

CUARTA PARTE

REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO XVI

CONSIDERACIONES FINALES

1. VISIÓN DE CONJUNTO DE 1934 A 1964

1.1 *Las etapas del periodo*

Dos etapas nítidamente definidas dividen el periodo que acabamos de exponer: el sexenio del general Lázaro Cárdenas y los gobiernos posteriores; la primera recoge e integra las tendencias socialistas de algunos miembros del Partido Liberal Mexicano y de los revolucionarios de 1917, así como de los sindicatos obreros y de la escuela racionalista; y alcanza su cima con la reforma del artículo 3° en 1934, heraldo de la educación socialista. La otra se inicia con la segunda Ley Orgánica del artículo 3° de 1934, promulgada en enero 24 de 1942 por el presidente Ávila Camacho, la cual todavía afirma que la educación sería socialista (artículo 16°); etapa que culmina con la reforma de dicho artículo 3° (diciembre 30 de 1945); y se consolida en los regímenes siguientes. El cambio entre la primera etapa y la segunda no pudo ser más brusco.

Diversos aspectos presenta la educación oficial en estas dos etapas. En la primera, sorprende la importancia atribuida a la educación rural y obrera. Las escuelas rurales, las normales rurales y las regionales campesinas se multiplican, así como los planteles urbanos para obreros. Los maestros reciben la misión no sólo de enseñar a leer, escribir y contar, sino de convertirse en gestores del pueblo, al grado de ocuparse con mayor frecuencia en reclamar tierras, averiguar los límites de las mismas, etc., que en las tareas educativas tradicionales. Como Cárdenas pretende acabar definitivamente con los grandes latifundios, adiestra a los campesinos a fin de que se capaciten en cultivar los campos de aquéllos. La educación de la época es eminentemente fundamental “entendida como la incorporación de las masas a la forma de vivir del mundo civilizado”,¹ y prepara a éstas para los años difíciles que se avecinan, con su cauda de desempleo, carencias y pobreza. Al mismo tiempo, dispone a esa generación para iniciar la industrialización, cuya necesidad se hacía sentir por la Segunda Guerra Mundial, que dificultó las importaciones. La educa-

¹ Definida así por la UNESCO en 1947.

ción nacional se caracteriza, durante el sexenio de Cárdenas, por ser eminentemente popular y rural. Es, además, ambigua, pues el socialismo genérico del artículo 3° recibe distintas interpretaciones: el de la Revolución Mexicana, el marxista y la irreligiosidad. La educación, como la conciben e imparten muchos maestros, es consecuentemente adoctrinadora. Otros educadores optan por seguir enseñando como lo habían hecho hasta entonces. Algunos estados —Tabasco y Veracruz entre ellos— preceden a la capital de la República en su afán desfanatizador y caen en la intolerancia. La intransigencia del gobierno en el aspecto educativo origina el fenómeno escolar clandestino de los “centros-hogar» que alivia la angustia de muchos padres de familia opuestos a la educación socialista.

Al término del sexenio de Cárdenas, la tendencia socialista, dotada de carta de ciudadanía y secundada por el gobierno, permanece, de forma más o menos variada, en algunos círculos oficiales y en ciertas organizaciones de maestros. Reaparece sutilmente más adelante, en la Carta de Derechos y Deberes Humanos a la Educación, obra de la Academia Mexicana de Educación para el Congreso Internacional de Educación celebrado en México (1964).

La segunda etapa —los sexenios de Ávila Camacho, Alemán, Ruiz Cortines y López Mateos— se inicia con la Ley Orgánica de 1942; se precisa con la reforma del artículo 3° en 1945, que contiene una rica tendencia educativa, caracterizada por ser eminentemente nacionalista, democrática, respetuosa de la enseñanza particular, interesada en el desarrollo personal del individuo y dispuesta a prestar su concurso a la obra colectiva:

[. . .] de paz para todos y de la libertad de cada uno, que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la Nación que en el plano de la convivencia internacional digna de aceptar los derechos de todos los hombres (Torres Bodet, 1965, p. 444).

La campaña nacional contra el analfabetismo, iniciada en 1941, se redondea con el Plan de Once Años, magnífico esfuerzo para erradicar definitivamente del pueblo mexicano el oprobio de la ignorancia en pleno siglo XX.

La efervescencia del sindicalismo magisterial, enredado en sus pugnas intestinas y cuya meta consistió en formar una sola central —el SNTE— distingue también esta época, así como la distribución de libros de texto gratuitos y paradójicamente obligatorios, que originó enconada lucha de la SEP contra numerosos padres de familia.

Tal vez ningún periodo de la historia de la educación mexicana ofrece, en sus dos etapas, contrastes tan marcados como éste, que contribuyeron indudablemente a polarizar a la población del país y dificultar la tarea educativa.

2. LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DEL PERIODO

2.1 *La tendencia educativa del cardenismo (Wetter y Leonhard, 1973, pp. 23-57; 167-238)*

Se recordará que en el volumen 1 de esta obra (pp. 658-674) se planteó la pregunta de si la tendencia liberal-positivista constituía una filosofía educativa, es decir, un conjunto de doctrinas sobre los propósitos, medios y actividades de la educación (Aguayo, 1941, p. 87), el cual contiene una visión del mundo y del hombre, un conjunto de valores, una teoría del conocimiento y una teoría educativa, entendida ésta como “un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones dirigidas a la práctica educativa con un perfil del educando y los medios para lograrlo (Moore, 1974, p. 11). Estos elementos de la filosofía educativa debían estar lógicamente eslabonados entre sí. En el volumen 1 se concluyó que la tendencia liberal-positivista no reunía las condiciones señaladas y, por consiguiente, no era una filosofía educativa. Otro tanto se dijo de la tendencia de Vasconcelos en el volumen 2 (pp. 663-683), aunque ésta y la de Moisés Sáenz sí estuvieron muy cerca de formar una verdadera filosofía educativa lógicamente concatenada.

En este apartado del volumen 3 se revisarán las tendencias cardenista y nacionalista (de Torres Bodet), y se planteará la misma pregunta, que se responderá al efectuar el análisis de ambas.

La tendencia educativa del sexenio cardenista es difícil de precisar por la ambigüedad que difumina el socialismo. Con todo, preferimos exponer la tendencia educativa marxista, revestida de elementos mexicanos, ya que los secretarios del ramo se expresaron en esos términos en las orientaciones oficiales sobre la educación.

Visión del mundo. El conjunto de lo real es un vasto proceso natural, autosuficiente en sí mismo, que excluye toda causa externa o superior a éste. *Uno* significa la exclusión de todo dualismo: Dios-creador, mundo-creado, naturaleza-espíritu, cuerpo-alma. *Proceso* implica el dinamismo eterno de lo natural, en cuyo seno aparece y desaparece la diversidad propia de lo real. La materia² se encuentra en constante movimiento, nacido de la lucha de los contrarios: la tesis (posición), la afirmación del ser; la antítesis (oposición de dos elementos reales); y la síntesis (superación de la tesis y antítesis) en una realidad más perfecta (la dialéctica).

La visión monista del universo conduce lógicamente a la tendencia desfanatizadora: urge exorcizar de la mente de los mexicanos el fantasma de un creador inexistente.

Visión del hombre y la sociedad. De este vasto proceso cósmico se desgaja el histórico que comprende al hombre. Primero, en la evolución de los vertebrados,

² El materialismo de Marx “no es ni metafísico, ni mecanicista; es más bien el rechazo de toda escisión entre realidad y su conocimiento, entre el mundo y el pensamiento, entre la naturaleza, la historia y la sociedad” (Guichard, 1975, p. 165).

emerge uno dotado de rasgos especiales, que inicia su enfrentamiento con la realidad, choque del cual nace la razón. El hombre brota de la naturaleza como todos los demás seres. Por tanto, no reside en él una tendencia a traspasar las fronteras de la naturaleza y los límites de la historia. La trascendencia del hombre es un mito. El hombre está dotado de necesidades y potencias naturales y, por tanto, es pura naturaleza. Es también un ser histórico, cuya esencia humana no reside en la persona sino en la colectividad.

Con la aparición del hombre, brota el proceso humano, la película de la historia, la narración del desenvolvimiento de la esencia humana. Toda esencia contiene en sí misma la eventualidad para desarrollarse y lograr su realización, como toda semilla encierra el principio vital, promotor del nacimiento y la construcción del individuo. El trabajo es el factor que eleva al hombre al nivel superior de sujeto y persona, o sea, el trabajo crea a la persona humana, y el hombre se enfrenta con el ambiente o naturaleza exterior, choque que implica dos polos: el objeto al cual se enfrenta el trabajo y el sujeto que afronta ese objetivo. De allí surge la conciencia humana, como chispa que salta de frotar dos pedernales.

El trabajo no es tan sólo una actividad humana sino también un proceso social. Ocurre una continua interacción entre el hombre y la naturaleza. El hombre transforma, por su acción, la naturaleza y ésta reacciona sobre el hombre y provoca el desarrollo humano. Así nace el proceso y “devenir” de la misma historia humana.

La historia universal no es más que la producción del hombre por el trabajo humano. Por tanto, producción y conciencia nacen al mismo tiempo. Los hombres se separan de los animales en ese nebuloso instante, perdido en los orígenes de la especie, cuando empiezan a fabricar los instrumentos y medios necesarios para satisfacer sus necesidades.

La esencia humana no se realiza en el individuo sino en la especie. Pero mientras ésta se encuentra alienada, su esencia está asimismo perdida. La reconquista del hombre exige la recuperación de la perdida esencia y supone superar toda alienación, toda relación que subordina y somete al hombre a otro superior. Implica también superar los poderes económicos que lo esclavizan y las leyes objetivas del mercado impuestas a los individuos e incluso a los gobiernos. Por eso, la abolición de la propiedad privada se impone, así como de la economía fundada en el mercado y la diferencia de clases. Una sociedad clasista destruye la esencia humana comunitaria y la escinde en partes antagónicas que aniquilan su naturaleza comunitaria.

La esencia del hombre consiste en sus relaciones externas —con otros hombres y con la naturaleza—, históricamente determinadas por las formas de trabajo y producción. Por tanto, la estructura económica fija la realidad humana. El modo de producción capitalista, en el cual el obrero vende al patrón su trabajo, enajena al hombre y lo escinde.

Encima de la estructura —el modo de producción que determina la naturaleza de la sociedad— se encuentra una superestructura o conjunto de factores y relaciones, que comprende la educación, la religión y el Estado.

Los valores de la filosofía educativa cardenista son: la solidaridad, elemento de capital importancia en el medio mexicano tan individualista, tan inclinado a la competencia —fruto quizá de inseguridad—, tan dispuesto a dirimir los conflictos por la impulsiva e irracional salida de la violencia. Con todo, el régimen incurría en una contradicción, al incluir en su doctrina —basada en la lucha de clases— la solidaridad, a no ser que aquélla se cultivara sólo entre los obreros. Por otra parte, el empeño por desfanatizar atentaba igualmente contra la solidaridad, una de cuyas condiciones fundamentales consiste en el respeto a las creencias del prójimo.

El valor del trabajo, especialmente de tipo manual, imponía una limitación inaceptable: ciertas actividades administrativas, científicas y asistenciales eran incompatibles con aquél, a riesgo de impedir importantes bienes. La justicia social era, por otra parte, un valor de primordial significación en el país. La Revolución poco ayudó, pues algunos de los mismos revolucionarios se convirtieron en latifundistas.

La omnilateralidad, deseable en sí, no era un valor tan urgente como los demás.

*Teoría del conocimiento.*³ En la doctrina del conocimiento, el individuo aislado no es el sujeto del conocimiento sino la totalidad del género humano. La ciencia no es el conjunto de leyes del pensamiento, sino la evolución del contenido concreto del mundo. La ciencia debe construir conceptos móviles y fluidos.

