad de recordar lo aprendido por falta de tiempo y del libro de texto, lo olvidaba fácilmente y, por consiguiente, la parte instructiva resultaba deficiente.

El papel preponderante asignado en las postrimerías del porfiriato al maestro dio por resultado multiplicar el número de extraordinarios profesores, como los citados en esta obra, quienes influyeron hondamente en el ambiente educativo del país. La escuela seguía la pauta de la dictadura, asignando gran autoridad a los maestros.

El fin ideal, el arte de formar el corazón (Castellanos, 1905, p. 96), se pretendía lograr por la modelación del carácter, efectuada permitiendo que se siguiesen las consecuencias de los propios actos (excepto en el caso de daño grave) y por la imitación y el hábito. El razonamiento intervenía para aplicar los medios adecuados y la voluntad para suplir la veleidat del deseo (Ruiz, 1900, pp. 53-67).

El método didáctico usado en la preparatoria comprendía la enseñanza de las matemáticas (aritmética, álgebra, geometría y trigonometría con nociones de cálculo), fundamento y parte esencial de la lógica práctica y positiva con la aplicación más exacta de la deducción e inducción; la astronomía, que permite comprender mejor el método de observación; la física, la experimentación; la mecánica, las leyes; la química, el análisis y la síntesis; la biología, la comparación y la clasificación. El estudio de la ciencia se concluía con un curso de lógica [no de Comte], resumen de las principales formas de investigación aprendida en las ciencias. Se procedía así de las ciencias más generales (las matemáticas) a las menos generales, y de las menos complicadas, a las más complejas (Barreda, 1978, pp. 86-88). En realidad, el positivismo no inventó ningún método o técnica (Brehier, 1942,

p. 727), sino que se apoyaba en el experimento de observación, inducción, deducción y clasificación cuyos resultados podían apreciarse en el campo de la tecnología.

El estudio de todas las ciencias ayudaba a los estudiantes de leyes y medicina lo mismo que a los de otras disciplinas a elegir con mayor conocimiento de causa su propia profesión.

El currículo era enciclopédico, centrado en el contenido y sin dedicar mayor atención al cultivo de la imaginación y el sentimiento, ni a la etapa de su aparición en los estudiantes. Por esto mismo, el método ponía desmedido énfasis en las matemáticas y ciencias naturales (Barreda, 1973, pp. 17-21), cuya dificultad y extensión apenas dejaban energía e interés al alumno para dedicarse a materias de índole humanista. La moral se apoyaba principalmente en el ejemplo de las buenas acciones.

La normal usaba la misma metodología educativa descrita en la primaria con las adaptaciones convenientes. Se la cuidaba todavía más, pues los alumnos la experimentaban no sólo por la enseñanza recibida en las distintas disciplinas sino por la práctica efectuada bajo la supervisión de los discípulos de años superiores.

## 7. ANÁLISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL PORFIRIATO

De esta prolija exposición aparece la estructura de una tendencia educativa cuyos elementos fundamentales se explicaron más arriba. Ahora no resta sino averiguar la solidez de los presupuestos en los cuales se apoyaba y la trabazón lógica de éstos para decidir si formaba o no una verdadera filosofía educativa que respondiera a las condiciones reales del país.

La visión del mundo rechazaba toda realidad no mensurable –lo cualitativo– a no ser en cuanto podía cuantificarse. Tal supresión mutilaba la realidad, objeto de las ciencias, e imponía a la perspectiva del estudiante una limitación sospechosa (Vigil, 1882, pp. 47-60).

Por otro lado, ciertos presupuestos sobre la naturaleza humana quedaban abiertos a objeciones entre las cuales aparece, primero, la noción pasiva de la misma naturaleza contenida en la imagen de un recipiente y mencionada en las páginas de los autores y de las autoridades (Torres, 1904, pp. 9-11). Por el contrario, sabemos que la naturaleza humana posee una actividad ingénita que orienta los estímulos provenientes del exterior; segundo, la visión del niño, como adulto en miniatura, persistía, a pesar de haber demostrado Rousseau (1972, pp. 44; 46-47; 61) la falsedad de tal noción que pasaba por alto los estadios del desarrollo descritos por él mismo,

Pestalozzi y Fröbel.<sup>12</sup> La visión neutra y pasiva del hombre se completaba con el influjo del ambiente.

El conjunto de los valores, indispensable para la consolidación del país, incluía la libertad, bandera sagrada de los liberales de la Reforma y de la Constitución de 1857. Una libertad alterada en forma tal que resultaba diferente de la defendida por el liberalismo.<sup>13</sup> El imperativo del orden, meta de la dictadura, se convirtió en condición indispensable para conquistar la paz y conseguir el progreso, el tercer valor, inaplazable para los mexicanos. La moralidad, ingrediente esencial del orden, no podía omitirse, moralidad esencialmente individualista. Tales valores no eran ciertamente los adecuados en las circunstancias del país que entraba con vacilante paso y considerable retraso al siglo XX.

