

Filosofía Mexicana de la Educación

(Selección Antológica)

Victórico Muñoz Rosales
(Coordinador)

Compiladores

Ana Laura Gómez y Montes de Oca

Gabriela Jurado Rivera

Monserrat Ríos Reyes

Cynthia I. Damián Domínguez

Luis Fernando Vélez Rivera

Héctor Eduardo Luna López

Moisés Rodríguez Rosales

Andrea Mora Martínez



Primera edición: 2013

© Victórico Muñoz Rosales

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco
Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.
Tel/Fax 56107129 y tel. 56187198
editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes,
para fines comerciales, sin la previa autorización escrita
del titular de los derechos.

ISBN 978-607-7945-56-7

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
GABINO BARREDA	
Algunas ideas respecto de la instrucción primaria	13
JOSÉ MARÍA VIGIL	
La instrucción pública	33
JUSTO SIERRA	
Inauguración de la universidad nacional	39
EZEQUIEL A. CHÁVEZ	
Mi regreso a México. Los nuevos problemas de la educación mexicana, desde 1871 hasta 1924 y mi actitud ante ellos	51
JOSÉ VASCONCELOS	
Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México (1920)	61
ANTONIO CASO	
El problema filosófico de la educación	69
VICENTE LOMBARDO TOLEDANO	
La cultura se basa en la ciencia	77
MIGUEL ÁNGEL CEVALLOS	
La escuela nacional preparatoria	87

SAMUEL RAMOS	
Veinte años de educación en México (1941)	99
NARCISO BASSOLS	
La Educación pública en 1932	109
JOSÉ GAOS	
Acerca de la segunda enseñanza mexicana	119
JAIME TORRES BODET	
Planes Educativos, Programas de estudio y Textos escolares	129
ADOLFO MENÉNDEZ SAMARA	
Introducción a la filosofía	141
FRANCISCO LARROYO	
Objeto de estudio de la historia de la educación en México	153
LEOPOLDO ZEA	
Educación para el cambio	159
RAFAEL MORENO	
Esquema sobre el 3° constitucional y la formación del hombre	167
LUIS VILLORO	
La enseñanza de las humanidades	175
BERNABÉ NAVARRO	
Pedagogía de las lenguas	185

MARÍA DEL CARMEN ROVIRA GASPAR ¿Nuevas rutas en la filosofía en México en el siglo XXI?	193
MAURICIO BEUCHOT La hermenéutica analógica y su aplicabilidad a una educación intercultural	207
GUILLERMO HURTADO Una filosofía para la democracia	221
VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES La Enseñanza de la Filosofía. Reproducción y resistencia	235
GABRIEL VARGAS LOZANO Y JOSÉ ALFREDO TORRES Declaración del Observatorio Filosófico de México en el Senado de la República (2013)	243

INTRODUCCIÓN

Durante el año de 2012 se sostuvo una lucha trascendental –para lo que se había hecho antes y para lo que vendría después– de parte de la comunidad filosófica mexicana frente a la desaparición de las asignaturas filosóficas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Lucha que hasta el día de hoy continúa, pues en los hechos no se ha restituido aun lo que en el discurso han prometido las autoridades de la SEP: la reincorporación de la filosofía y sus asignaturas en los planes y programas de estudio del nivel medio superior en la república mexicana.

En alguna reunión en la cual intercambiamos ideas sobre todo este proceso, comenté al profesor José Alfredo Torres de la FFyL-UNAM que, debido a esa problemática, los temas educativos en general pero sobre la enseñanza de la filosofía en particular habían logrado un nivel de objeto de estudio y análisis muy alto comparado con los de etapas recientes anteriores en la vida nacional y en la universitaria de nuestra Facultad. Él asintió y me explicó, debido a ese contexto, las últimas acciones y logros por la defensa de la filosofía que estaban realizando desde las gestiones del Observatorio Filosófico de México; y profundizamos en la plática en la imposición del enfoque por competencias como fundamento psicopedagógico que acompaña a los cambios propuestos por las políticas educativas de corte neoliberal, orientadas a las necesidades del sector productivo, pero olvidando la satisfacción de las

necesidades sociales que la educación nacional debía atender.

Le externé mi preocupación en el sentido de que la mayoría de las ideas que orbitaban al respecto, eran ideas generadas en otros contextos empezando por las que queríamos criticar, y que faltaba el conocimiento y recuperación de lo que nosotros mismos pensamos y hemos hecho en México respecto a la educación y la enseñanza de la filosofía. En ese momento José Alfredo Torres me sorprendió con una propuesta: “Bueno y por qué no haces una recopilación en ese sentido, que nos acerque a lo que los filósofos mexicanos han pensado sobre la educación.” “Sí, verdad, sería bueno.” —contesté.

A partir de ahí ya estaba pensando cómo sacar adelante la propuesta; afortunadamente, en ese semestre impartía el Seminario de Enseñanza de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en él había jóvenes interesados en las cuestiones educativas y la filosofía mexicana. Explicándoles la idea de elaborar una antología en la cual pudiéramos conjuntar el decir y el pensar sobre la educación, sobre la enseñanza y la filosofía de una selección de filósofos y pensadores mexicanos, pude reunir a los entusiastas compiladores Monserrat Ríos, Héctor Luna, Fernando Vélez, Moisés Rodríguez; de posgrado Madems Gabriela Jurado, del de Filosofía Andrea Mora, así como las licenciadas Cynthia Damián, y Ana Laura Gómez y Montes de Oca catedrática de la Escuela Nacional Preparatoria. Conociéndolos a todos y a cada uno de ellos, puedo confiar en que harán su aporte a la filosofía y a la educación ya desde ahora.

En cuanto a la forma de trabajo, parte de él era en buena medida, rastrear, investigar y empezar a reunir el pensamiento filosófico sobre la educación, mejor dicho, el pensamiento filosófico de mexicanos acerca de la educación. Algunos autores como se verá en la compilación nos hablan de la educación o bien de la enseñanza, otros de los tres elementos, pero siempre desde su ejercicio filosófico, desde su filosofar.

Es mi convicción que de aquí puede partir la construcción de la Filosofía mexicana de la educación que podamos hacer en el siglo XXI. Por ello me pareció necesario que los autores que conformaran la antología abarcaran un buen lapso de tiempo y fueran de lo más representativo –sin llegar por supuesto a la exhaustividad. Así que partimos del siglo XIX con Gabino Barreda y la educación positivista y llegamos hasta este año del 2013 con la participación de la OFM en defensa de la Filosofía ante el Senado de la República.

El elenco de filósofos que ofrecemos es el siguiente, habiendo dos excepciones, Bassols y Bodet, quienes por su importancia en la historia de la educación como Secretarios gubernamentales me decidió a incluirlos.

Gabino Barreda, *Algunas Ideas Respecto de Instrucción Primaria*; José María Vigil, *Instrucción Pública*; Justo Sierra, *Discurso en el acto de inauguración de la Universidad Nacional de México*; Ezequiel A. Chávez, *Mi regreso a México. Los nuevos problemas de la educación mexicana, desde 1871 hasta 1924 y mi actitud ante ellos*; José Vasconcelos, *Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional de México*; Antonio Caso, *El problema filosófico de la educación*; Vicente Lombar-

do Toledano, *La cultura se basa en la ciencia*; Miguel Ángel Cevallos, *La Escuela Nacional Preparatoria*; Samuel Ramos, *Veinte años de Educación en México*; Narciso Bassols, *La Educación pública en 1932*; José Gaos, *Acerca de la segunda enseñanza mexicana*; Jaime Torres Bodet, *Planes educativos, programas de estudio y textos escolares*; Francisco Larroyo, *Objeto de estudio de la historia de la educación en México, y Funciones de la Educación*; Leopoldo Zea, *Educación para el cambio*; Rafael Moreno, *Esquemas sobre el 3° constitucional y la formación del hombre*; Luis Villoro, *La enseñanza de las humanidades*; Bernabé Navarro, *Pedagogía de las lenguas clásicas. Reflexiones para una nueva orientación*; María del Carmen Rovira Gaspar, *¿Nuevas rutas en la filosofía en México en el siglo XXI?*; Mauricio Beuchot Puente, *La hermenéutica analógica y su aplicabilidad a la educación intercultural*; Guillermo Hurtado Pérez, *Una filosofía para la demoracia*; Victórico Muñoz Rosales, *La Enseñanza de la Filosofía. Reproducción y resistencia*; Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres, *Discurso en Defensa de la Filosofía ante el Senado de la República*.

La lectura de la antología como podrá comprender el prudente lector está abierta a las preocupaciones y sentidos que cada uno logre construir por sí mismo, además por supuesto del que nos ofrece el autor del texto; vale decir que de ellas brotan líneas de problematización, líneas de investigación y de construcción de objetos diversos pues se encuentran ideas sobre el Hombre, la Sociedad, la Educación, la Escuela, los Docentes, los procesos educativos, los paradigmas educativos y sus políticas, los problemas escolares, administrativos e ideológicos; las fundamentaciones

filosóficas, los objetos y fines de la educación, las incongruencias y los desfases entre el curriculum y la realidad, el ámbito laboral, la enseñanza de la filosofía, la didáctica y la filosofía de la educación y muchos temas más; pero todo, desde una perspectiva propia, nuestra, desde la filosofía mexicana de la educación.

No se crea que para lograr lo anterior haya que forzar las cosas, de manera natural está contenida en nuestra carta magna, en el 3° constitucional que a la letra dice:

- La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Como lo establecen los apartados I, II y IV de este trascendental artículo nuestra educación debe ser gratuita, laica, basada en el progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios... en el mejor de los sentidos *ilustra y humaniza*. Debe ser también una educación democrática en todos los niveles pero también y sobremanera *como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento, social y cultural del pueblo*. Nuestra educación será nacional, lo cual también se deja perfectamente establecido, porque *atenderá a la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad*

y acrecentamiento de nuestra cultura, contribuyendo a la convivencia humana.

En el apartado V considera a toda educación, desde el parvulario hasta la superior, como un elemento indispensable y necesario para *el progreso social, para el desarrollo de la nación y el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.*

Las cursivas son mías, por supuesto, y sirven para ilustrar los fundamentos filosóficos contenidos en el tercero constitucional; los fundamentos filosóficos que son inherentes a la educación en México elevados a rango constitucional. Estos principios son también principios de la Filosofía mexicana, que siempre parte de nuestros problemas, donde desafortunadamente, la Educación constituye uno de nuestros grandes problemas nacionales.

Victórico Muñoz Rosales
San Antonio Mixcoac, 2013.

GABINO BARREDA¹

**ALGUNAS IDEAS RESPECTO DE
INSTRUCCIÓN PRIMARIA**

*PARTE SEGUNDA
DEL MÉTODO QUE DEBERÁ ADOPTARSE*

[...] Nosotros nos hemos propuesto contribuir al mejoramiento de la instrucción primaria, porque nos asiste la más firme convicción de que éste es el único camino, seguro aunque lento, de poner remedio a los males que aquejan a la sociedad actual, y muy especialmente a la nuestra.

Las creencias antiguas desaparecen rápida y progresivamente; pero ellas al desaparecer no son reemplazadas por ningunas otras, o bien las que las sustituyen, no teniendo por base ni la experiencia ni la observación de los hechos, sino tan sólo las fantasías, más o menos bien intencionadas de sus autores, se desvanecen más fácilmente que las primeras a la menor contrariedad en la práctica, por lo mismo que carecen de una base objetiva capaz de garantizar la evidencia de sus principios.

¹ Barreda, Gabino, fragmentos de “Algunas ideas respecto de Instrucción Primaria” en *Educación Positivista en México*, Ed. Porrúa S.A., México, 1978, pp. 227-254. (Texto inicialmente tomado de la Revista Positiva, N. 11, 1º de noviembre de 1901, pp. 453-484).

Unas veces esa falta de fe en las nuevas creencias, se muestra con franqueza en nuestras palabras y en nuestros escritos, no menos que en nuestras acciones, las cuales revelan una marcada tendencia al retroceso, para buscar en los principios mismos que se habían abandonado, un refugio contra el escepticismo absoluto, al que cada nueva decepción tiende fatalmente a conducirnos.

Otras veces esta misma falta de fe en nuestros llamados principios, se echa de ver en las medidas violentas a que apelamos para sostenerlos, medidas con las cuales dejamos ver en el fondo de nuestra alma, en la que en vez de convicción hay capricho, en lugar de entusiasmo tiranía y pueril vanidad ofendida por la contradicción.

Si se quiere subir hasta la fuente de ese sistema que tan funesto ha sido a la humanidad y que se condensa en la conocida máxima: cree o te mato, no es difícil llegar a ver que ella es una emanación directa de la manera con que hemos adquirido nuestras creencias, es decir, del método de nuestra educación. Si ella está basada en la fe indiscutible y no en la convicción, el único medio a que podemos recurrir para obligar a los demás a ser de nuestra opinión, será el de la fuerza, el de la amenaza y el del castigo. [...]

Vista ya, por medio de esta indispensable digresión, la inmensa importancia que acordamos al método con ayuda del cual dotamos nuestra mente de conocimientos, de creencias y de ideas, no se extrañará que nuestro principal objeto al querer tomar parte en el movimiento que se nota, más o menos, pero por todas partes, en favor de la instrucción primaria, haya sido el de que ésta se cimente sobre bases diversas de

las que hasta hoy le han servido de apoyo, para lograr así, de un modo seguro, y en realidad rápido, aunque con apariencias de lento, una verdadera regeneración social, pacífica y fructuosa.

Si se examina lo que hasta hace poco se tenía hecho en materia de instrucción, tanto secundaria como primaria, pero muy especialmente primaria, se verá que todo consiste en la acumulación de principios y de concepciones abstractas, que se presentan a los niños, ora bajo la forma de definiciones, ora bajo la de axioma, ora bajo la de reglas que los educandos deben depositar en su mente exactamente formuladas, y por decirlo así, digeridas ya. Este papel de parásitos asignado así a la inmensa mayoría de las inteligencias, y que no exige, por su parte, otro esfuerzo, que el de la simple absorción de materiales ya elaborados, no sólo estimula la pereza, sino que debilita y atrofia los órganos de nuestras más importantes facultades, no dejando en actividad sino la memoria. A fuerza de no almacenar otra cosa que las abstracciones y las concepciones generales emanadas de inteligencias ajenas, se acaba por creer que nada hay que hacer y que no nos queda sino aprender lo que otros han hecho ya; se cae, en fin, en la manía de buscar siempre autoridades y no pruebas, textos y no hechos.

En lugar de cultivar y robustecer todas nuestras facultades, sólo se ejercita la memoria durante la educación primaria, y todo aquello que no puede aprenderse así, o se abandona o se enseña de un modo puramente mecánico, sin ningún esfuerzo verdaderamente intelectual. ¡Qué mucho que más tarde, cuando esas inteligencias han de dirigirse por sí mismas, en asuntos prácticos, en los cuales tendrán que formar sus

propias concepciones generales, para sacar de ellas los preceptos que deben normar su conducta, se encuentran con dificultades insuperables, y busquen para todo, el arrimo de una autoridad cualquiera, aunque sea la menos digna!

Este funesto resultado se agravaba antes, de un modo lamentable, en la educación secundaria, con el estudio de la lógica puramente deductiva con que en ella se daba comienzo, iniciación que muchos creen hoy todavía indispensable. Este estudio, con el cual sólo se enseñaba, a interpretar proposiciones formuladas ya, a poner de manifiesto las verdades más o menos claramente implícitas en ellas, a manipular y resolver sin cesar verdades axiomáticas o tenidas por tales, sin agregar un solo hecho nuevo que pudiera comunicarles alguna vida y fecundidad, no era ciertamente propio para formar hombres de iniciativa y de progreso, sino rutineros ergotistas enemigos de toda verdad que no fuese una emanación silogística de sus inatacables textos, o revolucionarios igualmente intolerantes, que entusiastas por el progreso y sintiéndose aprisionados en una red que no sabían desenmarañar, precisamente porque en ella se encontraban presos desde sus primeros años, se resolvían a romperla con violencia, con la idea de recobrar su libertad.

Por desgracia, y como una consecuencia natural de esa misma educación viciosa, al querer emanciparse de sus primeras trabas, se han visto, sin sentirlo, prendidos en las mallas no menos apretadas de la ontología.

Mucho erraría, por lo mismo, el que se imaginase que nuestro objeto se alcanzaría con solo la multiplicación de las escuelas, o con modificar sus programas, aumentando o suprimiendo tales o cuales

materias; no, cualquiera que sea la importancia de esas cuestiones, y nosotros se la asignamos muy grande, ella le cede a la inmensamente trascendental del método. Como medios propios para inculcar, generalizar y facilitar la aplicación de un buen método, es como consideramos de suma utilidad el examen de los programas de estudios primarios. Es inútil añadir que lo mismo pensamos de los programas de los estudios secundarios. Mucho se atiende a las materias y poco o nada se piensa en general en los métodos. Nosotros creemos que es una gran falta. El estudio de ciertos ramos es muy importante para la educación, precisamente porque ellos requieren indispensablemente ciertos procedimientos lógicos que caracterizan, un método.

Si los defensores de las antiguas ideas hubiesen comprendido a fondo esta verdad y su trascendental importancia, no habrían jamás admitido en sus programas ciertos estudios, que exigen y desarrollan por necesidad el método objetivo. El perjuicio inmenso que hizo la brecha irreparable que abrió en ciertos sistemas el cultivo de la astronomía y de la física, de la química y de la geología, de la botánica y de la zoología, como elementos de educación, aun cuando en general limitados a ciertas clases, no pudo felizmente ser previsto ni sentido en su principio, sin lo cual, la repugnancia instintiva que esas ciencias inspiraron siempre a la teología, se habría cambiado en una guerra abierta, que habría retardado, aunque jamás impedido su desarrollo. Ni el terror ni la inquisición renacerán ya. No por las objeciones que se les han hecho por los filósofos o por moralistas, sino porque el punto de vista ha cambiado, porque el método para resolver las cuestiones es diferente, porque la observación y la experimentación se

han sustituido a la autoridad, porque la ciencia se ha sobrepuesto a la ontología.

Es, pues, a cambiar, sistematizar y apresurar el punto de vista, a darles a nuestras concepciones otro principio y otro objeto, a donde deben dirigirse todos nuestros esfuerzos. ¿Quién no comprende entonces por qué clamamos para que él se inicie desde los primeros pasos de la educación? ¿Por qué deseamos contribuir a tan importante progreso con nuestras débiles fuerzas? Ellas son débiles, sin duda, pero confiamos que serán eficaces porque son conscientes y no automáticas, cimentadas en la convicción y no en el simple hábito.

Si como lo esperamos, logramos propagar y difundir esta convicción en los que inmediatamente tienen a su cargo la importante misión social de la educación de la niñez, no dudamos que bien pronto se harán sensibles sus saludables resultados.

En el arte de la educación, 1°, el fin que uno se propone, y 2°, el plan que debe adoptarse para seguirlo; vamos a tratar muy someramente ambos puntos, porque no es ni remotamente nuestro ánimo escribir un curso de pedagogía, sino sólo dar los principales fundamentos de nuestro modo de ver. No diremos, pues, sino lo que creamos indispensable para nuestro fin, dejando para más favorable oportunidad el necesario desarrollo de éstos preceptos.

Comenzando, pues, por el objeto de la educación en general y de la primaria en particular, es evidente, según lo que se ha indicado ya, que o no se ha pensado en él o se ha equivocado enteramente. La educación, según puede colegirse hasta del nombre mismo con que frecuentemente se la designa, es y debe ser un verdadero cultivo. La similitud, o mejor, la identidad fun-

damental de ambas cosas, ha sido siempre reconocida de un modo tan universal y tan espontáneo, que así se dice en todos los idiomas, que se cultiva una inteligencia, como que se educa una planta, y viceversa. Ahora bien, el cultivo, para tomar la expresión que más cuadra a nuestro objeto, el cultivo puede emprenderse con uno de dos fines; o con el de desarrollar al individuo con todas sus propiedades o atributos, o con el de procurar el mayor desenvolvimiento de unas a expensas de las otras: [...]

¿A cuál, pues, de estas dos clases de cultivo pertenece o debe pertenecer la educación de la niñez? Es decir, ¿qué fin debemos procurar alcanzar con ella? La respuesta a esta pregunta exige una distinción preliminar entre el cultivo moral, intelectual y corporal o físico.

El cultivo moral pertenece inconclusamente a la segunda especie, a aquel en el cual nos proponemos obtener el predominio de ciertas facultades a expensas de otras. Nuestra existencia moral se compone naturalmente de dos clases de inclinaciones; unas, reconocidas como buenas y provechosas para todos; otras, calificadas con justicia de malas y de nocivas. El cultivo, en este caso, debe consistir en hacer todo aquello que sea propio para robustecer y hacer predominar las primeras, debilitando, y si es posible, haciendo desaparecer las segundas, para que en nuestros actos sólo se haga sensible la influencia de los buenos instintos. [...]

Pero si el cultivo moral debe inconclusamente pertenecer al sistema de los desarrollos y de las atroñas parciales y, por decirlo así, de compensación, no sucede otro tanto con el cultivo intelectual; en él no hay comprensiones que ejercer ni atroñas que solicitar, porqué ninguna de sus facultades es nociva, ni si-

quiera adiestrar, porque todo es indispensable y aun insuficiente para satisfacer nuestras necesidades.

Cualquiera que sea la división que se adopte respecto de las facultades intelectuales, preciso es siempre reconocer que somos más ricos en pasiones que en inteligencia, y que si en aquéllas hay mucho que refrenar, en ésta la pobreza de nuestro caudal nos obliga a tener continua necesidad de todo él.

Observar, analiza generalizar, denominar o nombrar, describir, definir, clasificar, y por último inducir y deducir, son incesantes e indispensables ocupaciones de nuestra vida práctica o especulativa. Sin inducción o deducción, es decir, sin inferencia basada en antecedentes, no hay previsión, y sin previsión, ni el más trivial asunto puede conducirse.

[...] Pero la inducción, y aun la deducción, no son posibles sin el conjunto de las otras operaciones mentales: luego su cultivo es igualmente obligatorio para todos los hombres que quieran merecer el nombre de libres, y conducirse por sí con conocimiento de causa.

Si se quieren educar hombres en vez de máquinas o acémilas, es preciso que la educación del entendimiento sea completa y universal. [...]

No es preciso para esto formar un pueblo de sabios ni de filósofos, pero sí es necesario tratar de formar una generación de hombres lógicos, prácticos, que conozcan el enlace natural de los hechos, ya entre sí, ya en sus relaciones con nuestra organización.

Esta lógica inflexible de que todos los hechos están siempre saturados, este enlace invariable entre los antecedentes reales y los consiguientes efectivos, es lo que nosotros deseamos que se inculque durante la primera educación.

Nosotros queremos que, en vez de esa armonía puramente subjetiva e ideal con que se ha procurado contentar hasta aquí la imaginación de los niños, y aun la de los adultos, se les haga palpar la armonía real de las cosas, como ellas son y como todo el mundo las ve.

Sin duda, presentando, según se acostumbra hoy, un enlace puramente subjetivo, como objetivo, dando un arreglo de nuestra propia creación como un hecho realmente observado y demostrado, se puede con notable facilidad satisfacer a una inteligencia infantil; pero esta corta ventaja no se alcanza, sino con el sacrificio del porvenir de la inmensa mayoría de los educandos. Sólo aquellos que reciban una educación secundaria completa, serán los que más tarde podrán llegar a comprender que el enlace de nuestras ideas de las cosas, no es siempre una garantía del enlace de las cosas mismas, que aquello que nosotros creemos ver muy claro con los ojos del espíritu, suele ser muy diverso de lo que al fin logramos ver con los del cuerpo. Esta verdad que, presentada al principio de nuestra carrera, habría sido la base de un sistema de convicciones completo y firme, viene a ser, cuando se reconoce más tarde, un motivo de amarga desilusión y aun de incurable y estéril escepticismo. Pero lo que hay de más grave es, que la inmensa mayoría tiene que conformarse para siempre con esta instrucción, condenados a vivir continuamente en un mundo de puras entidades subjetivas, que ellos toman por seres reales, lo cual los mantiene en una especie de perpetuo sonambulismo, durante el cual se alimentan de fantasmas, pudiendo vivir de realidades. [...]

La necesidad de corregir desde los primeros años, con la presión de la realidad, esta tendencia cabalística, no puede, pues, ponerse en duda.

En la educación objetiva y práctica es, pues, donde únicamente está el remedio y la verdadera regeneración de nuestra especie, por el ejercicio completo que ella exige y proporciona a todas nuestras facultades.

Con una instrucción de puras palabras, como la que se ha dado hasta aquí, aplicación y memoria son suficientes, y este trabajo de plasticidad puramente pasiva de nuestro cerebro, en el cual se limita a retener lo que viene de fuera sin producir cosa alguna, no es ciertamente propio para mejorar, sino para entorpecer y debilitar, con el transcurso del tiempo, nuestras facultades mentales, bajo la influencia incesante de un verdadero atavismo intelectual.

La necesidad de un cultivo completo de nuestro entendimiento, emprendido sistemáticamente desde la primera edad, se recomienda también por el atractivo mismo que él presenta para el niño, y el consiguiente estímulo que de aquí resulta, así como también por una fatiga menor y menos rápida. [...]

El consejo que naturalmente surge de este principio de fisiología psicológica, es: que durante el cultivo mental se debe procurar el empleo de todas nuestras facultades y no de una sola, para lograr su descanso alternativo y hacer provechoso el ejercicio intelectual.

De esta manera, no sólo se logrará fortalecer nuestras facultades naturales, sino retardar la fatiga de un modo notable. Esta última circunstancia es de sumo interés, porque ella permite prolongar algo más el tiempo de cada lección, sin determinar el agota-

miento cerebral, que tan funesto es para el desarrollo ulterior de las facultades correspondientes.

Se debe a todo trance evitar que en el curso de una lección sobrevenga la fatiga mental, antes de que ella deje de ser interesante para los alumnos, debe abandonarse, so pena de esterilidad, cuando no de irreparable perjuicio.

Se ve, por lo que precede, cuál debe ser el fin que debemos proponernos en la educación de la niñez, que es el primer punto que deseábamos examinar; queda ahora por resolver, cómo se podrá obtener este cultivo, simultáneo y siempre grato, de todas nuestras facultades mentales.

Todo el mundo ha podido notar que no es el deseo de aprender lo que falta a los niños, bien al contrario, todos conocen la insaciable sed de aprendizaje que los devora, lo cual se revela a cada momento por sus preguntas sobre todas materias. ¿Por qué, pues, esa ansia de saber se transforma en la escuela en una repugnancia insuperable, la cual hace del mismo niño, que en su casa es vivo y penetrante, un tipo perfecto de obtusidad y de torpeza? La principal, si no la única razón de este cambio que sorprende muy desagradablemente a muchos padres de familia, es que en su casa y con sus hermanos y familia, los niños parten del conocimiento de los objetos que hieren sus sentidos, para buscar la generalización abstracta que debe enlazarlos con otros conocidos, y en la escuela se les quiere hacer partir de la concepción abstracta para llegar luego a lo concreto, a lo que es peor todavía, para quedarse estacionados en el terreno abstracto puro, y por lo mismo, incomprensible para ellos; es: que en su casa y en el trato social, el carácter objetivo y material

de sus puntos de partida, hace que la atención se captive con la poderosa ayuda de todos los sentidos; es: que en la vida común, a diferencia de lo que pasa en la vida pedagógica, la generalización es un resultado y una suma inductiva de todo lo que hemos averiguado, y no un punto de partida desde el que debemos presentárenos; y la inducción nos es más espontánea, y por lo mismo, más atractiva que la deducción, como la suma es más sencilla que la división.

[...] El método común de enseñanza, que no es otro, según hemos indicado, que el deductivo, no es útil sino en casos excepcionales, ni es aplicable sino con inteligencias más avanzadas y no con los que comienzan a dar los primeros pasos en la vía de la instrucción. En esta época, más que reglamentar, se necesita robustecer, y para esto la forma espontánea de nuestra actividad es la más eficaz; querer reglamentar antes de tiempo, es siempre un medio seguro de impedir el desarrollo. El compás de la música, para el que ya sabe andar, es un medio de facilitar la marcha y de hacerla menos fatigosa, pero jamás será propia para enseñar a los niños a dar los primeros pasos.

La inteligencia de los niños que van a recibir la instrucción está, por decirlo así, dando sus primeros pasos. ¡A qué engrillarla con esas fórmulas abstractas que no puede comprender ni menos utilizar! Las tendencias espontáneas de su actividad, son las que deben secundarse y fomentarse. Ahora bien, supuesto que los niños tienen tanta afición a examinar los objetos materiales, como repugnancia invencible por las concepciones puramente ideales, por la presentación de los objetos materiales debe comenzar toda lección, si se quiere que ella sea interesante para el niño, y por

lo mismo, fructuosa; al objeto concreto tomado como punto de partida, se debe volver después de cada síntesis abstracta: en suma, al método franca y completamente objetivo es al que debe recurrirse.

Es imposible que en esta exposición de nuestras creencias sobre la materia, hayamos de formular, ni someramente, todos los preceptos del difícilísimo arte de esta clase de enseñanza, en la cual lo abstracto debe ir constantemente ligado a lo concreto, para quitarle la aridez que es aquí, como en cualquiera otro caso, una causa de infecundidad. Hay, sin embargo, una circunstancia sobre la cual queremos explicarnos, porque ella nos parece capital. Se debe procurar, hasta donde sea posible, sobre todo, durante el primer período, que sean los objetos reales y no su representación la que se ponga en manos de los educandos; decimos que esta circunstancia es capital, porque ella es la que permite dar una plena satisfacción a la necesidad que se advierte en las inteligencias infantiles, de llenar la mente, por el conducto de todos sus sentidos, de nociones objetivas que permanecerán en ella depositadas, como materiales indispensables de sus ulteriores combinaciones subjetivas. Es de observación vulgar, que los niños no quedan jamás satisfechos con que una noción cualquiera del mundo exterior les llegue por un solo sentido; necesitan emplear el mayor número posible, y sólo cuando se satisface esta instintiva necesidad, es cuando se logra concentrar por algún tiempo su atención. La educación del tacto, sobre todo, es para ellos un complemento indispensable de las otras sensaciones: para ellos, ver llega a ser un sinónimo de palpar, y sufren una notable contrariedad, muy nociva para la atención, cuando estos dos sentidos no se asocian.

[...] En efecto, sólo la posibilidad permanente y segura de tener un conjunto dado de sensaciones, mediante ciertos y determinados movimientos de nuestra parte, es lo que viene a despertar la idea de un mundo exterior e independiente de nosotros, y también lo que nos parece una prueba irrefragable de su existencia. Si yo, con los ojos cerrados, afirmo que todos los objetos que están en la pieza en que escribo existen, es, porque estoy cierto de que mediante el movimiento de mis párpados, que llamo abrir los ojos, dichos objetos se presentarán a mi vista, como también creo que podré cerciorarme de su existencia por medio de mis otros sentidos, si me acerco a ellos con ayuda de los movimientos convenientes de mis miembros. [...]

Por este motivo, nosotros queremos que, en caso de ser indispensable, se prefiera la representación de bulto a la representación dibujada de las cosas, y ésta a la escrita y a la oral. En todo caso se debe procurar que los niños al comenzar su educación, trabajen y cultiven su mente, con las cosas mismas y no con sus signos; no sólo porque esto les es más fácil, sino porque esto los habituará a saber, que cuando tengan que hacer uso de puros signos, en vez de cosas, como por ejemplo, de puras palabras, las combinaciones que con estos signos se hagan, no tienen valor, sino en cuanto a que son una señal de las que pueden hacerse con las cosas, lo cual les quitará a las palabras, y en general, a todos los signos o símbolos, ese carácter que todavía conserva para la mayoría de las personas, en virtud del cual quieren, a fuerza de revolver y de manipular palabras, encontrar palabras nuevas que sólo los hechos pudieran patentizar.

Nosotros queremos que se deje a la actividad del niño toda la libertad y la espontaneidad propia para su desarrollo y para su fecundidad; que el profesor no haga en lo posible sino allanar el camino que no explique lo relativo a un objeto, sino cuando haya logrado despertar suficientemente la curiosidad de los niños, y después de haber hecho que ellos por sí mismos describan y expliquen lo que pueda estar a su alcance, con la menor ayuda posible, aunque sin permitir que la impotencia para superar las dificultades, haciéndose sentir demasiado en aquellas tiernas inteligencias, venga a ser causa de fastidio.

En cuanto a las demás explicaciones, el profesor deberá darlas siempre proporcionadas a la capacidad de los educandos, y manteniéndose siempre en la estricta verdad de los hechos.

De este modo el preceptor podrá, durante el tiempo indispensable para que los niños adquieran las nociones técnicas indispensables de lectura, escritura, etc., hacer que conozcan las principales adquisiciones y descubrimientos de la ciencia; cambiando así totalmente su punto de vista, transformando muchas de sus simples creencias en convicciones, y haciendo ver la posibilidad de efectuar la misma transformación respecto a otras creencias, que por entonces tienen que admitir sin las pruebas suficientes, y bajo la fe de los que saben más que ellos. Por ejemplo, al hablar de los principales hechos de nuestro sistema planetario, no se detendrá a dar las pruebas de sus asertos, las cuales serán incomprensibles para ellos; pero sí les hará saber que estas pruebas existen, y que si alguna vez logran tener los conocimientos matemáticos necesarios, lo

que ahora deben admitir como una simple creencia, podrá llegar a ser una profunda convicción.

Nada deberá omitirse para hacer sentir al niño, cuando sea oportuno, este importante carácter de la fe moderna o científica, que consiste en ser demostrable. Esta perspectiva permanente de poder transformar la pura creencia en convicción, la fe en demostración, no sólo es un estímulo vivo e incesante para aprender, sino que también viene a ser el mejor y más eficaz remedio preservativo de la intolerancia y de la tiranía. El que está cierto de poder convencer, no se verá jamás tentado a imponer una creencia por la fuerza; podrá compadecer al que no está en aptitud de comprender una demostración, pero nunca perseguirlo: propenderá, más o menos, a instruirlo, mas no a exterminarlo.