El conocimiento humano se logra con la cooperación de lo sensible y racional a fin de superar el exclusivismo del racionalismo y del empirismo. El conocimiento sobre la esencia de los seres, depositado en conceptos abstractos, es producto de un doble proceso dialéctico entre el sujeto y su pensamiento: el primer proceso conduce del sujeto a la imagen sensible y el segundo, de ésta al concepto. La *praxis*⁴ es la garantía de aprehender la realidad sin desfigurarla. La teoría del conocimiento marxista parte del principio de la identidad entre la idea y lo real, al revés de Hegel. La sensación, el primer paso del proceso cognoscitivo, consiste en transformar su contenido consciente, la energía del estímulo externo. Pero el proceso psíquico incluye un salto dialéctico: el proceso sensorial difiere cualitativamente del intelectual y ese salto distingue el materialismo dialéctico de otros tipos de materialismo.

³ Véase Josef de Vries. *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico* (Trad. de José Antonio Menchaca). Bilbao: Editorial El Mensajero, 1960.

⁴ El nombre de *praxis* caracteriza uno de los elementos fundamentales del marxismo. Podría decirse que es la unión de la teoría con la práctica (Ferrater Mora, 1980, 3, c. 2661). Concuere da con el concepto de materialismo de Marx. Véase Jean Guichard. *El marxismo. Teoría y práctica de la revolución* (Trad. de José M. Llanos). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.

Teoría educativa. El perfil del educando. Salazar (1936, pp. 53-54) lo propone: un individuo dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, de modo que, al terminar su carrera, se orientara al servicio comunitario sin dejar absorberse por el afán de la especulación privada; cooperativista, cuya obligación básica consistiera en pertenecer a las cooperativas de consumo y producción; un hombre omnilateral, que no sólo se desarrollara en el aspecto del trabajo, sino en el científico, artístico y moral.

Los métodos para producir a este educando eran de dos tipos: uno negativo, excluir a la Iglesia católica del dominio de la educación, y otros positivos: articular el trabajo productivo con la enseñanza y el ejercicio físico; fomentar las actividades artísticas y la enseñanza politécnica también, en vez de la enseñanza profesional; e introducir la participación del educando en los consejos de la escuela y parecidas actividades. El cardenismo no fue suficientemente explícito en este respecto.

2.2 *Análisis de la tendencia educativa cardenista*

Expuesta la tendencia educativa del cardenismo, es menester considerar la solidez de cada uno de sus presupuestos y su trabazón lógica, a fin de poder determinar si constituye una filosofía educativa en consonancia con las necesidades del país.

Una filosofía educativa no queda de pie o cae por la sola evidencia empírica, esencial en una teoría científica. La filosofía educativa depende de la solidez de los presupuestos de la cosmovisión, la visión de la naturaleza humana, los valores, la teoría del conocimiento y la teoría educativa y, también, de la demostración de ser valioso el objetivo, los medios adecuados, y las conclusiones dignas de practicarse (Moore, 1974, pp. 22-23 y 43).

La cosmovisión del cardenismo es monista por no admitir más que la materia con sus distintas manifestaciones. Ella es la única realidad y no debe su existencia a un ser superior. Con todo, el monismo no explica satisfactoriamente la limitación inherente a todos los seres mundanos.

La tendencia educativa del cardenismo establecía, en *la visión de la naturaleza humana*, una condición neutra y pasiva y planteaba un problema difícil de explicar: por qué el ambiente humano se formó como es, si la naturaleza del hombre es pasiva. La naturaleza humana implica la igualdad de todos los seres humanos, aunque se ignora si esa igualdad es esencial o accidental, característica que iría contra la evidencia objetiva de las importantes diferencias existentes entre los hombres, no sólo en el aspecto externo sino, sobre todo, en sus rasgos internos.

En cuanto a *los valores*, no cabe duda de su importancia y actualidad. La solidaridad, antítesis del individualismo liberal, se requería con urgencia. Éste impidió, en el pasado, la cohesión e integración de la nacionalidad mexicana y proseguía aún su destructiva tarea. Desafortunadamente, la solidaridad, meta de la tendencia educativa cardenista, no podía avenirse con la lucha de clases propia del marxismo, ni tampoco con la desfanatización. La solidaridad rechaza la intolerancia. Supone

aceptar al otro por encima de las diferencias de cualquier signo, para encontrarse en las tareas comunes.

El valor de la justicia social era de capital importancia para el país: la repartición equitativa de los bienes, o sea, evitar el acopio de bienes de parte de unos pocos y la carencia de lo indispensable de parte de muchos, era uno de los problemas nacionales más graves. La insistencia en el trabajo como valor también merecía la pena. El trabajo es la riqueza más grande de todo pueblo, pues es el motor del progreso. Sin embargo, se olvidaba un aspecto importante: los mexicanos no dejaban de trabajar por flojera o incapacidad sino por desnutrición. Vasconcelos se percató de este problema y por eso emprendió la campaña de los desayunos escolares. Era imposible que un niño pudiera, con el estómago vacío, cumplir debidamente con sus deberes.

Por otra parte, la insistencia en el trabajo manual era peligrosa. Debía subrayarse el trabajo, pero sin el exclusivismo de que fuera manual. De otra suerte, se impedirían actividades científicas importantes que requerían, para su logro, al hombre entero.

La teoría del conocimiento. Ésta era, como en el marxismo, un punto débil de toda la tendencia educativa. Si el conocimiento es inmaterial, ¿cómo es posible que la unidad del mundo se base en la materialidad?

En *la teoría educativa*, el perfil del educando era adecuado a las necesidades del país. En los medios, existía gran ambigüedad que imposibilitaba su eficacia. Por otra parte, no se contaba con el hogar mexicano, tan ajeno a una concepción materialista de la vida. La educación recibida en la escuela quedaría prácticamente neutralizada por la lealtad de los hijos hacia sus padres.

La tendencia educativa del cardenismo, pese a que establecía algunos objetivos valiosos, se fundaba en presupuestos discutibles, señalaba medios inadecuados y conclusiones que no podían llevarse a la práctica. En consecuencia, la tendencia educativa del cardenismo no llegó a constituir una filosofía educativa, tal como se describió al principio de este apartado.

2.3 *La tendencia nacionalista de Jaime Torres Bodet*

Esta tendencia, a diferencia de la anterior, fue obra más del secretario de Educación que del presidente de la República, quien urgió la reforma del artículo 3° que imponía la enseñanza socialista y se comunicó con los miembros del Congreso para obtener su voto aprobatorio.

Visión del mundo. La cosmovisión de Torres Bodet no es clara. Parece admitir el espíritu —concebido como un delicado equilibrio de las características físicas, morales y espirituales del hombre (Torres Bodet, 1961, p. 772). En tal caso, su cosmovisión sería pluralista y probablemente así lo fue. Al descubrir las fuerzas que rodean al individuo humano, nunca mencionó la existencia de un ser supremo, distinto del universo ni trató de explicar el origen de éste.

Visión de la naturaleza humana. Torres Bodet descubre al individuo como un ser dotado de características físicas, morales y espirituales, cuya esencia consiste en la integridad, resultado de la unión de éstas, integridad a la cual llamó espíritu. La naturaleza del hombre es neutra —mezcla de virtudes y defectos— y activa, porque el hombre posee la habilidad de desatar sus fuerzas y llevar su vida con lucida obstinación (Torres Bodet, 1961, pp. 772-774). Por otra parte, llama creadora a la inteligencia, rasgo que supone una actividad endógena en el ser humano. Torres Bodet rechazó todas las formas de determinismo y las reemplazó por una interpretación dinámica del concepto de proceso evolutivo. El hombre es un ser social, existente en su ambiente natural. Debido a la condición de las fuerzas sociales y naturales de éste, el hombre debe afrontar, con frecuencia, circunstancias ajenas a su elección que debe aceptar responsablemente. De esta guisa, el hombre puede reconstruir su experiencia hacia un ideal más humano de existencia.

Los valores. La tendencia nacionalista reconoce diversos valores consignados en el artículo 3° de 1945: 1) el desarrollo armónico del ser humano, el fomento del amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional; 2) la democracia entendida: 2.1) como estructura jurídica, con el aprecio por la dignidad de la persona e integridad de la familia, con los ideales de fraternidad e igualdad de derechos en todos los hombres; como régimen político, con la comprensión de nuestros problemas sin hostilidad ni tampoco exclusivismos; 2.2) como sistema de vida, con un genuino interés por la sociedad, el mejoramiento económico social y cultural de la nación y el diligente aprovechamiento de los recursos humanos y materiales; 2.3) como defensa de nuestra independencia política y aseguramiento de nuestra independencia (Tena Ramírez, 1978, pp. 818-819; Muñoz Batista, 1973, pp. 121-171).

Torres Bodet reconoce diversos valores, que consignó en el texto del artículo 3° de 1945: *la democracia*, considerada no solamente como estructura jurídica y régimen político, sino sólo como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Tena Ramírez, 1978, p. 818); *el nacionalismo*, sin exclusivismos que aislen al mexicano de otros países. Aquél significa atender a los problemas del país, aprovechar los propios recursos y defender la independencia económica y política, así como asegurar la continuidad y el enriquecimiento de la cultura mexicana (Tena Ramírez, 1978, p. 819). La mejor convivencia humana, ideal de los hombres, depende del respeto a la dignidad del otro y del cultivo de la fraternidad e igualdad de derechos entre todos los hombres, excluidos totalmente cualesquiera privilegios de raza, sectas, grupos, sexos o individuos (Tena Ramírez, 1978, pp. 818-819).

La teoría del conocimiento. El conocimiento, según Torres Bodet, es de dos tipos: sensorial y espiritual; este último se divide en empírico e intuitivo (Coward, 1963, p. 139). Torres Bodet acepta la filosofía y las ciencias (Torres Bodet, 1961, p. 765). El conocimiento no es un fin en sí mismo, sino medio para promover la felicidad humana.

La teoría educativa. El perfil del hombre. Torres Bodet busca al buen ciudadano, el “hombre cabal” (Torres Bodet, 1961, p. 765) que estima y comprende, por encima de los prejuicios y de las parcialidades sectarias, a los demás hombres. El símbolo del hombre cabal es, para Torres Bodet, Leonardo da Vinci, el célebre italiano, renombrado pintor, escultor, pensador, arquitecto, naturalista y, por antonomasia, el hombre universal (Torres Bodet, 1961, p. 765). Un hombre que recuerda la nobleza obligatoria de la edad de la caballería, respetuoso y cortés, atributos peculiares del hombre cabal que no debía definirse por la clase social, la fortuna económica o el grado de refinamiento, sino por la caballerosidad, la cortesía y la lealtad, la virtud, la dignidad, la elegancia, la sencillez, la modestia, la probidad y la honorabilidad (Torres Bodet, 1961, pp. 766-777). El ideal de la naturaleza humana limitada.

En otra parte, ofrece Torres Bodet (1965, pp. 443-444) el tipo de mexicano que la SEP se proponía formar:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiéndola a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y su régimen político”, siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas —en la cabal medida de lo posible— merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas.

El día que México tenga una mayoría de individuos según ese tipo, será una Nación culta y próspera.

La última característica del hombre bien integrado es su actitud ante el reto de la adversidad: demuestra su inteligencia creativa imponiéndose a la adversidad. Al afrontar las dificultades, mejora continuamente su habilidad para adaptarse a las condiciones cambiantes del ambiente. El hombre cabal debe desarrollar ciertos antídotos contra el miedo, origen de la conducta humana irracional; como serían la habilidad de pensar con independencia; de decidir con justicia; y de actuar con serenidad (Torres Bodet, 1961, p. 787).