La teoría del conocimiento estaba de acuerdo con la visión pasiva de la naturaleza del hombre, cuya mente es un receptáculo donde se combinan las ideas que reflejan el mundo exterior (Vigil, 1882, pp. 94-96). El conocimiento válido era sólo de lo mensurable y cuantificable, y constituía un instrumento adecuado para combatir la anarquía nacida de doctrinas metafísicas y religiosas. El papel del maestro, dispensador de conocimientos, se armonizaba con la concepción de la naturaleza pasiva del educando, y parecía desconocer el dinamismo del conocimiento.

La teoría educativa descansaba, asimismo, sobre presupuestos cuestionables. El perfil del educando no respondía a las necesidades del país. Urgía cultivar en el mexicano rasgos como *la solidaridad*, necesaria en un pueblo ferozmente individualista; el sentido de justicia social atento a una distribución más equitativa de la riqueza; el sentido cívico o político, esencial para el funcionamiento de las instituciones, aunque la dictadura impedía la formación de partidos y manipulaba las elecciones; y el sentido de hacer bien las tareas o responsabilidades asignadas, en contra de la tendencia nacional a hacerlas sin orden, ni concierto.

De los cinco fines de la educación señalados por O'Connor (1957, pp. 8-9): 1) proporcionar el conjunto mínimo de habilidades para bastarse a sí mismo y tomar el lugar propio en la sociedad, y 2) entrenar vocacionalmente al individuo de suerte que se lo capacite para bastarse a sí mismo, el porfiriato no ofrecía, como se ha dicho, educación a la clase rural –la inmensa mayoría– ni preparaba en artes y oficios a un número adecuado de ciudadanos; 3) despertar el interés y el gusto por el conocimiento –lo culti-

<sup>12</sup> Es obvio que sería *injusto juzgar el desarrollo infantil* a la luz de las teorías contemporáneas (Cfr. Maier, 1965).

<sup>13</sup> Y venía de ser ésta una sumisión consciente.

vaba con éxito para los ciudadanos. En este punto el sistema educativo cosechó sus mejores triunfos como lo demuestran los insignes mexicanos Ezequiel A. Chávez, Manuel Flores, José I. Limantour, Miguel Macedo, Porfirio Parra y Luis E. Ruiz. El sistema educativo oficial omitía estratégicamente el 4): cultivar la habilidad de pensar críticamente que no se adquiere con el mero estudio de las ciencias sino por el método socrático de enseñanza. El sentido crítico representaba evidente amenaza para un gobierno dictatorial. Era lógico, pues, que se evitase cultivarlo. Descuidaba también la educación oficial el 5): poner al estudiante en contacto con los logros culturales y morales de la humanidad y enseñarle a apreciarlos, pues el currículo científico monopolizaba el tiempo y energía de los estudiantes. Tal objetivo, íntimamente relacionado con el anterior, suponía la lectura de las obras de los grandes pensadores, suprimida en aras del orden, el antídoto contra el fantasma de la anarquía.

Por otra parte, el régimen pasaba por alto en su lucha contra la anarquía dos factores: la existencia de desigualdades económico-sociales, ignorada prácticamente en el sistema educativo y la honda división entre criollos, peninsulares y extranjeros que constituían las clases alta y media y los mestizos y aborígenes, la clase marginada, el 80% de la población del país. La dictadura optó por afrontar el problema de la sorda agitación con represión en vez de atenderlo, por una parte, con la distribución equitativa de la riqueza y, por otra, con la repartición de tierras a los diferentes grupos étnicos establecidos desde antiguo en el patrio territorio. Pues como decía Mora (citado por Silva Herzog, 1972, p. 11): “nada adhiere al individuo con más fuerza y tenacidad a su patria que la propiedad de un pedazo de tierra”, y Mariano Otero (1849) afirmaba que el principio generador de las sociedades es la organización de la propiedad. Además, el perfil del educando estaba claramente delineado para una clase media urbana y compuesta de individuos inteligentes. A la inmensa multitud de niños, adolescentes y jóvenes de familias de escasa fortuna se la orillaba, por tanto, a servir prácticamente de peones de los ricos. El cultivo integral de las capacidades de todos los educandos cedía ante la necesidad categórica de orden sin el cual no habría paz ni progreso. Sobre todas las cosas se buscaba ajustar al individuo dentro del orden de la dictadura.