¡Quién no percibe la inmensa importancia social y moral de semejante cambio! ¡Quién no aprecia el profundo contraste que existe entre estas tendencias y las que hemos manifestado ser propias de las creencias absolutas e indemostrables! Y, ¡quién podrá entonces no unirse a nuestra empresa de apresurar y cimentar un cambio tan saludable! [...]

Si la perfección moral se condensa, como dice admirablemente Ripalda, en la Caridad, y si la caridad, según el mismo, no es otra cosa sino el amor a nuestros semejantes, no es posible poner en duda la eficacia superior de este medio de moralización, comparado con la situación contradictoria de otras doctrinas que por una parte presentan al hombre como el origen de todos nuestros males; a la humanidad como un enemigo del alma, del cual debemos huir, y por otra nos prescribe amarlo como a nosotros mismos. ¡Cómo si un precepto puramente especulativo, por más que

vaya cimentado en terribles amenazas, pudiese impedir las desastrosas pero lógicas consecuencias de unas premisas inflexibles!

Esta breve recapitulación, basta para demostrar que la instrucción científica del profesor, debe ser, sin hacer mérito por ahora de la literaria, sólida y general, tal como la que se da, en fin, a los alumnos de la Escuela Preparatoria, y que no puede ser menor, so pena de esterilidad o al menos de una fecundidad mucho menor en los resultados de su misión.

Estos profesores, sin embargo, capaces de desenvolver así todas las facultades de los niños, haciendo que ellos mismos analicen las cosas para llegar a las generalizaciones a que se presten, procurando que las describan asemejándolas a otros objetos ya conocidos, que las definan, etc., etc., no haciendo más que ayudarles sin sustituirse a ellos; y que luego completen la lección hecha por el niño con todo aquello que crean conveniente, y que no ha podido estar al alcance de aquél, no pueden ser nunca tan comunes ni tan numerosas como sería necesario para satisfacer las exigencias de la instrucción primaria, si todos los maestros debiesen estar a esa altura; pero esto no nos parece, al menos por ahora, indispensable; basta con que se procure que en las principales capitales haya algunos de éstos que servirán de modelo a los demás; éstos formarán la primera clase. La segunda será formada por personas de menos instrucción, pero educadas siempre en este sistema, que aplicarán también, aunque con sujeción a ciertos textos dispuestos al efecto. Podrá haber todavía otra clase tercera de profesores, para escuelas de menor importancia, para quienes será preciso redactar textos en los que se haga la explicación del método,

y de los que no deberán apartarse ni en un ápice, propagando así el sistema aunque de una manera casi automática, pero siempre con notable ventaja para los alumnos. [...]

Así, los que sinceramente deseen contribuir a la difusión de la instrucción primaria, pueden cooperar muy eficazmente a tan noble fin, de dos maneras diferentes, pero ambas eficaces. La una será formando, con sus consejos y sus lecciones, profesores de los de segunda clase, para lo cual podrán tomarse de las escuelas gratuitas, tanto federales como municipales o lancasterianas, cierto número de jóvenes que se hayan distinguido por su moralidad y aprovechamiento, y formar después con ellos profesores capaces de dirigir las escuelas primarias que pueden ir vacando, ya sea en el Distrito, ya en las poblaciones de los Estados limítrofes.

Las relaciones sociales y políticas de todos los que nos hemos reunido aquí, serán la principal palanca con que deberemos remover los obstáculos que pudieran dificultar el logro del segundo objeto; pero para ello es preciso que todos contraigamos aquí el solemne compromiso de ponerla al servicio de nuestra causa, que es toda de progreso y civilización.

La segunda manera con que podemos contribuir a este patriótico fin, será el redactar tratados propios para servir de guía a los profesores, tanto de segunda como de tercera clase, en perfecta conformidad con los principios establecidos arriba, y teniendo presente, que dichos manuales deben servir de norma y pauta a unos y a otros, y que aunque los de segunda clase puedan apartarse algún tanto del texto, sobre todo en lo relativo a presentar a los niños casos nuevos y

variados, en los cuales puedan ejercitar su inteligencia y *aguzar* su sagacidad; los de tercera clase están obligados a ceñirse estrictamente a lo contenido en el manual, el cual, por tanto, deberá contener todos los detalles que se juzguen necesarios, y aun los que sólo sean útiles, aun cuando dichos manuales parezcan voluminosos, pues es preciso tener presente que ellos no van a servir a los alumnos, sino a los maestros; o más bien a aquéllos por intermedio de éstos.

JOSÉ MARÍA VIGIL¹

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

La instrucción del pueblo es la base de la prosperidad de las naciones; un filósofo antiguo comparaba al ignorante con el esclavo, porque, en efecto, el hombre cuya alma permanece envuelta en las espesas tinieblas de la ignorancia, no puede hacer pleno uso de su libertad, que exige no sólo el simple acto de querer, sino las inspiraciones de una inteligencia ilustrada. La instrucción del pueblo es, no sólo conveniente, sino necesaria y absolutamente indispensable en los países regidos por instituciones republicanas, porque estando allí todos los ciudadanos llamados a ejercer ciertos derechos y a tomar una participación directa en los negocios públicos, esto no puede hacerse de una manera fructuosa para el bien general, mientras los individuos no posean una suma de conocimientos bastantes para quedar a salvo de funestas equivocaciones.

Esta es una de esas verdades sobre las cuales nadie se atreve ya a disputar; obsérvese por el contrario, el empeño decidido que todas las naciones civilizadas ponen para extender incesantemente la instrucción en todas las clases sociales, considerando con justicia que ese es el medio más eficaz de hacer la verdadera grandeza de la Patria. La Francia, después de los dolorosos

¹ Vigil, José María, "Instrucción Pública" en Sierra Carlos J. (comp.) *José María Vigil*, Club de Periodistas de México, México, 1963. Publicado originalmente en el periódico *El Siglo XIX*, México, Noviembre de 1872.

desastres sufridos en 70 y 71, ha vuelto sobre sí, y una de las cosas en que ha fijado la atención de toda preferencia, es en la instrucción pública, meditando las medidas adecuadas para propagarlas en la mayor extensión posible. Ella ha comprendido que uno de los secretos de sus derrotas estaba en su inferioridad relativa sobre este punto, respecto de la Prusia, y que debía, por lo mismo, siguiendo el ejemplo de ésta, después del año de 1815, esforzarse por levantar su nivel intelectual, que es lo único que le ofrece las probabilidades de tomar la revancha en una época más o menos próxima.

Entre los pueblos que más se han distinguido sobre este punto, ocupan sin duda el primer lugar los Estados Unidos de América, y a eso sin disputa hay que atribuir su prodigiosa prosperidad. El espíritu de sus libres instituciones, la completa descentralización política y administrativa que allí existe, la autonomía municipal, base sólida de la Federación Democrática, han favorecido ampliamente al prodigioso desarrollo de la instrucción en ese pueblo modelo. Comprendiendo que antes que todo deben echar los cimientos, poniendo al alcance de todas las inteligencias las nociones más elementales, véase en la república vecina el esfuerzo gigantesco para extender al propio tiempo en el campo, lo mismo que en las ciudades, la instrucción primaria, valiéndose para esto de los métodos más fáciles, más sencillos y más prácticos, que con el mayor ahorro de tiempo pongan a los alumnos en estado de guiarse por sí mismos en las carreras superiores que quieran adoptar.

Entre nosotros fuerza es reconocer que se ha hecho mucho en este sentido; pero también no podemos

negar que estamos aún muy lejos de la altura a que han llegado los Estados Unidos del Norte. Es, pues, menester, fijar la atención muy especialmente sobre esta materia, procurando que la instrucción elemental alcance el grado de adelanto que ha adquirido en ese pueblo, cuya prosperidad envidiamos, poniéndonos resueltamente en la misma vía para alcanzarlo y avanzar si es posible más allá del límite en que se encuentra la República de Washington.

Como hemos indicado al principio, este es un asunto de importancia capital para nosotros: las Instituciones adoptadas en nuestro país, no podrán llegar a ser una verdad enteramente práctica, mientras que una gran parte de nuestro pueblo se encuentre sumido en la más espantosa ignorancia. Esa situación lamentable para todo el que se preocupa seriamente del porvenir de la patria, hace fácil la preponderancia de banderías que mantienen el desorden administrativo y desacreditan con sus torpezas y sus crímenes las doctrinas de que se dicen defensoras. ¿A qué puede atribuirse, en efecto, ese chocante contraste entre los principios que se proclaman y la conducta de muchos de nuestros gobernantes? ¿Cómo conciliar un sistema democrático en que a cada momento se habla de la soberanía del pueblo, de su libertad, del respeto que debe guardarse a las Garantías Individuales, con esas tiranías estúpidas y odiosas que pesan sobre algunos Estados de la Confederación Mexicana, en que unos cuantos desalmados oprimen y escarnecen a la sociedad en masa? ¿Es acaso república sinónimo de inmoralidad, de pillaje, y el mejor demócrata será el que con mayor cinismo se apropia los bienes ajenos, quita la vida a los ciuda-

danos, deshonra a las familias y comete todo linaje de excesos que mancharan a los tiranuelos de África?

No; el misterio de ese oprobioso contrasentido que los cubre de infamia ante el extranjero, se encuentra en la ignorancia de nuestro pueblo, que no ha llegado a encontrar el medio de hacer valer sus derechos, poniendo a raya a sus opresores; está en la falta de instrucción de las masas, que las hace indiferentes a las cuestiones en que se trata de sus intereses más vitales; y el único medio, de que se efectúe la completa regeneración de México, es procurar que la enseñanza llegue a adquirir las proporciones colosales que se le han dado en las naciones más civilizadas, y con las cuales, sin embargo, no se sienten todavía satisfechos esos espíritus insaciables de progreso y mejora, que sueñan un brillante porvenir para las sociedades humanas.

Hemos dicho antes que se ha hecho bastante entre nosotros en este sentido, y a este deben atribuirse principalmente los grandes cambios que se han realizado en la República. Para que la Gloriosa Reforma consumada en nuestros días haya venido a ser una verdad, se necesitaba en efecto, que las ideas hubieran adquirido cierto grado de desarrollo, debido únicamente a que la ilustración ha ensanchado su esfera en todas las clases sociales. Esa Reforma habría sido imposible en los momentos en que México conquistaba su emancipación política de España, porque entonces la gran mayoría del pueblo se encontraba sumida en la más completa ignorancia. Acostumbrada a obedecer sin murmurar las órdenes de un gobierno que contemplaba rodeada de un prestigio casi sobrenatural; reposando en una fe ciega que ni concibe siquiera la duda, ni siente mucho menos la necesidad de discutir;

extendiendo esa fe a todos los actos más importantes de la vida, sin figurarse que el examen traería consigo la luz necesaria para entrever una situación más conforme con aspiraciones apenas definida, la multitud se habría levantado como un solo hombre para sofocar al audaz que se hubiese atrevido a anunciar verdades, que no se pueden hoy negar sin exponerse a sufrir la rechifla que acompaña al que tiene la audacia de ofender el sentido común.

Pues bien; si la instrucción del pueblo mexicano fue bastante para conquistar los magníficos principios de la Reforma Democrática, todavía deja mucho que desear para que puedan deducirse de esos principios las infinitas y saludables consecuencias que contienen. Rindamos un tributo de respetuosa admiración a todos los ciudadanos y a todas las corporaciones que han trabajado y trabajan en esa patriótica tarea, sean cuales fueren sus convicciones particulares y los fines sociales que se proponen; pero sin extasiarnos demasiado con lo que se ha hecho, dirijamos la vista hacia adelante, y recordemos que nuestro pueblo reclama una acción más sostenida, más compacta, más general y uniforme que derrame a torrentes por toda la superficie del país, desde las grandes ciudades hasta las más miserables aldeas, la luz regeneradora de la instrucción, persiguiendo hasta sus últimos atrincheros la ignorancia, ese enemigo capital del género humano, fuente inagotable de corrupción y de miseria. Contémplese por un momento esa clase indígena, que yace sumergida en el abandono más completo, y hágase un esfuerzo supremo para sustraer a los hijos de la deplorable abyección de sus padres. Una raza que produce caracteres como Juárez no puede estar degra-

dada; su abyección procede de la ignorancia y de la miseria; pero el día en que su inteligencia despierta a la luz bienhechora de la instrucción, ocupará el puesto que debe ocupar en una república que reconoce el principio evangélico de la igualdad de los hombres, no encontrando en ellos más diferencias que las que establecen la virtud y el saber. Instruir es emancipar, es engrandecer, es casi crear; por esta razón, siguiendo los consejos de la experiencia y el ejemplo de las naciones más civilizadas, debemos hacer de la instrucción la palanca poderosa de la regeneración de la patria.

JUSTO SIERRA¹

INAUGURACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL.

Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910.

Señor Presidente de la República, señoras, señores:

Dos conspicuos adoradores de la fuerza transmutadora en derecho, el autor del *Imperio Germánico* y el autor de la *Vida Estrenua*; el que concebía como instrumento de dominación, como el agente superior de lo que Nietzsche llama “la voluntad de potencia”, y el que preconiza como agente de civilización, esto es, de justicia, son quienes principalmente han logrado imbuir en el espíritu de todos los pueblos capaces de mirar lo porvenir, el anhelo profundo y el propósito tenaz de transformar todas sus actividades: la mental, como se transforma la luz; la sentimental, como se transforma el calor, y la física, como se transforma el movimiento en una energía sola, en una especie de electricidad moral que es propiamente la que integra al hombre, la que constituye en un valor, la que lo hace entrar como molécula consciente en las distintas evoluciones que determinan el sentido de la evolución humana en el torrente del perenne devenir...

Esta resolución de ser fuertes, que la antigüedad tradujo por resultados magníficos en grupos selectos y que entra ya en el terreno de las vastas realizaciones

¹ Sierra, J., *Obras Completas*, Tomo V, “Discursos”, México, UNAM, 1984. Selección de las pp. 447-462.

por nacionalidades enteras, muestra que el fondo del problema, ya social, ya político, tomando estos vocablos en sus más comprensivas acepciones, implica necesariamente un problema pedagógico, un problema de educación.

Porque ser fuertes, ya lo enunciamos, es, para los individuos, resumir su desenvolvimiento integral: físico, intelectual, ético y estético, en la determinación de un carácter. Claro es que el elemento esencial de un carácter está en la voluntad; hacerla evolucionar intensamente, por medio del cultivo físico, intelectual, moral, del niño al hombre, es el soberano papel de la escuela primaria, de la escuela por antonomasia; el carácter está formado cuando se ha impreso en la voluntad ese magnetismo misterioso, análogo al que llama a la brújula hacia el polo, el magnetismo del bien. Cultivar voluntades para cosechar egoísmos, sería la bancarrota de la pedagogía; precisa imantar de amor a los caracteres; precisa saturar al hombre de espíritu de sacrificio, para hacerle sentir el valor inmenso de la vida social, para convertirlo en un ser moral en toda la belleza serena de la expresión; navegar siempre en el derrotero de ese ideal, irlo realizarlo día a día, minuto a minuto; he aquí la divina misión del maestro.

La Universidad, me diréis, la Universidad no puede ser una educadora en el sentido integral de la palabra; la Universidad es una simple productora de ciencia, es una intelectualizadora; sólo sirve para formar cerebrales. [...] No, no se concibe en los tiempos nuestros que un organismo creado por una sociedad que aspira a tomar parte cada vez más activa en el concierto humano, se sienta desprendido del vínculo que lo uniera a las entrañas maternas para formar parte de

una patria ideal de almas sin patria; no, no será la Universidad una persona destinada a separar los ojos del telescopio o del microscopio, aunque en torno de ella una noción se desorganice; no la sorprenderá la toma de Constantinopla discutiendo sobre la naturaleza de la luz del Tabor.

Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotara, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera a adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber. [...]

Y la historia del contacto de estas que nos parecen extrañas culturas aborígenes, con los más enérgicos representantes de la cultura cristiana, y la extinción de la cultura, aquí en tan múltiples formas desarrollada, como efecto de ese contacto hace cuatrocientos años comenzado y que no acaba de consumarse, y la persistencia del alma indígena copulada con la española, pero no identificada, pero no fundida, ni siquiera en la nueva raza, en la familia propiamente mexicana, nacida, como se ha dicho, del primer beso de Hernán Cortés y la Malintzin; y la necesidad de encontrar en una educación común la forma de esa unificación suprema de la patria; y todo esto cuidando en sus consecuencias, en las series de fenómenos que determinan nuestro estado social, ¡qué profusión de temas de estudio para nuestros obreros intelectuales, y qué riqueza para la ciencia humana podrá extraerse de esos filones, aun cultos, de revelaciones que abarcan toda la rama del conocimiento de que el hombre es sujeto y objeto a la vez!

Realizando esta obra inmensa de cultura y de atracción de todas las energías de la República, aptas para la labor científica, es como nuestra institución universitaria merecerá el epíteto de *nacional* que el legislador le ha dado; a ella toca demostrar que nuestra personalidad tiene raíces indestructibles en nuestra naturaleza y en nuestra historia; que, participando de los elementos de otros pueblos americanos, nuestras modalidades son tales, que constituyen una entidad perfectamente distinta entre las otras y que el *tantum sui simile gentem* de Tácito puede aplicarse con justicia al pueblo mexicano.

Para que sea no sólo mexicana esta labor, en que no debemos desperdiciar un solo día del siglo en que llegará a realizarse, la Universidad no podrá olvidar, a riesgo de consumir, sin renovarlo, el aceite de su lámpara, que le será necesario vivir en íntima conexión con el movimiento de la cultura general; que sus métodos, que sus investigaciones, que sus conclusiones no podrán adquirir valor definitivo mientras no hayan sido probados en la piedra de toque de la investigación científica que realiza nuestra época, principalmente por medio de las universidades. La ciencia avanza, proyectando hacia adelante su luz, que es el método, como una teoría inmaculada de verdades que va en busca de la verdad; debemos y queremos tomar nuestro lugar en esa divina procesión de antorchas.

La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el

interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano, creará tipos de caracteres destinados a coronar, a poner el sello a la obra magna de la educación popular que la escuela y la familia, la gran escuela del ejemplo, cimentan maravillosamente cuando obran de acuerdo. Emerson, citado por el conspicuo presidente de Columbia University, dice: “la cultura consiste en sugerir al hombre, en nombre de ciertos principios superiores, la idea de que hay en él una serie de afinidades que le sirven para moderar la violencia de notas maestras que disuenan en su gama, afinidades que nos son un auxilio contra nosotros mismos”. La cultura restablece el equilibrio, pone al hombre en su lugar entre sus iguales y sus superiores, reanima en él el sentimiento exquisito de la simpatía y le advierte, a tiempo, del peligro de la soledad y de los impulsos antipáticos... [...] es obra de todos los hombres que tienen voz en la historia, que adquieren voto decisivo en los problemas morales que agitan una sociedad; de estos hombres que, sin saberlo, desde su tumba o desde su escritorio, su taller, su campamento o su altar, son verdaderos educadores sociales: Víctor Hugo, Juárez, Abraham Lincoln, León Gambetta, Garibaldi, Kossut, Gladstone, León XIII, Emilio Castelar, Sarmiento, Bjoernson, Karl Marx, para hablar sólo de los vivos de ayer, influyen más y sugieren más a las democracias en formación de nuestros días, que todos los tratados de moral del mundo”.

Esta educación difusa y penetrante del ejemplo y la palabra, que satura de ideas-fuerzas la atmósfera de la vida nacional durante un período de tiempo, toca a la Universidad concentrarla, sistematizarla y difundirla en acción. [...]

¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico; tiene raíces, sí; las tiene en una imperiosa tendencia a organizarse, que revela en todas sus manifestaciones la mentalidad nacional, y por eso, apenas brota del suelo el vástago, cuando al primer beso del sol de la patria se cubre de renuevos y yemas, nuncios de frondas, de flores, de frutos. Ya es fuerte, lo sentimos: *fará de se*. Si no tiene antecesores, si no tiene abuelos, nuestra Universidad tiene precursores: el gremio y claustro de la Real y Pontificia Universidad de México no es para nosotros el antepasado, es el pasado. [...]

Nada quedaba que hacer a la Universidad en materia de adquisición científica; poco en materia de propaganda religiosa, de que se encargaban con brillante suceso las comunidades; todo en materia de educación, por medio de selecciones lentas en el grupo colonial. Era una escuela verbalizante; el “psitacismo”, que dice Leibniz, reinaba en ella. Era la palabra y siempre la palabra latina, por cierto, la lanzadera prestigiosa que iba y venía sin cesar en aquella urdimbre infinita de conceptos dialécticos: en las puertas de la Universidad, podíamos decir que las universidades, hubiera debido inscribirse la exclamación de Hamlet: “palabras, palabras, palabras”. Pero la Universidad mexicana, rodeada de la muralla China por el Consejo de Indias elevada entre las colonias americanas y el exterior; extraña casi por completo a la formidable remoción de corrientes intelectuales que fue el Renacimiento; ignorante del magno sismo religioso y social que fue la Reforma, seguía su vida en el estado en que se hallaban un siglo antes las universidades cuatrocen-tistas. ¿Qué iba a hacer? El tiempo no corría para ella,

estaba emparedada intelectualmente; pero como quería hablar, habló por boca de sus alumnos y maestros, verdaderos milagros de memorismo y de conocimiento de la técnica dialectizante. [...]

La parlante casa de estudios no fue un puerto para las naves que se atrevían a surcar los mares nuevos del intelecto humano en el Renacimiento; no, ya lo dijimos, la base de la enseñanza era la escolástica, en cuyas mallas se habían vuelto flores de trapo las doctrinas de los grandes pensadores católicos que, con Tomás de Aquino y Vives habían desaparecido de la escena, que quedó vacía hasta el cardenal Newman, no de inteligencia y sentimiento místico, que fueron siempre exuberantes, sino de genuina creación filosófica. Deduciendo siempre de los dogmas, superiores o extraños a la razón, o de los comentarios de los Padres, y peritísimos en recetas dialécticas o retóricas, los maestros universitarios, aquí como en la vieja España [...]

Los fundadores de la Universidad de antaño decían: “la verdad está definida, enseñadla”; nosotros decimos a los universitarios de hoy: “la verdad se va definiendo, buscadla”. Aquéllos decían: “sois un grupo selecto encargado de imponer un ideal religioso y político resumido en estas palabras: Dios y el Rey”. Nosotros decimos: “sois un grupo de perpetua selección dentro de la substancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad”. [...]

Así, pues, la Universidad nueva organizará su selección en los elementos que la escuela primaria envíe a la secundaria; pero ya aquí los hará suyos [...] Esa enseñanza secundaria está organizada, aquí y en casi

toda la República, con una doble serie de enseñanzas que se suceden preparándose unas a otras, tanto en el orden lógico como en el cronológico, tanto en el orden científico como en el literario. Tal sistema es preferido al de enseñanzas coincidentes, porque nuestra experiencia y la conformación del espíritu mexicano parecen darle mayor valor didáctico; sin duda que está en cierta pugna con la actual interdependencia científica; mas su relación con la historia de la ciencia y con las leyes psicológicas que se fundan en el paso de lo más a lo menos complejo, es innegable.

Sobre esta serie científica que informa el plan de nuestra enseñanza secundaria “la serie de las ciencias abstractas” que apellida Augusto Comte, está edificando el de las enseñanza superiores profesionales que el Estado expensa y sostiene con cuanto esplendor puede, no porque se crea con la misión de proporcionar carreras gratuitas a individuos que han podido alcanzar ese tercer o cuarto grado de la selección, sino porque juzga necesario al bien de todos que haya buenos abogados, buenos médicos, ingenieros y arquitectos; cree que así lo exigen la paz social, la salud social y la riqueza y el decoro sociales, satisfaciendo necesidades de primera importancia. Sobre estas enseñanzas fundamos la Escuela de los Altos Estudios; allí la selección llega a su término; allí hay una división amplísima de enseñanzas; allí habrá una distribución cada vez más vasta de elementos de trabajo; allí convocaremos a compás de nuestras posibilidades, a los príncipes de las ciencias y las letras humanas, porque deseamos que los que resulten mejor preparados por nuestro régimen de educación nacional, puedan escuchar las voces mejor prestigiadas en el mundo sabio, las que vienen de más

alto, las que van más lejos; no sólo las que producen efímeras emociones, sino las que inician, las que alienan, las que revelan, las que crean. Esas se oirán un día en nuestra escuela; ellas difundirán el amor a la ciencia, amor divino, por lo sereno y puro, que funda idealidades como el amor terrestre funda humanidades. [...]

La verdad es que en el plan de la enseñanza positiva la serie científica constituye una filosofía fundamental; el ciclo que comienza en la matemática y concluye en la psicología, en la moral, en la lógica, en la sociología, es una enseñanza filosófica, es una explicación del universo; pero si como enseñanza autónoma no podíamos darle en nuestros programas su sede marmórea, nosotros, que teníamos tradiciones que respetar, pero no que continuar ni seguir; si podíamos mostrar el modo de ser del universo hasta donde la ciencia proyectara sus reflectores, no podíamos ir más allá, ni dar cabida en nuestro catálogo de asignaturas a las espléndidas hipótesis que intentan explicar no ya el *cómo*, sino el *por qué* del universo. Y no que hayamos adoptado un credo filosófico que fuese el *positivismo*: hasta comparar con la serie de las ciencias abstractas propuestas por el gran pensador que lo fundó, la adoptada por nosotros para modificar este punto de vista; no, un espíritu laico reina en nuestras escuelas; aquí, por circunstancias peculiares de nuestra historia y de nuestras instituciones, el Estado no podría, sin traicionar su encargo, imponer credo alguno; deja a todos en absoluta libertad para profesar el que les imponga o la razón o la fe. Las lucubraciones metafísicas que responden a un invencible anhelo del espíritu y que constituyen una suerte de religión en el orden ideal,

no pueden ser materia de ciencia; son supremas síntesis que se ciernen sobre ella y que frecuentemente pierden con ella el contacto. Quedan a cargo del talento, alguna vez del genio, siempre de la conciencia individual; nada como esa clase de mentalismos, para alzar más el alma, para contentar mejor el espíritu, aun cuando, como suele suceder, proporcionen desilusiones trágicas.

Hay, sin embargo, trabajos de coordinación, ensayos de totalización del conocimiento que sí tienen raíz entera en la ciencia, y una sección en la Escuela de los Altos Estudios los comprende bajo el título de *filosofía*. Nosotros abriremos allí cursos de historia de la filosofía, empezando por la de las doctrinas modernas y de los sistemas nuevos o renovados desde la aparición del positivismo hasta nuestros días, hasta los días de Bergson y William James. Y dejaremos libre, completamente libre el campo de la metafísica negativa o afirmativa, al monismo por manera igual que al pluralismo, para que nos hagan pensar y sentir, mientras perseguimos la visión pura de esas ideas eternas que aparecen y reparasen sin cesar en la corriente de la vida mental: un Dios distinto del universo, un Dios inmanente en el universo, un universo sin Dios.

¿Qué habríamos logrado si al realizar este ensueño hubiéramos completado con una estrella mexicana un asterismo que no fulgurase en nuestro cielo? No; el nuevo hombre que la consagración a la ciencia forme en el joven neófito que tiene en las venas la savia de su tierra y la sangre de su pueblo, no puede olvidar a quién se debe y a quién pertenece; *sursum corda* que brote de sus labios al pie del altar debe dirigirse a los que con él han amado a los que con él han sufrido; que ante ellos eleve, como una promesa de libertad y

redención, la hostia inmaculada de la verdad. Nosotros no queremos que en el templo que se erige hoy se adore una Atenea sin ojos para la humanidad y sin corazón para el pueblo, dentro de sus contornos de mármol blanco; queremos que aquí vengan las selecciones mexicanas en teorías incesantes para adorar a Atenea *promakos*, a la ciencia que defiende a la patria.

EZEQUIEL A. CHÁVEZ¹

MI REGRESO A MÉXICO. LOS NUEVOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA, DESDE 1971 HASTA 1924 Y MI ACTITUD ANTE ELLOS

Autorizado el Embajador de México en Washington por cablegrama del 27 de agosto de 1917, me expidió el pasaporte indispensable para que yo pudiera poner término a mi permanencia fuera de México, y en los primeros días de septiembre crucé la frontera.

Desde luego me di cuenta de que, aunque grandemente disminuidas, todavía continuaban sucediéndose las convulsiones del terremoto político que había comenzado a conmover al país desde fines de 1910. El nuevo gobierno nacional existía, sin embargo, desde el mes de febrero del año de diez y siete y las facciones antagónicas se consideraban extinguidas. Don Venustiano Carranza no era ya el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista: era el Presidente de la República, de conformidad con la Constitución del 5 de febrero de 1917. Año y medio había durado mi expatriación, a la vez voluntaria y forzada; ¡tan llena de angustias!, ¡tan llena de enseñanzas!

Testimonios de simpatía y de buena voluntad me acogieron a mi regreso, y, como me lo decía complaci-

¹ Chávez E., *Mi credo. Dios, el universo y la libertad. ¿De dónde venimos y a dónde vamos?*, Segunda Edición, volumen II, Ed. Rosa Campos de la Rosa, México, El Colegio Nacional, 2007.

do Alberto Pani —que me llamó desde luego para que en asuntos de educación pública y de mejoramiento de la administración gubernativa colaborara con él en la nueva Secretaría del Despacho de Industria, Comercio y Trabajo—, nadie pretendía ya que para que se me encomendara cualquier trabajo se me pidiera lo que ya todos sabían que no podía, ni puedo hacer: cumplir y hacer cumplir disposiciones ningunas contrarias a mi conciencia.

Pude así volver a ser desde enero de 1919 profesor en la Escuela Nacional Preparatoria y en la de Altos Estudios, y llegar a serlo en la de Jurisprudencia; todo lo cual corroboró en mí la certidumbre de la obligación que siempre he reconocido de manifestar clara y llanamente mis opiniones cada vez que deba yo manifestarlas, y de renunciar a seguir realizando funciones ningunas, si de un modo o en grado cualquiera mi conciencia me manda que no siga encargado de ellas. Por eso llena siempre de renunciaciones ha estado mi vida.

A medida que me fui haciendo cargo de las novedades que en mi ausencia habían venido ocurriendo en México, más graves me parecieron: la Constitución Política del 5 de febrero de 1917 había declarado en uno de sus artículos: *queda suprimida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, y en otro: *la enseñanza primaria y superior que se imparta en los establecimientos particulares será laica*.

Por la primera de estas declaraciones el grande órgano de la educación primaria impartida por el Estado y encargado de ponerla al alcance de todas las clases sociales y de hacer que fuera cada vez más satisfactoria, había desaparecido; por la segunda, el monopolio de las que hubiera y el laicismo forzoso de las escuelas pri-

marías sostenidas por particulares fueron impuestos a la nación mexicana. Ni la idea del primero, ni la del segundo de estos gravísimos males, podía apartarse de mi pensamiento. Uno y otro me obsesionaron.

El número de las escuelas primarias que había en el Distrito y en los Territorios Federales había venido naturalmente a ser menor, y era notorio que seguiría disminuyendo, a la vez que se violaba la independencia de las escuelas particulares en lo más sagrado de ellas, en la conciencia de quienes la crearan o las sostuvieran, si se sustituía el Estado, entidad ficticia y deleznable, a la única entidad verdadera, la nación mexicana constituida por las familias, que heridas así mortalmente tendrían que disgregarse, languidecer, y desaparecer moralmente. Y la tranquilidad pública no se había restablecido, y había grupos considerables de hombres armados en contra del nuevo gobierno, y era visible que tendrían a sustituirlo por otro.

Invitado por el ayuntamiento de la ciudad de México para pronunciar un discurso el día 13 de septiembre de 1918, en el sexto aniversario de don Justo Sierra, al propio tiempo que enaltecí a aquél ilustre patricio, lamenté que la Constitución de 17 hubiera impuesto el laicismo en todas las escuelas primarias particulares, a pesar de que don Joaquín Baranda y don Justo Sierra, los dos ministros que habían introducido y sostenido el laicismo en las escuelas oficiales de México, habían condenado la idea de que pudiera pretenderse que se le impusiera en las escuelas particulares. La actitud de don Justo a este respecto había sido como solía ser en todos sus discursos, honda y conmovedoramente elocuente...

Era entonces director de la Facultad de Jurisprudencia mi antiguo discípulo Alejandro Quijano, y a moción suya fui nombrado profesor en ella.

Las enseñanzas que ahí me fueron encomendadas tuvieron en mi pensamiento como objeto fundar en la historia general del derecho la filosofía del mismo, y hacer para todos evidente que el derecho ha nacido y ha crecido por el reconocimiento de que las tendencias egoístas del hombre lo llevan a no querer aceptar limitación ninguna de sus actividades –lo cual es el origen de la debilidad y de la desventura de todas las agrupaciones humanas–, y que la necesidad de la limitación justificada de las tendencias egoístas así como la del concurso de todos para hacer, como decía Aristóteles, buena vida, tienen que prevalecer en la conciencia de cada uno, ya sea por la voluntad propia de cada cual, ya porque los más cuerdos de los hombres así lo consignan en bien de todos; lo cual no es otra cosa que el reconocimiento de que la historia y la filosofía del derecho no son otra cosa que un gran capítulo de la educación del hombre, colectivamente escrito: bien escrito por unos; mal escrito por otros, para todos los hombres [...]

El rector de la Universidad Nacional, José Natividad Macías me pidió por aquel mismo tiempo, que consiguiera de Luis Elguero, el principal albacea de la testamentaría del grande abogado don Rafael Dondé, con quien yo había trabajado, que sostuviera con una pequeña parte de los productos de los bienes de la testamentaría de Dondé, el establecimiento de cursos libres preparatorianos que dependieran de la Escuela Nacional de los Altos Estudios; y movida por mí la magnánima buena voluntad de Elguero, los cursos

libres se establecieron; en ellos yo quedé encargado de un curso nuevo, el de literatura general, el único que en México se ha dado leyendo y comentando los monumentos de la literatura de la India: del Mahabharata, el Bhagavad Gita, el Ramayana, más que por su belleza literaria, por su virtud sugestiva de místico heroísmo y de abnegación en servicio de la rectitud y del bien; a lo cual debía seguir conforme al programa hecho por mí el estudio de las obras maestras de todo el mundo, consideradas y expuestas como instrumentos de educación moral; parte de todo ello escrito después por mí [...].