Tal perfil del educando encuentra un adversario: el predominio de la velocidad, superficialidad y especialización técnica del siglo XX, rasgos que florecen con detrimento de la comprensión mutua y de los valores culturales. La reacción a estas circunstancias ambientales conduce al hombre a retraerse de la realidad, alejamiento que se asemeja a la erección de un invisible muro entre las creencias y la acción del hombre y engendra al “hombre medio”, la antítesis del hombre cabal (Torres Bodet, 1961, pp. 300 y 770-771).

Los medios. El medio para formar al hombre cabal es, por una parte, la educación, proceso que se continúa durante toda la vida y, por otra, la presencia de un grupo social concreto. Torres Bodet distingue la educación interna, relacionada con los sentimientos, las emociones y también las intuiciones; y la externa, resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente. La educación formal —el aprendizaje de objetivos predefinidos— y la informal —el aprendizaje no directivo, es decir, sin objetivos predefinidos. La educación interna y externa ayudan al individuo a crearse su propia imagen —el encuentro consigo mismo— y a establecer una relación, satisfactoria con el grupo (Torres Bodet, 1961, pp. 769-778). El padre y la madre son los primeros modelos que deben colocarse ante el niño (Torres Bodet, 1961, p. 790).

Torres Bodet insistió en un importante aspecto del concepto de educación relativo al proceso de aprendizaje: nada se aprende vicariamente. El proceso de aprendizaje implica siempre la actividad individual. El único conocimiento útil al hombre es aquel que éste redescubre por sí mismo. El redescubrimiento es proceso continuo iniciado en la infancia y condicionado principalmente por la interacción entre el individuo y su ambiente (Torres Bodet, 1961, p. 767; 1960, pp. 15-16). Torres Bodet intuyó así un problema de gran actualidad entre los psicólogos de la educación: su aspecto social.⁵

2.4 *Análisis de la tendencia educativa de Torres Bodet*

Torres Bodet asentó su tendencia en una forma de naturalismo nacido de la experiencia del individuo y que aceptaba todos los fenómenos naturales sin intentar explicar su origen. El individuo nace acosado desde su cuna por la ansiedad: vivir es ser responsable y toda responsabilidad comienza o termina en la angustia (Torres Bodet, 1961, p. 763), según enseña el existencialismo.

El individuo —apunta Torres Bodet (1961, p. 772)— se compone de características tangibles e intangibles; esto llevaría a concluir en la existencia de un dualismo mente-cuerpo, pero Torres Bodet esquivo el problema, asegurando que la esencia del individuo consiste en su integridad: la unión de lo tangible y lo intangible en el hombre. Torres Bodet (1961, pp. 300-301) rechaza todas las formas de determinismo y considera al hombre como ser social existente dentro de su ambiente natural y constreñido a decidirse para elegir.

Los valores de la filosofía educativa de Torres Bodet son de trascendental importancia para el país. La democracia, concebida no sólo como estructura jurídica y régimen político, sino sobre todo como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; el nacionalismo, cuya urdimbre es la identidad mestiza del mexicano, demanda a éste aprovechar los propios

⁵ Véase el interesante estudio de Marie Vandenberg. *Jaime Torres Bodet, Mexican education and existentialism*. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1975.

recursos y asegurar la independencia económica del país; la mejor convivencia humana, apoyada en el equilibrio entre la cultura —el aspecto valoral— y la civilización —el tecnológico.

El espectáculo del vertiginoso progreso en el aspecto tecnológico y el atraso del hombre en el cultural preocupaba hondamente a Torres Bodet. El perfil del hombre —el hombre cabal— venía a responder a las condiciones críticas de la época. Algunos echarían de menos un mayor acento en la solidaridad, tan importante en la vida del país. Torres Bodet quizá la omitió después del sexenio anterior, cuando se la usó en forma equívoca.

La característica del hombre bien integrado de afrontar las dificultades y la adversidad implica sólida salud mental. Nada se consigue con esconder, en la arena, la cabeza para resolver las dificultades. La única manera de lograrlo es encararlas y actuar en consecuencia. Los tres antídotos sugeridos para afrontar el miedo, origen de tanta conducta irracional: pensar con independencia, decidir con justicia y actuar con serenidad, no pueden ser más adecuados (Torres Bodet, 1961, p. 770).

Torres Bodet (1961, pp. 768-778) confía plenamente en la educación, y fe tan ilimitada redonda en alabanza del autor de esta filosofía educativa, quien se hizo a sí mismo aprovechando los medios educativos dispuestos a su alcance. Él podía considerarse un fruto maduro de la educación recibida.

La tendencia nacionalista de Torres Bodet fue, como otras, un buen esbozo de filosofía educativa. Se acercaba, por la alteza de sus miras, a la de Vasconcelos, pero falló como ésta y las otras en apuntar los *medios adecuados* [subrayado nuestro] para conseguir los objetivos propuestos y adquirir o practicar los valores señalados. Dada la coherencia de elementos entre sí, su concatenación lógica convierte una mera tendencia educativa en filosofía de la educación. La tendencia nacionalista se ciñó casi exclusivamente a la instrucción —la cruzada contra el analfabetismo y la reestructuración de la primaria—, pero la totalidad de la educación, con la inculcación de los valores, o mejor, el medio de actuarlos, quedó intacta. Fue, por tanto, una tendencia incompleta. Y, consiguientemente, la conclusión de esta obra —la respuesta a la pregunta de si había habido una verdadera filosofía de la educación— es negativa.

3. VISIÓN PANORÁMICA DE SIGLO Y MEDIO DE ACTIVIDAD EDUCATIVA

3.1 *Las grandes tendencias de la educación nacional*

En 1821 México nacía como pueblo libre y soberano, constreñido por innumerables carencias. Debía aprender por sí mismo la difícil ciencia de gobernarse y la importante tarea de educar a sus ciudadanos. Tenía obsesión por la libertad, después de haber padecido tres siglos de sujeción metropolitana, al grado de proscribir, antes de Norteamérica, la esclavitud. Suprimió también el monopolio educativo de la Iglesia y de los gremios de maestros; estableció un rudimentario organismo, que dirigió

durante unos años la educación y emprendió 12 ensayos de planes de estudio, de breve vida y magros resultados. Mientras tanto, se sucedían atropelladamente en el inmenso territorio patrio gobiernos federales y centralistas, dos imperios y dos intervenciones extranjeras; 28 presidentes y dos emperadores gobernaron la Nación; y 78 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza. El índice de analfabetismo (99% de la población total) era estrujante. Por tanto, pocas esperanzas de vida democrática tenía un pueblo cuya inmensa mayoría de ciudadanos ignoraba sus derechos y obligaciones.

3.1.1 *La liberal positivista (1867-1911)*

La victoria de las tropas republicanas en Querétaro permitió a México iniciar la República Federal Restaurada y una vida política estable, con división de poderes, plena libertad de expresión y prensa, elecciones libres y magistrados independientes.

La Ley Orgánica de Educación de Juárez (1867) recoge las características en la enseñanza hasta ese momento: *libertad, gratuidad y obligatoriedad*. Antonio Martínez de Castro consolida la primaria y Gabino Barreda inicia la escuela preparatoria sobre la base positivista de orden y progreso. Lerdo sigue por los derroteros de Juárez e incluye el laicismo entre las notas de la educación (Dublán y Lozano, 1887, 16, p. 683). Con el triunfo de la rebelión de Tuxtepec, Porfirio Díaz inicia su gobierno y, durante la dictadura, se consolidan los logros educativos de la época anterior. Se amplía la primaria con Joaquín Baranda y se crea (1902) la Subsecretaría de Instrucción Pública que alcanza (1905), con Justo Sierra, el rango de Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA).

Vientos favorables soplaron para la educación mexicana en estos años, cuando añadió otros rasgos a los ya citados: *uniformidad y nacionalismo*, sin estar todavía claro este último concepto. Con todo, la República Restaurada y el porfiriato no valoraron suficientemente la educación, al negarle un presupuesto adecuado para su desarrollo. Durante esta etapa, 1867-1910, seis presidentes gobernaron el país y 13 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza. El analfabetismo descendió de 83% (1876) a 78.5% (1910). La educación oficial atendió especialmente a la clase urbana y olvidó a los campesinos; fue verbalista en el aspecto metodológico,⁶ aunque se enriqueció con las teorías de Pestalozzi, Fröebel y también de Rébsamen.

3.1.2 *La popular (1911-1920)*

La Revolución no sólo efectuó un cambio político sino también otro educativo con la enseñanza popular (1915). Los gobiernos empezaron a preocuparse por los cam-

⁶ Véase el volumen 1, pp. 647-657.

pesinos y obreros y se percataron de que México no podría llegar a ser una Nación, mientras la mayoría de los ciudadanos viviera al margen de la vida del país; fuera incapaz de ganarse honradamente la vida; e ignorara sus derechos y obligaciones cívicas. La Constitución de 1917 impuso, en las escuelas oficiales y particulares, el laicismo, y asestó un rudo golpe a la educación católica.

La educación popular sufrió un grave descalabro cuando el Congreso Constituyente de Querétaro, deseoso de apoyar el municipio, decretó la supresión de la SIPBA y entregó las escuelas a los ayuntamientos, carentes de recursos para atenderla. La educación oficial experimentó entonces un grave deterioro.⁷ Nueve presidentes gobernaron la Nación y hubo 15 secretarios del ramo educativo.⁸

3.1.3 *La vasconcelista (1921-1924)*

Empero, poco tiempo duró el eclipse de la educación pública. Vasconcelos, nombrado rector de la Universidad Nacional de México en 1920 y convencido de la necesidad de un órgano central educativo, inició una serie de gestiones encaminadas a crearlo. El triunfo coronó sus esfuerzos: el Congreso de la Unión estableció (1921) la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Obregón nombró en seguida a Vasconcelos primer secretario de Educación Pública, quien dio a la nueva dependencia gubernamental una sólida estructura triangular, formada por una Dirección General de Enseñanza, otra de Bibliotecas y una tercera de Bellas Artes. Vasconcelos lanzó luego la campaña contra el analfabetismo; envió al campo a los maestros misioneros; estableció, para completar la labor de éstos, las Misiones Culturales; inició la enseñanza secundaria; promovió a un grupo de artistas, iniciadores del arte mexicano; fomentó la enseñanza técnica e industrial; descubrió las bases de la nacionalidad mexicana —hispanismo e indigenismo—, elementos esenciales de la identidad de la población,⁹ y propuso cinco valores a los mexicanos.

3.1.4 *La radical (1925-1934)*

La tendencia popular se radicalizó con el movimiento laborista, la escuela racionalista y el conflicto religioso. Calles inicia la persecución religiosa con grave repercusión en la educación. Después del asesinato de Obregón, Calles se convierte en el jefe máximo y origina constante inestabilidad política que afecta, por la disminución del número de alumnos y maestros, a la educación pública y, sobre todo, a la privada con la clausura de numerosas escuelas. La educación experimentó durante el máximo, junto con importantes iniciativas, también serios reveses, tales como la cam-

⁷ Véase el volumen 2, pp. 262-266.

⁸ Obviamente, están incluidos los de la Convención.

⁹ Véase el volumen 2, pp. 657-659.

pañía en pro de la educación sexual que desconcertó a los padres de familia, y los conflictos con los maestros, elemento de enconada agitación. Desde 1924 hasta 1934, cuatro presidentes gobernaron el país y la SEP tuvo ocho responsables.

3.1.5 *La socialista (1934-1940)*

El régimen de Cárdenas, al implantar, con la ayuda de sus dos secretarios del ramo, la educación socialista, inspirada en Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak, eleva el presupuesto de la SEP, multiplica las escuelas rurales de diverso tipo, apoya la enseñanza técnico-industrial, pero escinde y desconcierta al pueblo y confunde a numerosos maestros y estudiantes con un socialismo ambiguo, mezcla híbrida de marxismo, socialismo mexicano y antifanatismo.