El presupuesto sobre los medios, la doctrina positivista, no era válido, pues atribuía el origen de las disensiones a la diversidad de pareceres sobre cuestiones abstractas, e introducía como remedio evidente una doctrina, cuya aceptación dependiese no de las ideas sino de los hechos. Tal presupuesto implicaba: primero, que la sociedad mexicana estaba escindida por

cuestiones doctrinales metafísicas y religiosas (Barreda, 1973, pp. 74, 82-83), cuando esta escisión provenía de la espantosa desproporción en la propiedad de la tierra. En 1910, 840 propietarios detentaban la mayor parte del territorio nacional con haciendas cuya extensión oscilaba entre 50 000 y 395 000 hectáreas (Silva Herzog, 1972, p. 24);<sup>14</sup> segundo, se creía que la disensión se curaría con un elemento de uniformidad: los hechos innegables aprendidos por el conocimiento empírico. De esta guisa, los mexicanos dejarían de pelear entre sí, todos estarían de acuerdo y, una vez suprimida la anarquía, el país marcharía por la senda del progreso, pues poseía todo para lograrlo y carecía únicamente de paz (Barreda, 1973, pp. 11 y 15). Como se ha dicho, el medio era inadecuado para resolver los problemas del país.

El presupuesto relativo a otros medios necesarios para educar tampoco era sólido. Insistía demasiado en la formación intelectual con la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las facultades cognoscitivas; pero descuidaba cultivar los valores adecuados a las necesidades del país, como arriba se indicó, y atender a los problemas económicos y sociales de las clases marginadas. Además, dicho presupuesto implicaba que las capacidades superiores eran semejantes a los músculos cuya eficacia crecía con el ejercicio (Barreda, 1973, p. 119), creencia absurda e inadmisibles. La atractiva definición de educación dada por Castellanos (1905, p. 92): “desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales, éticas y estéticas procurando lleguen al mayor grado de perfección”, fue sólo una bella fórmula, expresión de los buenos deseos por limitarse prácticamente al acopio de conocimientos, en especial en la población urbana, sin mayor atención a modificar las actitudes e intereses del educando.

De estas prolijas consideraciones, ¿qué puede concluirse en buena lógica?

La tendencia educativa del porfiriato, de 1876 a 1905, año de la creación de la SIPBA, constituía, ciertamente, un avance sorprendente en conjunto, si se la compara con los ensayos de los primeros tiempos de la educación pública en el Distrito Federal y Territorios: planes de estudio serios y progresistas, a la par con los de otros países, regían en la primaria, normal y preparatoria, como se ha dicho varias veces en esta obra. No abundaban por desgracia los maestros extraordinarios que fuesen capaces de hacer rendir toda la riqueza contenida en tales planes. Es más, de hecho, la condición del profesorado con un 63% de autodidactas sin título era precaria.

<sup>14</sup> Riva Palacio escribió en *México a través de los siglos*, “Esas bases de división territorial en la agricultura y esa espantosa desproporción en la propiedad y posesión de las tierras, constituyó [sic] la parte débil del cimiento al formarse aquella sociedad y ha venido causando grandes y trascendentales trastornos económicos y políticos...” (citado por Silva Herzog, 1972, p. 9).

Empero la falta principal de la tendencia educativa del porfiriato, amén de estar preponderadamente dedicada a la población urbana, se debía a que representaba un conjunto de avances aislados. Cada etapa de estudios formaba un todo aislado sin mayor enlace con las otras, a pesar de los esfuerzos de Sierra que advirtió la necesidad de enlazar la enseñanza oficial. Demasiado tiempo y energía se perdieron en discutir y fijar las características extrínsecas de la enseñanza, cuando lo urgente e importante consistía en investigar e implantar un modelo educativo cual lo requería la nación y diseñar los medios eficaces para lograrlo. Por tanto, la tendencia educativa del porfiriato, a pesar de sus innegables logros particulares, no llegó a constituir, ni por la poca solidez de algunos de sus elementos, ni por la carencia de trabazón lógica de los mismos, una filosofía educativa para el México de principios del siglo.

Luis González (1973, p. 247), al describir vívidamente el ocaso del porfiriato, dice: “Sierra, secretario de educación [sic] pública desde 1905, revitaliza la cultura nacional y obra como si viviese el comienzo de una época”. Y así fue. La tendencia educativa iniciada por Sierra se convierte en luminoso destello de claridad en las postrimetrías de una dictadura decrepita y anquilosada, y representa el afán por una educación integral: la cruzada en pro de esa elusiva identidad nacional –lazo de unión entre todos los mexicanos–, la campaña por la educación rural; la creación de una universidad donde se enseñaba a investigar y pensar, investigando y pensando; el repudio del positivismo, enemigo de la filosofía y las humanidades y, por otra parte, la devoción a la verdad, conquistada lentamente por las ciencias del espíritu y la naturaleza (Sierra, 1977, 5, pp. 456-457). El porfiriato terminaba así en la paradoja de un intento de educación nacional liberadora, antítesis de la dictadura y primer celaje de un alba que jamás llegaría a la plenitud del mediodía.