Entre quienes a mis clases asiduamente asistieron estuvo Mario de la Cueva y de la Rosa, hijo de uno de mis mejores condiscípulos, Ricardo de la Cueva, hijo del excelente médico don José de la Cueva, condiscípulo de mi padre. Por la línea materna, Mario, que ha llegado a ser rector de la Universidad, es bisnieto del gran ministro de México, don Luis de la Rosa, amigo de mi padre.

Otro de mis discípulos de entonces fue Roberto Cossío y Cossío, hijo de mi condiscípulo el historiador José Lorenzo Cossío que solía decir, con gran fondo de acierto epigramático, que la historia de México comprende desde la llegada de los españoles dos grandes partes: la primera, de tres siglos de construcción, en la época colonial; la segunda, de más de un siglo destructivo.

¿Cómo se estaba haciendo de hecho en México la historia de México cuando fueron discípulos míos Mario de la Cueva y Roberto Cossío? Por muchos, con buenas intenciones; por todos, con grandes ilusiones; por nadie con cabal cordura. [...]

El presidente Carranza salió de México el 7 de mayo de 1920... Asesinado el 21 del mismo mes, fue recibido al día siguiente su cadáver en la ciudad de México. ¿Cómo dudar de que haya mexicanos que necesiten recibir una forma de educación moral de la que carecen?... ¿Cómo no reconocer que es indispensable que en México una grande y poderosa Secretaría de Educación Pública, realice para todos una verdadera educación que a todos nos libere de cuantas tendencias existan por las que en traiciones y en asesinatos asalariados se conviertan antagonismos de las guerras intestinas?

Pocos días después, a la caída de una tarde, nos encontramos inesperadamente en la calle del Licenciado Verdad, frontera al edificio en donde estaba entonces la rectoría de la Universidad, José Vasconcelos y yo:

- Se está pretendiendo –me dijo él– que yo acepte ser rector de la Universidad. –Acepte usted –le contesté–; con el prestigio que le dé ser Rector podrá lograr que haya nuevamente una Secretaría de Educación Pública en México.

Nuestro inesperado encuentro encaminó, articulándolos de nuevo uno con otro, nuestros destinos, y vino a tener inmenso alcance sobre los de México. ¿Cómo podría atribuir yo todo esto simplemente a la casualidad?

El 4 de junio siguiente Vasconcelos vino a ser rector de la Universidad, y entonces principió por conseguir que la Escuela Nacional Preparatoria, que bajo el gobierno del presidente Carranza se había convertido en una dependencia del gobierno del Distrito Fede-

ral, volviera a ser parte integrante de la Universidad, como lo había sido al ser fundada.

Vasconcelos mandó luego que un plebiscito de profesores y de alumnos de la misma escuela eligiese a la persona que prefería que fuera su director, y el plebiscito me eligió por unanimidad de votos. Fui director de la Escuela Nacional Preparatoria hasta que Vasconcelos me pidió que me encargara de la dirección de la Escuela de Altos Estudios.

Antes de esto yo había convocado a quienes podían constituir un Congreso Nacional de Instrucción Primaria de conformidad con las bases que fueron establecidas en 1910 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para la celebración de congresos que anualmente se dieran cuenta del estado en que la instrucción primaria se encontrase en todo el país y propusieran lo que para su perfeccionamiento considerasen mejor, cooperando todos libre y razonadamente. [...]

El primero de los ministros de la nueva Secretaría fue José Vasconcelos, que nombró rector de la Universidad a Antonio Caso y que a mí me nombró director de la Escuela de Altos Estudios. Caso renunció un año y ocho meses después y yo fue nombrado rector, el 28 de agosto de 1923.

Puse entonces mi mayor empeño en conseguir que todos los componentes de la Universidad: directores, profesores, estudiantes; graduados y posgraduados, llegaran a tener clara conciencia de lo que es y debe ser la persona moral de la Universidad, y de los grandes fines de cultura y de educación que a todos los que forman parte de ella les toca contribuir a realizar en cuanto para ello tengan aptitudes. Para que tales

fines puedan ser alcanzados satisfactoriamente, me propuse relacionarla con genuinos representantes de la cultura más alta, por lo cual sostuve la conveniencia de que el Consejo Universitario concediera a Enrique Bergson, a Jorge Dumas, y a Pierre Janet el grado de doctor *Honoris Causa*; y con el objeto de ponerla en comunicación con todas las universidades de la América y con las de España, mientras se prolongaba hasta todas las de Europa la relación que así se estableciera, invité a las de la América para que, uniéndose a la de México, enviaran todas ellas a España representantes, en un viaje que se efectuaría en conmemoración del descubrimiento de América con el fin de atestiguar que los centros educativos más importantes del Mundo Nuevo querían hacer ostensible su deseo de significar su reconocimiento al Mundo Viejo por la cultura que, gracias inicialmente al descubrimiento de la América por Cristóbal Colón ha venido propagándose y acrecentándose en el Nuevo Continente, preparándolo para la concordia de todo el mundo.

Si esta iniciativa tuvo éxito favorable y aun entusiasta en algunas de las repúblicas sudamericanas y mayor en España, concluyó, sin embargo, por la falta de interés de quienes en México no se lo concedieron cuando dejé de ser rector de la Universidad. Y término análogo tuvieron otros intentos míos: el de conseguir que la Universidad contara con una comisión de hombres buenos que tuvieran a su cargo el manejo de los fondos propios con que contara y el desarrollo y progreso de sus recursos materiales no llegó a resultado ninguno porque la comisión nombrada cesó de ejercer sus funciones poco después del tiempo en que mi sucesor fue designado. Aquel ensueño mío ha tornado a

vivir sin embargo ahora, con vida propia, mejorando grandemente aunque sin relación conmigo, gracias a Alfonso Caso.

Otra de mis iniciativas tuvo asimismo escasa fortuna: la de que, a lo menos en cada población de alguna importancia en la República, se fundara una sociedad de historia de México que especialmente se dedicara al estudio de la ciudad y la religión del país en donde se estableciera, y al descubrimiento y conservación de las noticias, los datos y los testimonios fehacientes de los acontecimientos y de los hombres que allá hubieran vivido. La historia necesita acopiar incesantemente datos.

¿Revivirá algún día y tendrá entonces mejor suerte este deseo? Un hombre caracteriza su modo de ser no sólo por sus éxitos, sino por sus ensueños y sus ilusiones, lo mismo que se caracteriza también el medio social en que tal hombre, con próspero o con adverso suceso vive.

NORMAS EDUCATIVAS

Si hay desigualdades que no provienen de abusos ningunos de nadie y desigualdades que son el producto de injusticias favorecidas por falta de buenos gobernantes; de abusos, negligencias, descuidos, encanallamiento de detentores del poder público o de deficiencias o imperfecciones de la organización social es absurdo cerrar los ojos y el entendimiento para no reconocer también la diferencia que existe entre unas y otras, al propio tiempo que es conveniente y ventajoso

para todos y además, humano remediar las desventuras de quienes las sufren, prevenirlas y evitarlas mediante acertados trabajos de educación y reeducación de los que son víctimas de sus propias inferioridades, y prescribir que el pago del trabajo por cada cual efectuado en servicio de otro –no obstante deficiencias o inferioridades que no resulten de perversa intención de los trabajadores–, sea tal que baste para asegurar la vida del que lo haga y la de los que en justicia de él dependan, así como la educación de que carezcan éstos y aquél, y el descanso y la posibilidad de que todos tengan esparcimientos que ennoblezcan su espíritu y lo hagan tan capaz como sea posible de mejorarse y elevarse.

Ello entraña que puesto que habrá de seguir habiendo diversidad de clases sociales no debida a injusticias sino efecto de diferencia de aptitudes, dotes y especies de servicios, no debe considerarse lícito hacer propaganda ninguna ni actos que pretendan llamarse de educación, que conduzca a engendrar o fomentar rencores, odios o desavenencias entre las clases sociales, ya que lejos de que tales desavenencias, rencores y odios corrijan mal ninguno, debilitan e impiden la formación de la buena voluntad indispensable para el bienestar, el progreso y la recíproca inteligencia de todos, sin la cual no existe ninguna sociedad en ninguna parte.

Necesítase, en consecuencia, reconocer que es función esencial de todo gobierno educar y reeducar a los hombres para conseguir que todos sean libres y no vanos, hipócritas, huidizos, simiescos, rastreros, inconscientes, livianos, contradictorios, moral y socialmente traidores y deformes; simple simulacro de hombres caídos, cada vez más, en aquella parte del Universo que carece de conciencia y de libertad.

JOSÉ VASCONCELOS¹

DISCURSO CON MOTIVO DE LA TOMA DE POSESIÓN DEL CARGO DE RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (1920)

Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fuera un Ministerio que comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna. La más estupenda de las ignorancias ha pasado por aquí asolando y destruyendo, corrompiendo y deformando, hasta que por fin ya solo queda al frente de la educación nacional esta mezquina jefatura de Departamento que ahora vengo a desempeñar por obra de las circunstancias; un cargo que sería decorativo si por lo vano de sus funciones no fuese ridículo; que sería criminal si la ley que lo creó no fuese simplemente estúpida. Doloroso tiene que resultar para toda alma activa venir a vigilar la marcha pausada y rutinaria de tres o cuatro escuelas profesionales y quitar la telaraña de los monumentos del pasado, funciones a que ha sido reducida nuestra institución por una ley que debe calificarse de verdadera calamidad pública.

Pero esta tristeza que me invade al contemplar lo que miramos sería mucho más honda, sería irreparable si yo creyese que al llegar aquí iba a entregarme a la rutina, si yo creyese que iba a meter mi alma dentro

¹ Boletín de la Universidad Órgano del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, tomo I, núm. 1, agosto de 1920, pp. 7-13. Apud. Vasconcelos, José. Discursos, México, Trillas, 2009.

de estos moldes; si yo creyese que de veras iba a ser rector, sumiso a la ley de este instituto. No; bien sé, y lo saben todos, que el deber nos llama por otros caminos, y así como no toleraríamos que los hechos consumados nos cerrasen el paso, tampoco permitiré que en estos instantes el fetiche de la ley selle mis labios; por encima de todas las leyes humanas está la voz del deber como lo proclama la conciencia, y ese deber me obliga a declarar que no es posible obtener ningún resultado provechoso en la obra de educación del pueblo si no transformamos radicalmente la ley que hoy rige la educación pública, si no constituimos en Ministerio Federal de Educación Pública. Ese mismo deber me obliga a declarar que yo no he de conformarme con estar aquí bien pagado y halagado en mi vanidad, pero con la conciencia vacía porque nada logro. La tarea de conceder borlas doctorales a los extranjeros ilustres que nos visiten y de presidir venerables consejos que no bastan para una centésima de las necesidades sociales no puede llenar mi ambición. Antes iré al más sonado de los fracasos que consentir en convertirme en un cómplice de la mentira social. Por eso no diré que nuestra Universidad es muy buena y que debemos estar orgullosos de ella. Lo que yo debo decir es que nuestras instituciones de cultura se encuentran todavía en el periodo simiesco de sola imitación sin objeto, puesto que sin consultar nuestras necesidades los malos gobiernos las organizan como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe mirándolas y no para que sirvan.

He revisado, por ejemplo, los programas de esta nuestra Universidad y he visto que aquí se enseña Literatura Francesa, con Tragedia Raciniana inclusive, y

me hubiese envanecido de ello si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas; niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización. Por más que debo reconocer y reconozco la sabiduría de muchos de los señores profesores, no puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro.

No por esto que os digo vayáis a creer que pasa por mi mente el cobarde pensamiento de ofenderos insinuando que sois vosotros los culpables. Bien sé que muchos de vosotros habéis dedicado todas vuestras energías con desinterés y con amor a la enseñanza. Sin embargo, no habéis podido evitar nuestros fracasos sociales; no habéis servido todo lo que debíais servir acaso porque siempre se os ha mantenido con las manos atadas, y a causa de esto bien podéis afirmar que no sois vosotros los responsables puesto que no habéis sido los dueños del mando.

No vengo, por lo mismo, a formular acusación contra determinadas personas; simplemente traigo a la vista los hechos, y cumpliendo con el deber de juzgarlos declaro que el Departamento Universitario, tal como está organizado, no puede servir eficazmente la causa de la educación nacional. Afirmo que esto es un desastre, pero no por eso juzgo a la Universidad con rencor. Todo lo contrario, casi la amo como se ama el destello de una esperanza insegura. La amo, pero no vengo a encerrarme en ella sino a procurar que to-

dos sus tesoros se derramen. Quiero el derroche de las ideas porque la idea solo en el derroche prospera.

Os he dicho que yo no sirvo para conceder borlas de doctor ni para cuidar monumentos ni para visar títulos académicos, y sin embargo yo guise venir a ocupar este puesto de Rector que tan mal se aviene conmigo; lo he querido porque he sentido que este nuevo Gobierno en que la Revolución cristaliza como en su última esperanza tiene delante de si una obró vasta y patriótica en la que es deber ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, rads que un nuevo Rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella, y por mi conducto llega a pedirle consejo. Desde hace varios años muchos mexicanos hemos venido clamando porque se establezca en México un Ministerio de Educación Federal. Creo que el país entero desea ver establecido este Ministerio, y al ser yo designado por la Revolución para que aconsejase en materia de educación pública me encontré con que tenía delante de mi dos maneras de responder: la manera personal y directa, que hubiese consistido en redactar un proyecto de ley del Ministerio de Instrucción Pública Federal, proyecto que quizás habría podido llegar a las Cámaras; y la otra manera,

la indirecta, que consiste en venir aquí a trabajar entre vosotros durante el periodo de varios meses con el objeto de elaborar en el seno de la Universidad un sólido proyecto de ley federal de Educación Pública.

Me resolví a obrar de esta segunda manera, que juzgo mucho más eficaz; y habiendo tenido la fortuna de merecer la confianza del señor Presidente de la República vengo a deciros: el país ansía educarse; decidnos vosotros cuál es la mejor manera de educarlo. No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la Nación.

Suspenderemos las labores universitarias, si ello fuese necesario, a fin de dedicar todas nuestras fuerzas al estudio de un programa regenerador de la educación pública. De esta Universidad debe salir la ley que de forma al Ministerio de Educación Pública Federal que todo el país espera con ansia. Para realizar esta obra urgente no nos atendremos a nuestras solas luces, sino que solicitaremos la colaboración de todos los especialistas, la colaboración de la prensa, la colaboración del pueblo entero, pero queremos reservar a la Universidad la honra de redactar la síntesis de todo esto.

Lo hacemos saber a todo el mundo: la Universidad de México va a estudiar un proyecto de ley para la educación intensa, rápida, efectiva de todos los hijos de México. Que todo aquel que tenga una idea nos la participe; que todo el que tenga su grano de arena lo aporte. Nuestras aulas están abiertas como nuestros espíritus, y queremos que el proyecto de ley que de aquí salga sea una representación genuina y completa del sentir nacional; un verdadero resumen de los métodos

y planes que es necesario poner en obra para levantar la estructura de una nación poderosa y moderna.

Para deciros esto os he convocado esta noche. El cargo que ocupo me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares; y en nombre de ese pueblo que me envía os pido a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimirnos mediante el trabajo, la virtud y el saber. El país ha menester de vosotros. La Revolución ya no quiere, como en sus días de extravío, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios. La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Mas tengamos también presente que el pueblo solo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes. Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria. La clase de arte que el pueblo venera es el arte libre y magnifico de los grandes altivos que no han conocido señor ni baja. Recuerdo a Dante proscrito y valiente, y a Beethoven altanero y profundo. Los otros, los cortesanos, no nos interesan a nosotros los hijos del pueblo.

Los hombres libres que no queremos ver sobre la faz de la tierra ni amos ni esclavos, ni vencedores ni vencidos, debemos juntarnos para trabajar y prosperar.

Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista. No hablo solamente de la educación escolar. Al decir *educación* me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa. No soy amigo de los estudios profesionales porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parasito social, parasito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales. Necesitamos producir, obrar rectamente y pensar. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto: he allí nuestro propósito. Pero todo esto es una cumbre; debe cimentarse en muy humildes bases y solo puede ser fundada en la dicha de los de abajo. Por eso hay que comenzar por el campesino y por el trabajador. Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que adiestrarlo en la conjugación de los verbos, pues la cultura es un fruto natural del desarrollo económico. Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico. Para resolver de verdad el problema de

nuestra educación nacional va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante, como ya he dicho, al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe. Al cambiar la misión que el nuevo ideal nos impone es menester que cambien también los procedimientos del heroísmo. Me refiero a esto: todavía hasta nuestros tiempos lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras, se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que solo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos, pues, a esas almas la noble misión que les ha estado faltando: facilitémosles los medios de que se pongan en contacto con el indio; que se pongan en contacto con el humilde y lo eduquen, y veremos cómo todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos; veremos cómo se despierta en todos el celo de la caridad, el entusiasmo humanitario. Organicemos entonces el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores. Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseriarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional.

ANTONIO CASO¹

EL PROBLEMA FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN

“ENSAYOS CRÍTICOS Y POLÉMICOS”

[...] El tema es, en suma, el problema filosófico de la educación. Desde luego, diré que, para mí, la educación es, con relación a la filosofía, como el arte con relación a la ciencia: es decir, que no puede ser buen educador quien no es filósofo. Educar es conducir, es llevar. Pero ¿a dónde conducir? ¿A dónde llevaremos a los hombres? ¿Cómo formaremos sus destinos, si no nos empeñamos antes en averiguar cuáles son éstos? La educación no puede reivindicarse, como estudio propio, por el psicólogo, ni por el biólogo, ni por el historiador, ni por el sociólogo. Es indispensable mayor amplitud en el punto de mira. Es indispensable contemplar los problemas de la educación desde un punto de vista más alto; hay que subordinar todos esos problemas –me atrevería a llamar secundarios– de la educación, desde el punto de vista biológico, fisiológico y psicológico, al punto supremo de la educación desde el punto de vista filosófico. Porque sólo la filosofía práctica acaba en su totalidad, como síntesis, la meditación ordenada de las cosas del mundo en función de las cosas del espíritu; y sólo merced a esta or-

¹ Caso, Antonio. “El problema filosófico de la educación”, en *Obras Completas*. Tomo 4. comp. Rosa Krause, UNAM. Dirección General de Publicaciones México, 1971 (pp. 6-17).

denada meditación de las cosas del mundo en función de las cosas del espíritu, es posible averiguar cómo hay que conducir a los hombres, cómo hay que formar su carácter, cómo hay que integrar su personalidad. Por consiguiente, corresponde la educación a la filosofía, como corresponde un arte a una disciplina fundamental. La disciplina fundamental es la filosofía.

Desde luego, es indispensable preguntarnos: ¿Qué es lo que queremos lograr cuando educamos? ¿Para qué educamos? ¿Con qué fin convocamos a las gentes a que pueblen las escuelas? El gran temor del educador estriba en qué podrá hacer perder el tiempo a los hombres llamándolos a la escuela. Sería, entonces, el más criminal de todos los delincuentes; les habría llamado a malgastar las mejores horas de su vida al poblar las aulas, de las cuales no habría sacado el pueblo sino nociones confusas e incompletas. Sería tal vez mejor, entonces, abandonar a cada espíritu a la propia y personal disciplina, que no convocarlo y reunirlo en escuelas con otros espíritus.

Por consiguiente, urge preguntarnos: ¿Qué vamos a hacer al educar? ¿Qué vamos a lograr los educadores al educar? Vamos a integrar personalidades, a integrar hombres, a formar hombres. ¿Qué es un hombre? ¿Qué debe ser un hombre? ... ¿Y quién otro podrá responder si no el filósofo? ¿Quién podrá saber qué cosa es el hombre si no el filósofo? Si se trata de formarlo precisa, en primer término, pedir el secreto de su formación a quien puede reunir, en síntesis, los datos que proporcionan aisladamente cada una de las diversas disciplinas científicas y artísticas, en las que se ha ejercitado la humanidad en el decurso de la historia.

Todas las cosas del universo son individuales; ninguna de las cosas ni de los seres que existen deja de ser individual; no hay *cosas generales ni cosas generales*. La realidad es siempre individual. Las ideas generales y las palabras generales, son maneras de pensar las cosas, Lo que existe en el mundo no es sino un conjunto de seres concretos, cuya investigación compete al sabio y al filósofo. Por tanto, el mayor error podrá consistir, para quien pretenda educar, en detenerse en la síntesis general de las cosas y no haber integrado sino fórmulas, no haber constituido sino definiciones, cuando de lo que se trata es, precisamente, de algo muy diverso: de formar espíritus, de definir individualidades, de acrisolar vocaciones y de cristalizar almas.

Si así fuere, el peor de los hombres educados en el mundo, sería el que tuviese simplemente por propósito proceder con arreglo a la fórmula que aprendió, o la ley física o química que recuerda, sacada de las páginas de sus textos escolares. [...] La realidad se nos da *pro-indiviso*, como totalidad en la conciencia; y hemos trazado en ella caminos por los que vamos desentrañándola, ordenándola y reconstruyéndola con los datos que tomamos del exterior y del interior de nosotros mismos. [...]

Habrán dos caminos opuestos para formar el espíritu: o bien disponerlo en tal forma que siempre tenga un precepto general de donde derive una solución especial, adecuada, perfecta, o bien integrar la iniciativa del espíritu, disponerlo en tal proporción, desligarlo en tales condiciones, que el espíritu, siempre autónomo, siempre intuitivo, siempre ágil, pueda hacerse señas con la realidad de las cosas y vencer en el momento

oportuno. El primer camino es un camino equivocado; el segundo camino es un generoso y verdadero camino. Por él os aconsejaría, si pudiera, que marcharais como educadoras y educadores. [...]

Integremos, pues, formemos individualidades, determinemos conciencias, cristalicemos almas, y entonces nos podremos ahorrar muchos fracasos prácticos, y más de uno teórico. [...]

Yo considero que las escuelas son lugares donde las almas se informan. La misión de la educación no es deformar, es informar; la misión de la educación no es doblegar, es discutir; la misión de la educación no es obligar, es libertar; la misión de la educación la concibo, pues, como una escuela, no un taller, no un laboratorio, no una cárcel, sino un lugar de libre discusión, en que el espíritu alcance su mayor plenitud por el contacto amistoso y sincero y constante de otros nobles espíritus.

Pero la individualidad, se dirá. ¿Es la individualidad de un delincuente, o es la individualidad de un santo? ¿Es la personalidad de un héroe o de un mártir? ¿Cuál personalidad tratamos de despertar o de suscitar al educar? ¿Cuál personalidad humana? Y respondo: la personalidad humana [...]. La dificultad, la oscuridad está en el significado de este vocablo. [...] ¿Qué es lo humano? ¿En qué estriba lo humano? ¿Qué es lo característico y distinto de la humanidad? [...]

El hombre educado intelectualmente, sólo intelectualmente, sólo para el pensamiento puro, es un profundo egoísta. Pensar, pensar es el egoísmo más extraordinario, más lúcido y mejor, porque la inteligencia es la mejor arma de todas cuantas se han dado por el creador de los seres vivientes. [...]

El individuo educado para la pura inteligencia, para la pura razón, es un egoísta puramente racional; estará constantemente procurando abarcar el mayor número de cosas con el menor número de pensamientos, y tendrá un gran éxito en la acción: pero no nos parece, en nuestra conciencia, que sea un tipo de hombre cabal; porque al lado de la bestia y del sujeto puro del conocimiento existen otras prendas en el alma humana que definen lo propio y exclusivamente humano.

¿Cuáles son estas otras prendas? El hombre es capaz de contemplación estética y de intuición estética. En el mundo como economía, todo cuanto existe es motivo de acaparamiento y de poder; en el mundo como intuición, el universo no se quiere disfrutar, no se va a usar, no le vamos a imponer nuestro sello propio, sino que abrimos de par en par las puertas de nuestro espíritu y dejamos que el mundo nos pueble. [...]

Éste es un gran bien que tiene el hombre; éste es otro gran placer que tiene el espíritu: el placer de oír por oír, de ver por ver, que Kant llamaba placer desinteresado, finalidad sin fin, en lo que veía el objeto final del arte. El fin era el desinterés del espíritu humano frente a la vida.

Si vamos a formar hombres, los haremos, pues, buenos animales, enérgicos animales, pero no con el propósito de encerrarlos, de enclaustrarlos en la parte menos noble de su ser: lo haremos así, para que puedan servir de soporte a otras actividades del espíritu.

Un animal juega porque tiene energías bastantes para quemarlas o gastarlas en la actividad de jugar, ya que satisface otras actividades esenciales. Por eso los animales superiores juegan. Pues bien, el hombre tiene otro modo de jugar, un modo trascendental de ju-

gar, un modo extraordinario de jugar, que no se reduce al juego, como lo han querido los filósofos positivos, porque ese *surplus*, ese excedente, esa demasía de actividad animal, constituye en el hombre una energía suficiente para gastarla en otras actividades que no son las propias actividades que tiene la bestia.

Entonces, esa actividad es el asiento de otras actividades superiores: la actividad del pensamiento y la actividad desinteresada del arte.

Si queremos formar hombres cabales, haremos además de hombres vigorosos, enérgicos, además de buenos animales humanos, haremos con estos buenos animales humanos, buenos pensadores, diligentes pensadores. [...]

Es indispensable trabajar constantemente para la realización del hombre en las dos actividades fundamentales ya definidas. Pero falta otra característica. El hombre también es un ser que se sacrifica, es un extraordinario ser que, en un momento dado, siente más placer en la actividad que le causa el mayor dolor, pero que beneficia al semejante.

No hay quien no haya sentido algo alguna vez, por egoísta que fuere, no hay quien no haya sentido en alguna ocasión este ímpetu de dar, este deseo de realizar como desprendimiento, como providencia. [...]

La actividad de dar energía engendra en el alma la convicción de que se es fuerte para hacerlo, y la esperanza de que constantemente se será capaz de realizar un acto que una vez se realizó. Esto es característico del hombre; éste es un hombre; un hombre es el que sabe dar en estas condiciones. Si queremos, pues, hacer hombres en las escuelas, volviendo al punto de la disertación, formemos almas individuales, formemos

buenos animales, eugenicemos las razas, formémosles hermosos y aptos para la acción, pero al mismo tiempo, inculquemos en ellos este sutil egoísmo de pensar, este placer incomparable de ver, de contemplar, de oír, esta magnífica actividad *sui generis*, de dar por dar, que tiene un nombre clásico y cristiano Hagamos al hombre caritativo; hagámosle artista, obliguémosle a ser inteligente, cada vez más inteligente en su acción en las cosas del mundo y de la escuela, y entonces habremos cumplido con los fines de la educación, integrando almas poderosas en sí mismas, que en las diversas emergencias de la vida, sabrán realizar la acción humana en proporción y en medida en que esta acción ha de realizarse para procurar la felicidad, o al menos, ya que no la felicidad, la oportunidad de la acción de un hombre verdaderamente digno de este nombre.

Yo querría que al terminar cada una y cada uno de vosotros su labor como educadores, dijerais a cada uno de los que habéis educado, y tuvieseis razón para proferir las [siguientes] palabras: Señorita mía, o señorito mío: Ya os formé: merecéis realmente este bello nombre: sois un hombre.

VICENTE LOMBARDO TOLEDANO¹

LA CULTURA SE BASA EN LA CIENCIA

Durante muchos años hubo una discusión apasionada en el seno de las universidades acerca de las características que debe tener la enseñanza superior: ¿la cultura debe basarse en las ciencias o en las humanidades? Después surgió otro debate: ¿la formación profesional debe prescindir de las disciplinas que, aunque útiles, no conciernen directamente a la especialidad del que estudia? Hoy se analizan los mismos problemas desde otro ángulo: ¿la cultura general contribuye directamente al progreso de la sociedad o es sólo un complemento de las profesiones especializadas?

Estos problemas interesan al Estado y a las personas que se preocupan por el desarrollo de nuestro país y se plantean principalmente a los jóvenes que están adquiriendo su preparación, y que al salir de la escuela tienen que participar, desde el gobierno o fuera de él, en la dirección de la vida pública. Por esta razón quiero exponer a los alumnos de las escuelas normales de esta región de Puebla y Veracruz, y a través de ellos a todos los de la República, la opinión que tengo respecto de ese tema apasionante.

Ante todo es necesario definir qué es la cultura. ¿Filosofía, ciencias, humanidades o letras? Antes de

¹ Lombardo Toledano V., *Obra educativa*, Volumen I, “Conocimiento y cultura”, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano-IPN, 2a. ed., 2002. Selección de las páginas 83-88.

dar respuesta a la interrogación, hay que recordar que tratándose de las ideas, lo mismo de las que surgen del razonamiento puro que de la investigación científica, no ha habido solución de continuidad desde que el hombre se planteó por primera vez el problema del conocimiento de la verdad respecto del universo, del mundo y de la vida.

A diferencia de los nuevos regímenes sociales que surgen liquidando los que prevalecen, reemplazando su estructura material por otra, sustituyendo el sistema de la producción económica por uno distinto en su contenido y en sus proyecciones sobre la vida colectiva, el proceso del pensamiento se caracteriza por el examen constante de los principios expuestos a lo largo de los siglos sobre los problemas que más interesan al hombre.

Al discutir hoy las cuestiones relativas a la materia y al espíritu, a la inmutabilidad del universo o a su constante cambio, acudimos no sólo por razones de información histórica, sino también por motivos de método lógico a los planteamientos que se han hecho en todas las épocas sobre esos problemas, casi siempre partiendo de la civilización griega clásica, fuente de la civilización occidental. Porque un mismo asunto puede y debe examinarse siempre tomando en cuenta lo que sobre él se ha dicho, para seguir avanzando, considerando las tesis formuladas en cualquier época y cuya validez ha confirmado la experiencia.

Pero no sólo respecto de las ideas procedemos así, sino también tratándose de las diversas manifestaciones del arte, de las normas del derecho y de la moral, y de los dogmas de la religión, a pesar de que varían de acuerdo con las transformaciones de la so-

ciudad por el desarrollo de las fuerzas productivas y las modalidades de las relaciones que se establecen entre los propietarios de los instrumentos de la producción económica y los que la hacen posible con su esfuerzo. Por eso la cultura no se puede reducir ni a la filosofía ni a las ciencias —ya se trate de las disciplinas físico-matemáticas, físico-químicas, biológicas o sociales— ni a la literatura, a la poesía, a las artes plásticas o a la música.

El hombre se caracteriza por su pensamiento. En el seno de la naturaleza es el único ser que se sirve del razonamiento para crear su propia existencia. Conocer la realidad, la esencia de lo que existe, es uno de los móviles fundamentales de su vida. El otro es el de expresar sus ideas y sus sentimientos, con el fin de contribuir al mejoramiento de la situación en que vive, persiguiendo como meta el disfrute de la felicidad.

Conocer la realidad es el mayor incentivo para los hombres, porque si la ignoran no pueden actuar con eficacia ni transformarla para satisfacción plena de sus necesidades y anhelos.

¿Cómo se llega al conocimiento de la realidad? Descubriendo las leyes que rigen lo que existe: el universo, el mundo y la vida. Porque todos los hechos y los fenómenos obedecen a leyes objetivas que operan fuera de la conciencia humana. Ésta, la conciencia, es parte del mundo objetivo que se refleja en el cerebro del hombre, formando imágenes de la realidad exterior y de sí misma.

El conocimiento de las leyes de la naturaleza se logra de dos maneras: por medio de la ciencia, que es el conocimiento de un conjunto de hechos y fenómenos determinados de la realidad; y por medio de la

filosofía, que es el conocimiento de lo general, de lo esencial de los fenómenos concretos.

Sin la filosofía, la ciencia sólo puede descubrir una parte de la verdad y corre el riesgo de llegar a conclusiones falsas, suponiendo que los fenómenos que investiga no tienen ninguna relación con los que integran el resto de la naturaleza. Es tan importante la filosofía como instrumento del conocimiento, que sin ella el hombre no sólo ignoraría la realidad que le circunda y de la cual forma parte, sino que carecería de perspectiva, de visión del futuro. Un viejo adagio afirma que hay gentes que por dedicarse a ver los árboles nunca pueden apreciar el bosque. Esta afirmación es justa, porque en la naturaleza, lo mismo en el microcosmos que en el macrocosmos, todo está concatenado y obedece a los mismos principios esenciales.

Pero la filosofía no hubiera avanzado sin el progreso científico. Cada vez que se descubre una de las partes de que está integrada la materia o una de las leyes que determinan su movimiento, la filosofía, que es síntesis de lo fundamental en todos los hechos particulares, revisa sus principios, los confirma o los corrige.

La filosofía y las ciencias están ligadas íntimamente entre sí, de tal modo que constituyen una forma de interacción recíproca que hace posible el crecimiento del campo del conocimiento y la reducción del campo de lo que todavía se ignora.

Se llega al conocimiento de la realidad, en consecuencia, mediante la ciencia y la filosofía; pero su finalidad principal no consiste en indagar la verdad para satisfacer un deseo congénito al hombre de averiguar lo que existe. Conocer por conocer carece de sentido para el razonamiento. Lo fundamental del

conocimiento consiste en utilizarlo para transformar constantemente la realidad en beneficio del hombre. Las diversas ramas científicas son, en cierto sentido, la materia prima para el conocimiento de la esencia de la naturaleza. Y la filosofía, que formula los principios fundamentales de lo que existe, es el instrumento más alto del pensamiento humano para cambiar la realidad por otra.

El esfuerzo de conocer se completa con el esfuerzo por mejorar lo conocido, en un proceso que no termina nunca, porque las necesidades y los ideales humanos que aspiran a la perfección de la vida individual y social no tienen límites.