3.1.6 *La nacionalista (1940-1964)*

Introducida por la Ley Orgánica de Educación de 1942, llegó a consolidarse con la reforma del artículo 3° en 1945. La educación se dirigió a promover la democracia, la paz y la justicia. La SEP recobró la estabilidad y desplegó una creciente iniciativa. El Plan de Once Años logró (1964) abatir el analfabetismo hasta el 28.9% de la población. En estos años, cuatro presidentes gobernaron la Nación y seis secretarios dirigieron la Educación Pública.

Así, en siglo y medio, el pueblo mexicano, con una población analfabeta de 99% en 1821, registra (1964) sólo un 28.9% de analfabetismo. Los logros educativos se consolidaron y se implantaron nuevos métodos.

El cuadro siguiente encierra, en sus desnudas cifras, un panorama a ojo de pájaro del camino recorrido.

CUADRO 83

Año	<i>Visión estadística global</i>				<i>Población en Analfabetas</i>	
	<i>Primarias</i>				<i>edad escolar</i>	<i>%</i>
	<i>Planteles</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Maestros</i>	<i>Habitantes</i>		
1824	10			7 015 509		99
1844	1 310	59 744				
1857	2 424	185 757			1 557 403	
1875	8 103	349 000			1 800 000	
1896	11 847	740 000				83
1910	11 859	848 062		15 160 396		78.5

(Vol. I, pp. 698-710).

1920	9 222	743 896		14 334 780		
1925	13 460	1 156 383				
1928	18 462	1 506 681				64.2
1930	19 782*	1 593 301		16 653 722		59.3
1934	19 349	1 419 000				
1939	21 221	1 800 000				
1940	23 191	2 037 870	43 931	19 653 552		51.5
1946	21 637	2 717 418	56 468			
1950				25 800 000		
1952	25 613	3 298 738	74 060			
1958	30 816	4 573 800	99 400		7 778 881	37.1
1960				34 923 100		
1964	36 810	6 901 778	146 989		9 427 730	28.7

* 1931.

(Vol. 2, pp. 719-724; *México a través de los informes...*, 1976, pp. 4-314; *Historia de la Educación Pública*, 1982, pp. 593-599).

Secundaria (preparatoria)

<i>Año</i>	<i>Planteles</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Maestros</i>
1869	1	568	
1900	41	7 469	
1907	42	7 462	
1925	50	12 435	
1930	81	17 392	
1935	164	25 358	
1940			
1946			
1952	478	42 599	11 502
1958	925	61 254	15 593
1964	1 531	165 571	

3.2 Breve reseña del movimiento educativo mundial: 1900-1964

Mientras México atravesaba estas etapas de su historia, la educación realizó, en otros países, sorprendentes adelantos, descritos en los primeros capítulos de los tres volúmenes de esta obra. Añadimos aquí otros no mencionados anteriormente que no aparecen en la literatura educativa nacional.¹⁰

Ernst Meumann (1862-1915), discípulo de Wilhelm Wund (1832-1920) profesor de pedagogía en Münster, Halle, Hamburgo y Zurich, estableció con sus obras:

¹⁰ Véase la obra de Gaston Mialaret et Jean Vial. *Histoire mondiale de l'éducation*. (Vol. 4 De 1945 a nous jours). Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*¹¹ [(2nd. ed) Leipzig: Engelmann, 1911-1914. 3 vols.]; *Oekonomie und Technik des Gedächtnisses*¹² [(5th. ed.) Amsterdam: Bonsel, 1907-1908] y con la revista *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*,¹³ un puente no sólo entre la psicología y la pedagogía sino entre ésta y la experimentación, a la cual atribuyó un papel desmedido. Wilhelm Stern (1871-1938), a su vez, alumno de Meumann, introdujo el concepto de cociente intelectual, resultado de dividir la edad mental del sujeto entre su edad cronológica, y multiplicarla por 100¹⁴ para evitar las fracciones decimales.

Casi simultáneamente con estos autores, otros se dedicaron a estudiar uno de los asuntos capitales de la educación: el aprendizaje. Así, el norteamericano Edward L. Thorndike (1874-1949), doctorado en Leipzig, descubrió el condicionamiento instrumental (llamado después “operante”) y las leyes del ejercicio y del efecto. Publicó dos obras importantes: *Educational psychology*¹⁵ (New York: Teachers College, 1903) y *Psychology of learning*¹⁶ (New York: Teachers College, 1913). Casi al mismo tiempo, Charles Judd (1875-1946), profesor en Yale y Chicago, demostraba que en la ejecución de tareas había transferencias del método de una a la otra y así lo consignó en sus obras: *Introduction to the scientific study of education*¹⁷ (Boston: Ginn, 1918) y *Educational Psychology*¹⁸ (Boston: Houghton Mifflin, 1939).

De la doctrina de Thorndike, más que de la de John B. Watson (1878-1958) en su obra *Psychology from the standpoint of a behaviorist*¹⁹ (Philadelphia: Lippincott, 1919), arranca el conductismo contemporáneo, una de las tendencias más vigorosas en psicología, gracias a la tenacidad de su insigne autor B. Frederick Skinner (1904-) con sus libros *The Behavior of organisms: An experimental analysis*²⁰ (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1938) y *About behaviorism*²¹ (New York: Knopf, 1974), así como a una cierta elegancia y simplicidad de la teoría.

¹¹ *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental y sus fundamentos psicológicos.*

¹² *Economía y técnica de la memoria.*

¹³ *Revista de pedagogía experimental.*

¹⁴ Véase W. Stern. Die psychologischen Methoden der Intelligenz-prüfung. En F. Shuman (Ed.) *Bericht über den V. Kongress für experimentelle Psychologie* (Leipzig: Barth, 1912, pp. 1-102). [Reporte del V. Congreso de psicología experimental].

¹⁵ *Psicología educativa.*

¹⁶ *Psicología del aprendizaje.*

¹⁷ *Introducción al estudio científico de la educación.*

¹⁸ *Psicología educativa.*

¹⁹ *La psicología desde el punto de vista de un conductista.*

²⁰ *La conducta del organismo: un análisis experimental.*

²¹ *Acerca del conductismo.*

Estrechamente relacionada con la anterior tendencia fue la preocupación por medir la inteligencia. Alfred Binet (1857-1911), psicólogo y educador francés, célebre por sus experimentos sobre la psicología del razonamiento y la inteligencia, propuso en sus obras: *L' étude expérimental de l'intelligence* (Paris: Schleicher, 1903);²² y con C. Féré: *The psychology of reasoning: Based on experimental research in hypnotism*²³ (2nd. ed.) (Trans. by A. G. Whyte) (Chicago: Open Court, 1901) (1886), la primera escala para medir la inteligencia. Binet publicó, junto con Théodore Simon (1873-1961): "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux",²⁴ en *L'Année psychologique*²⁵ (1905, *II*, pp. 191-244) revista de la cual fue fundador (1875), fuente de interesantes artículos sobre cuestiones educativas.

Poco después, Lewis M. Terman (1877-1956), atraído por los estudios de Binet sobre inteligencia, estandarizó en Norteamérica esa prueba y publicó el manual de la misma: *The measurement of intelligence. An explanation and a complete guide for the use of the Stanford revision and extent of the Binet-Simon intelligence scale*²⁶ (Boston: Houghton Mifflin, 1916) y más adelante su célebre investigación sobre niños superdotados: *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*²⁷ (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1925), con un diligente "seguimiento" durante 35 años, el mejor estudio longitudinal realizado hasta nuestros días.²⁸

Francia contribuyó, a su vez, con un grupo de investigadores a la tarea educativa: Henri Wallon (1879-1962), médico y educador, estudió el desarrollo del niño como resultante de la interacción dialéctica entre lo orgánico y lo social, entre el individuo y el medio, donde reside el primer fundamento de la actividad educativa. Ésta no es accidental a la infancia sino propia de su naturaleza y condición. Wallon

²² *El estudio experimental de la inteligencia.*

²³ *La psicología del razonamiento: basada en investigación experimental en el hipnotismo.*

²⁴ "Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de los anormales".

²⁵ *El año psicológico.*

²⁶ *La medición de la inteligencia: una explicación y guía completa para el uso de la revisión y extensión "Stanford" de la escala de inteligencia Binet-Simon.*

²⁷ *Estudios genéticos sobre el genio.*

²⁸ Catherine M. Cox, assisted by Lela O. Gillian, Ruth H. Livesay and Lewis M. Terman. *Genetic studies of genius. Vol. 2 The early mental traits of three hundred geniuses*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1926; Barbara S. Burks, L. M. Terman (et al.). *Genetic studies of genius. Vol. 3. The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1930; Lewis M. Terman, Melita H. Oden. *Genetic studies of genius. Vol. 4 The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1947; Lewis M. Terman, Melita H. Oden. *Genetic studies of genius. Vol. 5 The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1959.

dejó en sus obras: *L'enfant turbulent. Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*²⁹ (Paris: Alcan, 1925); *Principes de psychologie appliquée: L'évolution psychologique de l'enfant*³⁰ (Paris: Armand Colin, 1930), *Les origenes de la pensée chez l'enfant*³¹ (Paris: Presses Universitaires de France, 1945), un conjunto de valiosa doctrina. Henri Piéron (1881-1964), investigador, profesor en París y escritor —editor de *L'Année psychologique*— preludea en Europa las tendencias conductistas de Skinner con: *L'évolution de la mémoire*³² (Paris: Flammarion, 1910) y “Conditionnement et psychologie”, ensayo publicado en la obra de A. Fessard (*et al.*) (Eds.) *Le conditionnement et apprentissage*³³ (Paris: Presses Universitaires de France, 1958, pp. 3-14). Roger Cousinet (1881-) promovió la formación de grupos de estudio y el trabajo colectivo por equipos. Cousinet partió de la actividad del niño, basada en el trabajo libre, efectuado en grupos. El maestro suministra el material; indica o aconseja sin intervenir, si no es solicitado. Cada grupo elige el trabajo que desea realizar. Los pasos del método son: 1) constituir los grupos; 2) proponer los problemas; 3) recoger los datos necesarios para el trabajo; 4) registrar en el pizarrón o un cuaderno; 5) corregir los errores; 6) copiar el resultado en el cuaderno individual (el mejor se queda en el archivo); 7) leer el trabajo al equipo; 8) elaborar la ficha-resumen. Robert Dottrens (1895-), por su parte, con *L'éducation nouvelle en Autriche*³⁴ (Neuchâtel, 1927) y *L'apprentissage de la lecture par le méthode global*³⁵ (Neuchâtel, 1936), favoreció el sistema individualizado de la Escuela Nueva (Plan Dalton y Winnetka), necesario para el aprendizaje individual. Finalmente, el jesuita Pierre Faure (1904), creador de un sistema de educación *personalizada* (*Curso de educación personalizada*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1974), inicia esta escuela tan promisoría en halagüeños resultados.³⁶

En lugar aparte debe mencionarse a Celestine Freinet (1896-1966), autor de numerosas obras, quien introdujo la educación por el trabajo, en atención a la tendencia cooperativa del niño, y elaboró un sistema socializado de educación, más complicado y menos sistemático que el de Cousinet. Empleó las técnicas de la tipografía en la escuela: el texto libre, la correspondencia interescolar; el cálculo

²⁹ *El niño travieso. Estudios sobre los retrasos y las anomalías del desarrollo motor y mental.*

³⁰ *Principios de psicología aplicada: la evolución psicológica del niño.*

³¹ *Los orígenes del pensamiento del niño.*

³² *La evolución de la memoria.*

³³ “Condicionamiento y psicología”. *El condicionamiento y el aprendizaje.*

³⁴ *La nueva educación en Austria.*

³⁵ *El aprendizaje de la lectura por el método global.*

³⁶ Véase la obra de Bruce A. Ryan. *Keller's personalized system of instruction: an appraisal.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 1974.

viviente; el libro de la vida; y los ficheros del trabajo (*Técnicas Freinet de la escuela moderna*. (Trad. de Julieta Campos). México: Siglo XXI Editores, 1978).

La tendencia cognoscitiva está representada por el suizo Jean Piaget (1896-1982), profesor en Ginebra y París, autor de numerosas obras escritas a través de una larga vida, entre las cuales pueden citarse: *Études d'épistémologie génétique*³⁷ (Paris: Presses Universitaires, 1957-1960. 11 vols.); *La naissance de l'intelligence*³⁸ (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1936); *La construction du réel chez l'enfant*³⁹ (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1937); *La formation du symbole chez l'enfant*⁴⁰ (Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1945); *Le jugement moral chez l'enfant*⁴¹ (Paris: Presses Universitaires de France, 1973) y, con B. Inhelder, *Psicología del niño* (Trad. de Luis Hernández Alonso) (10a. ed.) (Madrid: Ediciones Morata, 1981).

Piaget formuló una epistemología genética y señaló las etapas fundamentales del desarrollo mental del niño: el sensoriomotor (0-2 años); el preoperacional (2-7 años); el de operaciones concretas (7-11 años); y el de operaciones formales (11-15 años); Piaget estudió también el desarrollo moral infantil e hizo ver que todos los niños atraviesan por las mismas etapas, independientemente de su condición social.

Pertenece a la tendencia cognoscitiva junto con Piaget, pero aquende el Atlántico, Jerome S. Bruner (1915-), profesor en Duke, Harvard y Oxford. Bruner distinguió tres etapas en el desarrollo intelectual del niño: la "enactiva" (de la acción); la icónica (de las imágenes); y la simbólica (de los conceptos). Sus obras: *A study of thinking*⁴² (New York: Wiley, 1956); *The process of education*⁴³ (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961) y *Toward a theory of instruction*⁴⁴ (Cambridge, Mass.: The Belknap Press, 1966), ofrecen rico material sobre el tema. Robert M. Gagné, por su parte, con su obra: *Conditions of learning*⁴⁵ (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955), hizo progresar nuestro conocimiento del

³⁷ *Estudios de epistemología genética.*

³⁸ *El nacimiento de la inteligencia.*

³⁹ *La construcción de lo real en el niño.*

⁴⁰ *La formación del símbolo en el niño.*

⁴¹ *El juicio moral en el niño.*

⁴² *Un estudio del pensamiento.*

⁴³ *El proceso de la educación.*

⁴⁴ *Hacia una teoría de la instrucción.*

⁴⁵ *Las condiciones del aprendizaje.*

aprendizaje. María Montessori (1870-1952),⁴⁶ quien inició en Roma su tarea educativa con los débiles mentales —de los cuales aprendió la primordial importancia del buen funcionamiento de los sentidos—, ocupa sitio aparte. Montessori estableció que la educación es autoeducación, o sea, el proceso espontáneo del alma infantil. Es preciso educar las sensaciones del niño para ayudarlo a aprovechar de modo óptimo sus sentidos. Montessori introdujo en el aula material apropiado al niño, contra la tradición de obligarlo a plegarse a un mundo construido para adultos. La enseñanza no consiste en guiar, ni disparar órdenes a diestro y siniestro, sino en despertar en el niño el método adecuado para experimentar, actuar y trabajar. Por tanto, los medios: mobiliario, útiles, objetos de observación, etc., deben adaptarse a las capacidades infantiles. Montessori recomienda evitar que la iniciativa del niño se ejercite sin base o apoyo en la realidad. Finalmente, señala que el interés dominante del niño es el mundo exterior. Por ende, el niño requiere de medios para explorarlo y descubrirlo, razón de ser de todos los juguetes de la escuela.

Contemporáneo de Montessori, el belga Ovide Decroly (1871-1932), estudió en Gante, París y Berlín. Fundó, como Montessori, una escuela para niños anormales: “École de l’Ermitage” (Bruselas).⁴⁷ Introdujo la cinematografía para observar a los pequeños: empleó las pruebas mentales e insistió en el valor de la herencia y el medio. Decroly propuso la teoría de la globalización: el niño posee primariamente una visión totalitaria de las cosas que procede de la síntesis al análisis. Por ende, debe enseñársele a leer no por la letra, sílaba o palabra, sino por la frase, para descender luego al análisis de los elementos.

Decroly propuso, además, “los centros de interés”, modificación motivacional de la enseñanza, que antes saltaba de una disciplina a otra sin relación alguna. Los centros de interés son: necesidad de nutrirse; de luchar contra la intemperie; de defenderse contra enemigos; de actuar solo o en grupo; y de recrearse. En vez del antiguo desorden, Decroly agrupó el trabajo escolar alrededor de estos “centros de interés”, cuyas fases de desarrollo comprenden: 1) la observación: comparar, medir, pensar; 2) la asociación: en el espacio, en el tiempo; relación causa y efecto; y 3) la expresión: escritura, dibujo, trabajo manual.⁴⁸

Además de las tendencias arriba descritas —conductista y cognoscitiva— existe una tendencia dinámica, representada por Carl Rogers (1902-1987), la cual cobró gran ímpetu e importancia en el medio educativo. Rogers basa su teoría en la terapia no directiva, introducida por él en el tratamiento de los problemas emocionales. La anterior educación —según Rogers— era una verdadera “domesticación”, más o menos abierta o simulada, e impedía al alumno ser él mismo. A ese tipo

⁴⁶ Véase E. M. Standing. *La revolución Montessori en la educación*. (Trad. de Ana Shapiro de Zagury). México; Siglo XXI Editores, 1980 (1966).

⁴⁷ “La escuela de la ermita”.

⁴⁸ Véase A. Hamaide. *La méthode de Decroly*. Neuchâtel: Delachau el Niestlé, 1922.

de educación tradicional, que impone al estudiante normas y principios ajenos, Rogers opone la educación no directiva. Sostiene, al modo de Rousseau, la bondad de la naturaleza humana; busca la actualización del niño; y señala que las tendencias malas no son innatas, sino que surgen de la frustración o negación de la naturaleza humana (*On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961).⁴⁹

Rogers propone a un hombre que sea auténtico; autónomo, no regido por otros; abierto; y dispuesto a aceptarse a sí mismo. Destierra el aprendizaje memorístico e introduce el significativo —el que dice algo al que aprende—; el aprendizaje debe convertirse —según Rogers— en proceso de aprender a aprender, y el maestro en un mero facilitador del aprendizaje (*Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969).^{50, 51}

Esta tendencia se enriqueció más adelante con la corriente llamada de la educación “confluente”, cuyos principales representantes son G. I. Brown (*Human teaching for human learning: an introduction to confluent education*. New York: Penguin Books, 1971)⁵² y W. Glasser (*Escuela sin fracasos*. (Trad. de R. Castillo) México: Editorial Pax-México, 1971).

El inglés Alexander S. Neill (1803-1973), cuya célebre escuela —Summerhill— fue una experiencia educativa revolucionaria, otorgó a los niños plena libertad a toda hora y sin el menor asomo de represión. Los alumnos dirigían la vida de la escuela, y la asamblea, formada por ellos mismos, se encargaba de llamar al orden a los distraídos (A. S. Neill. *Summerhill*. (Trad. de Florentino M. Torner). México: Fondo de Cultura Económica, 1976; N. Ackerman y otros. *Summerhill: pro y contra*. (Trad. de Daniel Castillejo y Claudia Dunning de Gago). México: Fondo de Cultura Económica, 1971).

Finalmente, el brasileño Paulo Freire llegó al campo de la pedagogía por los senderos de la política. Encargado de la alfabetización de adultos en su patria, cuando a los analfabetas se les negaba el derecho a votar, Freire diseñó un método de alfabetización masiva. Dicho método lograba, por medio de “palabras generadoras” en los “círculos de cultura”, alfabetizar en 45 días a los marginados. Freire trató de “concientizar” para liberar e identificó educación y liberación político-social. La educación se convirtió en práctica de la libertad. Freire buscaba que los marginados analfabetos trascendieran la mera aprehensión espontánea de la realidad para llegar a la esfera crítica, en la cual asumirían el cometido de rehacer el mundo. La conciencia oprimida del analfabeto no se eleva sólo con enseñarle a leer

⁴⁹ *Llegar a ser una persona*.

⁵⁰ *Libertad para aprender*.

⁵¹ Véase C. H. Patterson. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. (Trad. de P. Rivera). México: Editorial El Manual Moderno, 1982, pp. 296-352).

⁵² *Enseñanza humana para aprendizaje humano: una introducción a la educación confluente*.

y escribir, sino con ayudarlo a insertarse en él proceso de liberación nacional como sujeto activo.⁵³

Además de los autores más arriba reseñados, el movimiento educativo mundial creó instituciones oficiales y privadas, responsables de ahondar y difundir las doctrinas educativas. El siguiente cuadro registra las conocidas internacionalmente hasta 1964.

CUADRO 84

*Instituciones Educativas*⁵⁴ (hasta 1964)

Mundiales

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1945). 7 place de Fontenoy, 75700 Paris.
- International Institute for Educational Planning (IIEP) (1963). 7-9 rue Eugene Delacroix, 75016 Paris.
- International Bureau of Education (IB) (1925). Palais Wilson, 1211 Genève 14, Switzerland.
- Interamerican Education Association (1962) (Asociación Interamericana de Educación). 1150 Ave. of the Americas, New York 36, N.Y.
- International Association for the Advancement of Education (1953). Henri Dunnantlaan 1, B-9000 Ghent, Belgium.
- UNESCO Institute for Education (1952). 70 Feldbrunnenster, 2 Hamburg 13, West Germany.
- World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (1952). 5 Chemin du Moulin, 1110 Morges, Switzerland.

Alemania Federal

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogischer Forschung (1952). 6000 Frankfurt am Mein, 90.
- Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 6000. Frankfurt am Mein, 90.
- Max-Planck Institut für Bildungsforschung (1963). 1 Berlín 33, Lentzeallee 94.

⁵³ Véanse sus obras: Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1973; *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 1973; y *Cartas e Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI Editores, 1977.

⁵⁴ Véase *World Book of Learning 1974-1975*. (25th. ed.) London: Europa Publications, [1974], 2 vols.

Argentina

- Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Buenos Aires. Maipú 939, B. A.
- Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Parera 55, B. A.

Brasil

- Centro Brasileiro de Pesquisas Educationais (1955). Rua Voluntários de Pátria 107, ZC-02 Rio de Janeiro, G. B.
- Centro Regional de Pesquisas Educationais do Sul. Av. Oswaldo Arahna 271, Porto Alegre, R. G. S.

Canadá

- Canadian Education Association (1891).
252 Bloor Street West, Toronto M5S1V5, Ontario

Holanda

- Centre for the Study of Education in Changing Societies (CESO).
Molenstraat 27, The Hague

Inglaterra

- National Foundation for Educational Research in England and Wales (1945). The Mere, Upton Park, Slough, Bucks.

Italia

- Centro Didattico di Studi e Documentazione (1943). Via Bounarroti, 10, Florence.
- Centro Europeo dell' Educazione (1900). Villa Falconieri, Frascati.

México

- Sociedad de Educación. Edif. del Banco de Londres y México, Desp. 7/8, México, D. F.
- Centro de Estudios Educativos (1963). Av. Revolución 1291, C. P. 01040, México, D. F.