¿De qué manera participa el arte al lado de la filosofía y de las ciencias en la transformación progresiva de la vida humana? El arte es un reflejo de la realidad que existe fuera del hombre; pero también es un producto de la conciencia. De la misma manera que el razonamiento es producto del mundo exterior, el arte es un reflejo de la realidad expresada a través de la conciencia del artista, en una forma distinta a la de las disciplinas científicas y de la filosofía. El arte expresa la belleza del mundo externo y, al mismo tiempo, el pensamiento y la sensibilidad del artista sobre el mundo de que forma parte.

El arte se refiere a las cosas en lo particular, a los ideales, a las preocupaciones, a los sufrimientos, a las satisfacciones, a las victorias del hombre, y en tanto que describe estos problemas en forma bella, cada una de sus obras representa una síntesis de los problemas del género humano.

Las mejores obras de la literatura, de la arquitectura y de la escultura de la civilización grecolati-

na, tuvieron un valor muy grande para los hombres de aquel tiempo; pero por su perfección al expresar su pensamiento, forman parte del arte universal, patrimonio de los hombres de todas las épocas. Lo mismo se puede decir de las obras de arte del Renacimiento, de la Ilustración, de la revolución democrático-burguesa, del periodo ascensional del régimen capitalista y de las obras de arte del mundo nuevo, del mundo socialista.

Si el conocimiento filosófico y científico es la base que nos sirve para aprehender la realidad y transformarla, el arte es también conocimiento de la realidad. Expresado en forma bella, contribuye a transformarla, condenando lo que debe desaparecer y exaltando lo nuevo, lo que ha de remplazar a las concepciones caducas de la vida. Por eso no se puede separar la filosofía de las ciencias, ni el arte de las ciencias y de la filosofía.

La cultura está formada por los frutos mayores del pensamiento humano: el descubrimiento del universo, del mundo y de la vida, y los medios para elevar constantemente la existencia humana por encima de sus angustias, sus prejuicios y su ignorancia, hasta llegar a la vida plena, que consiste en la convicción del hombre de que es capaz de crear su propia vida en el presente y en el futuro.

Hay quienes desprecian la cultura así concebida, considerando que la filosofía y el arte tienen un valor ornamental, no sustancial para la vida humana. Afirman que lo que importa es el progreso material, el desarrollo de la civilización considerada como un conjunto de instrumentos y servicios que dan satisfacciones biológicas a la sociedad.

En los países en vías de desarrollo, como México, esa opinión encuentra muchos partidarios y por eso se dice que lo que importa es exclusivamente multiplicar las fuerzas productivas y los servicios públicos que darán al pueblo la posibilidad de mejorar sus conocimientos de acuerdo con sus deseos. Esa opinión es justa, pero incompleta, porque aun el desarrollo material de un país no es posible sin saber cuáles son sus metas y para qué y a quiénes ha de servir. Y estas cuestiones capitales no es la civilización la que las resuelve, sino la cultura; que desde este punto de vista equivale a la valoración de la vida individual y colectiva.

Creer lo contrario también es un error. Afirmar que lo único que importa es disfrutar del conocimiento y expresar una opinión sobre la existencia desde el punto de vista artístico, porque son los valores espirituales los únicos que pueden elevar a la sociedad humana, es ver sólo una parte de la realidad y cortar las alas al razonamiento humano.

Es indudable que sin el aumento de las fuerzas productivas, de los bienes materiales, sin los cuales la vida humana no se concibe sino como estadio vegetativo, no hay posibilidades de progreso. Pero también es cierto que si no se sabe en qué consiste el progreso y quiénes deben disfrutar de sus beneficios, el progreso material carece de sentido.

Civilización y cultura son dos aspectos inseparables de la evolución histórica de la sociedad. Sin la civilización, la cultura se convierte en patrimonio de una minoría privilegiada, y sin cultura la civilización se convierte en un conjunto de satisfacciones que carecen de meta.

Antiguamente se decía que era preferible la cultura a la civilización, y en los últimos tiempos, que es preferible la civilización a la cultura. Pero esos son planteamientos absurdos por esquemáticos y ajenos a las verdaderas aspiraciones humanas. El hombre quiere vivir con satisfacciones materiales para dejar de ser mercancía que se compra y se vende; pero cuando las logra, quiere subir, tener acceso al disfrute de la armonía del universo, del mundo y de la vida misma, que amplían su proceso ininterrumpido y lleno de contradicciones, que se resuelven en síntesis positivas, en periodos más avanzados del saber y del disfrute de los bienes inmateriales.

Dentro de este cuadro del proceso de la cultura hay una profesión que es, por su propia naturaleza, la que reúne, como ninguna otra, las dos actividades principales del hombre: la de conocer y la de elevar constantemente el nivel de la existencia. Esa profesión es la de maestro.

Porque el maestro no es un simple transmisor de los conocimientos que ha recibido. Enseña la verdad, las leyes que rigen el universo, el mundo y la vida, pero enseña para formar una nueva conciencia acerca de la sociedad humana, su origen, su evolución y sus finalidades.

El maestro tiene como oficio formar un nuevo tipo de hombre. De un hombre superior al hombre que existe, y para esto necesita explicar en qué consisten los obstáculos con los que tropieza el conocimiento, los estorbos que se oponen al progreso, y los ideales del hombre de todos los tiempos.

Enseñar mecánicamente, sin opinión, sin criterio, sin emoción, es reducir a su más pobre expresión

el oficio más noble de todos. Un maestro que no vibra ante la vida, que no sufre con sus semejantes y que no goza compartiendo con ellos sus demandas, no es un educador, sino un simulador de la enseñanza.

Para cumplir con esos objetivos deben ser revisados a fondo los planes de estudios de nuestras escuelas, desde la primaria y la secundaria hasta los planteles superiores de la formación profesional, pasando por las escuelas normales, constituidas para preparar a los maestros que han de estar en contacto con la niñez y con los diversos sectores del pueblo.

He querido expresar a los estudiantes de las escuelas normales estos conceptos, porque de ellos dependerá, en buena parte, que las nuevas generaciones logren colocarse a la altura del saber y de la cultura que reclama nuestra patria.

Y he deseado hacerlo el Primero de Mayo, porque este día se convirtió desde hace tiempo en una jornada de lucha de la clase trabajadora por construir una nueva vida. Una de las condiciones para lograrla es su acceso a la cultura. Por tanto, la cultura es también parte de las reivindicaciones del Primero de Mayo aquí en México y en todas las regiones de la Tierra.

MIGUEL ÁNGEL CEVALLOS¹

LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

TEXTO I

La Escuela Nacional Preparatoria no puede cumplir debidamente con su alta misión de formar hombres y preparar profesionales. La buena voluntad de su director general, directores auxiliares y cuerpo docente por ver de realizar los fines educativos de esta legendaria y querida Escuela, queda siempre defraudada por carecer de los medios adecuados. La Preparatoria de Gabino Barreda, su fundador, ya no es esta *Preparatoria impersonal* de hogaño. En la Preparatoria de Gabino Barreda había *educandos*; en esta de hogaño hay *masas juveniles* que desbordan con exceso impresionante el *aparato formador de hombres*. En la Preparatoria de Barreda había *ochocientos alumnos*, poco más o menos; en la de hogaño, hay más de *diez y ocho mil*, quedando todavía sin poderse inscribir más de *dos mil* aspirantes, necesitados de formación. En la Preparatoria de Gabino Barreda había una sola Escuela, esta misma de tezontle, de muros gruesos, hercúleos, hechos para resistir el peso imponderable de los siglos, que sin pesar, convierte en ruina, no obstante, toda obra material del hombre; en la Preparatoria de hogaño

¹ Cevallos, Miguel Ángel, *Escuela Preparatoria Modelo (Proyecto para su fundación)*, México, UNAM, 1961. pp. 13-15, 31-34, 39-42.

ño, se han ido formando nuevas Preparatorias, que se nombran y distinguen por sus numerales; de las cuales ya existen seis, y se proyecta la creación de la séptima, que seguramente, no será la última, porque el crecimiento de la población escolar, puede ser considerada de la misma peligrosidad que las inundaciones catastróficas. Podemos establecer como causa de las causas perturbadoras de las funciones educativas en la Escuela Nacional Preparatoria el fenómeno del crecimiento de la población de nuestro país, y sobre todo, del crecimiento anormal de la población de la capital. Esta causa de las causas la constituye *el aumento siempre creciente del número*, que ha venido a nulificar la acción educativa de las escuelas. Los mejores directores, los mejores maestros, los mejores equipos escolares, los mejores planes de estudios, los mejores laboratorios, las mejores bibliotecas... de nada sirven si han de aplicarse a masas compactas de estudiantes, que se oprimen los unos a los otros, estorbándose mutuamente en las aulas, en los laboratorios, en las bibliotecas, en los patios, en los corredores, en los gimnasios ... En las Escuelas Preparatorias ya no quedan espacios libres para ser rellenos con los cuerpos de los escolares, que de escolares ya no tienen sino el cuerpo, por haber perdido en la masa promiscua de hombres, mujeres, niños y adolescentes, su ser espiritual y personal, y su voluntad responsable, y su inteligencia ávida de conocimientos. De esta suerte los estudiantes se han convertido en enemigos de la sociedad, de sus propios compañeros que les disputan su espacio vital, de sus maestros que les exigen buenas calificaciones, a pesar de la imposibilidad de poder impartir una enseñanza y educación auténticas... y enemigos también hasta de sí mismos y

dé sus guapas compañeras de otras escuelas particulares. Y estas masas juveniles están pronto a secundar los movimientos de huelga de otras instituciones escolares, tengan razón o no la tengan, el caso es dar salida a las energías vitales que no han podido emplearse satisfactoriamente en la creación de una vida superior.

Para comprobar el pavoroso problema educativo que padecemos, ocasionada por la superpoblación escolar de la Escuela Nacional Preparatoria vamos a mencionar cifras aproximadas, que evidencian la gravedad de nuestro mal. Existe actualmente una población de más de diez y ocho mil estudiantes de preparatoria. Esta población está repartida en seis escuelas. Hay escuelas con dos y tres turnos, lo que determina serias deficiencias de diversa índole: didascálicas, disciplinarias, administrativas, y hasta de orden público, ya que los alumnos, por falta de espacio, invaden la calle frontera a su escuela y provocan frecuentemente molestias a los transeúntes y automovilistas. Existen en estos momentos excedentes de alumnos para el cuarto año más de seis cientos. Quedan fuera de las aulas para la Preparatoria Uno, setenta y siete; para la Cuatro, noventa; para la Cinco, cuatrocientos dos; para la Seis, ciento veinte. No han podido inscribirse por tener promedio bajo, mil quinientos alumnos que no dejan de asediar a las autoridades escolares. El Servicio de Orientación Escolar, creado por la Dirección General de esta Administración y aprobado por el Consejo Técnico de la Escuela y del Consejo Universitario, tan importante para la educación tutelar de los estudiantes, cuenta, para la población total de las Escuelas Preparatorias con veintiún orientadores solamente. La Escuela más abrumada con el peso muerto

de la masa juvenil es indudablemente la Dos. Tiene capacidad para setecientos alumnos y fueron inscritos mil doscientos. Esta Escuela da albergue —no educación verdadera— en los tres turnos que tiene organizados ¡seis mil alumnos!. . . ¿Cómo sus autoridades pueden evitar los desmanes juveniles de estas turbas de animalitos ardorosos? . . .

TEXTO II

UNA PREPARATORIA MODELO²

El establecimiento de una Preparatoria Modelo que sirva de espejo de las que se hayan de construir en el futuro para ver de remediar el ingente problema de la formación del hombre, es necesario partir de una doctrina filosófica y pedagógica que orienten y fijen en obras materiales y espirituales el ideal educativo. Como no disponemos aquí del espacio necesario para el desarrollo y justificación de la doctrina que funda nuestra acción educadora, nos limitaremos a una exposición sucinta del ideal educativo, que para nosotros, es el de *la libertad. Educar es liberar. Hombre y libertad* son dos expresiones diferentes para significar la aparición de *un nuevo ser*, que no ha sido hecho, sino que *se está haciendo a sí mismo sin poder jamás acabar de hacerse*, porque el término de su acción creadora, sería al mismo tiempo anulación *del ser del hombre*.

² Cevallos, Miguel Àngel, *Escuela Preparatoria Modelo (Proyecto para su fundación)*, Ed. UNAM, México, 1961, pp. 31-34.

La existencia del hombre no se agota en *su ser material y biológico*; su ser material y biológico está regido por leyes impersonales. El estudio de su ser material y biológico se lo distribuyen varias ciencias empíricas, cuyo progreso cognoscitivo no depende del conocimiento del hombre. El hombre se sirve de su ser material y biológico para alcanzar sus propios fines, que muchas veces se oponen a los de su ser material y biológico. Su ser material tiende constantemente a la conservación de la gravedad que lo pega a la superficie de la tierra; pero el hombre se vale de esta misma gravedad para desplazar su cuerpo voluntariamente en todas direcciones imaginables del espacio; y no solamente desplaza su cuerpo sobre la superficie de la tierra, empleando maravillosos medios inventados por él, sino que es capaz de seguir la línea de gravedad en sentido inverso, elevándose por los aires a grandes velocidades superiores a las del sonido. Su ser biológico tiende a la conservación de la vida y propagación ilimitada; pero muchas veces, el hombre resuelve en actos de heroísmo y santidad, sacrificar este don extraordinario en beneficio de un ideal moral o religioso. El hombre *tiene* cuerpo y *tiene* vida; pero *no es* su cuerpo, ni es su vida, aunque sin cuerpo y sin vida *no podrá ser hombre*. Asimismo el hombre *siente* como los animales; pero él a diferencia de ellos, puede situarse al lado de sus sentimientos, cuando ha resuelto *no tomarlos en cuenta*, aunque no pueda destruir su angustia, su dolor, su pena, su tristeza, su miedo, etcétera, permaneciendo superior a ellos en esta actitud nueva, específicamente humana, que se llama *serenidad*. Y por lo que respecta a la *sensibilidad y conocimiento*, puede libremente elegir sus *sensaciones* y

percepciones y concepciones, de acuerdo con sus particulares propósitos prácticos y teóricos, haciendo así posible la existencia del *artista*, del *sabio* y del *filósofo*. Así, pues, el contenido esencial y singular del hombre se constituye con estos *actos que no se dan sino en el hombre*, que por tanto, conducen al descubrimiento de ese *núcleo*, de esa fuente creadora, de donde brotan la *libertad* y el *mundo cultural*. Este *núcleo* indeterminado por esencia, se va determinando por sí mismo en sus relaciones con el mundo físico, social, moral y supraempírico, y de esta suerte, va constituyendo *su realidad personal, autónoma y responsable*. El advenimiento del hombre ha encontrado ya *un mundo hecho*, regido por *leyes impersonales*; y el acto mismo de *su nacimiento* pertenece a este mundo hecho; nacimiento en el cual *él no ha intervenido*, como no ha intervenido en la existencia del mundo, comenzando, por tanto, su existencia a ser una *existencia impersonal* y regida por las mismas leyes que gobiernan la vida, y las cosas, y el universo-mundo. Pero una vez que ha nacido el hombre principia un movimiento de liberación de la naturaleza a fin de crear su propia existencia, que trasciende las leyes naturales, y valiéndose de ellas para crear *su propia vida espiritual*, que lo va a sacar de la densa estupidez de su ser material; que lo va a sacar de su vida animal encerrada en sí misma; que lo va a sacar del estrecho círculo de sí mismo. Estas salidas del hombre lo van a identificar con lo que no es él, con el mundo, con los hombres, con el bien, con la belleza, con la verdad, con Dios. El centro de la educación debe pues, constituirse con la formación de estos *actos espirituales* que van a dar nacimiento a un nuevo ser, que es el *hombre*.

El hombre es un cuerpo vivo; un animal sensitivo, instintivo, intelectual, conativo, consciente. El hombre tiene psique, memoria, atención, afección como los animales. El hombre se nutre, se desarrolla, se propaga y muere como las plantas y como los animales. Pero el hombre no puede llegar a ser hombre si no comienza y sigue siendo cuerpo, planta y bestia. Y esta síntesis de cuerpo, planta animal y hombre se puede encerrar dentro del concepto de *persona*, única realidad por la que se interesa el educador. Una vez fijado el objetivo del acto pedagógico, que es la formación de la *persona humana*; la persona, aun siendo una síntesis de las diversas capas psicofísicas ya enumeradas, no es simplemente una suma de ellas, sino el advenimiento de un *nuevo ser* creador de sí mismo y responsable de sus actos, cuyo conjunto da origen a su ser espiritual y al ser mismo del mundo cultural, existencias que conducen a ese *núcleo misterioso* que somos nosotros mismos, y que necesita de un cuerpo, pero que no es su cuerpo; que necesita de una vida pero que no es su vida; que necesita de una psique pero que no es su psique; que necesita de una conciencia pero que no es su conciencia; que necesita de un espíritu pero que no es su espíritu: núcleo misterioso que llamamos *nuestro yo*, fuente de donde brota la compleja y *admirable conducta humana*, que es capaz de *olvidar* su propio ser para identificarse con lo que no es su ser; o que decide quedarse en su ser original como se han quedado ya definitivamente la piedra, la planta y el animal. El hombre por último a diferencia de los demás seres, *humaniza* todo aquello que tiene de común con él. Humaniza su cuerpo, proporcionándole confort y deleite que no conocen los animales; humaniza su

vida haciendo más fina su sensibilidad y más extenso el campo de su ejercicio; humaniza sus movimientos, haciéndolos más fluidos, más rápidos, más armónicos, más bellos; humaniza su psique al perfeccionar su memoria, su imaginación, su percepción y su intelecto; humaniza su conciencia al convertirla en espejo de sí misma en los actos de autorreflexión(sic) psicológica, moral y filosófica; humaniza la muerte fundando en ella su filosofía y su religión; humaniza su espíritu al proporcionarle alas por las que puede volar por el universo-mundo y el tras-mundo supraempírico.

Por tanto, podemos volver a repetir, después de estas breves dilucidaciones, que *educar* es el arte de *liberar* al hombre, que comienza siendo un ser natural regido por *leyes impersonales*, para elevarse a la autonomía personal que ha decidido ingresar al mundo supremo de los valores que presiden el *bien*, la *belleza* y la *verdad*.

TEXTO III

PROYECTO DE REALIZACIÓN DE UNA PREPARATORIA MODELO³

Si educar es liberar al hombre de toda suerte de esclavitudes, tanto de las que se derivan de la naturaleza como las que provienen del hombre mismo, ya sea considerado individual como colectivamente, el órgano más importante que va a cumplir esta redención, es

³ Cevallos, Miguel Àngel, *Escuela Preparatoria Modelo (Proyecto para su fundación)*, Ed. UNAM, México, 1961, pp. 39-42.

indudablemente *la escuela*, compleja institución que debe mantenerse siempre abierta al progreso y no anquilosarse en la rutina de viejas y malas costumbres. Y en razón de esta necesidad, proponemos la creación de una Preparatoria Modelo que sirva de ensayo para la reforma total de nuestra escuela. Pero no será posible mejorarla si no hemos fijado previamente con claridad y precisión nuestro ideal educativo. No baste decir que *educar es liberar*; si antes no se ha determinado el concepto mismo de *libertad* y señalado la meta que *debe* proponerse el hombre que ha conquistado la suya. El concepto de libertad y la meta suprema que habrá de dar significado y valor a la vida del hombre será, pues, la tarea inicial de la reforma de la Escuela Nacional Preparatoria. Y esta tarea inicial tendrá que comenzar con la fundamentación filosófica del *Plan de Estudios* y *selección y organización de las asignaturas* que habrán de realizar la meta del hombre libre, que ha resuelto ingresar al *nuevo mundo del espíritu* y pasar, sublimándola, de la existencia puramente impersonal a otra responsable y autónoma, que sin dejar de tener el ser que recibió agrega las nuevas formas del ser espiritual que supo encontrar en sí mismo y en el universo-mundo.

Una vez que se haya discutido y aprobado el *Plan de Estudios*, que es el alma de la escuela, se buscarán los medios adecuados a su plena realización. *Si educar es liberar*, debe modificarse el concepto de *aula* y convertirlo en el de *aula-laboratorio*, cuya finalidad es ir *liberando* al discípulo de su maestro. El viejo concepto de aula, supone sumisión, pasividad, memorismo, formalismo, rutina. El nuevo concepto de aula-laboratorio exige independencia, iniciativa,

espíritu crítico, descubrimiento, invención, auténtica formación científica y moral. El aula y el laboratorio deben formar, pues, una unidad indivisible. En el aula se fijarán con claridad el objeto de la asignatura, sus principios, métodos, desarrollo, historia; en el aula se pondrán problemas a los alumnos en relación con el desenvolvimiento metódico de la asignatura; problemas que deberán resolver individualmente o por equipos, mejor dicho, individualmente y por equipos, en razón de que no podemos dejar de satisfacer la necesidad de colaboración y ayuda mutua en la consecución de los fines comunes implícitos en toda vida social. Y el hombre es un ser eminentemente social cuya existencia individual se delimita y perfecciona, justamente, por su relación comunitaria con otros hombres. En la estructuración del aula-laboratorio deben instalarse, pues, además de los equipos colectivos de enseñanza, los individuales en donde cada alumno deberá intentar resolver los problemas propuestos en el aula. Las aulas-laboratorios de las diversas asignaturas del Plan de Estudios, deberán integrarse también con selectas bibliotecas especializadas para la libre consulta de los alumnos que están aprendiendo investigando o investigando para aprender. Si el aula-laboratorio ha de cumplir sus fines formativos tiene que limitarse el número de sus alumnos a *treinta*, y si es posible, a *veinte* para la enseñanza de las lenguas y el dibujo, y las que requieran una atención más particularizada, si queremos que sea verdaderamente eficaz nuestra labor educativa. Por último, las aulas-laboratorios deben concebirse en su relativa independencia en una relación funcional con las demás aulas-laboratorios, a fin de que el alumno investigador pueda resolver to-

das sus dudas durante su trabajo nunca concluido de aprendizaje.

Simultáneamente a la liberación de sus maestros, que metódicamente va logrando el alumno mediante el ejercicio cotidiano del aula-laboratorio, deben establecerse las condiciones adecuadas para que sea posible también *su liberación de la misma escuela*. Y este propósito puede conseguirse estimulando la libre actividad creadora de los educandos permitiendo que se asocien para formar agrupaciones políticas, clubes recreativos, órganos publicitarios; así como centros deportivos, culturales, cívicos y educativos. Dentro de las actividades culturales están comprendidas la formación de sociedades literarias, de historia, de ciencia y de filosofía, por una parte; y por la otra, la organización de grupos artísticos que van a practicar el teatro, la danza, la música, la pintura y la fotografía. Por lo que respecta a las actividades cívicas y educativas, los alumnos que tengan vocación y capacidad, deben salir a la calle y tratar de enseñar a los niños sin escuela, y a los obreros darles conocimiento de nuestra Constitución y nociones de derecho laboral.

Estas actividades libres promovidas por los propios alumnos deben organizarse por ellos mismos y hacer responsable de la seriedad y buena marcha de sus labores extraescolares, a un grupo directivo de alumnos elegidos democráticamente. Estas nuevas autoridades juveniles deberán formular sus estatutos y reglamentos respectivos y vigilar el estricto cumplimiento por todos sus asociados. La creación dentro de la escuela de estas actividades libres y voluntarias de los alumnos, no significa abandono de *su autoridad* suprema que debe permanecer vigente para que esta libe-

ración de los educandos de su propia escuela no sea un rompimiento y separación de las normas generales que deben dar unidad y disciplina al ideal educativo sustentado sobre las bases filosóficas y didascálicas del Plan de Estudios elegido previa discusión y aprobación unánime de las autoridades técnicas competentes.

Y para el logro de estas actividades extraescolares dentro de la propia escuela, debe construirse una *nueva unidad material* formada por salones adecuados que den albergue a su Casino y a las diversas agrupaciones que se hayan constituido para ejercitar sus actividades políticas, publicitarias, deportivas, culturales, cívicas y educativas. El Casino será el lugar común, de descanso donde los alumnos puedan jugar billar y ajedrez y comer alegremente y conversar y soñar despiertos, mientras llega la hora de trabajar para la patria y la familia y el fortalecimiento y progreso de la vida espiritual de todos los hombres.

SAMUEL RAMOS¹

VEINTE AÑOS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO (1941)

Casi todos los hechos que se relatan en, estas paginas son públicos y notorios, pero el autor los ha recogido de primera mano como “testigo presencial” de ellos, y ademas, por el contacto directo con funcionarios y maestros que han intervenido en su planeación o ejecución.

EL FANTASMA DE LA EDUCACION SOCIALISTA

La “educación socialista” fue una herencia del callismo al régimen actual.² Su germen fue el propósito de establecer en México una dictadura “ideológica” sancionada por la ley y en consonancia con la orientación política del Estado, sin tener en cuenta la contradicción que esto implica con el espíritu constitucional. Aquel propósito fue realizado sin consultar las voces autorizadas, a los técnicos en la educación, y sin conocimiento de los problemas reales de la cultura del país. Fue una reforma educativa que se fraguó al calor de la demagogia y en la que, por ende, intervino más la pasión sectaria que la inteligencia reflexiva. Sus autores

¹ Ramos Samuel, *Obras Completas* V. II, México, UNAM; 1990, pp. 79-95. Selección pp. 91-95.

² Este “actual” se refiere al gobierno de Cárdenas.

fueron, en su mayoría, personas ignorantes en materia de educación, obcecadas por una frase cuyo significado no creyeron necesario verificar antes de convertirla en ley.

La reforma se emprendió precipitadamente, como un movimiento irreflexivo que no quiso oír ninguna opinión ilustrada y prudente. Se creía estar haciendo una gran revolución en las conciencias, sin saber que tales revoluciones no se pueden ordenar con decretos, sobre todo en México, donde una de las efectivas conquistas de la historia ha sido llevar hasta las clases populares la convicción de la soberanía de la conciencia y de la libertad de pensamiento. Podrán quitársele al pueblo de México muchas libertades, pero la de su conciencia es un derecho que no se deja arrebatar.

Una vez consumada la reforma del artículo 3º, los encargados de ponerla en práctica, es decir, los maestros, ignoraban lo que era la “educación socialista”. Preguntaban entonces a los maestros más cultos, más bien informados, pero nadie lo sabía, no habían oído hablar jamás de aquella cosa. Se dieron entonces a indagarlo entre las autoridades educativas, pero sin éxito alguno, porque tampoco lo sabían. Algunos maestros creyeron salir de dudas leyendo las obras fundamentales de la literatura socialista, mas después de hacerlo se encontraron con otra decepción, porque ahí no había de lo que buscaban. ¿Qué pasaba entonces? Lo que sucedía, en realidad, era que se había inventado un nombre sin existir la cosa; que la “educación socialista” no era sino un fantasma. Pero se guardaron muy bien de decirlo. La ley es la ley y hay que darle cumplimiento.

La ley señala a la educación socialista varias finalidades: en primera línea, combatir el fanatismo re-

ligioso. Tal actitud jacobina representa en México un contenido de la vieja escuela liberal y positivista, que ahora se rebautiza con el nombre de socialismo. Pero uno de los fines más importantes de la educación socialista, su base ideológica fundamental, es la siguiente: dar a los educandos “una concepción racional y exacta del universo”. Yo pregunto si acaso tal pretensión no es la de toda escuela que no sea confesional, aunque el estado presente de los conocimientos humanos no permita alcanzar ese ideal. La frase anterior, o es una puerilidad, o atestigua una absoluta inconsciencia de las posibilidades de la razón humana.

¿Qué doctrina científica o filosófica es capaz de ofrecernos esa concepción del universo? La ley pide a la escuela mexicana, lo que ninguna ley en el mundo se atrevería a pedir: que enseñe la verdad absoluta. Los autores de la ley muestran aquí una falta completa de madurez de espíritu; la frase parece de un estudiante que cree cambiar con un manifiesto la faz del mundo o reformar el universo. ¿Cuál es la verdad absoluta? ¿Acaso el “materialismo dialectico”? Pero el materialismo dialectico no es una doctrina científica, sino una interpretación filosófica que descansa en supuestos metafísicos muy discutibles, por ejemplo, que la materia contiene un principio racional. Aparte de su candidez, en la frase que comento puede encontrarse todavía un eco del positivismo. Tal vez lo que los autores de la ley quisieron decir, pero no lo hicieron por dar a su pensamiento una expresión más pedantesca, fue que la “escuela socialista” debe enseñar una concepción científica del universo. Pero entonces, ¿en que se distingue la escuela socialista de la positivista? ¿la escuela socialista es la única que hasta ahora ha pre-

tendido dar una enseñanza científica? Si la novedad de la escuela socialista es esto, resulta que nos hace retroceder a los tiempos de Juárez y Porfirio Díaz, y una escuela que nos lleva hacia atrás ¡es una escuela reaccionaria!

Pero la frase de “educación socialista” no solo parece indicar un contenido doctrinal, sino sobre todo un método, un sistema nuevo en la enseñanza, que abarca sin restricción todos sus aspectos y sus grados. Entonces, ¿qué sentido tiene la “educación socialista” para las matemáticas, las ciencias físicas y naturales, para la enseñanza de múltiples ramas de la cultura? ¿La ciencia no tiene acaso un valor objetivo que es el mismo para todas las escuelas y sistemas de educación? No creo que pueda pensar de otro modo una escuela que se basa en el “conocimiento racional y exacto del universo”. Si se acepta el dogma de Marx de una “cultura burguesa”, nos quedamos sin nada, porque aún el propio socialismo y marxismo son el fruto del espíritu de la burguesía moderna europea. Por eso una “educación socialista” que rechaza todo lo que es una cultura burguesa, tiene que quedarse con las manos vacías. Es lo que ha sucedido en México. Acabo de mostrar como a las palabras de “educación socialista” no corresponde ningún contenido propio. No es que yo sea enemigo de la educación socialista, pues no se puede ser enemigo de algo que no existe. De lo que yo soy enemigo es de la mixtificación y del engaño. Por encima de todo sectarismo político hay un interés nacional comprometido en esta cuestión, se halla en peligro el destino de una generación a la cual no es lícito sacrificar en aras de un experimento educativo. Si alguien piensa que no tengo razón, que me enseñe entonces lo

que es la “educación socialista”; y que no se me diga que es el sistema o sistemas de educación implantados por la Rusia Soviética. Porque en este punto los rusos no han inventado ningún nuevo sistema. Simplemente han establecido una dictadura educativa que mantiene a la juventud en la ignorancia de todos aquellos conocimientos que el Partido Comunista considera herejías, que pudieran apartar a los estudiantes de sus directivas políticas fundamentales. El sistema no es nuevo, fue inventado por la iglesia católica desde la Edad Media y se practica aún en sus escuelas y seminarios. Es el sistema de todas las dictaduras; es el sistema de la Alemania hitlerista, de la Italia de Mussolini, y lo es también el de la España de Franco.

Las escuelas de México han seguido dos caminos después de la reforma del artículo 3º, ante la imposibilidad de cumplir una exigencia que no puede llenarse con nada, han considerado la ley como letra muerta y han continuado aplicando los sistemas tradicionales. Por eso son infundados los aspavientos que se han hecho en torno de la “educación socialista” En realidad, después de un breve lapso de demagogia, una vez que las pasiones se han asentado un poco, las escuelas vuelven al carril de siempre y se trabaja como si no hubiera habido reforma educativa. Algunas escuelas, tal vez la minoría, en donde se encuentran personas que no tienen otra manera de destacarse que haciendo alardes de radicalismo, también ante la imposibilidad de realizar la “educación socialista”, suprimen toda educación y la sustituyen por la propaganda política de un superlativo extremismo. El equívoco mas dañino que la reforma ha producido en las capas más bajas de la mentalidad magisterial, es la confusión de educación

con la propaganda, la del maestro con el líder. No creo que pueda llamarse “educación socialista” a la pura enseñanza del socialismo; el nombre que a esto corresponde es: propaganda del socialismo por medio de la escuela. En suma, no hay, no puede haber “educación socialista”; lo único que puede haber, y es cosa muy distinta, es una “política socialista en la educación”. Pero esto no debe consignarse en ninguna ley, como no está consignada la orientación general de la política del gobierno, porque es algo esencialmente cambiante, y debe quedar libre para seguir los movimientos de la realidad social. Hoy, por ejemplo, la ley es un estorbo para rectificar todos los errores educativos, en bien de la cultura nacional. Si se me preguntara qué es una política socialista en la educación, no encontraría mejor respuesta que remitir al lector a la magna reforma educativa de Vasconcelos, que por su intención de llevar la escuela a las masas populares y de darles los conocimientos necesarios para su elevación, merece el nombre de socialista. No digo que el programa de Vasconcelos sea perfecto; habría que tomar en cuenta, además, las adiciones y retoques realizados por otros ministros que comprendieron los problemas de la educación popular, como Sáenz, y más tarde Bassols. No digo tampoco que bastaría una inteligente política socialista para resolver todos los problemas de la educación que tiene México. La verdadera reforma educativa, la que llegue hasta el fondo de los problemas de la cultura nacional, está por hacer. Sería aquella reforma que partiendo de un conocimiento profundo del espíritu mexicano, tratara de corregir sus vicios y desarrollar sus virtudes, tendiendo a la creación de un tipo humano superior al existente; el sistema de educación bus-

cado sería el que hiciera rendir a la raza mexicana sus mejores frutos. Tal educación no podría ser puramente espiritual, pero tampoco exclusivamente material; ni solo orientada en el sentido de la técnica, ni solo en el de la cultura del espíritu. Más bien se orientaría a formar hombres, en el sentido integral de la palabra. Ha llegado el momento de superar los puntos de vista parciales y fundirlos en una síntesis totalizadora.