Norteamérica

- National Academy of Education (1965). 1527 New Hampshire Ave. N. W. Washington, D.C. 20036.
- American Council on Education (1918). One Dupont Circle N. W. Washington, D.C. 20036
- National Education Association of the U.S. (1857). 1201 16th. Street, N. W. Washington, D.C. 20036.
- National Society for the Study of Education (1901). 5835 Kimbark Ave. Chicago, I11.60637.
- American Educational Research Association (1915). 1126 16th. Street, N. W. Washington, D.C. 20036.
- Educational Research Corporation (1938). 10 Craigie St., Cambridge, Mass., 02138.

Suecia

- Svenska Institutet (The Swedish Institute) (1945). Hamngatan 27, Box 7072, 103 82 Stockholm 7.

Suiza

- Centre Suisse de Documentation en Matière d' Enseignement et Education (1962). Palais Wilson, 1 211 Genève 14.
- Institut des Sciences de l'éducation "Jean J. Rousseau", Genève (1925).
- Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogique (1969). Faubourg de l'Hôpital 43-45, Ch 2000 Neuchâtel.

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

- Academy of pedagogical Sciences of the USSR (con 13 institutos de investigación sobre educación) (1943). Golshaya Polyanka 58, 113095, Moscow M-95.

CUADRO 85

Agrupaciones de Educadores y Profesores de México

Academia Mexicana de Educación (agosto 8 de 1958)
 Colegio Nacional de Maestros de Educación Preescolar
 Colegio Nacional de Maestros de Primaria (1976)
 Colegio Nacional de Maestros de Secundaria
 Grupos de Estudio de Pedagogía Comparada

No cabe duda de que los diversos gobiernos de México realizaron, unos más, otros menos, la magna obra de la Educación Pública. Con todo, como toda empresa humana, ésta presenta deficiencias que exigen pronta atención.⁵⁵

4. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN OFICIAL

4.1 Es evidente que la enseñanza sufrió incesantes cambios, reflejo de las vicisitudes del país: guerras intestinas de Independencia, Reforma y Revolución; intervenciones extranjeras: norteamericana y francesa; dos imperios, dos Repúblicas Centrales y cuatro Federales; cambios que no siempre significaron progreso alguno, pues no todo cambio lo genera, aunque el progreso siempre implica cambio. Al cabo de 84 años de vida del país (1905), el gobierno, convencido de la falta de un órgano central encargado de la educación, estableció la SIPBA, de vida efímera, pues antes de doce años había desaparecido. En los cuatro años siguientes, la educación pasó a manos de los municipios y, como éstos carecían de fondos para pagar a los maestros, experimentó un serio descalabro. La SEP, fundada en 1921, inició luego una vida pujante. Pero las insurrecciones de De la Huerta, de Gómez y Serrano y de Escobar obligaron al gobierno a allegarse fondos para sofocarlas y lo distrajeron precisamente de la tarea educativa, cuyo presupuesto resintió cuantio-

⁵⁵ Mi intención no es culpar sólo al gobierno de todas estas deficiencias sino enumerarlas para que se remedien en cuanto sea posible.

sos recortes. De los 52 millones de 1923, 15% del presupuesto federal, bajó a la mitad en 1926. Entre tanto, estalló la persecución religiosa; la depresión económica mundial afectó poco después también a México y el gobierno hubo de cercenar una vez más el magro presupuesto del ramo. Tantos cambios estorbaron la continuidad necesaria para el avance y la consolidación de la tarea educativa.

Así lo deploraba elocuentemente *El Universal* (enero 21 de 1943):

Nuestro mal, nuestro incurable mal en materia educativa es el perpetuo recomenzar. Hacer y reformar; reformar y hacer. Y así siempre. Curemos el mal. Lo procedente, ahora, es ir elaborando lenta, pausada, concienzudamente la reorganización en el curso de todo el año, a fin de aplicarla, sobre sólidas bases, bien meditada y estudiada en el extranjero. Y esto la Secretaría de Educación lo puede hacer.

Y poco más adelante:

Un programa, un método de enseñanza requiere, para ser observado y experimentado, de algo más que regular lapso. Más que de total substitución o desplazamiento, reclama, para razonablemente dar sus frutos, ser retocado y perfeccionado. Obra es de necesaria continuidad en la que intervienen la ciencia, la experiencia y el tiempo (*El Universal*, mayo 3 de 1943).

Desde 1926, lo único que, paradójicamente, no cambió fue el control estatal sobre la educación.

4.2 La política perjudicó a la educación. Las más de las veces, no fueron los maestros quienes decidieron el destino de la educación, sino los políticos, desconocedores de los problemas educativos y prestos a buscar sus ventajas y acomodos, a costa de la educación. El gobierno mexicano, a diferencia del de otras naciones, donde los expertos dirigen la Educación Pública, la encomendó, con frecuencia, a aficionados. Los efectos nocivos de tal elección afectaron hondamente la educación nacional.

Por otra parte, la política, incrustada ya en la educación, acentuó su influjo con la organización de los sindicatos de maestros, más ocupados en afianzar su poder que en mejorar la tarea educativa de sus agremiados. Torres Bodet (1972, p. 199) decía a este respecto:

Habíamos perdido contacto con los millares de escuelas [...] Nuestros informales directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y ausencias de los maestros [...] En ocasiones, les interesaba [a los líderes], más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país.

4.3 Se realizó escasa investigación educativa. La Escuela Normal Superior creó el doctorado en pedagogía en 1954 y la UNAM el suyo poco después.⁵⁶ Por tanto, la

⁵⁶ En la década de los cuarenta existía en la UNAM un departamento de ciencias de la

investigación educativa fue prácticamente nula. La SEP procedió de ordinario en sus proyectos y decisiones al tanteo o aplicó a bulto las prácticas de otras naciones en el medio mexicano tan diverso de éstas. Nunca se comprobó *experimentalmente* ni el resultado de los planes de estudio, ni de los métodos de enseñanza, ni de la formación de los maestros. Sólo hasta fechas recientes, gracias a la labor del Centro de Estudios Educativos, A. C. (1963) y del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM (1977),⁵⁷ empezaron a efectuarse investigaciones sistemáticas sobre problemas educativos.

4.4 La educación permaneció de espaldas al aspecto social del país. La SEP nunca averiguó qué procesos sociales promovía aquélla; qué efectos estructurales provocaba y, en definitiva, a quién favorecía. Se ignoró si reforzaba la estructura social o las tendencias al cambio; si favorecía a los ya beneficiados por la misma o a los desprotegidos; si encubría conflictos o los revelaba; si adormecía las conciencias o las despertaba, preguntas todas que podrían resumirse en ésta: ¿a quién confería el poder la educación? Si el gobierno quería educar para la justicia social, como lo mencionó en repetidas ocasiones, debía haber promovido una educación repartidora equitativamente del poder y él mismo haberse dispuesto a cambiar, redefinir sus alianzas y aceptar los conflictos inevitables.

4.5 El gobierno no formuló los planes educativos en función de las persistentes desigualdades sociales y educativas del país. Los planes educativos deberían haberse desprendido de un proyecto global de sociedad y articulado estrechamente con los procesos de cambio social. La planeación educativa, aislada de la vida política y de los conflictos entre las clases sociales, era inútil. Planear la educación consiste no sólo en facilitar el uso adecuado de los recursos, sino en cuestionar el funcionamiento de la sociedad, los discutibles valores en que se basaba y el apoyo que aquélla presta a tendencias indeseables. En otras palabras, formular planes educativos significa revisar el papel del Estado para orientarlo hacia formas más elevadas de convivencia (Latapí, 1982, pp. 23-24).

4.6 La educación pasó por alto las consecuencias de su influjo en el medio campesino. Exceptuada la época de Cárdenas, la estructura educativa rural coadyuvó a hacer al campesino objeto de dominio de parte del Estado, en vez de darle medios para defenderse de su poder arbitrario. No todo fue negativo afortunadamente. La escuela rural enseñó las primeras letras y contribuyó de ese modo a integrar a la población al mercado nacional; permitió a los campesinos más aptos abandonar el

Educación. El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar (1955) en la Facultad de Filosofía y Letras. Véase, *Las facultades y escuelas de la UNAM, 1929-1979, I* (No. 3), pp. 9-11).

⁵⁷ A raíz de su fundación, dependió de la rectoría, luego pasó a depender de la Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos.

campo y emprender estudios superiores. Con todo, el problema básico de la liberación del campesino permaneció intacto. Según algunos estudios, la relación entre escolaridad y éxito agrícola fue casi nula, pues muchos campesinos prósperos e innovadores apenas sabían leer y escribir; tampoco se advirtió relación entre la escuela y las innovaciones tecnológicas de algunas regiones agrícolas. La escuela rural no resultó ser, como organismo redistribuidor de beneficios sociales, especialmente eficaz. Los ricos recibieron más educación, por regiones o clases sociales, que los pobres. Por tanto, el sistema educativo consolidó más bien la estratificación local y de dominio ya existentes. Cuestionarios aplicados a niños que terminaban su primaria en una región de Morelos indicaron que ignoraban cómo funcionaba un municipio, un juzgado o el sistema ejidal. Tampoco conocían la protección que la ley ofrece contra las diversas formas de explotación.

4.7 El gobierno no se percató, como era debido, de su importante influjo educativo, ejercido no sólo por la SEP, sino por su papel de figura paterna, cuyos rasgos los súbditos se apropiaban inconscientemente por el mecanismo de la identificación, sobre todo respecto de los valores. Ahora bien, educar implica inculcar valores. El gobierno elaboró en vano planes de reforma educativa, si lo que hacía con la derecha lo deshacía, por su conducta, con la izquierda. Proclamó inútilmente los valores que la escuela debía enseñar, si aceptaba en la estructura social antivalores tales como la injusticia, en lugar de la justicia; la corrupción en vez de la honradez; la confusión y ambigüedad en lugar de la verdad y la claridad; la imposición y arbitrariedad en vez de la democracia. Un gobierno que protegió, por encima de la ley, a funcionarios delincuentes, enseñaba eficazmente la injusticia, pese a sus enfáticas declaraciones en pro de la justicia; un gobierno que introdujo, entre delincuentes ricos y pobres, diferencias, alentaba los delitos; un gobierno que establecía en las leyes ciertas normas y hacía lo contrario, enseñaba el dolo y la mentira. Es decir, el gobierno con su proceder enseñó frecuentemente a los niños y a los jóvenes que ciertos valores inculcados por la escuela no estaban vigentes en la sociedad mexicana.

4.8 La lucha emprendida por el gobierno contra el analfabetismo no fue del todo eficaz. Si se aceptaba como criterio de analfabetismo “no saber leer y escribir”, México (1964) pertenecía, con el 28.9% de analfabetas, a los países del primer grupo de Latinoamérica, cuyo promedio era de 30%; si se aceptaba el criterio de analfabetismo funcional —el número de individuos que no terminaron el cuarto año en la escuela— la Nación tenía (1960) un 85.7% de individuos mayores de 15 años, con menos de cuatro años de escolaridad. Los países del primer grupo de Latinoamérica tenían, en cambio, 65%; los del segundo 75%; y los del tercero 90%. Es decir, México encajaba en el tercer grupo. Si se atiende a los índices de matrícula de primaria en Latinoamérica (1960), el 80% al menos de la población escolar del primer grupo de países estaba matriculada; el 55% o más del segundo grupo; el

45% o más del tercer grupo (Latapí, 1965, p. 130). México quedó en el primer grupo con 74%. La enseñanza secundaria ofreció un panorama bastante parecido. La matrícula de enseñanza media en Latinoamérica fue de 15% (1960); la de México de 10.2% (Latapí, 1965, p. 132).

4.9 La alfabetización de los adultos y su incorporación a la vida social y económica del país era una necesidad apremiante, por más que leer, escribir y contar no son fines últimos, sino instrumentos indispensables para adquirir beneficios efectivos. Por tanto, se requerían programas orientados a atender a las necesidades específicas de los diversos grupos de adultos. México ocupó (1962), en escolaridad, el décimo lugar entre los países latinoamericanos, con un coeficiente de 74% de matrícula respecto de la población de 7 a 14 años de edad, a la zaga de Argentina, Costa Rica, Chile, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Superó, en cambio, a otros diez países latinoamericanos (Latapí, 1965, pp. 89-90).

4.10 La SEP no atendió, entre sus variadas tareas, el problema crucial del aprendizaje. Por aceptar que aprender es asimilar información, se practicó la enseñanza formalista y se descuidó la distinción entre los diversos niveles de la dimensión cognoscitiva: memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Porque aprender no es un proceso lineal, como las palabras de un libro; ni consiste en hileras de hechos colocados a lo largo de un continuo. Todo campo de conocimientos es un territorio que se aprende no sólo cuando se conocen todos sus elementos, sino cuando se sabe cómo se relacionan éstos entre sí y encajan uno en otro o se contraponen. Los alumnos aprenden cuando pueden proponer, con sus propias palabras, un tema; citar ejemplos que lo confirmen; reconocerlo si se les presenta en otra forma; aducir las relaciones existentes entre un objeto y otro, sus consecuencias y otros hechos: usarlo de distintos modos; prever sus consecuencias y enunciar sus contrarios (Holt, 1967). Mucho menos se hicieron esfuerzos por relacionar la dimensión cognoscitiva con la “actitudinal” y la psicomotora.⁵⁸

Tampoco se efectuó ninguna investigación sobre la enseñanza —la actividad del profesor— iniciada con la intención de suscitar el aprendizaje en el estudiante, empeñado en saber, apreciar, adquirir un hábito, etc. (Hirst, 1977, p. 311). La enseñanza —inversa del aprendizaje— abraza distintos aspectos: informar, explicar, comparar, sugerir y, sobre todo, hacer atractivo e interesante el aprendizaje, de

⁵⁸ Apenas se encuentran aisladas menciones de Jean Piaget (1896-1980), cuyas investigaciones sobre las etapas del aprendizaje en el niño son cruciales, y de Jerome Bruner. Véase C. H. Patterson. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. (Trad. de P. Rivera) (México: Editorial El Manual Moderno, [1982]), para una exposición básica de ambos autores. Para Piaget, véase también la obra de John H. Flavell, *La psicología educativa de Jean Piaget* (Trad. de Marie Thérèse Cevasco). Buenos Aires: Piados, [1978]. Contiene una extensa bibliografía de Piaget.

suerte que suscite el mejor esfuerzo del alumno. Tanto el aprendizaje como la enseñanza son el eje central de toda educación.

4.11 La eficacia del sistema escolar mexicano se apreció, de ordinario, en proporción de los alumnos egresados del último grado de primaria, con respecto a los matriculados en el primero. Y sólo aproximadamente, pues se compararon los datos estáticos de un mismo año, cuando la eficiencia del sistema se deduce por las variaciones de una misma generación escolar y a lo largo del ciclo. La proporción de alumnos egresados del sexto grado de primaria respecto al primero fue (1962) de 22%. El país ocupó el noveno lugar en Latinoamérica, pues Panamá con 46%, Cuba con 44%, Argentina y Uruguay con 37%, Chile con 30%, Venezuela con 28%, Costa Rica y Perú con 25%, superaron a México en ese aspecto. El porcentaje de México coincidió aproximadamente con el porcentaje promedio de todos los países latinoamericanos, 21.5% (Latapí, 1965, p. 90). El grave problema de la retención de los alumnos dentro del sistema escolar apenas disminuyó.

4.12 El promedio del número de alumnos por maestro, en primaria, permaneció alto, aun en los últimos sexenios, cuando llegó a 44. México ocupó (1962), junto con Haití, el penúltimo lugar en Latinoamérica, sólo superado por la República Dominicana, cuyo promedio fue de 46 alumnos. Doce países tenían, en cambio, un promedio de 35 o menos alumnos por maestro. El promedio latinoamericano fue de 32 alumnos, dato indicador de que no sobran maestros en el país (Latapí, 1965, p. 90).

4.13 La deserción escolar continuó siendo masiva, a pesar de décadas de esfuerzo por incrementar la retención, al grado de ser más numerosos los desertores que los finalistas en primaria. El sistema educativo siguió arrojando al mercado de trabajo a más de la mitad de los niños y jóvenes sin proporcionarles preparación ocupacional alguna. Los desertores llegaron a adultos y perdieron prácticamente las posibilidades de instrucción. La falta de ulterior educación de los desertores llegó a ser problema tan grave para el país como la carencia de educación de los individuos que nunca llegaron a traspasar el umbral de la escuela. La deserción requería que se la atendiera inmediatamente. Además de añadir los últimos grados a las escuelas incompletas —todavía en los últimos sexenios había algunas de tres—, debieron emprenderse tres tipos de acciones para ayudar a los alumnos más pobres y menos dotados: las preventivas, que intentaran combatir las desigualdades en sus causas; las compensatorias, orientadas a contrarrestar las desigualdades durante el proceso de aprendizaje; y las “remediales”, que actuaran sobre los efectos (Latapí, 1982, pp. 62-63).⁵⁹

⁵⁹ Sobre la educación estética, véase la obra: C. D. Gaitskell and Al Hurwitz. *Children and their art*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975, con exhaustiva bibliografía.

4.14 La calidad de la enseñanza fue, de ordinario, mediana, deficiencia amenazadora que podría hundir al país en la mediocridad intelectual. El crecido número de alumnos por cada maestro (44 en promedio), la deficiente organización escolar de los planes de estudio, el excesivo número de días de vacación al año y los defectuosos sistemas de evaluación, contribuían a fomentar la pasividad de los alumnos, su desidia y el hábito del menor esfuerzo. Además, como la calidad académica depende en gran manera de los maestros, cuyo promedio de no titulados era de 57% (1964) (49% en zonas urbanas y 65.8% en las rurales) —a diferencia del promedio latinoamericano de 45%—, no podía esperarse pronto y eficaz remedio a este mal.

4.15 José Vasconcelos, el creador de la Secretaría de Educación Pública, previó que en un futuro ésta se convertiría sólo en recolectora y distribuidora de los impuestos destinados a la educación, y el consejo federal y los consejos estatales serían el verdadero poder en materia educativa (*BU*, 1920, *Época IV, I* (No. 2) (noviembre), p. 33). En 1964 parecía llegado el momento de preguntarse si el tamaño de la SEP no estorbaba la eficacia del sistema educativo.

La intuición vasconceliana subsanaría el peligro del gigantismo y el centralismo. Aparecerían seguramente otros males, tales como la diferencia entre los servicios educativos de las diversas entidades, la existencia de burocracias regionales inoperantes y la disminución del poder del sindicato, pero, ¿habría de sacrificarse a estos inconvenientes el bien de la educación nacional? El pasado registra funestas decisiones sobre la educación basadas en razones políticas, y la experiencia administrativa enseña que las empresas de gran tamaño se vuelven ineficaces y costosas.⁶⁰

4.16 Por otra parte, la SEP descuidó, desde 1928, el problema de la educación moral, uno de los aspectos más importantes de la obra educativa. Ni en los libros de texto ni en los programas escolares se encuentran más que superficiales referencias a la moralidad.

La moralidad no es asunto exclusivo de las religiones, sino compete también al Estado. Existe una moral social, consistente en un conjunto de principios de ética racional encaminada a inspirar conductas colectivas en el orden público. Dentro del laicismo del Estado es posible y necesario formular las creencias y condiciones de supervivencia en una sociedad pluralista. De ordinario, la educación moral suele impartirse en el hogar. Sin embargo, éste falla frecuentemente en inculcar los deberes morales o lo hace en forma imperfecta. La escuela, por tanto, debería suplirlo y enseñar el respeto a la vida, a la integridad, al buen nombre y a los bienes de los seres humanos. El código de moralidad es indispensable no sólo para la convivencia de los ciudadanos sino para la misma seguridad del propio Estado.

⁶⁰ En 1978 se inició el proceso de descentralización de la SEP con la creación de delegaciones en los estados (*DD*, marzo 22 de 1978).

4.17 Algunos documentos oficiales hablaron de la educación integral, o sea, intelectual, estética, física y moral, que implica necesariamente apropiarse de los valores de la sociedad mexicana, contenidos en la misma Constitución, tales como el bien de la patria, concretado en el respeto a la dignidad humana; la justicia social; la libertad; la democracia; la unidad nacional; la paz; el orden; la estabilidad. Por su parte, la SEP señaló otros: el desarrollo armónico de las facultades; la solidaridad internacional en la independencia y la justicia; la libertad de creencias; el laicismo; la democracia, en cuanto estructura jurídica, régimen político y sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural; y el nacionalismo correctamente entendido (artículo 3°).⁶¹ Faltaron, sin embargo, las acciones para ayudar a los niños a apropiarse tales valores.

4.18 La búsqueda de la uniformidad en planes y programas de primaria —y aun en los libros de texto durante el sexenio de López Mateos— holló con frecuencia las múltiples subculturas de los distintos grupos humanos y aun de las diversas regiones geográficas del país. La SEP descuidó buscar un equilibrio entre el núcleo fundamental de los conocimientos indispensables para todos y los necesarios sólo para los diferentes grupos humanos o para las variadas regiones del territorio: la altiplanicie, la costa, el desierto y la serranía.

La educación, como problema humano, no debió prescindir de las enseñanzas de la antropología social para combinar una razonable uniformidad nacional de contenido (valores) en historia y civismo,⁶² con la salvaguarda de las características peculiares de las distintas subculturas y regiones.

4.19 De la educación oficial estuvo notoriamente ausente la formación, en los educandos, de la conciencia crítica o el sentido crítico, íntimamente unido al ejercicio de la libertad, pues aquél abraza tanto los teoremas matemáticos y las teorías científicas o filosóficas como el compromiso personal con los valores.

La conciencia crítica no se confunde con el hábito de cuestionar todas las proposiciones oídas, sino consiste en la habilidad de apreciar un poema; lograr una buena traducción; detectar los defectos de un sistema; y sugerir una mejor forma

⁶¹ Véase Jorge Muñoz Batista. “Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social”. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1973, 3 (No. 3) pp. 121-171; Miguel Villoro Toranzo. *Historia dogmática jurídica como técnicas de interpretación del artículo 3°*. México: [s.p.i.], 1964.

⁶² El problema de la historia, con distintas versiones de la misma, es difícil de resolver. Tanto en el ámbito oficial como en un numeroso grupo de la población “conservadora” permanecen estereotipos de los “buenos y los malos”, inadmisibles para la crítica histórica. La obra de Josefina Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1979, ofrece un estudio de esta diversidad de versiones. La excelente obra de El Colegio de México: *Historia de la Revolución Mexicana* (23 tomos), aún inconclusa, presenta una historia basada en fuentes primarias, no leyendas o arengas demagógicas.

de efectuar un proceso. Tampoco estriba en llamar la atención a los defectos o errores de una tarea u otra —el maestro lo hace a cada paso y algunos de sus alumnos lo imitan consigo mismos y con sus compañeros.