No obstante su inutilidad, la reforma educativa tiene el valor de un síntoma que denuncia la honda crisis social y espiritual que sacude al mundo contemporáneo. Muchas normas y valores del pasado han perdido su vigencia, la estructura misma de la sociedad está afectada hasta en sus cimientos. Nadie sabe exactamente lo que va a ocurrir mañana y, entretanto, los hombres marchan desorientados, sin normas seguras para su existencia, caminando a tientas, como en una selva oscura, “che la diritta via era smarrita”. El sentimiento de confusión y de extravío se ha manifestado en la conciencia mexicana, que busca ansiosamente el hilo conductor para escapar del caos. Los movimientos de reforma en la educación no representan otra cosa que intentos frustrados para salvar la crisis. Pero como la reforma ha sido puramente nominal y las cosas siguen como antes, los problemas que le dieron origen están en pie. Lo único real en tales movimientos es la inquietud y la necesidad de una reforma. Hasta ahora, hemos agitado los brazos desesperadamente, como el naufrago en busca de salvación. Pero vale más no asirse de un clavo ardiendo. Lo grave de la situación es que los valores del futuro están aún por descubrir, y las normas debemos crearlas nosotros mismos. El marxismo ha representado en México la solución más

fácil y más cómoda. Ha venido a llenar un vacío de pensamiento con sus fórmulas hechas, que se toman por la verdad definitiva y dan la ilusión de que todos los problemas están resueltos. Este camino de la menor resistencia es, desde luego, el más agradable para el pensamiento perezoso, que tendido sobre el marxismo duerme plácidamente, sin inquietudes ni sobresaltos. Pero la vida misma se encarga de interrumpir ese sueño con sus crudas realidades. Cada día que pasa va revelando la ineficacia de sus fórmulas, la inexactitud de sus predicciones. La experiencia de la vida enseña la necesidad de pensar directamente los problemas reales y de resolverlos de acuerdo con sus propias exigencias. Justamente la reforma educativa es una gran lección que muestra a qué resultados conduce solucionar un problema *a priori*, partiendo de un prejuicio ideológico, sin conocer los hechos y las necesidades positivas.

De una cosa estoy convencido, y es de que no salvaremos la crisis con doctrinas importadas, con fórmulas hechas de antemano. Nos aguarda una tarea difícil, pero ineludible: la de crear nuestras propias normas y doctrinas. A esa labor hay que aplicarnos incansablemente, sin preocuparse de si nos llaman revolucionarios o reaccionarios, que al fin ésas son etiquetas engañosas, meras ficciones políticas. Lo importante es pensar objetivamente en los problemas del país, no en función de nuestros intereses ni pasiones personales. Mientras vivamos del plagio y la imitación de lo extranjero, estamos perdidos. El destino de un país no depende más que de sí mismo, de su potencialidad de inteligencia y voluntad bien aprovechada y disciplinada. No debemos intentar ya resolver nuestros problemas de cultura y educación a ciegas, porque sería

imperdonable reincidir en los mismos errores. Demos una prueba de madurez de pensamiento reconociendo honradamente nuestros fracasos y convirtámoslos en normas de lo que no debemos hacer. De ello depende la salvación de México.

NARCISO BASSOLS¹

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN 1932

[...] Tratándose de la educación primaria –aparte de la extensión gradual del servicio escolar por el aumento de población, y de la reforma de fondo que en sus orientaciones sociales y métodos pedagógicos indudablemente requiere la primera educación–, la necesidad más urgente consiste en llevar a cabo una intensa y amplia obra de construcción de edificios escolares, porque el millón y cuarto de habitantes del Distrito Federal no cuenta para la educación de sus hijos sino con unos cuantos planteles adecuados, que resultan escasos y pequeños y el resto de las escuelas de halla establecido en casas que, aparte de no ser construidas para ese fin, y de no tener, por tanto, las más elementales condiciones de higiene y de comodidad, representan un fuerte desembolso continuo, por concepto de rentas, del que no podrá librarse el Gobierno sino invirtiendo algunos millones de pesos en levantar centros escolares modernos, equipados en forma debida y que permitirán ahorrar las gruesas cantidades que hasta hoy se han venido pagando por el alquiler de malos locales.

[...] la Secretaría de Educación Pública proyectó los edificios escolares con la arquitectura que

¹ Bassols, Narciso. “La educación pública en 1932” en *Obras*. Introd. De Jesús Silva Herzog. Preámbulo de Alonso Aguilar M. y Manuel Mesa. FCE. México 1964 (Primera Reimpresión 1979). Pp. 121-130.

tienen, porque juzga que, aun cuando contara con elementos bastantes para levantar edificios suntuosos, de costo superior al que estrictamente requiere la función a que se destinan, no debería hacerlo, pues con ello dejaría de combatir en el espíritu de los niños —que en la escuela primaria reciben sus primeras y más importantes nociones morales— la tendencia al empleo antieconómico de la riqueza, al gasto superfluo inspirado en la vanidad o en el falso arte, cuando las sociedades humanas todavía arrastran a la casi totalidad de sus miembros sumidos en la más ofensiva y dolorosa de las miserias. La Secretaría consideró que tanto habrá de educar a los niños, en la escuela primaria, la enseñanza de sus maestros, como la vida prolongada durante años, en lugares en los que no se desperdicia ni un metro de terreno, ni el valor de un peso, ni un rayo de sol. Es indudable que, vencida la resistencia que provoca toda novedad, se irán apreciando, poco a poco, las grandes ventajas económicas y espirituales del tipo de construcción que se ha adoptado, y que dentro de diez años, todos los centros escolares de México, grandes o pequeños, se levantarán inspirados en las mismas ideas.

[...] El artículo 3°. De la Constitución establece que la enseñanza laica es obligatoria no solo para las escuelas primarias del Estado, sino también para la educación particular, basándose en consideraciones que son indiscutibles y que ni siquiera vale la pena sostener una vez más. La Secretaría de Educación [...] ha emprendido una campaña que tiene por objeto lograr, de una vez por todas, la eliminación de la influencia religiosa en la educación primaria particular, o sea el cumplimiento exacto del precepto que la Constitución

contiene. Para ello se expidió [...] el vigente Reglamento de Escuelas Primarias Particulares, que tantas protestas ha suscitado por parte del clero y de sus elementos afines, que persisten en la idea de conservar, a través de la escuela primaria, el influjo preponderante que han tenido en la formación espiritual de nuestra juventud. Sin embargo, convencida la Secretaría de que es menester extirpar para siempre la educación religiosa de las escuelas primarias, no ha cejado ni cejará en su intento, y está segura de encontrar el necesario apoyo en todos los elementos revolucionarios, afortunadamente bien identificados con esta tendencia.

Conviene fijar algunas ideas que se relacionan con la orientación social de la escuela primaria y que a menudo se ven ligadas con el problema de si la escuela debe ser laica o si ha de cambiarse el concepto de laicismo por otro más avanzado y más acorde con las aspiraciones y tendencias del pensamiento actual. Se dice que la escuela laica, esencialmente negativa, vacía de contenido y carente de afirmaciones propias, debe sustituirse por una escuela de ideales positivos, categórica en sus afirmaciones, y apta para satisfacer todas las exigencias espirituales de la niñez. Desde diverso punto de vista, sosteniendo que la escuela debe ser religiosa, entre otros pensamientos se hace referencia al del maestro Justo Sierra, que en cierta ocasión declaró la necesidad de que la educación sea religiosa, por más que para él la religión de la escuela actual es la religión de la patria, con su dogma, su ritual y su culto. No parece que la Secretaría de Educación Pública deba permanecer indiferente ante la discusión de un tema de tanta importancia y quizás no haya oportu-

nidad más adecuada para exponer algunas ideas sobre este asunto, que la ocasión que brinda esta Memoria.

Es evidente que solo en un sentido metafórico pudo decir el maestro Sierra que la educación actual es religiosa, porque su religión es la de la patria. Fue, sin duda, un propósito literario el que lo inspiró, pues no en otra forma cabe la declaración de que la escuela debe tenerse por religiosa, sólo a causa de que en ella se fomente y enaltezca el patriotismo. También cabe admitirla como una fórmula brillante, llena de eufemismo y suavidad, hecha para no exasperar el sentimiento religioso y, aparentando aceptarlo dentro de la escuela, cambiar su naturaleza al mismo tiempo, en términos que, bien examinados, lo niegan por completo. Lo único imposible es admitir que Justo Sierra seriamente pensara que se confunde el patriotismo con la religión. Se debe afirmar con certeza que si el único refugio de la educación religiosa es el culto al patriotismo, no resta nada de ella en la escuela. La religión es cosa bien distinta del sentimiento patriótico y no es exacto que por enseñar a los niños el culto a su país, tenga que admitirse la necesidad de que subsista la educación religiosa en nuestras escuelas.

Pero, dilucidada la interpretación justa de las palabras de un educador mexicano que alcanzó gran prestigio en su época, debe decirse que, o carece de sentido el artículo 3º de la Constitución cuando exige que toda la educación primaria sea laica, o tiene el alcance, por lo demás evidente, de haber establecido la eliminación absoluta de toda idea religiosa de la enseñanza primaria, tanto oficial como privada. No solo quiere decir el laicismo supresión de dogmas teológicos y de enseñanzas culturales —de un culto— en

la escuela, sino que también impone consecuencias importantes en la organización general de los conocimientos que se imparten, en las actitudes y tendencias que se inculcan y, en una palabra, en la obra científica, psicológica y moral que la escuela cumple en el espíritu del niño. En efecto, la escuela no es laica por sólo el hecho de no enseñar el cuerpo de tal o cual religión determinada, pues si así fuera, bastaría con diluir las enseñanzas y los hábitos religiosos en el resto de los conocimientos y prácticas que la escuela impone, y con ello, en vez de suprimir la educación religiosa, lo único que se habría hecho sería cambiarle de forma externa y de sistema de divulgación. Para que el laicismo sea pleno, es indispensable que cada uno de los pasos que la escuela dé, ora explicando el mundo físico, ora los fenómenos de la vida o las relaciones sociales que se desarrollan entre los hombres, no esté inspirado en conceptos, creencias o actitudes de origen religioso, de tal suerte que se eduque al niño dándole una posición ante la vida y una interpretación del mundo que percibe, completamente desvinculadas de datos o elementos de índole religiosa.

Sería absurdo pensar que la escuela laica, por el hecho de serlo y para mantenerse dentro de laicismo, esté obligada a dejar sin respuesta satisfactoria los problemas científicos o las cuestiones económicas y sociales que todo hombre debe conocer y tener resueltas. Lo que el laicismo no permite —y lo único que no permite— es que sea religiosa la respuesta a esas cuestiones y, en general, a todas las que la educación debe resolverle al educando. No es exacta la idea de que la escuela laica, por su naturaleza misma, carezca de posibilidades afirmativas y esté destinada a no sa-

tisfacer las necesidades de explicación del universo y de comprensión de la vida social que tiene la conciencia de todo niño. Dentro del marco que a la educación fija su carácter laico, caben todas las soluciones concretas ofrecidas por las más diversas escuelas, tanto en el campo puramente científico, como en el mundo de las relaciones morales. Lo único que no cabe es la influencia de la idea religiosa que, por definición, ha sido eliminada en la enseñanza laica.

Sobre la base de las ideas anteriores, se puede ya sentar con firmeza la conclusión muy importante de que es indebido confundir el problema de la educación laica con el problema de las orientaciones científicas y sociales de la escuela. Quienes están contra el laicismo porque quieren que vuelva a la escuela primaria el dato religioso, que se restablezca la enseñanza de dogmas, la filiación a cultos y el sometimiento a doctrinas que, justamente, el laicismo combatió y extirpó de la primera educación, obran lógicamente y combaten el laicismo porque perciben en él la tendencia directamente contraria a aquella que inspira sus ideas. Pero, en cambio, se equivocan aquellos que combaten el laicismo afirmando que la escuela sin religión es anodina y atrasada porque no da esta o la otra interpretación a las cuestiones sociales y no admite esta o aquella tesis sobre la distribución de la riqueza entre los hombres, pues es claro que en la escuela laica cabe cualquier doctrina social, en tanto no se pretenda derivarla de afirmaciones y datos de naturaleza religiosa.

Por tanto, cuando se pide que en la escuela, al educar al niño, le imbuya determinada concepción política o social y le imponga una actitud cualquiera —la que la doctrina sustente—, como miembro de la

sociedad en que vive y, correlativamente, cuando se ataca a la escuela laica, tildándola de no dar al niño una filosofía de la vida, se incurre en una confusión, explicable sólo con el antecedente histórico de haber nacido la escuela laica dentro del liberalismo filosófico, que preconizaba en muchos aspectos la abstención y el abandono de soluciones positivas. Se aprecia mejor lo dicho antes, si se plantea en forma desnuda la oposición entre la escuela laica y la escuela religiosa. No se conciben, en efecto, sino dos soluciones posibles: o la escuela es con religión o es sin religión. Ni cabe término medio, ni puede eludirse en otra forma el contraste. Sólo quienes sostienen que la escuela debe ser religiosa son realmente enemigos del laicismo, y todos los que están en contra de la escuela religiosa son, por fuerza, partidarios de la escuela laica. Tal es el concepto puro, limpio de complicaciones contingentes, que sobre el laicismo cabe tener. Se dirá que una escuela laica así concebida no es nada, que carece de contenido ideológico, de doctrinas filosóficas y morales, de soluciones científicas, de vida y de valor. Pero es injustificada esa afirmación, porque la escuela laica, por sí sola, como tal, no es toda la escuela, ni pretende serlo, ni se le debe exigir que lo sea. Imprimirle ese carácter de no ser religiosa, no es haberla organizado interiormente, dándole un contenido cualquiera, es tan sólo haber impuesto la exigencia definitiva de que en su construcción moral, política, económica, científica y social, no lleve implícita la idea religiosa. La determinación concreta de su contenido, o sea, el levantamiento del edificio que la escuela es, no se ha logrado ciertamente por decir que es laica, pero como ni se ha intentado hacerlo siquiera, lo único que se logra es de-

mostrar que , contra un concepto vacío que requiere la agregación posterior de todos los elementos ideológicos y doctrinales que forman una escuela, no cabe más objeción válida que a derivada de la postura religiosa, que pretende volver a introducir en la escuela, contra el laicismo, la religión.

Es de las mayores consecuencias el análisis que hemos hecho, porque permite, ahora sí con certeza, fijar la posición que, respecto a la escuela, puede adoptarse. Partidarios del laicismo serán todos aquellos que consideren que es conveniente desvincular la formación de la conciencia de los niños de influjos y datos religiosos. Dentro de esa noción arreligiosa, unos sostendrán que debe enseñarse cierta filosofía social, determinada ciencia, e imponerse determinada moral también, y otros querrán filosofía, ciencia y moral distintas; pero todos son laicos, porque coinciden en la convivencia de expurgar de tendencias religiosas la escuela.

Debe hacerse hincapié en que, por lo tanto, coincidir respecto al carácter laico de la enseñanza, no es haber coincidido en todos, ni siquiera en la mayor parte de los problemas de elaboración e integración de la doctrina de la escuela. Es estar de acuerdo solamente en un punto: el de la naturaleza arreligiosa de la educación. Sobre el resto, que es toda la escuela menos el problema religioso, la discrepancia puede extenderse sin limitación hasta el máximo. Si se pretende, por ejemplo, hacer que la escuela primaria sustente una doctrina socialista sobre la distribución de la riqueza, no se debe pedir una reforma del Artículo 3º sino que, en vez de cambio, de reforma en el sentido estricto, se ha de pedir adición, aumento de un nuevo rasgo distintivo de la escuela: el de ser socialista en este ejemplo. La fórmula matemáti-

ca sería entonces la de una suma, no la de una resta. Es decir: escuela = laicismo + socialismo, términos que no se excluyen, sino todo lo contrario.

[...] Para dejar completa la presentación de este asunto —aun cuando sólo en forma esquemática planteado— es indispensable todavía pensar en esta cuestión: como la escuela no es el único factor o centro de formación de la conciencia individual, sino que, al lado de ella, hay otros muchos factores de educación del hombre, y como, además, la escuela actúa en una sociedad determinada, que tiene ya el influjo de las ideas religiosas provenientes del pasado y transmitidas por tradición, cabe dentro de una concepción de la sociedad que considera que debe lucharse por extirpar de ella la idea religiosa, asignarle en un momento dado a la escuela, como a otras instituciones sociales, un papel combativo, de propaganda antirreligiosa, lucha contra los prejuicios y acción desfanatizadora; pero debe entenderse que aún en este supuesto, no se está en contra de la educación laica entendida en la forma pura y simple en que la hemos presentado con anterioridad, pues lo que entonces acontece es que se le asigna a la escuela una doble misión: por una parte, en cuanto la escuela propiamente educa, es decir, forma y modela la conciencia individual, en cuanto es activa y creadora, sigue siendo laica, y, por otra parte, en todo aquello en que tiene una misión destructiva, encaminada a hacer desaparecer ideas o tendencias que no han salido, por cierto, de ella, que teóricamente no puede salir jamás de la escuela laica, sino que tienen que dimanar de otras fuentes anteriores a la escuela o ajenas a ella, se le atribuye una misión antirreligiosa que, si en otros países tiene, en el nuestro no le es asignada

por el Artículo 3º de la Constitución. Por lo mismo, fuera de las normas examinadas con anterioridad, o sea, laicismo y educación religiosa, hay una tercera manera de concebir la redacción del Artículo 3º de la Constitución y consiste en asignar a la escuela, por encima de su papel peculiar, positivo y creador —que, como hemos visto, sólo puede ser cumplido de modo laico o religioso— un papel destructor de prejuicios o ideas existentes en el seno de la sociedad, pero que, por fuerza dimanar de factores distintos de la escuela laica, como la tradición secular o la educación religiosa llevada a cabo en el seno de la familia o en otros planos de la vida social, ajenos a la escuela. Para ver claramente el valor de la escuela en este aspecto de lucha contra prejuicios o ideas religiosas que brotan de fuera de la escuela, es menester no olvidar que la acción desfanatizadora de la escuela no puede ejercerse sobre quienes están educándose en ella, porque si, como tenemos que suponer, la obra de educación se realiza en forma laica, no se concibe que la escuela necesite, luchando contra sí misma, desarrollar una tendencia destructora de ideas religiosas que ella propia no da. Sólo cabe la posibilidad de acción antirreligiosa de la escuela, en dos casos: el primero, cerca de quienes no reciben en ella su educación, es decir, de quienes no forman su conciencia dentro del criterio laico que la escuela tiene, y el segundo, cerca de los que, educándose en la escuela laica, necesitan acción desfanatizadora para contrarrestar en ellos el influjo que las tendencias religiosas existentes en la sociedad pueda ejercer. Puesta la cuestión en sus verdaderos términos, cabe ya determinar si se es partidario de que se asigne a la escuela la misión antirreligiosa, o debe restringirse su papel al propiamente creador y educativo en el sentido directo de la palabra, que hemos visto.

JOSÉ GAOS¹

ACERCA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA MEXICANA

Los filósofos² han acabado por llamar categorías a los conceptos dominantes del pensamiento acerca de una determinada región de objetos o de la totalidad de éstos. Las únicas categorías con que pensar verdadera y eficientemente los objetos de una región determinada, son las autóctonas de estos mismos o del pensar exclusivamente correlativo de ellos. El pensar determinados objetos con semejantes categorías tiene tales éxitos de verdad y eficiencia, que es irresistible la tentación de pensar con las mismas categorías todos los demás objetos, con la consecuencia del fracaso frente a todos estos otros objetos, por no haberse dado cuenta de que la condición del éxito estaba en la autoctonía de las categorías y su limitación a los objetos de que eran autóctonas, y la causa del fracaso en la extralimitación o extensión a objetos extraños. Cosa pareja acaece con las instituciones. Las únicas viables y eficaces son las autóctonas de los grupos humanos que las necesitan como órganos o instrumentos de su vida colectiva y de la vida de los individuos miembros de ellos. Pero

¹ Gaos José, “Acerca de la segunda enseñanza mexicana” en *Sobre Enseñanza y Educación*, México, UNAM, 1960. Selección pp.

² Como consigna Gaos “Este artículo que estamos iniciando fue escrito a petición del señor secretario de Educación de México, Dr. Don Jaime Torres Bodet, en abril de 1959; publicado en *Educación*, 2ª época, número 2, septiembre de 1959”, p. 11.

el éxito de las autóctonas mueve irreprimiblemente al error de la adopción mimética de las extrañas. La única manera de evitarlo es esforzarse ya por empezar concibiendo las instituciones de un grupo humano partiendo de las efectivas, ineluctables circunstancias que dentro de éste habrán de rodearlas.

Las instituciones humanas son instrumentos u órganos, es decir, a medias organismos, a medias artefactos; pero en total para un servicio, para el logro de un fin o teleológicos. La finalidad es, pues, lo que debe definir desde la concepción mental, y lo que determinará de hecho desde el alumbramiento real, su complejión y su vida.

Las finalidades autóctonas de las instituciones, las requeridas e impuestas por las circunstancias que serán las de su nacimiento, desarrollo y eventual muerte, son, en suma, lo primero que hay que determinar para poder precisar consecuentemente el perfil de una futura institución o de la reforma de una existente.

La Segunda Enseñanza representa, y puede y debe representar, en México, una etapa de la formación humana y profesional para los jóvenes que hagan estudios superiores, y para un número de impúberes y púberes sin duda enormemente mayor, la última etapa de la formación toda antes de la inmersión en la vida en toda la plenitud de la palabra. La Segunda Enseñanza mexicana no puede, pues, sustraerse al servicio de ninguna de estas dos finalidades: preparar a los unos para los estudios superiores: preparar a los otros para la vida, pura y simplemente. Estas dos finalidades, además de compleja cada una, son, sino antagónicas, sí lo suficientemente divergentes para que planteen el

problema de la posibilidad de lograrlas por medio de una única y misma institución.

El logro sería imposible si en la naturaleza de las cosas no hubiese el trío de términos que en uno de sus más notables ensayos, justamente de tema pedagógico, mi maestro Ortega y Gasset ejemplificó con el seudópodo de la amiba, el pie del hombre y la bicicleta. La amiba emite especies de pies, sumamente amorfos, para efectuar actos igualmente rudimentarios, y pasajeros, tras de los cuales reabsorbe los pies emitidos, pero suficientes para su vida, por adaptables justamente en cada coyuntura de necesidad a la necesidad de la coyuntura, o renovables o reemplazables. El pie humano es ya un órgano de forma sumamente definida, de existencia fijada a la del cuerpo entero, de funcionamiento prácticamente perfecto para sostenerse sobre él y para andar, pero rudimentario para otros fines, como, por ejemplo, coger con sus dedos; y si amputado o invalidado, irrenovable o irremplazable como pie vivo. La bicicleta es un artefacto de forma tan definida como la del pie, de funcionamiento mucho más apto que éste para andar veloz durante mucho más tiempo, pero inservible para otros fines, y si no fijado al cuerpo humano, y sí deteriorado o perdido, reparable o reemplazable, bajo condiciones económicas tan determinadas que pueden dificultar o imposibilitar la reparación o el reemplazo tanto cuanto puedan serlo las del pie vivo invalidado o amputado. Pues bien, si las instituciones docentes *tuviesen* que ser como la bicicleta, o incluso como el pie, la segunda Enseñanza mexicana, al servicio de las dos finalidades indicadas, sería imposible. Pero, por fortuna, las instituciones docentes *pueden* ser, no sólo como el pie, sino incluso

como el seudópodo de la amiba. Y *deben* ser, si las circunstancias lo requieren o lo imponen.

La constitución y el funcionamiento de una institución docente como bicicleta o como pie se da en toda aquella que se ha especificado o especializado, como organismo o incluso como artefacto, en su técnica, de tal suerte que no puede dar más que una determinada formación o información, más o menos compleja, por bien que la dé. La constitución y el funcionamiento de una institución docente como seudópodo amiboide se da en aquella que como organismo se mantiene lo bastante cerca de las fuentes mismas, indiferenciales, pero fuentes, de la vida, para poder “poner en forma” frente a las posibilidades de la vida cuya marcha normal es una pluralidad de oportunidades abiertas a una realización efectiva y definitiva cada vez de menos.

La vida humana misma tiene el trío de términos del ejemplo orteguiano. Todo lo que en ella es especialización o especificación, lo es de potencias radicales y generales a todos los hombres. De poeta, músico y loco todos tenemos un poco, dice el refrán. Y de todo lo demás humano, hay que añadir. El pedagogo no es más que el profesional de lo que en todo ser humano hay de autoeducador y coeducador de sus prójimos. El filósofo, no más que el especialista profesional de lo que en todo ser humano hay de poseedor, si no de autor, de una concepción o visión, por rudimentaria y poco original que sea, del mundo y de la vida. Del loco mismo podría decirse que el especialista profesional de lo que en todo ser humano hay de cercano a lo anormal o patológico mental, según ha llegado a ver y a enseñar bien la ciencia psicológica, psicopatológica y psiquiátrica de nuestros días.

Los términos extremos del trío del ejemplo y de la vida se encuentran representados en el orden de la enseñanza y la educación por la información enciclopédica estabilizada y transmitida por el maestro y recibida por el discípulo pasivamente, y por la formación del discípulo por el maestro en el trabajo en común sobre disciplinas fundamentales condicionantes y hasta creadoras de todas las demás.

Tales son, principal si no exclusivamente, las matemáticas en los dominios de las ciencias exactas y naturales y el idioma o lengua nacional en los dominios de las ciencias humanas, o más ampliamente de las humanidades.

Parece un hecho tan probado histórico-culturalmente como para no necesitar ya de más prueba, sino de la enunciación, para ser reconocido, el de que las matemáticas sustentan las ciencias físicas y la técnica fundada en ellas y que es la potencia informativa, dominante y revolucionaria de la vida humana toda en nuestro tiempo, y que la matematización creciente es el ideal de las ciencias naturales biológicas y aun de las humanas, desde la Psicología y Antropología hasta la Economía y Sociología. Por lo que se puede afirmar que quien conozca mediocrementemente las matemáticas, por querer conocer también las demás ciencias, lo que no podrá ser sino asimismo mediocrementemente, no dominará en realidad ninguna ciencia, técnica ni siquiera oficio como quien domine en realidad las matemáticas estará en potencia de dominar cualquier ciencia, técnica u oficio.

En cuanto al idioma, no se trata tanto del conocimiento teórico de su gramática e historiográfico de su literatura, cuanto del dominio de él como medio de

expresión y de la lectura, adecuadamente explicada y prolongada en trabajo personal, de las obras maestras en él escritas dentro de los géneros que van desde el cuento hasta el pensamiento filosófico.

De lo que se trata es de lograr que el estudiante llegue a expresarse oralmente y por escrito con justa adecuación al tema y a la circunstancia ocasionales, lo que entrañará una disciplina del pensamiento, y aun del sentimiento y la voluntad. Y la lectura de las mentadas obras maestras adecuadamente explicada y prolongada en trabajo personal, será instrumento preeminente para el logro no sólo de aquella expresión, sino de la disciplina del pensamiento, sentimiento y voluntad entrañada en ella, o de la educación o formación toda, intelectual, estética y moral del estudiante.

Sobre las matemáticas se erigirá la enseñanza de las nociones de ciencias físicas y naturales que se juzgue debe añadir tomando en cuenta lo que enseña se dirá acerca de planes y métodos, y aun las nociones relativas a técnicas y oficios, tomando en cuenta lo mismo, más lo que se añadirá de específicamente relativo a estos últimos. En el aprendizaje del manejo y dominio del idioma y de sus letras pueden injertarse las nociones de ciencias humanas que también se juzgue debe añadir tomando en cuenta siempre lo mismo. Aquí parece de aplicación *mutatis mutandis* un método que se ha aplicado en la iniciación en la filosofía, bajo el nombre de método ocasionalista: aprovechar todas las ocasiones que deparan las disciplinas no filosóficas para llevar éstas hasta la filosofía misma. La enseñanza de las matemáticas puede coronarse iniciando en la filosofía de la matemática. En la enseñanza de la

literatura pueden ingerirse cuestiones de filosofía de la literatura.

Análogamente en la enseñanza del idioma y de su literatura pueden injertarse *ocasionalmente*, oportunamente, las mentadas nociones de ciencias humanas; y en la enseñanza de la matemática, *ocasionalmente*, pertinentemente, las aludidas nociones de otras ciencias, por ejemplo, por la vía de problemas matemáticos de contenido físico, biológico, etc. Infinitos son los caminos enlazados entre sí que se abren al genio pedagógico para conducir a los educandos por el universo de las disciplinas y el universo real que en él se espeja.

Ninguna educación puede reducirse a la instrucción intelectual. Ni la educación estética, a la asequible por la vía de las letras. A la educación literaria debe agregarse debidamente la de las artes plásticas y la música, el canto, la danza, como a la instrucción intelectual y a la educación estética en toda su amplitud, la educación del cuerpo y de sus órganos, principalmente el de la mano “exclusiva del hombre”, por medio del trabajo manual, el juego y el deporte. Pues, también aquí parecen de aplicación los principios indicados y aplicados en lo anterior y aun en lo que seguirá. También parece haber actividades estéticas y ejercicios manuales y físicos en general, generadores de capacidades y destrezas de múltiples especificaciones, por lo mismo preferibles a aquellos que desde un principio confinen en una sola y muy especializada operación o habilidad.

En las fundaciones y reformas pedagógicas suele concederse a los planes una importancia que debiera concederse a los métodos. Exagerando, sin duda a favor de la enérgica inculcación de la idea que importa, podría decirse que lo mismo daría enseñar unas cosas

que otras, con tal de que las que se enseñasen, se enseñasen bien en vez de mal. Los planes de materias, asignaturas o disciplinas no tendrían más importancia que la de impedir o permitir el empleo de los buenos métodos. Así por ejemplo, será pésimo un plan que imponga tantas horas de clases de distintas materias con sendos profesores, que impida el trabajo y la formación con y por medio de un verdadero maestro. No se deben trazar planes con arreglo a una idea del estado actual de la especialización del saber, sin preocuparse de los métodos que hayan de emplearse en la aplicación del plan; más bien se debe proceder en esta forma: los únicos métodos fecundos son éstos; ¿qué plan, no ya es compatible con ellos, sino mana de ellos como por ellos requerido?

De lo que se trata, en suma, es de aprender a trabajar y a vivir. Ahora bien, trabajar y vivir son actividades que pueden potenciarse –también degenerar– en hábitos. Aprender a trabajar y a vivir será, pues, la práctica misma de las actividades que es lo único que hace adquirir los hábitos. Tal práctica de actividades y adquisición de hábitos puede ser autodidacta, a fuerza de ensayos y errores a lo largo de la vida, o puede ser dirigida por profesores o maestros, dirigida mucho más recta y prontamente hasta sus metas, al menos las iniciales, que las finales lo son, por ser tales, del esfuerzo de la vida entera. [...]

Tal trabajo dirigido es lo esencial, desde los primeros grados de la enseñanza, y no sólo en la superior, o incluso en las etapas finales de la superior, como en las tesis de grados universitarios. Pensar esto último es un error de las peores consecuencias. El aprendizaje correlativo de la enseñanza no puede ser puramente

receptivo o pasivo nunca; debe ser activo y personal todo a lo largo de su curso. Tan sólo hay que graduar este su curso, las tareas que a la labor activa y personal vayan proponiéndose sucesivamente a través de los años, desde las que no pueden tener por efecto sino el descubrimiento de mediterráneos por los principiantes, hasta las que pueden dar por resultado el descubrimiento de nuevos mares y océanos por los predestinados a ser reconocidos como genios. [...]

Para terminar, permítasele al profesor de filosofía autor de este escrito, que está animado él mismo por la convicción de las ideas expuestas y cree haberlas puesto por obra a lo largo del ejercicio de su profesión, —iniciando precisamente por la Segunda Enseñanza española—, no sin algún éxito, ya que se ha visto honrado con el nombre de maestro por no pocas y no poco distinguidas personalidades que se han dado el de sus discípulos; permítasele poner al profesorado de la más perfecta Segunda Enseñanza mexicana bajo la advocación de un filósofo: de aquel filósofo que era hombre del pueblo, y no de ninguna casta aristocrática, aunque resultó máximo educador de aristócratas; que ejercía el oficio manual de tallista de piedra y el oficio ideal de partero de hijos ideales de las almas, que mimaba el oficio de partera de hijos reales de las mujeres que era el de su madre; que no escribió nunca una línea y decía no saber nada más sino que no sabía nada, pero que enseñó a los mayores maestros de la cultura occidental y humana toda a pensar y exponer las ideas por las que son tales maestros; que fue el tábano aguijador sobre el lomo de su pueblo, cabrio-leador siempre y encabritado en históricas ocasiones; que expuso y encarnó como nadie y para siempre el

eros pedagógico...; en suma, permítasele poner al profesorado de la más perfecta Segunda Enseñanza mexicana bajo la advocación de Sócrates, arquetipo del MAESTRO, escrita la palabra con todas las letras mayúsculas, del maestro no especializado científicamente, pero formador de hombres con el diálogo libre y en la convivencia cotidiana; arquetipo para decirlo en compendio y cifra, de la educación concebida bajo la imagen del seudópodo inmediato a las fuentes de la vida emergente con adecuación perfecta ante y a cada emergencia de ella. Ser fiel secuaz de tamaño ejemplar no puede sino llevar aneja la más alta honorabilidad docente, como ni la Academia, ni el Liceo sobrepasan la gloria de la escuela matriz, deambulante o sedente por plazuelas y callejas, gimnasios y triclinios.

JAIME TORRES BODET¹

PLANES EDUCATIVOS, PROGRAMAS DE ESTUDIO Y TEXTOS ESCOLARES

Inauguramos hoy el primer ciclo de trabajos de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares de la Secretaría de Educación Pública.

La amplitud del propósito perseguido requiere, sin duda, algunas palabras preliminares. Voy, por tanto, a explicar lo que esperamos de las labores de esta comisión, a fin de que las gestiones de sus actuales miembros y las iniciativas de sus próximos asesores logren combinarse adecuadamente.

Principiaré por decir a ustedes que, durante el curso del mes pasado, recibí la visita de numerosas delegaciones de profesores. En contra de lo que suponen quienes no creen en el desinterés y en el entusiasmo de la masa magisterial, las solicitudes que esas delegaciones me presentaron no tienden a resolver problemas estrechos y personales. Lo que esos mensajeros de la aspiración de nuestras escuelas piden a la Secretaría de Educación puede sintetizarse, para honra suya, en

¹ Torres Bodet, Jaime. "Planes educativos, programas de estudio y textos escolares" en *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas Pablo Latapí. Conaculta. México 1994. Selección pp. 351-360. Se trata del Discurso de Inauguración del primer ciclo de trabajos de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos escolares. México, DF, a 3 de febrero de 1944.

torno a tres grupos de ideas: mayor justicia, mejor servicio y más diáfano espíritu de cohesión entre las autoridades del organismo que represento y los elementos que de él dependen en la república.

Tras de oír las demandas de los maestros, fui a las escuelas primarias de la ciudad. Una población infantil, férvida y anhelosa, ha ingresado en ellas. Diferentes por la condición del origen y de la fortuna, aunque asociados por esa comunidad de la patria que hace del párvulo una latente semilla de nuestra mexicanidad en integración, he hallado en esos niños y en esas niñas no pocas insuficiencias físicas; en ocasiones, mucha pobreza, pero, siempre, una voluntad despierta, una inteligencia rápida, penetrante, y un sentido agudo, hasta doloroso, de su precoz responsabilidad.

Al volver de este viaje por los colegios, me he preguntado: ¿cómo es posible que, con una materia prima de calidad humana tan evidente, los productos de nuestra escuela sean, en términos generales, tan poco satisfactorios?

La respuesta a una pregunta de este carácter nos llevaría, si hubiera de ser completa, a consideraciones sociales, políticas y económicas, que no soy el llamado a intentar aquí. La culpa de éste aprovechamiento precario de las aptitudes de nuestra infancia no corresponde exclusivamente a la desorientación que ha reinado en materia de educación. ¿Podríamos declarar, sin embargo, que no tiene parte en semejante fenómeno lo inconexo de los esfuerzos desarrollados para afirmar y para ilustrar el talento de nuestro pueblo?

No hablemos de los educadores incompetentes. Los hay, sin duda. Menos de lo que asientan sus detractores y más de lo que imaginan sus panegiristas.

Pero, aun suponiendo que fuera tarea sencilla superar el nivel cultural de la mayoría de esos educadores, ¿el resultado sería inmediato? ¿No tropezarían esas futuras falanges de maestros y de maestras con los mismos escollos con que han tropezado sus compañeros? Y, para prescindir de los elementos económicos y sociales a que antes me referí, ¿no se percatan ustedes de que, en el fondo, el más grave de esos escollos es el producto de una falta de métodos y de medios; es decir, de una inadaptación esencial a la realidad?

En lo material, queremos escuelas nuevas. Casi todas las que tenemos están instaladas bajo el signo de lo provisional, en antiguas mansiones incómodas y sombrías o en inmuebles insuficientes donde, por milagro, todo parece posible: hasta que se estudie... Con ser ya duro esto, no resulta, a mi juicio, lo más inquietante. Grandes culturas se han defendido y organizado en centros desprovistos de lujo y bienestar. Peor impresión que la que producen lo es edificios la dan los libros que en sus aulas se leen; o mejor dicho, los que deberían en ellas leerse y analizarse. Y digo que deberían leerse porque la mayor parte de los alumnos no los poseen, pues o son caros o son superfluos o la frecuencia de su mudanza —provechosa quizá a quienes lucran con su comercio— los convierte en amenaza perpetua para las familias menesterosas. Y, si en un acto de contrición lo confesáramos todo de una vez, ¿no encontraríamos que esa mutación de los textos tiene a lo menos alguna excusa: la fugacidad y la elasticidad lamentables de los planes y los programas? ¿Y no quiere todo ello significar que la unificación que han logrado los trabajadores de la enseñanza está exigiendo, si ha de ser útil, una unificación todavía más

apremiante: la de los sistemas de la enseñanza que estos trabajadores impartirán?

La unión no es nada si no se intenta para un fin noble. A este respecto pueden ustedes estar seguros de que no sería yo quien tratara de allegar fondos para una edificación general progresiva de los planes educativos en la república si no pensase que ya no es tiempo de perder un solo minuto en oposiciones estériles de partido y que hemos llegado a éste punto crítico en el cual, sin una conciliación verdadera de todos los elementos sanos de México, los perfeccionamientos externos constituirían una jactancia administrativa y un derroche incalificable.

Cuando afirmo que hemos llegado a un instante crítico en materia de educación, no hago sino expresar con franqueza lo que muchos callan por negligencia y lo que no pocos pregonan con finalidades políticas apenas disimuladas. Afortunadamente, la diferencia entre nuestra actitud y la de estos últimos consiste en que la nuestra no está impregnada de ni de rencor ni de espíritu negativo. Al contrario. Creemos en México, y porque creemos en México, vamos a luchar porque la educación de los mexicanos sea cada día más digna y más coherente, más libre y más generosa, a fin de que las sumas invertidas en su ejercicio se aprovechen certeramente para bien de las nuevas generaciones.

Emprendemos la revisión de nuestros sistemas educativos en plena guerra y esto nos impone un deber supremo: el de acondicionarlos para la formación moral del tipo humano, democrático y justo, que desearíamos ver fomentado, no solo en México, sino en todas partes, durante los años de la posguerra. Si la victoria que anhelan los pueblos libres ha de garantizar los

preceptos en cuyo nombre esos pueblos libres están peleando, la primera norma que las naciones señalarán a su educación será la de convertirla en una doctrina constante para la paz. México, en este sentido, estará situado en una posición que puede enorgullecernos, ya que nunca hemos cultivado espontáneamente una animosidad combativa contra otros pueblos. La segunda norma radicará en elaborar una educación para la democracia, tanto en el plano de las relaciones entre los países como en el aspecto de las relaciones entre los ciudadanos de cada país. Esta guerra fue provocada por un grupo de potencias que, antes de lanzarse a la ejecución de su plan de dominio total, abolieron en su anterior régimen democrático. En el seno de esas potencias, clanes armados disolvieron el parlamento, suprimieron los partidos y anularon la libertad de conciencia, de trabajo, de pensamiento, de expresión, y de asociación.

En la tarea de afirmación democrática que espera el mundo, la educación representará un factor de efectos lentos y complicados; pero su importancia no debe menospreciarse. Por ello será menester que la enseñanza cívica no se reduzca a un papel teórico, sino que forme a los próximos ciudadanos en la práctica consciente de sus derechos. No bastará que la educación enseñe la democracia. Será preciso que la educación misma sea democrática.

Aquí llegamos a la tercera de las grandes normas que habrán de regir los sistemas educativos de la posguerra: la de hacer de la educación una preparación leal para la justicia. Mientras las libertades se consiguen en los tratados y en las constituciones como facultades desprovistas de realidad, y mientras no se

otorgue a los individuos y a los países posibilidades fecundas para ejercerlas, la democracia y la paz continuarán en peligro de perecer. En efecto ¿De qué sirve la igualdad ante las leyes donde no se asegura la igualdad humana ante la existencia? Acaso no baste la educación para establecer una democracia económica, sin cuya virtud la democracia legal resulta frecuentemente una fachada solemne sobre el vacío. Pero, en este punto también, puede la enseñanza –siempre que se inspire en los postulados de la justicia social– cimentar el terreno en que se construyan las estructuras del porvenir.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y LA JUSTICIA

Dentro de esas líneas generales –educación para la paz, educación para la democracia y educación para la justicia– tendremos que formular la doctrina de nuestra escuela, tomando lo mejor de nuestra tradición, no para inmovilizarnos en el pasado, sino para arraigar el futuro en el solar genuino de nuestra historia y para evitar que nuestro progreso carezca de solidez y autenticidad. Una escuela fundada en la tradición no es por fuerza una escuela *tradicionalista*. Lejos de nuestro ánimo está el deseo de hacer de lo mexicano una disciplina formal, de inmutable conservación. Pero una educación racional no procede por saltos bruscos o caprichosos. Su principio es la continuidad. Y a respetar tal principio ha de tender cuidadosamente esta comisión.

En el trazo de los planes y programas, los miembros de este organismo atenderán, en primer lugar, a la conveniencia de imaginar una sucesión de sistemas abiertos y coordinados que no hagan del proceso completo, desde el jardín de niños hasta los últimos grados —a los que son tan pocos los que llegan, entre nosotros— una línea hermética e inflexible, sino una vía con escapes de derivación lateral, a fin de que los muchos que no disponen de recursos para seguir hasta su término, reciban la oportunidad de carreras cortas y se acabe así con el tipo del estudiante fracasado y con la antieconómica deserción escolar.

La articulación de esos sistemas deberá prever, al mismo tiempo que la realización íntegra del ciclo —que, en cierto modo, es meta de la cultura—, la capacidad de las mayorías, estableciendo en la escala total estaciones de partida para esfuerzos técnicos provechosos, y puntos de conexión para actividades sociales bien planteadas.

De éste primer postulado se desprenderá para ustedes otro, que constituye su lógico complemento: el de velar porque, cualquiera que sea el grado en que la enseñanza concluya para el alumno, su preparación vital no resulte trunca en lo que concierne a los conceptos básicos de la existencia. Es decir: que, desde la escuela primaria, el educando posea una noción general, limpia, firme y austera, del mundo en el que va a vivir y que, sobre ese conocimiento —elemental sin duda en la escuela a que me refiero—, pueda levantar su educación ulterior, ya sea a través de los riesgos del empirismo, si las circunstancias le obligan a las formas de aprendizaje a que se ve condenado el autodidacto, ya en otros establecimientos educativos, si

sus medios le permiten ahondar en ellos los cauces de las verdades primordiales asimiladas en la niñez.

La superficialidad y la insuficiencia de nuestra primaria es el origen de toda una serie de dramas educativos que urge evitar inmediatamente, ampliando el cuadro humano de sus trabajos, modernizando las técnicas pedagógicas y aprovechando los medios de relación social que el progreso pone a disposición del profesorado y que —como ocurre con el cinematógrafo y con la radio— han sido utilizados hasta ahora en nuestro país más por la industria y por el comercio que por la ciencia y la educación.

En los estudios de revisión y coordinación de nuestros programas y nuestros textos, tal modernización implicará la necesidad de tomar en cuenta los principios directores —de actividad y vitalidad, de libertad e individualidad— en que coinciden todas las grandes corrientes de la pedagogía contemporánea. Por estos principios, que se hallan íntimamente ligados entre sí, la nueva pedagogía práctica supera las formas decimonónicas del memorismo intelectualista que sometía al alumno a un proceso ajeno a los intereses y a las aspiraciones de su edad y que se empeñaba en imponerle un esquema rígido y uniforme, mediante la sujeción a una disciplina arbitrariamente emanada del exterior.

Si queremos educar a los niños de México para la libertad y la democracia, debemos enseñarles, antes que nada, a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos, eliminando los procesos de mecanización y de ciega obediencia que aconsejan los profesores totalitarios. Como lo dijo admirablemente una célebre educadora, “el niño que no aprende a obrar por

sí solo, a dirigir sus acciones y a gobernar su voluntad, se convierte en un adulto sumiso y siempre obligado a descansar sobre los demás, lo que a la postre suscita en él un complejo de inferioridad, del que nace, tarde o temprano, una subordinación pasiva a los *condottieri* y a los caudillos”.

Aprender a ser libres no es una empresa cómoda. Y esto lo saben los dictadores, pues el gregarismo en el que se apoyan es el producto de la pereza mental y el desistimiento del carácter de quienes ven en la libertad un compromiso molesto de elegir por sí mismos y de aceptar, en cada caso, el máximo de responsabilidad. De ahí que nos preocupemos porque la escuela de México esté fundada en la actividad y en el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del educando: de su fuerza corporal, gracias al juego libre y organizado; de la eficacia de sus sentidos, gracias al trabajo manual; de la elevación de sus sentimientos, gracias a la expresión estética por la poesía, la música y el dibujo; de la capacidad de su mente, gracias a un aprendizaje profundo en que los conocimientos no se adhieran a la experiencia, sino que broten de ella por natural y entrañable vertebración; de la nobleza de su carácter, gracias al desarrollo del espíritu de iniciativa; y de la honradez de su sociabilidad, gracias al vigor de la acción común y al fomento de dos convicciones complementarias: la de la interdependencia material de los intereses y la de la solidaridad humana de la conducta.

Pero nuestra escuela, además de activa en el valor pedagógico del vocablo, deberá ser también una escuela basada en la individualidad y en la libertad. Toda enseñanza que elude el respeto de la persona marcha al fracaso. El trabajo por serie, bueno para la

producción de las fábricas, es inconcebible en la formación de los espíritus. Cuanto mejor se atienda a la individualidad del alumno y cuanto mayor libertad se le otorgue, dentro de los límites de esa solidaridad y esa interdependencia que he mencionado, las esperanzas de concretar sus cualidades características con las cualidades de los demás serán más sólidas, más seguras y socialmente más efectivas, ya que la autonomía moral de cada educando —por la madurez que prepara a la independencia de su criterio— es la mejor preparación que puede proporcionar el Estado a quien, al llegar a la edad adulta, habrá de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes dentro de un régimen democrático.

Si conseguimos dar a nuestra enseñanza estas cualidades de actividad, de vitalidad, de individualidad y de libertad, que rápidamente he analizado, veremos que se transformará en un laboratorio continuo de mexicanidad trascendente y de positivo orden social. Será mexicano no por una imitación servil de sí misma y de las mecánicas del pasado, sino porque impulsará a quienes estudian a sentir a México, a entender a México y a concebir el destino de México como una fuerza creadora de porvenir. Y será social porque la unidad que buscamos no deberá establecerse sobre la admisión de los errores y los prejuicios, sino sobre una colaboración y un entendimiento dignos de mantenerse, durablemente en virtud de la libre crítica, sustituyendo la intolerancia por la lucidez del examen propio, afinando en todas las almas la noción del derecho ajeno, avivando en cada experiencia el respeto de la experiencia común y convirtiendo así a la escuela en un factor colectivo de cohesión nacional y de acción patriótica.

Lo que he dicho acerca de los programas es aplicable, punto por punto, a la cuestión de los libros de texto. Unos y otros tendrán que adaptarse a la misma finalidad, proscribiendo las fórmulas anticuadas y suprimiendo las copias sentimentales de autores que ni son nuestros ni poseen mayor prestigio que el discutible de haber hecho llorar abundantemente a las juventudes de su país. No creo que el amor, la dulzura y la suavidad sean virtudes escasas en nuestro pueblo. Más falta nos hacen, acaso, otras cualidades: la tenacidad, la alegría y la fe en el éxito. A las enormes dosis de pasividad y melancolía, que han absorbido nuestros pequeños lectores, hay que sustituir elementos de fortaleza y de confianza en la actividad. Sin desdeñar la imaginación, procuraremos no hacer de ella el abuso que nuestros textos revelan frecuentemente y que, distanciando al colegial de la realidad, lo incapacita para afrontarla y engendra esos tipos inadaptados que no advierten sino una angustia: la de vivir por obligación. El concepto científico de las cosas deberá penetrar y envolver hasta los relatos de mero divertimento y las reglas de higiene y de salud física no se destacarán en las páginas de esos libros como avisos médicos inoportunos, sino que se alojarán en el cuerpo de la lectura en forma de ejemplos concretos y asimilables.

Como quiera que la labor de redacción de los libros escapará a las actividades oficiales de quienes forman este órgano de consulta, lo que esperamos es que, en cuanto un programa haya sido aprobado por la secretaría, la comisión dé a conocer las condiciones que pedagógicamente habrá de llenar la obra adecuada para ilustrarlo. Convocaremos entonces a concurso a aquellos escritores y profesores que tengan ánimo de

escribirlo, y el texto que alcance el premio será adquirido por el Estado, mediante una justa retribución, a fin de que pueda imprimirse por nuestra cuenta. Ello nos colocará en situación de vender los libros a bajo precio, sin espíritu de negocio y previendo, incluso, un margen de resistencia para distribuir de manera gratuita parte de la edición entre los hijos de padres verdaderamente necesitados.

Juzgo, señores, que las recomendaciones que aquí he apuntado podrán servir a ustedes para dar inmediatamente principio a las labores que les confía la Secretaría de Educación. Conozco el peso de la responsabilidad que en cada uno de los presentes deposita la opinión pública. Pero conozco también el fervor con que todos ustedes asumen tal responsabilidad. Y por eso auguro a la comisión un periodo de estudios muy venturoso.

ADOLFO MENÉNDEZ SAMARA¹

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

1. LA DEFINICIÓN NOMINAL. En el curso del tiempo el significado de las palabras va cambiando, de aquí la necesidad de fijar el sentido permanente que encierran a pesar de los cambios. Por esto definir nominalmente es explicar *una palabra desconocida por medio de otras conocidas, su preciso significado*. Los diccionarios están llenos de esta clase de definiciones que en ocasiones también se llama verbales.

A veces la definición nominal o verba ha de completarse con una explicación *etimológica o sintáctica* para lograr mayor claridad en su significado. Por este camino es como ha de comenzarse la explicación de lo que es la Filosofía.

2. DEFINICIÓN NOMINAL DE FILOSOFÍA. En el umbral de la iniciación filosófica topamos con el significado de lo que es la filosofía, y con esta cuestión se plantea al investigador el primer problema, situándose en el corazón de ella misma.

Partiendo de su significado etimológico descomponemos la palabra en dos vocablos griegos: *Philos*, que significa amigo, y *Sophia*, saber o sabiduría; reunidos designan al amigo de la filosofía o del saber,

¹ Adolfo Menéndez Samara, *Manual de introducción a la filosofía*, 3ª edición, México, Antigua Librería Robledo, 1952. Selección de las páginas 13-17.

que es el filósofo; y el amor al saber o a la sabiduría, que es la filosofía misma.

3. HISTORIA DE LA PALABRA FILOSOFÍA. Durante el siglo V antes de nuestra era, aparecieron en las ciudades-estados griegos, unos hombres que se llamaban a sí mismos *sofistas*, es decir, sabios, porque hacían profesión de la sabiduría, enseñándola por dinero; pero desde el mediar de aquel siglo se les enfrentó un hombre que también aspiraba a la sabiduría, sin la pretensión de suponer que era una cosa fácil saber lo que era de ella y si podía o no alcanzarla; se llamó Sócrates. Discutió con los sofistas en la plaza pública y las calles, preguntándoles sobre lo que era la sabiduría, pero ninguna respuesta calmó sus ansias de saber; entonces renunció a ser sofista, es decir, sabio, se llamó con modestia filósofo, o sea amigo o amante del saber o de la sabiduría, pero que no ha alcanzado por más esfuerzos de labor intelectual que emprendiera.

Así pues, en un principio la filosofía tenía un sentido muy general designando a *cualquier curiosidad intelectual, a todo afán de saber y enriquecerse con nuevos conocimientos*.

Parece que el primero que recibió el nombre de filósofo fue Pitágoras de Samos (580-500), según noticia de un antiguo historiador de la filosofía que se llamó Diógenes Laercio, que floreció aproximadamente al final del siglo II de nuestra era.

Pitágoras fue el primero que se le impuso el nombre de filósofo, estando en conversación familiar en Sición con Leonte, tirano de los sicioneses y filáseos... como refiere Heráclides Póntico; ninguno de los hombres, dijo Pitágoras, es sabio; solo Dios lo

es. Antes la filosofía se llamaba sabiduría y sabio el que lo profesaba llegando a lo sumo de la perfección, pero el que se dedicaba a ello se le llamaba filósofo”. (Diógenes Laercio, *Vidas, Opiniones y Sentencias de los Filósofos más ilustres.*)” Todos los que ponían sus afanes en la contemplación de las cosas eran considerados y llamados sabios, y éste su nombre duró hasta el tiempo de Pitágoras, quien como escribe un oyente de Platón, el pónico Heráclides. . . , trató docta y disertamente algunas cuestiones, y como León se hubiere admirado de su talento y elocuencia, le preguntó de qué arte hacía principalmente profesión, sino que era filósofo”. (Cicerón. *Cuestiones tusculanas*).

En los párrafos anteriores se vuelve a insistir en diferenciar la sabiduría de la filosofía; yo, dijo Pitágoras, no soy sabio, solo soy filósofo, sabio nada más lo es Dios.

Después se encuentra el concepto de filosofía en el historiador Herodoto, cuando narra que cierta vez Creso le dijo a Solón, uno de los siete sabios de Grecia: “... me han contado que has recorrido como filósofo varios países para estudiarlos, en un afán de saber”.

Aquí se usa la palabra *philosophhein*, debiendo entenderse por ella un amor a la verdad en todas sus formas, el arte de hablar bien y pensar con cordura, lo que hace al hombre más humano. Es esta última acepción debe tomarse la frase de Tucídides en su famosa oración fúnebre a Pericles: “aspiramos a la filosofía sin enervación”.

4. EL SABER Y LA SABIDURÍA. Puesto en claro que afanarse o ir en pos del saber o la sabiduría es el oficio del filósofo, cabe interrogar ¿qué es el sa-

ber o la sabiduría? *Sophia* procede de *saphes*, que es *lo patente* o *manifiesto*; se sabe lo que es patente, lo que se conoce; *sophia*, es, por tanto un saber de lo patente o manifiesto.

I. Ahora bien, si lo que se sabe es acerca de algo, ¿cuál es ese algo que constituye el objeto del saber? No todo conocer es saber; éste es un conocimiento más importante que el simple conocer; se conoce a una persona, aunque muy poco es lo que sabemos de ella; el saber ha de distinguirse o por el algo al que se dirigió, o por la superioridad y óptima manera que encierra su modo de conocer.

II. En un principio el vocablo *sophia* significó un saber puro, plétórico de curiosidad por esclarecer todo aquello que *turba*, *asombra* o *admira*, Platón hacía radicar la actitud filosofante en el asombro, en griego *thaumaso*, *thaumasein*, que es la raíz del acto de convertir en problema a las cosas, por insignificantes que sean.

La turbación es un sentimiento propio del filósofo, y el primero que ha dicho que Iris era hijo de Thaumás, no explicó mal la genealogía...” (Platón, *Teetetes*.) “Que no se trata de una producción creadora –poética– es evidente por la historia de los primitivos filósofos, porque debido a su *admiración* comenzaron y comienzan los hombres a filosofar; *admiráronse* en remotos tiempos ante dificultades palmarias, avanzando poco a poco, descubriendo dificultades sobre las cuestiones superiores, por ejemplo, los fenómenos de la luna y el sol, los de las estrellas y génesis del universo. El hombre se siente perplejo y maravillado, considérase ignorante –por lo cual el aficionado a los mitos es en cierto sentido amante de la sabiduría,

pues el mito está integrado de maravillas—; por eso a partir del momento en que filosofaron con el fin de salir de la ignorancia, es evidente que fueron en busca de la ciencia con objeto de saber, y no animados por ningún fin utilitario. (Aristóteles. *Metafísica*.)

III. No hay una receta para filosofar, ni se puede enseñar ni transmitir la capacidad filosófica; se filosofa cuando se hacen propios los problemas de la filosofía, lo que implica una experiencia y comprensión del asunto. Filosofar es esencialmente una *actitud para enfocar reflexivamente a las cosas*; actitud en vez de fórmulas para explicarlas. Filosofar no consiste en sostener unas opiniones cualesquiera o estar en posesión de una cierta cantidad de conocimientos de la historia de la filosofía. Es cierto que cada filósofo tendrá sus opiniones y conocimientos, como requisito previo para emprender su propia reflexión, pero es inútil saber de memoria lo que han dicho Aristóteles o Kant, Santo Tomás de Aquino o Husserl si no se asimilan sus doctrinas indagando el por qué de ellas y apropiándose los problemas que encierran. El espíritu huye de la conciencia del hombre tranquilo y satisfecho con lo que han dicho otros, sintiéndose al mismo tiempo incapaz de tomar una actitud crítica ante lo ya elaborado y enfrentarse de nuevo, como si ignorase las soluciones de los filósofos que le precedieron, a las cosas, a la investigación; el hecho de aceptar todo lo que sucede en el mundo que nos rodea, dejando que los hechos permanezcan separados e inconexos, en vez de adquirir por el lazo oculto que los une para saber la interpretación que se les debe dar, es muy fácil, propia del despreocupado, incapaz de filosofar. Una

observación debida a azar o unas ideas sin trabazón, la creencia milagrera en las soluciones que ya están en los libros, la falta de duda y examen, la incapacidad de problematizar, son actitudes antifilosóficas por excelencia. Todo lo contrario es filosofar.

IV. Sin embargo, hay un peligro en la actitud filosofante; que de razones en razones, se construya un sistema de ideas, cuya verdadera función en vez de realizar un *descubrimiento*, pretenda, aun en forma inconsciente, justificar cualquier deseo o creencia preexistente en la razón, sin aplicar un riguroso análisis y guiarse por la luz de la verdad.

Por eso en la producción de cada filósofo han de distinguirse dos momentos: *a*) el que encierra conocimientos verdaderos que se acumulan a los que otros pensadores encontraron y que responden en su conjunto a la realidad; *b*) la aportación personal, el acento histórico, el acervo de prejuicios que consciente o inconscientemente se deslizan en el sistema; estos elementos son invenciones, no descubrimientos; el filósofo como amante de la sabiduría ha dejado de ser el descubridor de la verdad, para convertirse en inventor o creador, situación que se acerca a la actitud poética. El que filosofa ha de evitar, hasta donde humanamente le sea posible, esa racionalización de los prejuicios, examinando con rigurosidad, no solo las creencias sino también los ocultos fundamentos de ellas.

LA EDUCACION²

Cap. III, Secc. 1^a.

122. LA PERSONALIDAD ADQUIRIDA Y LA EDUCACION. La personalidad innata recibe una especie de coronamiento con el aditamento de la adquirida, lo que se logra por la educación y el aprendizaje.

Cada hombre *lleva en lo íntimo de su ser una predisposición para aprender* o, expresado en otras palabras, el ser humano está constituido de tal manera que su vida viene a formar parte de lo que le rodea; el hombre aislado dice, Natorp, es una abstracción, pues se halla unido por una parte con los antepasados, de los cuales proviene, y por otra, con las cosas del mundo en que está; de esta manera cada individuo se encuentra relacionado con el pasado y el presente, proyectándose en el futuro. Por esto debemos abandonar aquella hipótesis individualista que plantaba al hombre enfrente del mundo; no así, sino que el mundo, por el hecho de formar parte de la experiencia humana, es también una parte del hombre, el cual le es accesible mediante ciertos órganos, destinados a relacionarlo, tales como los sentidos, y, además, ciertas características que la hacen reaccionar ante la influencia de las cosas, como las tendencias, el temperamento, etcétera.

De esta manera el *ser humano está conformado especialmente para estar en el mundo, para existir en él*. El hombre es un ser para la existencia, dice Heidegger, pero para existir en el mundo.

² Menéndez Samara, Adolfo. *Breviario de psicología*, 4^a edición, México, Robledo, 1951. Selección de las páginas 191-195.

El mundo en el que vive y con el que convive, está constituido por un pequeño sector, es decir, que *el ser humano sólo vive en una parte del mundo y no en todo*; y en este pedazo es donde está transformándose o transformando lo que está a su alcance; por eso ha dicho Dilthey que nada más tiene una cierta *perspectiva* de la totalidad del mundo, que es la que conoce y en la que vive.

Los órganos por los cuales se pone en contacto con su mundo de perspectiva le sirven para asimilar de todo lo externo una parte nada más; *sólo algunas cosas se convierten en nuestro mundo*; no todo está destinado a que se ponga en contacto con nosotros; hay una especie de *selección* ente en mundo como un todo y el hombre; éste toma nada más ciertos aspectos o perspectivas y desecha o abandona otras; por eso se dice que el hombre hace su propio mundo, de lo que se concluye que *el mundo al ser de cada quien, es un mundo inmanente a cada ser de la existencia humana*.

El mundo de cada hombre influye a su vez en él, haciéndose susceptible de que se le conozca, adquiriendo una significación de manera que *el mundo de cada hombre lo determine a su vez y lo educa*. La educación viene a ser un elemento de la existencia humana. La educación es un principio de educación vital (Roura Parella).

La educación entendida en esta forma, tiene una amplitud muy grande, pues *comienza con la vida y termina con la muerte*, pudiendo ser, en la mayoría de las ocasiones, *inconsciente*, o mejor dicho, sin suponer el propósito de educarse.

Todos los pedagogos están de acuerdo a este respecto: *la educación es inseparable de la vida y dura*

tanto como ella. Naturalmente que en ocasiones es un propósito consciente (como sucede en la escuela, en la universidad, etcétera), pero esta clase de educación es una pequeña parte de la total.

El ser humano, como ya hemos dicho, es un todo que tiene relaciones con el mundo, que toma desde su perspectiva personal, tendrá dos aspectos fundamentales en su educación: uno externo y otro interno.

123. LAS DOS EDUCACIONES. El medio ambiente impone ciertas condiciones a la vida que determinan las maneras de vivirla. Como el ser físico del hombre debe tener ciertas bases físicas para subsistir, hay un intercambio con el medio geográfico en que se encuentra; de aquí que las fuerzas físicas lo modelen, determinándose las actividades fisiológicas, que a su vez influyen en la conducta psíquica. Todo ello es muy claro en cuanto a las necesidades de la nutrición, modo de conservar la vida, e incluso el sector sexual, aspectos vinculados con el instinto vital. De esta manera el modo como cada hombre se afecta y su tipo temperamental, imprimen una dirección a las formas de expresión instintiva. Del simple imperio de las necesidades biológicas, que determinan reacciones instintivas, logra el hombre por formas afectivas, tendencias y temperamentos, elegir la mejor manera de reaccionar y satisfacer al ímpetu instintivo. Aparece así un elemento nuevo diferente del de la conservación vital: el hombre es capaz de levantarse a un plano de vida que ya no es simplemente biológico, sino que logra enderezarse a la obtención de ciertos satisfactores que escapan a la conservación de la vida, que pertenecen a una esfera distinta: la de lo psíquico.

En todo este sector la educación es *inconsciente* y se reduce más bien a la influencia del medio, en el que lo psíquico obra imprimiendo un sentido práctico.

Otro de los factores educativos externos es el constituido por la influencia de la convivencia con los otros hombres; el ser social está unido con otros semejantes en forma *vertical* (sus ascendientes y descendientes) y *horizontal* (sus coetáneos). El yo, supone que existe el tú; el individuo existe en y por lo social, y así como recibe influencias del medio físico, le sucede otro tanto con la convivencia, y reacciona influyendo, a su vez, en los otros; esta interacción de lo social con el individuo y del individuo con lo social, educa e influye al ser humano. Ernesto Kriek sintetiza en las siguientes fórmulas esta interacción educativa de la humanidad: *el individuo educa al individuo* (el caso del maestro) *la comunidad educa al individuo* (la ciencia es un producto de la acumulación investigadora de muchos hombres y se ofrece al hombre que estudia) *el individuo educa a la humanidad* (imponiendo sus propias aportaciones, descubrimientos, etcétera, a los otros hombres), *la humanidad*, por último, *educa a la humanidad*.

La educación propiamente llamada, acontece en la comunidad y recibe un plan o finalidad, impresa conscientemente, si no en todas las ocasiones, cuando menos en la mayor parte, tales como la imposición de ciertas normas morales, conocimientos científicos, etcétera.

De este aspecto externo es fácil suponer que hay una segunda forma interna de la educación, la que supone en el individuo una *predisposición natural para obtener la asimilación de las enseñanzas exteriores* y, lo que es muy interesante, *actuar conforme a ellas*. El

individuo en esta forma *se educa a sí mismo*, es decir, *se impone ciertas maneras de actuar*, lo que supone una *conciencia dirigente*, o mejor dicho, una *voluntad*. Pero un comportamiento semejante, con dirección, persiguiendo fines, coincide con la fenomenología de la personalidad adquirida. Por tanto, la educación que efectuamos en nosotros mismos viene a desembocar en la contextura del carácter, partiendo de los aportes externos, los cuales se fijan en la conciencia por la memoria. La personalidad adquirida está formada por los recuerdos de nuestro mundo de perspectiva, de ese mundo de cosas y semejantes nuestros en el que vivimos y obramos. La personalidad adquirida es una porción de nuestra historia, que ha sido registrada por la memoria, de los sucesos que nos acontecieron en nuestro convivir con las cosas y en nuestro co-existir en la comunidad. La memoria comienza en una impresión y por reviviscencias sucesivas se va conformando hasta que aparece el *hábito*, que viene a ser una especie de segunda naturaleza, es decir, se contextura la personalidad adquirida. Todo hábito empieza por un suceso que registra la memoria.

Hay recuerdos que juzgamos o valorizamos y contrastamos con otros y, según que los rechacemos o los aceptemos (conforme a nuestras tendencias, manera de afectarnos y temperamento), se irán convirtiendo en modos de opinar, de pensar y creer, adoptando entonces una línea de conducta.

El hombre se pone en contacto con el mundo gracias a que posee órganos específicos que constituyen verdaderas antenas de comunicación. Además posee ciertas formas psíquicas que modelan los informes del exterior, determinándolo a la acción.

FRANCISCO LARROYO¹

OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

El Hecho de la Educación-La educación como hecho, posee un sentido humano y social. Consiste en un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, los hábitos y experiencias, las ideas y convicciones, en una palabra, el *estilo de vida* de las generaciones adultas. En los pueblos primitivos, la educación se manifiesta como una influencia espontánea del adulto sobre el niño y el joven. Con el tiempo, se advierte la importancia de este hecho, y nace la preocupación de intervenir en la formación de la prole.

En efecto, tras la educación primitiva, de carácter difuso y espontáneo, ha ido apareciendo, al correr de los tiempos, un conjunto de actos e instituciones enderezados a desenvolver conscientemente la vida cultural de la juventud. En esta etapa del proceso, la educación toma la forma de una influencia intencionada: se realiza a voluntad sobre las generaciones jóvenes y es ejercida por personas especializadas, en lugares

¹ Larroyo, Francisco. "Objeto de Estudio de la educación en México" en *Historia comparada de la Educación en México*. Porrúa. México 197, pp. 35-37 y "El proceso educativo" en Larroyo, Francisco y otros. *Fundamentos de la educación*. EUDEBA-UNESCO. Argentina, 1978. Pp. 1-15 (pp. de fragmentos 8-9).

apropiados y conforme a ciertos propósitos religiosos, políticos, económicos [...]