El sentido crítico es más una actitud que se adquiere por identificación con una persona admirada —el maestro— que una mera destreza. El currículo oculto⁶³ de la escuela anima de ordinario más bien la conformidad que la crítica. En cambio, enseñar a un niño a ser crítico implica impulsarlo a discernir el valor de las actividades a las cuales se dedica, como distinto del nivel de logro en éstas mismas. La persona crítica en este sentido debe poseer iniciativa, independencia, valor, imaginación, rasgos totalmente ausentes en la crítica de un técnico de laboratorio. Esta conciencia crítica es, al mismo tiempo, creativa. Enlaza, tal como aparece en la tradición intelectual de los grandes pensadores, la imaginación con la crítica en una sola forma de pensar, tanto en literatura e historia como en ciencias naturales, matemáticas, arte. La crítica controla la libre corriente de la imaginación y ésta se transforma en un nuevo modo de mirar las cosas. La educación debería tratar de desarrollar en combinación las dos, y promover la discusión crítica como distinta de la práctica de inventar objeciones.⁶⁴

La ciencia es el ejemplo más admirable de pensamiento crítico-creativo. Desgraciadamente, el modo ordinario de enseñarla apenas ejercita el poder imaginativo y crítico del estudiante.

Todo el sorprendente progreso de la humanidad estriba en el pensamiento crítico-creativo. Si ciertos hombres audaces no hubieran puesto en duda las tradiciones y creencias de otros, la humanidad jamás habría mejorado su condición. Por eso, Sócrates, con una extraordinaria comprensión de la realidad, dijo: “[...] una vida sin examen no es vida” (*Apología*, No. 38). “La instrucción debe dejarse a los sofistas, el educador es por su propia naturaleza un perturbador de la paz” (Passmore, 1968, p. 203).^{65, 66}

⁶³ Llamase así al conjunto de valores y actitudes implícito en una escuela.

⁶⁴ El artículo 45, IV de la nueva Ley Federal de Educación (1973) señala ya esta característica: “El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formarán con miras a que el educando: IV, Ejercite la reflexión crítica”.

⁶⁵ La obra *Does education have a future?* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1975, p. 116) dice: “La percepción crítica de la realidad carecería de sentido si no fuera acompañada por la acción orientada hacia una meta. Implica la capacidad de cambiar el mundo por la acción: Aprender a aprender no es un simple clisé, sino un proceso dinámico de “aprender a actuar” para cambiar la realidad”. Véase también Barry J. Hake. *Education and social emancipation*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1975.

⁶⁶ Véase el interesante programa de Toni W. Johnson. *Philosophy for children: An approach to critical thinking*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984; Matthew Lippman. *Harry Stottlemeier discovery*. Upper Montclair, N. J.: First Mountain Foundation, 1982, y Matthew Lippman and Ann Margaret Sharp. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

4.20 El aprovechamiento de los recursos de un país es condición necesaria para su progreso. México cuenta con preciados recursos humanos —el talento— de muchos de sus ciudadanos. Hasta 1964, la SEP nada había hecho para descubrir a los superdotados, desarrollarlos e interesarlos en hacer rendir su capacidad intelectual superior o sus talentos particulares en artes, ciencias, deportes y letras. Se sabe que en la población hay de 1 a 3% de individuos superdotados (con cociente intelectual de 140 a 170, en la Escala Stanford-Binet) (Jersild, 1968, pp. 493-563).

Así, un enorme caudal de talento intelectual se desaprovechó cada año, porque los niños superdotados están detenidos en clases que proceden, para ellos, a paso de tortuga. La solución de enriquecerles el currículo no resuelve el problema. Los superdotados necesitan experiencias que desafíen sus talentos. En una época en que la Nación requiere esos tesoros de talento, es lamentable no se haya hecho nada para aprovecharlos.⁶⁷

En una ingeniosa investigación sobre 120 individuos con talentos sobresalientes, Bloom (1985, pp. 3-19)⁶⁸ comprobó que sin un prolongado periodo de aliento, cuidado, educación y entrenamiento, tales personas no habrían alcanzado el nivel de excelencia que podría esperarse de ellos.

4.21 La SEP no se percató oportunamente de la presencia de un temible contrincante en el mismo campo educativo: la televisión, enemigo que entretiene y cautiva con un envidiable despliegue de recursos, sin exigir del usuario ningún esfuerzo.

El gobierno debió promover la televisión educativa y cultural. De esa forma, la televisión se habría convertido en valioso aliado cuya tarea habría sido entretener y ampliar, al mismo tiempo, la cultura de los televidentes.

La UNESCO publicó (1961) una obra sobre la *Televisión y la enseñanza* (la televisión educativa) y Tylor (citado por Latapí, 1965, p. 70) sugirió distintos modos de enseñar por televisión: dejar al maestro un papel meramente instrumental; otro, permitir al maestro completar —con un sistema de tareas por correspondencia— los puntos que requerían mayor explicación; un tercero, hacer servir a la televisión de auxiliar didáctico en la enseñanza.

⁶⁷ La Universidad de Johns Hopkins (Baltimore, Md.) tiene un centro para jóvenes académicamente talentosos (CAATY), el cual ofrece en el verano cursos de griego, física, computación, matemáticas y otras áreas. Así también, las Universidades de Duke, Northwestern, Denver y otras. Véase *Psychology Today*, 1984, 18 (No. 6) (june), pp. 21-36; 1987, 21 (No. 3) (march), p. 14 y James T. Webb, Elizabeth Meckstroth and Stephanie S. Tolan. *Guiding the gifted*. Columbus, Ohio: Ohio Psychology Publishing Company, 1982.

⁶⁸ Véase su obra: Benjamín S. Bloom (Ed.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 1985.

EPILOGO

Hemos llegado al término de esta obra sobre el desarrollo de la educación oficial en México —el escarpado sendero que conduce a la ilustración, construido a lo largo de una dramática historia. La Nación logró en 143 años reducir el analfabetismo desde el 99% de la población hasta el 28%, hazaña merecedora de aplauso, pero meta alejada aún de la educación integral prometida a todos los mexicanos.

Por otra parte, diversos factores complicaron, en los últimos años de esta historia, la tarea educativa. El primero fue la explosión demográfica que estorbó el mejoramiento de la situación educativa del país. Los cuantiosos recursos aplicados por el gobierno a la enseñanza se diluyeron para atender las nuevas necesidades de millones de niños, cuando todavía no se habían satisfecho las de generaciones anteriores.

El siguiente cuadro muestra el explosivo crecimiento de la población. Con la excepción de la década de 1910-1920, las otras experimentaron un aumento de 256.6%. Tan sólo entre 1950 y 1960 fue de 133.4%.

CUADRO 86

<i>Año</i>	<i>Población del país</i>	<i>Incremento</i>
1900	13 607 272	
1910	15 160 369	1 553 097
1921	14 334 780	825 589
1930	16 552 722	2 217 942
1940	19 653 552	3 100 830
1950	25 791 017	6 137 465
1960	34 923 129	9 132 112

El segundo se debió al veloz e incesante cambio. La vida del mexicano de épocas pasadas se desarrollaba en un marco estable. Podría transcurrir toda una generación o un individuo trasladarse a otras regiones para encontrar las mismas normas y valores fundamentales. En cambio, el escenario de la vida en la década de los sesentas se asemejaba a un paisaje azotado por los embates del viento, cuyo impetuoso resuello arrebató, a todo lo que hay de movable, su quietud y la permanencia de las formas con que se adornece. La sociedad dejó de ser monolítica y compacta y se volvió pluralística. Anidaban en ella divergentes puntos de vista, económicos, políticos, sociales y religiosos. Un ambiente peculiar circundaba la escuela y ponía en duda las nociones de inevitabilidad, infalibilidad, autoridad y validez permanente. La tarea escolar se tornaba incalculablemente más difícil y exigía una dedicación de toda la vida.

La misma alteración cualitativa del cambio este mismo se modificó —impuso la necesidad de una educación centrada en aprender a aprender como proceso para toda la vida. Desde ese momento, la educación no podía confinarse a los límites del

curso tradicional de estudios, sino convertirse, por la rápida obsolescencia de los conocimientos y la explosión del saber, en educación permanente o recurrente, formas que respondían a la expectativa de jóvenes y adultos.

La peculiar tarea de la educación contemporánea es, por tanto, adelantarse al presente, no asirse a él, como el naufrago se aferra al trozo de madera para mantenerse a flote; avizorar el futuro, preñado de incertidumbres y consiguientes zozobras; esquivar el escollo de petrificar el presente y perpetuarlo en un mañana sin alborada; traspasar la frontera de lo ignoto sin limitarse a estudiar y repetir lo conocido. Al mismo tiempo, la educación debe encontrar la forma de implantar y fortalecer los valores de solidaridad, servicio y respeto a los derechos humanos, luminosa guía en la ruta de la vida.

El tercer factor consistió en el acelerado desarrollo de la tecnología —la aplicación de los innumerables inventos y descubrimientos de la ciencia pura—, aurora de la era del automatismo que exigía en la industria, por una parte, un puñado de especialistas y, por otra, una gran masa de personas dedicadas al rutinario trabajo de maquilar, si bien numerosos países seguían empleando aún la fuerza de los músculos en industrias importantes. Ninguna pauta educativa se había discurrido para preparar satisfactoriamente al pueblo a la presencia del automatismo.

La tecnología se desarrolló tan sorprendentemente que lanzó, hasta la azul inmensidad del espacio, los silenciosos satélites que, al recorrer ordenadamente sus órbitas, transmiten toda suerte de información —radio, teléfono, televisión—, cuya amplia e instantánea difusión empequeñecía la tierra. El mismo asombroso momento del alunizaje (julio de 1969) —memorable triunfo de la tecnología, realizado con el máximo de previsión y también de audacia— ocurrió con otra característica no menos admirable: una cuarta parte de la humanidad pudo presenciar por televisión la célebre escena que descubrió a los atónitos espectadores una nueva perspectiva sobre ellos mismos: poder contemplar la tierra como un pequeño globo azul, envuelto en las blancas gasas de las nubes; unido como humanidad y, al mismo tiempo, dividido en países avanzados y países en vías de desarrollo, cuya diferencia obedecía fundamentalmente a la diversa educación.¹

El cuarto factor responsable de complicar la tarea educativa estriba en que ésta adelantó su punto de partida —los primeros años— y retrasó su término en algunos países. Los estudios de McVicker-Hunt² sobre la extraordinaria importancia de la temprana estimulación en los niños, impulsaron a adelantar la educación a los cuatro años o antes y a prolongarla hasta los 16 o 18 en algunos países.

¹ Puede citarse, como ejemplo de esta diferencia, el Instituto de Tecnología de California, sito en Pasadena, Calif. y fundado en 1891. Cuenta en la actualidad con 1 000 estudiantes y 273 profesores, 20 de los cuales han recibido el Premio Nobel. Ninguna otra institución educativa en el mundo tiene, ni de lejos, tal número de profesores distinguidos con esa presea (*Time*, junio 16 de 1986).

² McVicker-Hunt. *Intelligence and experience*. New York: The Ronald Press, 1961 y “Psychological development: early experience”. *Annual Review of Psychology*, 1979, 30, pp. 103-143.

Los punteros —Suecia y Japón— tenían (1972) un 80% de sus estudiantes en las aulas de la enseñanza media-superior, de los cuales un 30% seguían estudios universitarios (Boyd-King, 1975, p. 498).

Por otra parte, este conjunto de factores convirtió la enseñanza occidental en una necesidad del hombre contemporáneo parecida al avión, la computadora, la radio, la televisión y la videocasetera, que ponen al alcance de los seres humanos las cosas buenas de la vida. La educación, a su vez, se parece a ellas en que su bondad o maldad no depende de la naturaleza de aquélla, sino de los motivos ocultos de las personas, del carácter de quienes la usan y de los objetivos que se pretenden. La enseñanza goza por si misma de neutralidad, al menos en más aspectos de los que generalmente se cree.

Reto formidable. México dispone de los recursos humanos y materiales para afrontarlo. Sólo falta que éstos se apliquen en el adecuado punto de apoyo para elevar al pueblo a la cumbre de la plena ilustración, la democracia, la igualdad y el progreso en todos los órdenes. Paradójicamente, tarea propia de la misma educación es descubrir el punto de apoyo preciso para realizar tan estupenda hazaña.