No obstante que la educación intencionada significa un avance en el desarrollo de la sociedad, la educación natural y espontánea nunca desaparece. Hay más: existe un carácter común en todo proceso educativo. Ya sea espontánea o reflexiva, la educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos la cultura (lengua, ritos religiosos, costumbres morales, sentimientos patrióticos...) de la sociedad en la que se desenvuelve, se adapta al estilo de vida de la comunidad en que se desarrolla.

Teoría y Técnica de la educación. – Una etapa ulterior de la vida de la educación es el nacimiento de la *teoría pedagógica*. Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia, fines y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica. Más tarde recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (*arte educativo*), en donde se sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría. Así nos encontramos teoría y práctica en saludable relación, y así se van desenvolviendo en el tiempo la teoría y la educación.

La teoría pedagógica describe el hecho educativo; busca las relaciones de éste con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte, determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación congruente de la ciencia de la educación.

Política educativa. Hecho y teoría de la educación se encuentran en interna relación con la cultura de cada época. Con la vida del Estado, del Poder Público, la educación mantiene peculiares vínculos. El Estado trata de orientar y dirigir la educación; dicta normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio en que gobierna. La política educativa es este conjunto de preceptos, gracias a los cuales se establece una base jurídica, de derecho, para orientar y dirigir las tareas de la educación. En la vida contemporánea, la política educativa no se limita, ni con mucho, a regular la vida escolar (*política escolar*); abarca todos los dominios de la cultura en que se propaga la educación: la prensa y la radio, el teatro y el cinematógrafo, etc. (*política extraescolar*).

La teoría de la educación no es la política educativa, aunque ésta, para lograr sus designios y no caer en utopías, debe acudir a aquélla. La teoría es obra de los pedagogos, de los teóricos de la educación. La política es tarea de los hombres de Estado. A veces puede ocurrir que en una misma persona concurren el teórico y el político; pero hasta en este caso, las funciones teoréticas serán distintas de sus actividades políticas. Tampoco coincide el hecho pedagógico con la política y la legislación educativa. No pocas prescripciones jurídicas son violadas de continuo, sobre todo, cuando la legislación educativa no toma en cuenta, ni trata de comprender, para encauzar la vida colectiva de un pueblo, su carácter social, su *éthos*. Con todo, el conocimiento de tales ideas de política pedagógica, aunque muchas veces no van más allá de proyectos, constituye una fuente importante para diseñar la imagen histórica

que trátase de reconstruir. Ayuda a rehacer los ideales educativos del pasado [...].

FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN²

Decisiva e intensa es la obra educadora; a ella compete, en primer término, conservar, a manera de realidad viviente, los tesoros culturales de la comunidad. La vida humana se mantiene gracias a estos bienes que la constituyen. Toda existencia colectiva se desenvuelve entre elementos ya creados que, mediante selecciones, afinidades y combinaciones múltiples, dan lugar a las nuevas estructuras. Estos materiales en el orden de la cultura provienen de la tradición. Si el hombre perdiese los recursos tradicionales, siempre estaría al principio, no tendría una base sobre la cual seguir edificando.

La educación, empero, no solo conserva; asimismo, propicia un crecimiento. En ello reside otra de sus esenciales funciones. La posesión de bienes culturales conduce a menudo a nuevas formas de vida. El progreso humano es ley privativa del hombre. el reino animal presenta cambios, pero no revela progresos. La manada de elefantes se comporta hoy en las selvas africanas del mismo modo que en la edad prehistórica, pese a la modificación de las especies. (El elefante de hoy es más pequeño que el antediluviano.) Pero la especie humana tiene la potestad de cambiar a través del tiempo, gracias a un impulso permanente. Si no, ¿cómo podríamos explicarnos el adelanto científico y técnico? Mídase la distancia que va del dolmen al mo-

²Larroyo, Francisco, "El Proceso educativo", en *Fundamentos de la educación*, Argentina. EUDEBA-UNESCO, 1971. Selección de las páginas

dermo edificio de cemento armado; la diferencia entre la rueca de nuestros antepasados y la moderna industria textil; entre la tea de madera resinosa y la bombilla de Edison; entre el fallo arbitrario de un cacique bárbaro que administraba la justicia de acuerdo con su inspiración o capricho y el laudo fundado en derecho de la legislación contemporánea. En esta mutación progresiva, la educación, como proceso, hace sentir su influjo.

La educación es en su esencia proceso y sólo proceso: todo movimiento del espíritu apunta, en definitiva, a la consecución de un contenido de conciencia. La capacidad de acción conduce a mayor capacidad de acción. La mera aplicación del saber adquirido implica ya un progreso, a saber, el arte de utilizar bien lo adquirido previamente. La educación es actividad que conduce a mayor actividad. No hay un crecimiento anímico individual independiente de un crecimiento colectivo, social. Ambos corren paralelos: la difusión de la cultura en el mayor número de los miembros de una comunidad es crecimiento social.

La conservación y crecimiento educativos se enlazan, a su vez, con una tercera ley de la educación: la de la dirección (continuidad). El proceso de la asimilación de la cultura es gradual: el hombre va conformando su mundo espiritual paulatinamente. No puede elevarse a ciertas esferas de la ciencia si antes no ha pasado por las más elementales y primarias. El placer estético que despiertan ciertas obras maestras supone una experiencia artística previa. La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Tiene en todo momento un fin inmediato y, en la misma proporción que es educativa la actividad, alcanza ese fin la transformación directa de la cualidad

de la experiencia. Infancia, adolescencia, juventud, edad adulta, todas se hallan en el mismo plano educativo en el sentido de que lo que realmente se aprende y cada una de las etapas de la experiencia constituye el valor de esa experiencia en el sentido de que el oficio principal de la vida, en todo momento, es hacer que los vivos contribuyan así a un enriquecimiento de su propio significado perceptivo.

LEOPOLDO ZEA¹

EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO

Dentro de un sistema, un orden social, la educación tiene como función afianzar lo alcanzado y proyectar los mayores logros posibles. Se trata de afirmar, de conservar lo alcanzado preparando a los individuos que han de sostenerlo o enriquecerlo. Pero en países como México, la educación no puede ser para conservar y ampliar lo conservado, sino para cambiar. Para cambiar un orden que no es el propio de los individuos que hacen parte de él, salvo en una relación de dependencia en la que no tienen otro lugar que el de servidores, de instrumentos, de un sistema que no ha surgido de sus propias y peculiares necesidades. Así, en unos sistemas se educa para conservar, en otros, como el nuestro, para preparar para el cambio.

Así lo entendieron los próceres y continuadores de la independencia de México frente al coloniaje impuesto por España. Para estos hombres se planteó un problema que no se había planteado en los sistemas de los centros de poder colonial, la necesidad de deshacer por la educación lo que otra educación había impuesto. Así se habló de “emancipación mental”. No bastaba la emancipación política alcanzada, era menester completar ésta con la emancipación, la mental. Una edu-

¹ Leopoldo Zea. “Educación para el cambio” en Cueli, José. (Coord.) *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP-La Jornada, 1990, pp. 153-157

cación que anulase los hábitos y costumbres impuestos por el coloniaje. Había que hacer que hombres educados para la servidumbre, se preparasen para formar naciones libres. Los hombres políticamente emancipados de los centros de poder colonial carecían de la preparación que les permitiese actuar como hombres libres. Había que desarraigar, arrancar de las propias entrañas el meollo de la educación que las metrópolis habían impuesto de acuerdo con sus peculiares intereses.

Lo que había sido impuesto por la fuerza, por la conquista y la colonización, había que arrancarlo igualmente por la fuerza obligando al educando a ser libre como lo habían venido educando para aceptar la situación servil. Si obligatoria había sido la educación para la servidumbre, obligatoria debería ser la educación para la libertad. Tal fue el espíritu que animó al liberalismo mexicano enfrentado al conservadurismo empeñado en mantener la misma relación de servidumbre pero ahora en beneficio de un determinado grupo social que se consideraba heredero del sistema colonial, un orden colonial, pero sin España. ¿Quién podría realizar este cambio educativo? Sólo minorías relativamente preparadas, capaces de conducir el descontento que hizo posible la emancipación en una política, una acción que arrancase definitivamente el orden mental que aún seguía prevaleciendo.

Esto se hizo expreso ya en 1824, recién emancipado México del coloniaje español. Se preparaba la que sería la primera Constitución de la nueva República y, dentro de ella, se planteaba el problema de la Educación. Se habló de la necesidad de un sistema educativo que anulase el impuesto por el largo coloniaje y enseñase a los mexicanos a ser libres, sabiendo cómo

usar su libertad. “En las universidades y colegios de educación superior —dice el proyecto educativo— debe enseñarse no ya teología sino economía política”. “En todos los colegios y universidades de la Nación han de darse lecciones de economía política”. Servando de Teresa y Mier sostiene que es allí donde “han de enseñarse los elementos de las ciencias que hacen felices a las naciones y promueven la prosperidad”. Carlos Bustamante, otro de los participantes en la discusión sostiene: “Si no despertamos en estos momentos del sueño en que hemos yacido por tantos siglos; si en cuanto está de nuestra parte no nos aprovechamos de estas ideas, jamás podrán erradicarse”. Para que esto sea posible habrá que obligar a los mexicanos a saber del uso de sus libertades como antes se les obligó a delegadas en beneficio de prosperidades ajenas. Pero se dice algo más, se habla de la gratuidad de la enseñanza, al menos en sus primeros grados, de acuerdo con las posibilidades de una nación que apenas emergía del brutal pasado colonial.

Dentro del largo pasado colonial, dentro de la experiencia de una historia considerada como impuesta, nada había que pudiese servir para posibilitar la existencia de una nación de hombres libres y por ello capaces de autodeterminarse. Los mexicanos, como el resto de los latinoamericanos que emergían como naciones independientes, buscarán así, fuera de sí, los instrumentos educativos que hiciesen de sus ciudadanos hombres libres y capaces de hacer por sí mismos, lo que los ciudadanos de las naciones que conducían a la humanidad por el camino del progreso, habían hecho por sus naciones. Los mexicanos que ya se habían asomado a ese otro mundo de la cultura que había he-

cho posible naciones como Estados Unidos, Inglaterra y Francia, hicieron de los instrumentos por ellos reconocidos armas para anular el pasado, para obligar a los mexicanos al uso y conocimiento de las mismas.

Utilitarismo, pragmatismo, positivismo, filosofías que se suponía habían dado origen a hombres capaces de hacer lo que se había hecho por Estados Unidos, Inglaterra y Francia, fueron utilizadas en la educación para hacer de los mexicanos hombres libres y prácticos. Una necesidad que fue acrecentada por el despojo hecho a México en la guerra de 1847, por los Estados Unidos, arrancando a México más de la mitad de su territorio. Para evitar un nuevo y quizá total despojo había que educar a los mexicanos en el uso de las técnicas que habían hecho de Estados Unidos la poderosa nación que ya era. Había que imitar su sistema educativo como se imitaba su constitución. Se suponía que de esta imitación iba a surgir una nación fuerte, capaz de resistir los nuevos embates del nuevo imperialismo. Justo Sierra habla de hacer de los mexicanos los yanquis del sur, algo que se repetía en la lejana Argentina con Juan Bautista Alberdi. El Ministerio de Instrucción Pública tenía como función hacer de los mexicanos hombres prácticos; capaces de hacer por México lo que otros hombres prácticos habían hecho por el poderoso vecino y otras naciones que encabezan la marcha del progreso.

Al terminar el siglo XIX se hizo patente el fracaso de este intento modernizador de la educación. Los mexicanos no se transformaron en los yanquis del sur. La constitución imitada de Estados Unidos, no originó una nación semejante a éstos. Queriendo arrancar el pasado colonial solamente se lo habían encubierto

quedando latentes hábitos y costumbres impuestos en tres largos siglos de coloniaje español. La anhelada “emancipación mental” sólo había cubierto la vieja mente impuesta. Esta siguió latente para otras formas de explotación, así a las que se quisieron terminar, sucedieron otras impuestas dentro y fuera. La amenaza estadounidense se mantenía latente y los mexicanos seguían sin fuerza para resistirla. Una nueva revolución, que en cierta forma continuó la de independencia en 1810, explotó en 1910; la Revolución Mexicana que pondrá en crisis el equivocado sistema educativo para el cambio. Lejos de pretender romper, con un pasado, con el que quiérase que no había que contar, y del cual había que partir; había que asimilarlo, por el contrario, hacerlo parte de la experiencia de los mexicanos que por serio, evitarían que se repitiese.

El proyecto educativo del México de nuestros días sigue siendo semejante al proyecto que se plantearon los educadores mexicanos al inicio de la vida independiente de esta nuestra nación: educar para el cambio. Sigue siendo imperativo el romper hábitos y costumbres heredados del pasado y acrecentados con el tiempo. Pero este cambio no habrá de lograrse a partir de nuevas imitaciones, con la extrapolación de doctrinas extrañas a la experiencia de los mexicanos. Ciento ochenta años de vida independiente han originado ya una historia que no puede ser considerada extraña a la existencia de los mexicanos y con ella, la historia del también viejo pasado al que hay que enfrentarse, experiencia que suma cinco siglos de historia con los cuales hay que crear un sistema educativo que permita a los mexicanos realizar, con plenitud, el anhelado cambio.

La Revolución de 1910 obligó a los mexicanos a abrirse las entrañas para encontrar dentro de ellas los instrumentos con los cuales poder forjar un futuro que sea la negación de todo pasado impuesto, de todo pasado en una relación que implique cualquier forma de dependencia. El sistema educativo de nuestros días tiene que partir de esta ya larga experiencia, haciendo de experiencias extrañas simples piedras de toque, de comparación y, de ser posible, de instrumentos circunstancial es en la formación de una Nación de hombres libres y por ello insistentes defensores de su derecho de autodeterminación. Es así como se han formado todos los pueblos al transformarse en naciones. Estos no han partido de modelos extraños a sus experiencias, sino de sí mismos haciendo de sus diversas experiencias, positivas y negativas, instrumento para un futuro que consideran propio.

Fue en el empeño por cambiar la índole de los mexicanos, por anular las formas educativas que le habían sido impuestas en el coloniaje, que se formaron Ministerios de Instrucción Pública. Con la Revolución se habló ya de Educación Pública. Esto es, se distinguió el instruir del educar. Instruir es troquelar, forjar, el tipo o tipos de mexicanos que se supone necesita la nación para realizar el futuro que ésta ha propuesto. Educar es algo más, es hacer consciente, dar sentido, a lo que se quiere crear, lo que se quiere realizar, el por qué se pretende realizar. No basta formar buenos profesionistas, científicos y técnicos; lo importante es hacer que los mexicanos tomen conciencia de por qué han de ser buenos profesionistas, científicos y técnicos. Hacerles conscientes de que son algo más que parte de un lenguaje social al servicio de una nación;

que son parte activa, concreta de la misma y por ello responsable de lo que ha de ser esa nación. Que la nación son ellos, junto con otros mexicanos, y que por serlo tienen que hacer de los instrumentos de que les dotan las instituciones educativas, instrumento del desarrollo y cambio de la misma.

Educación es más que instruir, es hacer todos y cada uno de los mexicanos células vivas, conscientes, de su papel, de su lugar en la Nación que al sumarse lo originan, para que ella sea dependiente de un futuro común que ha de ser creado por todos. La obligatoriedad educativa que se planteó en el pasado, no tiene ya sentido para mexicanos que tengan conciencia de sí mismos y de su relación con la sociedad que han originado. Esto es lo que da sentido al insistente reclamo de excelencia académica que es válido para cualquier sistema educativo, lo mismo para conservarlo que para cambiarlo. No se pueden aducir, frente a este reclamo, las limitaciones, los impedimentos con los que se tropieza un pueblo que hay que cambiar. Precisamente, de lo que se trata es de vencer esas limitaciones y capacidad de los mexicanos para vencerlos, y esto puede sólo darlo la preparación que permita hacerla. El cambio no es algo que se dé graciosamente, por natural desarrollo de la sociedad, es algo que los pueblos alcanzan venciendo sus limitaciones, sus impedimentos. Nada más, pero también nada menos.

RAFAEL MORENO¹

ESQUEMA SOBRE EL 3º CONSTITUCIONAL Y LA FORMACION DEL HOMBRE. A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD ECATEPEC

EDUCARSE O CARECER DE HISTORIA

En marzo de 1993 se promulga el nuevo artículo 3o., la norma suprema constitucional que prescribe como debe ser la educación nacional y cual será el modelo de hombre por formar. Hace poco los diputados aprobaron la ley reglamentaria correspondiente a esa educación y al funcionamiento del sistema educativo. Y el mes de mayo de 1992 se puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Predomina, expresamente, una plena coordinación entre las tres medidas y, mas todavía, la subordinación de la primera en el tiempo a las dos posteriores. Estos tres documentos testimonian la reforma educativa actual que, en términos generales, ha sido aceptada y altamente valorada por la sociedad y los educadores mexicanos, salvo algunos críticos y algunos opositores. ¿Por qué tal actividad reformadora y cual el significado de las nuevas normas? [...]

¹ Moreno, Rafael. "Esquemas sobre el 3º constitucional y la formación del hombre" en *Anuario 1994*, publicación del Seminario de Cultura Mexicana, México, 1995. Selección de las páginas 101-110.

VALORES PARA HUMANIZAR A LOS MEXICANOS

El artículo 3° bajo tales demandas y circunstancias, define la educación nacional a través de un conjunto de valores o de ideales formativos del hombre mexicano y constructores de la nación. La educación tiene la finalidad de formar al hombre como tal, para que se incline al amor patrio, a la patria independiente, a la solidaridad internacional, a la justicia de las naciones. La fórmula englobadora resume un pleno humanismo. La ley no instituye un desarrollo en la economía o en la política; se trata de un desarrollo de todo el ser humano, pues legisla así: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”.

Esta definición da la pauta para entender cabalmente la educación laica, un verdadero principio regulador que dice dos cosas simultáneas: la educación impartida por el Estado ha de ser científica y no religiosa. De la finalidad y del principio se desgranar al modo de corolarios cuatro criterios normativos. El primero, de carácter sustancial, establece como norma la adquisición del progreso científico: “El criterio que orientará a esa educación (la educación laica, impartida por el Estado) se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los prejuicios”. Históricamente es el criterio establecido por Jaime Torres Bodet, después de lograr una concertación fecunda entre las diversas tendencias políticas y sociales de México. Este educador heredó una convicción principalísima: que la educación mexicana no puede, de ningún modo, estar atrasada en cuanto a los conocimientos que co-

munique o transmita, sino que deberá asentarse en los conocimientos últimos, pero ya establecidos libremente, del hombre. Educación liberadora.

Acompaña al progreso científico el criterio democrático, tan profundo y acertado, que desde su formulación constitucional ha sido la mejor explicación de la democracia construida por nuestra cultura, y la explicación usada indistintamente por tirios y troyanos. Merece transcripción total. El criterio “será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

El otro criterio concomitante es un nacionalismo de la educación, al que nada puede reprochársele ni quitársele. Liberador de clausuras espirituales, de chauvinismos, xenofobias, norma a los mexicanos el conocimiento de sí mismos, el aprovechamiento de sus recursos, la independencia política, la independencia económica, la cultura nacional. Si el criterio número uno se refiere al desarrollo de la cultura y el criterio democrático al desarrollo del pueblo, el nacionalismo señala cómo impartir una educación que garantice el desarrollo de la nación.

Los tres criterios expuestos, así como el principio regulador, no son extraños a un sentido de moralidad. Pero el inciso *c)* está referido exclusivamente al criterio moral de la educación. La educación, en efecto, “contribuirá a la mejor convivencia humana” por dos medios: uno, al aportar los elementos que robustezcan en el educando “la dignidad de la persona y la integridad de la familia”, junto con “la convicción del interés general de la sociedad”. Otro medio: al po-

ner cuidado “en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres”, lo cual se logrará, “evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”. El hombre igual al hombre.

Los ideales educativos permiten al mexicano ser mexicano y, al mismo tiempo, una concreción del hombre como tal. Va, a manera de un huso de la vida, de sí mismo a los otros y de los otros a sí mismo. Mientras la nación adquiere, gracias a estos dos movimientos, la capacidad para perfeccionar sus propios modos de ser y para, sin pérdida de sí, practicar la asimilación de las obras de las demás naciones. Se comprende, en este sentido, la altura del artículo 3°, al referirse al mexicano en su calidad de hombre nacional y de hombre universal. De este modo se integra el alma de la educación.

La gran finalidad del artículo 3°, aquello por lo que fue compuesto e innovado es, nada menos, formar el tipo o paradigma del hombre mexicano, como persona que participe del individuo y de la sociedad. La razón última de la educación consiste en hacer posible que el pueblo mexicano sea el mismo al desarrollarse, pero también que dentro del pueblo el individuo alcance su formación más completa. El alma de la educación tiene dos rostros: la persona y el pueblo. Por eso ella se constituye con los valores personales y con los valores sociales. Una educación así merece ampliamente el nombre de moderna, cosa de suyo trascendente, porque no forma en la dirección de una modernidad cuyo fundamento sea el mercado y la producción, sino de aquella modernidad afanosa de lo humano, cuyo olvido ha llevado a la crisis del hombre y

de la cultura actual. Una, prueba de lo último la sufre hoy el pueblo mexicano.

UNIR EDUCACIÓN HUMANÍSTICA Y PRAGMÁTICA

Lo expuesto indica que existe el alma de la educación mexicana y que, simultáneamente, esa alma la forman los ideales históricos y hay deseados por el país, haya o no conciencia de ellos. Se trata de un alma motora de la persona y el hombre, pero también, y en modo paralelo, de la nación mexicana con sus rasgos peculiares y universales.

El alma de la educación es una convicción asentada por el siglo XIX independiente: el hombre como persona o ser social debe desenvolverse mediante la educación en todos los valores de la cultura. La educación es integral por exigirla así una idea integral del hombre. Parte igualmente el artículo 3° de otra convicción, también heredada de nuestro siglo XIX, pero vuelta dinámica con los filósofos educadores José Vasconcelos y Antonio Caso: el hombre es una naturaleza educable y la educación consiste en dar forma al hombre que carece de ella, al hombre informado. La formación humana cobra su papel de finalidad suma. El hombre se torna constructor de valores desde los valores educativamente asimilados.

Interesa mucho señalar que los valores del artículo 3° no son de razón, desvinculados de la realidad histórica mexicana. Expresan rasgos fundamentales de la identidad nacional y la proyectan al más propio futuro. Lo cual es posible porque cada valor resulta de una observación del pasado y proporciona el material

adecuado para construir el tipo de hombre hoy requerido. Una mayor precisión lleva a ver los valores, promovidos por el artículo 3º, como una mediación entre lo general y lo concreto, entre la teoría educativa y los hechos educativos. Gracias a ser mediación los valores sustentan, simultáneamente pero con sentido diverso, la teoría y la vida. Esta adquiere razón', mientras aquélla recibe apoyo real. Pueden por eso convertirse en el deber ser de la educación, esto es, en normas supremas reguladoras. Con lenguaje filosófico se afirmaría que el alma educativa del artículo 3º tiene el carácter de una preferencia educativa concreta y generalizable; se añadiría que delinea las formas históricas destinadas a la construcción del hombre y, también, que proporciona las soluciones específicas a los problemas de la sociedad.

Ante el diseño en marcha del país toma concreción el lado tradicional y el lado innovador del artículo. El tipo de hombre se forma con virtudes que lo atan al pasado humanista y al porvenir de competencia, esa larga cuestión de industrializarse entrevista por los liberales y comenzada a resolver durante los años treinta por Narciso Bassols y Lázaro Cárdenas. Hoy es apremiante formar al hombre productivo y competitivo, al hombre tecnológico, sin que por ello sufra mengua la formación del hombre humanista. Así lo evidencian justamente el Acuerdo Nacional para la Modernización, la Ley General de Educación y las abundantes políticas de las autoridades. Urge readaptar el sistema educativo al mundo tecnológico y al problema del desarrollo. Tal es el signo para el hombre actual. Pero al mismo tiempo se clarifica la necesidad de no restringir lo humano al aspecto pragmático, sino de integrarlo con el aspecto humanista. Las declaraciones presiden-

ciales de los secretarios de la República y del secretario de Educación Pública corroboran la tesis; sobre todo la prueban las acciones: escribir los libros de texto conforme al artículo 3º, respetar las costumbres y la cultura de cada región y de los indígenas; privilegiar, al lado del aprendizaje de las matemáticas, el de la lengua española y el de la historia; poner la lengua española como legalmente oficial.

EL DEBER: PRAXIS ARMONIOSA DE FINES Y MEDIOS

Reunir el pragmatismo que demanda la productividad con el humanismo, sin el cual el hombre se desgasta y entra en crisis, no implica alguna dificultad. Por una parte, las entrañas de los tiempos modernos llevan estos dos vehículos de humanidad; por otra parte, la historia y la cultura mexicana constituyen un afán continuado por unir ciencia natural y ciencia espiritual. En breve: la lealtad a la identidad nacional es el camino para formar al mexicano del siglo XXI, un siglo de la era posindustrial. Y el artículo 3º estimula y define las bases del porvenir, no menos que al hombre hoy necesario ante la crisis económica.

Se infiere la conclusión de que el artículo 3º va más allá del reformismo y está más acá de una revolución. Su virtud reside en su fuerza formadora: otro tipo de hombre, otra educación, otra escuela pública y privada, otra calidad de los estudios, otra respuesta a la sociedad y sus problemas. Los resultados, empero, distan de ser automáticos. El futuro de la educación nacional y del hombre mexicano dependerá de que se comprenda y se aplique el artículo 3º en las

instituciones escolares, en la organización académica, en la participación de los académicos, en los trabajos de los planes y programas de estudio, en los programas de formación de profesores, en la renovación del acto educativo. Tareas urgentes que están haciéndose y que aún requieren mucha acción e inteligencia de los educadores. Más camino de la idea educativa a la realidad educativa. Cuando las acciones educativas se ajusten a las ideas sobre la educación, entonces la reforma alcanzará su dimensión benéfica para el país y los mexicanos.

Tal es el deber. La pregunta que inquieta es cómo cumplir. La respuesta absoluta resulta explícita: el deber se cumple en la armonía activa de fines y medios, de una praxis prudente de valores humanos y de valores pragmáticos. Lo primero corresponde al educador; lo segundo, al político de la educación, al pedagogo y, naturalmente, al maestro en acción.

LUIS VILLORO ¹

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR

I. En el tema que nos ocupa creo que hay que separar dos géneros de problemas 1) los inherentes a “la formación humanística que debe ofrecerse a todo universitario en el nivel profesional” [...] y 2) los inherentes a la enseñanza de las licenciaturas de humanidades. La mayoría de las observaciones anteriores se refieren a los primeros. Empezaré por ellos.

De acuerdo [...] en la necesidad de “extender el espacio interdisciplinario”, en relación con la enseñanza de humanidades en las carreras científicas. El problema es hasta dónde puede hacerse. Me parece obvio que no es realizable ofrecer currícula de licenciatura donde estuvieran integradas plenamente la enseñanza humanística y la científica. Las exigencias sociales y técnicas actuales obligan a la especialización en pocos años. Ir contra esa tendencia es poner en gran desventaja al alumno frente a la competencia que lo espera. Por otra parte, estoy convencido del fracaso de la experiencia de incluir, en los currícula de carreras científicas, ciertas asignaturas optativas de humanidades, con la sana intención de completar la cultura de los

¹ Villoro, Luis. “La enseñanza de las humanidades” (ponencia). En *Seminario sobre educación superior*. El colegio Nacional. México, 1979 (páginas 189-211).

alumnos. El resultado ha sido la falta total de integración de esas asignaturas con el resto del currículum, la carencia de motivación en el alumno para cursarlas, el desinterés y la desidia con que se cursan, entre otros defectos.

Creo que las asignaturas de humanidades que pudieran ofrecerse en las carreras de ciencias deben reducirse a las que puedan fácilmente integrarse en la enseñanza científica y le sirvan de complemento. En la práctica, creo que se reducirían a tres clases: 1) Talleres de redacción y estilo; 2) Asignaturas de ciencias sociales que den al alumno un conocimiento del medio histórico y social relacionado con la práctica de su profesión; 3) Asignaturas sobre los fundamentos de su disciplina científica.

¿Quiere esto decir que se renunciaría a una educación más integral? No, pero habría que tratar de realizarla en el único terreno en que, de hecho, la creo factible: en la educación extracurricular.

II. De acuerdo [...] en la necesidad de educar en la “unidad de la cultura”. Esta educación del “no especialista en el especialista”, como dice con acierto, no puede estar sujeta a las exigencias de un currículum. De allí la importancia primordial de la “difusión cultural” dirigida, programada sistemáticamente, a los alumnos de la universidad. Habría que convertir el recinto universitario en un espacio cultural rico, en el que el alumno se sienta estimulado de continuo a participar en actos culturales. Exposiciones, conciertos, talleres de arte, cine clubes, conferencias, círculos de estudio o de lectura, y no clases formales, son los que pueden ofrecer esa educación “no especializada” en

los alumnos. Aquí cabría la sugerente idea [...] de los círculos de lecturas de unas cuantas obras clásicas.

Todo ello supone asumir la difusión cultural en las universidades como una tarea de educación integral del alumno. El apoyo de las carreras de humanidades y arte en esa tarea sería indispensable.

III. Paso al segundo género de problemas. [...] Existe una fuerte crisis en la enseñanza de las humanidades. Me referiré sólo a la enseñanza de la filosofía y de las letras; no trataré de la historia porque creo que presenta una situación distinta, más ligada a los problemas generales de la enseñanza de otras ciencias sociales.

En mi opinión hay tres razones principales de esa crisis:

1. Es muy discutible que, a nivel de licenciatura, pueda ofrecerse una enseñanza especializada en esas disciplinas. Parece que esa enseñanza requiere como antecedente una cultura general más amplia y madurez superior a las que puede tener la mayoría de los egresados de preparatorias. En el caso de la filosofía, se requeriría además el conocimiento previo de una ciencia particular.
2. A nivel de licenciatura, la enseñanza especializada de esas dos disciplinas le da al alumno una visión muy estrecha y escolástica, le impide ver las conexiones que tienen con las ciencias y con la cultura social de su época.
3. Los currícula de esas carreras tienen poco que ver con las necesidades reales de la mayoría de los alumnos. En efecto, muchos alumnos que

eligen esas carreras buscan una cultura general humanística que efectivamente requerirán en las tareas a que luego se dedicarán. Las licenciaturas en filosofía, letras hispánicas, letras modernas y otras, no se la ofrecen. Otros alumnos que eligen esas carreras tendrán que dedicarse a la enseñanza en el nivel medio-superior; esas carreras no los preparan para ello. Los alumnos que tienen vocación real para dedicarse como especialistas a una de esas disciplinas son una ínfima minoría; sin embargo, las carreras están diseñadas sobre la ficción de que ese es el alumno típico, descuidando así otras necesidades culturales.

IV. En mi opinión, la solución a esas tres dificultades está en restringir el estudio especializado de la filosofía y de la literatura a los estudios de postgrado, y, a nivel de licenciatura, crear carreras de “humanidades” en las que se ofrezca una enseñanza interdisciplinaria de filosofía, literatura, lingüística, historia y, como complemento, algunas asignaturas de ciencias sociales.

En una carrera semejante, el alumno podrá elegir un “área de concentración”; la carrera sería, en efecto, doble: una preparación humanística general y un énfasis en una disciplina. Los currícula deberían ser muy flexibles y adaptables a los intereses y aptitudes de los diferentes alumnos. Deberían también propiciar la asistencia de alumnos de carreras científicas.

Una licenciatura semejante permitiría dar satisfacción a las necesidades señaladas antes: formación cultural general, base para una especialización poste-

rior, en el postgrado, y preparación para una actividad docente en la enseñanza media superior.

V. La enseñanza de las humanidades debería estar ligada, en forma institucional, con el sistema de enseñanza media-superior, de manera de adecuar sus programas a las necesidades de ese ciclo de enseñanza y poder suministrarle los maestros que requiere.

También debería colaborar estrechamente en las labores de difusión cultural en el interior de las universidades, que antes mencioné como medio indispensable de una educación integral. Una carrera interdisciplinaria de humanidades, como la propuesta, cumpliría mucho mejor con ambas funciones.

VI. No se me escapan los problemas que, en la práctica, enfrenta una licenciatura en humanidades como la propuesta. Pero creo que tendrán soluciones adecuadas. Señalaremos dos que de inmediato se ocurren:

1. Se sacrifica la especialización a la generalidad. Sufre, por ello, el rigor y profundidad con que se enseña cada disciplina. La respuesta sería que el alumno dotado para esa especialidad podría dedicarse más intensamente a ella, dada la flexibilidad del curriculum, y especializarse realmente en el postgrado.
2. Hay una tendencia natural de profesores y alumnos a convertir su "área de concentración" en una licenciatura completa y volver a las carreras especializadas. Creo que esa es la principal causa de inestabilidad en una carrera como esa y sólo puede superarse mediante un trabajo interdisciplinario real y constante, no fácil de realizar.

Aun con esos problemas, creo que es hora de intentar nuevas vías para la enseñanza de las humanidades, en el nivel que nos ocupa.

Atendiendo [algunas] sugerencia[s], quisiera decir unas breves palabras sobre un intento de licenciatura en humanidades que se ofrece en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. En el plan de estudios de esa carrera se intentan realizar los propósitos generales de la enseñanza de humanidades, a nivel de licenciatura, que señalara en mi primera intervención.

Se trata de integrar tres disciplinas humanísticas, filosofía, historia y literatura, en una sola licenciatura. El alumno elige, sin embargo, un “área de concentración” en una de esas tres disciplinas, según sus preferencias. Se pretende, así, que el alumno reciba una preparación general en humanidades, lo cual lo capacitaría para un abanico de opciones profesionales más amplio, y a la vez que dirija preferentemente sus estudios a una disciplina específica, lo cual le permitiría especializarse en ella, al nivel de postgrado.

Después de cursar el tronco general de asignaturas, común a todos los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, el alumno se inscribe en la licenciatura en humanidades y elige una de las tres áreas de concentración. Debe cursar un conjunto de asignaturas básicas de esa área, programadas para darle los instrumentos teóricos fundamentales de la disciplina y ponerlo al tanto de la situación actual en que se encuentra el tratamiento de los principales problemas. Las materias básicas se dividen en asignaturas (específicas y en seminarios de análisis e investigación).

El alumno debe elegir también un número determinado de asignaturas de las otras dos áreas de concentración de la licenciatura que, de preferencia, estén en relación con el área elegida. Por fin, cada alumno puede completar su curriculum con asignaturas de otras disciplinas científicas, por ejemplo, de ciencias sociales, matemáticas o aun ciencias naturales.

Se intenta así, por una parte ofrecer una formación general en humanidades, aunque concentrada en una disciplina (filosofía, historia, literatura); por la otra, adecuar el curriculum de cada alumno a sus intereses intelectuales.

Este plan de estudios se ofrece desde hace poco y aún no podemos evaluar sus resultados. He querido mencionarlo como un ejemplo de las nuevas vías que pueden intentarse en la enseñanza de las humanidades.

BERNABÉ NAVARRO¹

PEDAGOGÍA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS.

REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ORIENTACIÓN

I. PREÁMBULO

En toda la historia de la cultura de Occidente, después de Grecia y de Roma, ha aparecido como un hecho extraordinario el estudio dedicado, persistente y profundo de las lenguas y literatura griega y latina. Con unos fines o con otros, por unos o por otros motivos, encontramos siempre estos estudios como piedras casi angulares de la cultura occidental. Cambian las doctrinas filosóficas, se suceden las diferentes orientaciones científicas, nacen nuevos sistemas pedagógicos descartando a los antiguos, mas las lenguas denominadas clásicas permanecen siempre intactas, en su función científica, cultural y educativa. [...]

II. IMPORTANCIA Y FINES

Para la Cultura, entendida como la entiende de modo predominante el mundo contemporáneo, es decir, como *humana y humanizada*, uno de los campos más

¹ Navarro, Bernabé. "Pedagogía de las lenguas clásicas" *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, número 34, tomo XVII, enero-marzo de 1949. Selección de las páginas 267-286.

necesarios y de mayor importancia es el de las humanidades, sobre todo clásicas. Por humanidades clásicas se entienden los estudios en torno a las culturas griega y latina. Y cultura, como es bien sabido, comprende lengua, literatura, ciencia, arte, filosofía, religión, etc. Ahora bien, la lengua o el idioma es por decirlo así la puerta de entrada que nos da acceso a los diversos contenidos de la cultura. Al parecer, sin embargo —sobre todo en lo que concierne a los estudiantes—, no se ve o no se comprende tal valor del idioma como medio para entrar en la comprensión de una cultura. Quizá la razón de esto es que la función formativa y educadora del idioma es un tanto inconsciente, sobre todo en la época del aprendizaje.

Para todas las literaturas contemporáneas tienen un valor y un sentido especial las lenguas griega y latina: para todas son el conducto por donde les han llegado las culturas clásicas, modelos en la historia de la humanidad; ambas son las lenguas científicas, es decir, de donde se forma el lenguaje científico; siendo las lenguas romances derivadas del latín y tan grandemente influenciadas por el griego, ayudan enormemente para conocerlas mejor; y finalmente, su riguroso mecanismo “exige del que las estudia un esfuerzo constante de observación y análisis que desarrolla, fortifica y afina la inteligencia”.[...]

Por supuesto que no consideramos a cuantos no tenían ese interés, sino que tomaron dichas lenguas solamente como instrumento de expresión propia, vaciándola de su contenido cultural valioso. Sin embargo, quizá el hecho mismo de haberlas escogido a ellas frente a otras, haya significado, por lo menos al

principio, una atención especial a sus valores, tanto de expresión y estructura de la lengua, como de cultura.

Dentro de esta finalidad general y universal podemos distinguir, sobre todo para la época contemporánea, *tres finalidades* particulares o parciales que pueden englobarse bajo los siguientes títulos:

- A. Finalidad CIENTÍFICA
- B. Finalidad LITERARIO-TÉCNICA
- C. Finalidad CULTURAL

Por finalidad *científica* entenderíamos el objeto que se proponen la filología, la lingüística y la historia, esto es, objeto de conocimiento *científico*, como es estudiar y analizar la lengua misma, su formación y su estructura en toda su complejidad, su naturaleza, sus características y las demás circunstancias históricas; se hace de la lengua un objeto de consideración en sí misma, sin tener, por lo pronto y directamente, relaciones o derivaciones de sentido práctico. Se la estudia también en sus relaciones lingüísticas, esto es, en su carácter de eslabón y de función entre las lenguas antiguas y las modernas, para determinar mediante aquéllas la conformación y estructura de éstas y conocerlas mejor, etc.

Esta finalidad se reserva al filólogo, al lingüista, al historiador, a todos aquellos que quieren conocer profundamente esos instrumentos perfectos de la expresión humana; a quienes les agrada la contemplación del pasado en sí y por sí; a quienes pretenden conocer el *factum* concreto de la expresión humana en su evolución, desarrollo y encadenamiento.

Por finalidad *literario-técnica* entenderíamos el objeto que se proponen la *literatura* y la *lengua científica*, esto es, objeto de conocimiento práctico, utilitario, no especulativo, no científico como tal, sino literario y técnico. Se trata en ella de estudiar el estilo y la expresión en esas lenguas, para lograr en la propia, comparando y relacionando genuinamente, perfección y belleza en el estilo; corrección, precisión y exactitud en el lenguaje; determinación y conocimiento perfecto de las nuevas palabras de la ciencia, etc.

Esta finalidad quizá no puede decirse reservada a nadie en particular, sino que incumbe a todo hombre que desee tener por lo menos una cierta posición en la cultura.

Por finalidad *cultural* entenderíamos el objeto que se proponen cualesquiera ramas del saber humano o de la cultura, al tratar de leer, contemplar, gustar y vivir el pensamiento y la cultura clásicos, en todas sus ramas y aspectos, en la lengua en que están escritos, en la forma en que están expuestos, en el estilo en que están expresados. Lo hace así porque acepta, fundamentalmente, la estrecha y vital relación entre una cultura y la lengua que la expresa, así como la interdependencia e interacción espontánea, genuina y natural entre ellas.

Esta finalidad tampoco puede decirse reservada a nadie en especial, sino que, más aún que la anterior y que cualquiera otra, incumbe a todo hombre que desee una cierta posición en la cultura.

Entre estas finalidades, la más importante y digna de atención en la época contemporánea, nos parece ser la última, la *de la cultura*. Decimos esto no por otra razón sino porque es la más necesaria, la más univer-

sal y hasta ahora la menos atendida. Desde este punto de vista le seguiría en importancia la segunda, la cual, aunque en menor grado, participa de aquellas características. En cuanto a estas, la mayor universalidad y la menor atención atribuidas a la tercera y a la segunda, creemos que son evidentes para cualquiera que haya entrado un poco en los problemas de los estudios clásicos; respecto a la necesidad, no entendemos por ella una necesidad absoluta, que más bien tocaría a la primera, por ser la que estudia primeramente esas cosas para ofrecerlas después a las demás, sino una necesidad relativa, en vista de la multiforme y profunda acción de los diferentes contenidos de la cultura. [...]

V. CONCLUSIÓN

Las diversas circunstancias por que atraviesa el estudio y enseñanza de las lenguas clásicas en México —a las que aludimos al principio— recomiendan sin duda estos puntos de vista.

Los planes de estudio de la Universidad Nacional Autónoma para los bachilleratos, sobre todo, después de anteriores actitudes favorables, han vuelto a desalojarlas bastante, reduciendo los años de estudio y relegándolas en ciertos casos a materias optativas.

Es cierto, sin embargo (sin que esto signifique una plena significación), que las necesidades concretas de nuestro medio piden a voces formación rápida y preparación demasiado especializada. Mas podemos decir que las disposiciones oficiales en este campo no permiten llenar perfectamente la formación cultural íntegra

del individuo y de la persona, y la preparación profunda y completa de grandes pensadores y escritores.

Así pues, tomando en cuenta todo esto, [...] la ausencia de maestros con vocación claramente definida y preparación amplia y profunda; las pocas gramáticas de tipo moderno, prácticas y objetivas; la falta de un ambiente favorable en el medio estudiantil, etc., creemos que una enseñanza siguiendo estas ideas puede llenar, en buena parte y en principio, las necesidades de nuestro medio cultural en lo que se refiere a las lenguas y letras clásicas, y que se adaptaría a sus circunstancias por su objetividad, brevedad, simplicidad, naturalidad, etc: características que permitirían obtener la pronta realización de los fines fundamentales que con estos estudios se buscan.

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ORIENTACIÓN²

En el campo de la pedagogía —entendida en la acepción que le dimos en el artículo anterior— quizá es más común ya la orientación moderna para la búsqueda y realización de los fines que se pretenden con el estudio de las lenguas clásicas. Ya señalábamos antes que las naciones más avanzadas en la cultura contemporánea seguían esos derroteros como línea predominante. En el de la *didáctica*, en cambio, creemos que no se puede decir cosa semejante, por lo menos en la misma pro-

² Navarro, Bernabé. “Didáctica de las lenguas clásicas” *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, número 45-46, tomo XXIII, enero-junio de 1952. Selección de las páginas 271-290.

porción. Puede notarse, en efecto, que el conjunto y generalidad de los procedimientos que comprende la didáctica –por ella entendemos los *modos concretos y particulares de enseñar o hacer aprender*–, no han sido cambiados ni dispuestos en orden a los nuevos y quizá específicos fines de nuestra cultura. Pues parece que en ese aspecto la tradición ha pesado más y los que la siguen han sido más exigentes, considerando quizá el modo de enseñar tradicional como algo intocable, inobjetable, único e insustituible. Esto no lo creímos exacto nosotros, y nos pareció además un tanto ilógico y fuera de un desarrollo normal que, habiendo cambiado los fines y las formas de realización, no se transformaran de igual manera el método, los procedimientos, las técnicas, etc.

Las reflexiones que vamos a presentar aquí intentan lograr esa transformación en la didáctica, o por lo menos cooperar a ella. Debemos admitir que algunos puntos ya se mencionaron antes, de paso, en el artículo citado: aquí se hablará específicamente sobre ellos.

Según lo anterior, sostenemos que una didáctica en plan de acción para ser lógica y consecuente, necesita estar determinada por ideales pedagógicos. Y a su vez, toda pedagogía, para ser útil y provechosa. Debe proyectarse hacia una didáctica. Para aplicar, pues, determinadas ideas pedagógicas, se impone un método especial, adecuado y correspondiente a los fines de aquéllas.[...]

10. SUGESTIONES PARA EL PROFESOR

[...] Nosotros pensamos y estamos convencidos por la experiencia de que esto es básico, importantísimo e indispensable. Ante una empresa austera y ardua el hombre necesita especiales alicientes para encaminarse a realizarla. Esta es una de sus empresas. Resulta lógico que si el alumno ignora el sentido y fines de estos estudios –como de cualesquiera otros– no se interesará en ellos, no pondrá la atención debida ni menos buscará o sacará algún gusto o placer. Para interesarlo en ellos, pues, y para llamarle sugestivamente la atención, es preciso hablarle bastante sobre ello y destacar con entusiasmo y fuerza su sentido y fines en la cultura y en la humanización del hombre, tocando aún ciertos resortes de donde pueda venir además algún placer estético o intelectual. Es una preparación indispensable antes de emprender el aprendizaje propiamente dicho. En artículo anterior –ya citado– hemos hecho algunas sugerencias que pueden ser útiles. Ahí tratamos de delimitar los fines y de comprobar su importancia, influencias y utilidad en la cultura. Resumiendo, en general, hay que formar en el estudiante *la conciencia de la necesidad y de la responsabilidad por los estudios clásicos* que como hombre de la cultura contemporánea debe tener. [...]

11. CONCLUSIÓN

Como término de estas reflexiones, nos vamos a permitir condensar en una especie de afirmación o tesis,

las ideas desarrolladas en este artículo y en el anterior, sobre pedagogía y didáctica de las lenguas clásicas, campo –según ya hemos repetido– tan importante en la formación cultural y humana y tan necesitado de atención en nuestro medio intelectual.

En el estudio de las lenguas y culturas clásicas, la cultura contemporánea sigue en general esta finalidad fundamental: su conocimiento y comprensión para asimilarlas en la propia lengua y cultura. La realización verdadera, genuina y perfecta de este fin sólo se logra en la lectura de los clásicos; no se demuestra haber necesidad, para ello, de hablar o escribir latín o griego, imitando artificialmente a los clásicos, ya sea al expresar nuestra cultura o repetir la suya. Muy poco aprovecha en sí mismo y exclusivamente el conocimiento perfecto de la más perfecta gramática, pues así no se conocería la lengua en su ser y realidad viva y valiosa, sino en el esqueleto muerto y vacío. Todo estudio teórico debe conducir a la lectura inmediata –o a la comprensión perfecta y completa– de los clásicos, rechazándose por tanto el que lleve, explícita o implícitamente, a escribirlas o hablarlas. [...]

MARÍA DEL CARMEN ROVIRA GASPAR¹

¿NUEVAS RUTAS EN LA FILOSOFÍA EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI?

Juzgo sumamente importante la celebración de estos coloquios o encuentros entre los estudiosos de la filosofía en México y en Latinoamérica, ya que nos acercan y por medio de ellos logramos comunicarnos nuestros quehaceres, inquietudes, hallazgos e investigaciones sobre un tema que tanto nos interesa y que en sí mismo es tan valioso e importante. Mucho se ha tenido que luchar por dar a la filosofía en México un espacio al interior de los estudios filosóficos, y a propósito de ello, me es grato recordar la figura de nuestro muy querido maestro Rafael Moreno, siempre entusiasta luchador en este campo, así como, aunque un poco más lejana, pero también esencialmente presente, la del doctor José Gaos.

Rafael Moreno tuvo siempre una constante inquietud por el estudio de la filosofía en México, quizá más concretamente por el estudio de las ideas filosóficas en México, esto es, por el pensamiento del mexicano en relación con una circunstancia precisa y concreta que lo atañe en su existencialidad. El maestro Rafael Moreno afirmó, acertadamente, en su estudio

¹ María del Carmen Rovira Gaspar. “¿Nuevas rutas en la filosofía en México en el siglo XXI?” en *La filosofía mexicana entre dos milenios*. Mario Miranda Pacheco y Norma Delia Duran Amavizca (coords.), México, FFyL-UNAM, 2002. Selección de las páginas 39-47.

La Revolución francesa y el paso de la modernidad al liberalismo en el siglo XVIII mexicano:

[...] no era suficiente [...] la mera circunstancia [refiriéndose al paso de la modernidad del XVIII al liberalismo en México] se requería el concurso, la acción de las ideas [...] Las ideas por su parte son directivas, tendenciosas, dotadas de sentido, conativas de la acción.²

Pero a su vez, las ideas están determinadas por la circunstancia y esta relación dialéctica, existente en nuestra historia entre idea y circunstancia es la que debe aclararse sometiéndola a un estudio y crítica constructiva. En relación con ello nos permitimos recordar unas significativas palabras de José Luis Abellán, historiador del pensamiento filosófico español: “[...] un conocimiento firme y sólido de nuestro pasado [...] es lo que nos puede dar fortaleza para construir el futuro, porque el pasado, cuando se estudia críticamente es hondamente liberador”.³

Es necesario volver la vista atrás y conocer nuestro pasado filosófico, los vaivenes de nuestro pensamiento a veces confuso y falta de rigor, pero siempre valioso en relación con el mensaje que de él recibimos. Pasado “hondamente liberador”, nosotros, lo hemos estudiado superficialmente, ignorando muchos

² Rafael Moreno, *La Revolución francesa y el paso de la modernidad al liberalismo en el siglo XVIII mexicano*. México, Facultad de Filosofía y Letras, 1999 (Cuadernos de Apoyo a la Docencia), p. 16.

³ José Luis Abellán, *Historia crítica del pensamiento español*. 2ª ed. Madrid, Espasa-Calpe, 1988, vol. I, p. 22.

de sus principales discursos filosóficos que una vez trabajados pueden abrirnos un horizonte de seguridad e identidad. A propósito de ello me permito realizar dos preguntas que cuestionan nuestra tarea filosófica: ¿Qué se ha hecho, salvo algunas excepciones, por estudiar nuestro pasado filosófico en su conjunto y la relación existente entre sus distintos discursos filosóficos? Es necesario abandonar la rutina de enfocar el pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX, desde dos únicas perspectivas: liberalismo y positivismo, cuando en verdad hubo otros lineamientos filosóficos tales como el “humanismo” de Francisco Severo Maldonado, el de Nepomuceno Adorno; escolasticismo; interés por la cosmología; importantes aportaciones en el campo de la lógica y de la epistemología; reflexiones sobre filosofía del derecho, sin olvidar las polémicas positivismo-krausismo; escolástica-liberalismo; escolástica-krausismo y otras que se dieron y tuvieron como medio de divulgación el ensayo y el artículo periodístico.

¿Se han estudiado, lo suficiente, las obras filosóficas mexicanas de los siglos XVII y XVIII? Si hiciera una pregunta a los jóvenes aquí reunidos, en este Coloquio, sobre el pensamiento filosófico de autores tales como Sigüenza y Góngora, Gorrino y Arduengo, Gamarra, Guevara y Basozabal, Pedro José Márquez, Frejes, Francisco Severo Maldonado ¿podrían responder a ella? Me inclino a pensar que los nombrados pueden ser considerados como clásicos al interior del pensamiento filosófico mexicano y sin embargo, en general, no se conocen y lamentablemente con esta deficiencia de contenidos filosóficos propios entramos al siglo XXI y pretendemos hacer filosofía sin conocer

el pensamiento de los nombrados y de otros más, de los que tanto podríamos aprender y que tanto nos ayudarían en el enfoque de nuestro presente.

Por otra parte ¿Se ha planteado o discutido alguna metodología, algún camino a seguir para lograr el conocimiento de nuestro pensamiento filosófico? Éste es un problema difícil de enfocar en tan breve espacio. En relación con ello me parece oportuno recordar y analizar las “categorías” planteadas por el doctor Gaos en su afán por encontrar y analizar la existencia y “originalidad” del pensamiento filosófico mexicano al interior de una historia de las ideas propiamente mexicana. Gaos intentó, a partir de “categorías autóctonas” de la filosofía en México demostrar su originalidad, pero según nuestro parecer, y después de estudiarlas detenidamente, llegamos a la conclusión de que dichas “categorías” se mueven en la superficie del problema y mediante ellas no puede hallarse ni demostrarse lo propio y original de la filosofía mexicana. Si bien, como todos sabemos, el doctor Gaos abrió el camino para la investigación de la historia de las ideas filosóficas en México y en su seminario se realizaron importantes investigaciones al respecto, a través de las “categorías” explicativas planteadas por él no se logra esclarecer las características esenciales del pensamiento filosófico mexicano. Recordemos brevemente dichas “categorías”: Gaos señala que la “categoría de *importación*” demostrará la creciente originalidad relativa de la filosofía mexicana”⁴ y de inmediato pasa

⁴ José Gaos, *En torno a la filosofía mexicana*. 2 vols. México. Porrúa/Obregón, 1952. (México y lo mexicano, 7), vol. I., p. 53.

a distinguir la “importación desde fuera y desde dentro”, advirtiendo que

esta división de periodos de importación desde fuera y de importación desde dentro, no es una división geográfica, sino de Historia del Espíritu [...] el *desde fuera* y el *desde dentro* de las tierras de la colonia, no se refieren al espacio; quieren decir desde fuera y desde dentro del *espíritu mexicano*.

La importación *desde fuera*, la realiza aquel que con “espíritu metropolitano” piensa que lo idóneo es trasladar a México la filosofía, la cultura y en general los valores de la metrópoli, esto es, de España. *La importación desde dentro* es, según Gaos, la valiosa, esto es, aquella que se realiza con “espíritu de espontaneidad, independencia y personalidad nacional y patriótica [...] en quienes espontáneamente predominan ideas y valores específicamente mexicanos en algún sentido hasta llegar a aquellos que tienen plena conciencia de la personalidad nacional”.⁵

Si leemos con atención las palabras del doctor Gaos advertiremos que tanto los que realizan una *importación desde fuera*, como *desde dentro*, traen *algo de fuera*, y ese algo no ha surgido del propio pensamiento mexicano, sino que ha sido importado pudiendo coincidir o no con el espíritu de “espontaneidad, independencia y personalidad nacional” y si coincide, el espíritu de espontaneidad lo aprovechará y realizará su “inserción” en lo nacional; (“inserción”, siguiente categoría planteada por Gaos) pero, como puede advertirse en estos pasos categoriales, no se supone algo

⁵ *Ibid.*, p. 56.

propio y auténtico en el pensamiento mexicano, sino que todo gira en relación con la “importación” y a su “inserción” en lo nacional. En relación con la “inserción en lo nacional”, Gaos señala que dicha “inserción” plantea una “adaptación de lo importado a las peculiaridades culturales del país”.⁶

Gaos le concede una gran importancia a esta categoría de “inserción” e incluso afirma la “inserción de lo nacional en lo importado”, concluyendo que “las importaciones de filosofía en México han sido aportativas a la filosofía”. Hay pues que concluir que las importaciones de filosofía en México han sido aportativas a la filosofía en grado no inferior al de otras muchas filosofías que figuran en la historia de la Filosofía en general por sus relativas aportaciones a la filosofía universal”.⁷

Las siguientes categorías son: “*importación electiva y aportativa*”. “Esto quiere decir que las importaciones han implicado a partir de cierto momento una actividad de elección”, y continúa: “[...] la importación de filosofía en México de la segunda mitad del siglo XVIII fue una importación franca y fuertemente electiva”.⁸

Según Gaos, este carácter *electivo* implica una posición *ecléctica*, esto es, frente a las filosofías importadas, también en ellas se encontraban algunas tonalidades de eclecticismo, el mexicano adopta una posición *ecléctica*, acepta ideas de distintas escuelas, las relaciona llegando algunas veces a soluciones ambiguas con el fin de conciliar la *importada* filosofía

⁶ *Ibid.*, p. 57.

⁷ *Ibid.*, p. 61.

⁸ *Ibid.*, pp. 59 y ss.

moderna y la tradición escolástica dominante. En este punto estamos de acuerdo con el doctor Gaos, pues tanto el oratoriano fray Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, como los jesuitas criollos mexicanos, Alegre, Clavijero, Márquez, Campoy y otros, tuvieron una posición ecléctica, pero nos permitimos no estar de acuerdo con Gaos en el planteamiento de las “categorías autóctonas” y en su afirmación de que precisamente ellas nos vienen a confirmar la existencia de una filosofía mexicana y de una actividad y tarea original en los mexicanos. Según el planteamiento de Gaos, todo gira en relación a la categoría de “importación”, manejada por el señalamiento de “importación desde fuera y desde dentro”, pero vale preguntar, si no hubiera habido esta “importación”, ¿se hubiera dado la filosofía en México?, indudablemente, según lo planteado por él y de acuerdo con su esquema, *no*. Por lo mismo nos inclinamos a pensar que al doctor Gaos, en el manejo y planteamiento de las mencionadas categorías se le pasó inadvertido lo auténticamente filosófico mexicano, *no* nacido de una “importación”, ni de una “inserción”, sino esencialmente propio y original al interior de un espacio filosófico donde se descubre y comprueba la existencia de un auténtico pensamiento humanista, surgido precisamente en el México del XVIII y de un pensamiento filosófico-político al que puede caracterizarse como “utopismo *sui generis*”. Humanismo y “utopía” como contenidos propios y originales al interior de un pensamiento filosófico mexicano, muy distintos, por cierto, en sus proyecciones y contenidos del humanismo y de la utopía europeos.

El “humanismo” al que me refiero en estas líneas está muy lejos de concepciones apriorísticas de

lo humano. El “humanismo” de los mexicanos de los siglos XVIII y XIX es aquel que, principalmente, tiene como fin el respeto a la esencialidad del “otro”, esto es, comprender al “otro” en su mismidad, sin intentar, ni siquiera suponer, una imposición de valores. Respetar su identidad. Abrir el camino para un diálogo positivo que conduzca a un discurso en el que se reconoce “al otro” como tal y por lo mismo se le respete. Este humanismo tiene como fin primordial la felicidad del hombre y la paz en su conciencia, así como la paz y la unión entre los hombres. Sus lineamientos filosóficos y sociales no son similares al humanismo de un Pico de la Mirándola, de un Manetti, de Luis Vives o de Pérez de Oliva, a estos europeos les preocupaba, primordialmente, elevar al hombre, y sus propuestas tienen un carácter abstracto que rayan en un idealismo romántico; recordemos lo dicho por Pico de la Mirándola en su *Oración sobre la dignidad del hombre*:

Al fin me parece que he llegado a comprender la razón de que el hombre sea la más afortunada de las criaturas y merecedor, en consecuencia, de toda admiración: precisamente es el rango que le ha cabido en suerte en la cadena universal [...] Y [...] aguijoneados por el amor inefable, raptados a nosotros mismos cual ardiente Serafín, plenos de divino poder, ya no seremos nosotros mismos, llegaremos a ser Aquel mismo que nos hizo.

Por su parte, Luis Vives afirma: “En cuanto el hombre se elevó sobre los cielos hasta el mismo Dios; por eso es divino su origen”. No olvidamos que el discurso de estos humanistas europeos era una explicable reacción opositora a lo dicho, sobre la natura-

leza humana, por algunos escolásticos medievales y renacentistas, sin embargo, es necesario puntualizar que su “humanismo” no presenta la tendencia social basada en el amor y respeto a los demás hombres que encontramos en los humanistas mexicanos de los siglos XVIII y XIX.

El “humanismo” mexicano es un discurso anti-poder, conformado desde una realidad colonialista, aun cuando muchas de sus obras se escribieron y publicaron en el destierro, (nos referimos a los jesuitas mexicanos criollos). Es un “humanismo” que abraza a todos los hombres, sin distinción de raza o cultura, es, en sí mismo, antiesclavista. Leamos al jesuita mexicano, Alegre, quien en sus *Instituciones Teológicas* nos señala:

[...] qué debemos decir de la multitud innumerable de esclavos etíopes que durante estos quinientos años han sido llevados a las colonias españolas [...] y que todavía siguen siendo llevados [...] estos etíopes ni son esclavos por su nacimiento, ni por sí mismos [...] síguese que esa esclavitud es del todo injusta e inicua.

Andrés Cavo, otro de nuestros jesuitas criollos advierte: “Menor mal es que ningún habitante del Nuevo Mundo se convierta a nuestra santa religión y que el señorío del rey se pierda para siempre, que el obligar a aquellos pueblos a lo uno y a lo otro con la esclavitud”.

Pedro José Márquez reafirma su discurso humanista planteando la hermandad entre los hombres; tomando como punto de partida el pensamiento filosófico en el que juega un papel importante el derecho

natural y la postura que en lo social y cultural debe tener todo filósofo, afirma:

[...] el verdadero filósofo es cosmopolita [o sea ciudadano del mundo], tiene por compatriotas a todos los hombres y sabe que cualquier lengua, por exótica que parezca, puede en virtud de la cultura ser tan sabia como la griega [...] Con respecto a la cultura, la verdadera filosofía no reconoce incapacidad en hombre alguno, o porque haya nacido blanco o negro, o porque haya sido educado en los polos o en la zona tórrida.

A finales del siglo XVIII y primeros años del XIX, encontramos, también, en el presbítero Manuel María de Gorrino y Arduengo, originario de San Luis Potosí, una dirección humanista de base esencialmente religiosa que procura ofrecer al hombre una orientación moral tendiente a lograr la paz y la felicidad; los títulos de sus obras son por demás elocuentes: *Del hombre* y *El hombre tranquilo o reflexiones para conservar la paz del espíritu*.

Muchos son los mexicanos que podríamos nombrar como ejemplo para apoyar nuestras afirmaciones, el tiempo y el espacio no nos lo permiten, sin embargo, no podemos dejar de recordar a Francisco Severo Maldonado, contemporáneo de Gorrino, quien nos presenta en sus obras un espléndido y auténtico “humanismo”. De acuerdo con sus ideas, el hombre es el centro del universo “para cuyo uso aparece desde luego haber sido destinado cuanto existe en el cielo y en la tierra”.

Entre las obras de Maldonado podemos citar *El triunfo de la especie humana*, obra que lamentable-

mente no hemos podido localizar; tenemos noticia de la dedicatoria que aparecía en sus primeras páginas; por ser significativa de su pensamiento humanista la transcribimos aquí:

Al rey de la naturaleza, al vice-Dios de la tierra, a la obra maestra de la bondad, sabiduría y omnipotencia del Ser Supremo: el hombre, a la universidad de las naciones esparcidas por la superficie de la pequeña esferoide en que gravitamos: al género humano, envejecido y degradado por el despotismo y la miseria bajo el nivel y condición de bruto, para su pronta y completa reparación y para la indefectible y rápida conquista de todos sus derechos naturales e imprescriptibles, ofrece, dedica y consagra esta irresistible y poderosa palanca, su más activo y fiel representante, el cosmopolita [...]

Por otra parte, Maldonado advierte que ni Europa ni España pueden ser el modelo para los pueblos que deseen el absoluto respeto para la humanidad, así como la libertad. Afirma que el modelo debe surgir del propio pensamiento de los americanos.

Al interior de esta corriente de “humanismo” podríamos citar a muchos más, tales como Juan Nepomuceno Adorno, Agustín Rivera, Ignacio Ramírez, Antonio Caso...

Este humanismo, del que hemos ofrecido algunos ejemplos, es fruto de una racionalidad mexicana que nada tuvo que ver con la “importación desde fuera y desde dentro”; es una posición filosófica humanista, original y propia.

En cuanto a la corriente utópica me pregunto: ¿es válido dar o aplicar el adjetivo de “utópico” a

ciertos lineamientos del pensamiento mexicano? Indudablemente, toda utopía contiene, en sí misma, una crítica a la sociedad que la conduce, es el caso de las utopías renacentistas —Moro, Campanella, Francisco Bacon—, a plantear ciertos modelos situados fuera de lo real y por lo tanto fuera del contexto histórico. Sin embargo, esto no ocurre en el pensamiento mexicano. Los mexicanos no imaginan ciudades ideales como modelos, por el contrario, manejan elementos teóricos y los aplican a la realidad con un fin concreto: transformarla. Si a dichos elementos conceptuales se les aplica la adjetivación de “utópicos” es porque, la mayoría de las veces, no son suficientes para transformar a una realidad dada y concreta; existe un doloroso desfase entre el elemento conceptual transformador y la realidad concreta y angustiante que se pretende transformar. De aquí que se les dé el nombre de corriente utópica o simplemente “utopía” a ciertos contenidos del pensamiento político mexicano que pretenden ser transformadores de la realidad.

Encontramos este planteamiento utópico en Severo Maldonado, concretamente en sus obras *Contrato de asociación para la República de los Estados Unidos del Anáhuac* y *Nuevo pacto social propuesto a la Nación Española y el pacto social de los mexicanos*; en Juan Nepomuceno Adorno, en su *Catecismo de la providencialidad del hombre*, donde se da una relación, por demás interesante, entre humanismo y utopía.

Asimismo, en esta corriente utópica mexicana podemos citar a José María Luis Mora, en sus propuestas constitucionalistas; a Ignacio Ramírez, a Manterola y a otros mexicanos de los siglos XVIII, XIX

y XX, sin encontrar en ellos las famosas “categorías autóctonas”.

Me inclino a pensar que es por estas vertientes filosóficas: humanismo y pensamiento utópico *sui generis* por donde hay que buscar y rastrear, en un cuidadoso estudio crítico y analítico, las principales características originales del pensamiento filosófico mexicano.

MAURICIO BEUCHOT¹

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y SU APLICABILIDAD A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

INTRODUCCIÓN

En este capítulo hablaremos de cómo la hermenéutica analógica puede aplicarse a la educación pluricultural e intercultural. Para ello, primero expondremos qué es la hermenéutica, y cómo se ha conectado con las ciencias de la educación. Luego pasaremos a hacer ver qué sería una hermenéutica analógica, o analógico-icónica. Después conectaremos dicha hermenéutica analógico-icónica con la educación, en general, para luego vincularla con la educación pluricultural o intercultural. [...]

La **hermenéutica** analógica es la más adecuada para ello, frente a las hermenéuticas unívocas y equívocas que han proliferado. [...] Y, con ello, se puede garantizar una educación respetuosa de la diferencia pero que no renuncia a la integración y la universalidad que sean humanamente alcanzables, sobre todo en puntos tan álgidos como los derechos humanos, en los que no se puede renunciar a cierta universalidad, reconociendo, empero, cierta diferencia.

¹ Beuchot Puente, Mauricio, “La hermenéutica analógica y su aplicabilidad a la educación intercultural”, en *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, Plaza y Valdés Editores, México 2009, pp. 35-50.

HERMENÉUTICA

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos.² Decimos que es una disciplina, esto es, una cognoscitiva, para no arriesgar demasiado y decir que es una ciencia, y para no quedarnos cortos y decir que es una técnica o un arte. Es, pues, una disciplina cognoscitiva que enseña a interpretar, y la interpretación es una comprensión procesiva, paulatina y que *avanza* en profundidad. Y los textos, objeto de la interpretación, son de muchas maneras: escritos, hablados (diálogo) y actuados (la acción significativa).

Hans-Georg Gadamer ha dado a la hermenéutica un carácter no de método, sino de un acceso a la verdad, al descubrimiento de la verdad del texto, a la revelación de lo que se encuentra como significado de un texto.³ Habla más que nada de la sutileza para interpretar los textos y de la aplicación del texto a uno mismo. Además, según él, la interpretación se da dentro de una tradición, con la que se dialoga, y aun la interpretación misma del texto se hace de manera dialogada con los demás intérpretes.

Paul Ricoeur se ha animado a establecer algunas normas de procedimiento interpretativo (más bien criterios), que se pueden llamar “metodológicas” en sentido muy amplio, como la aproximación y el distanciamien-

² J. Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 1999; M. Ferraris, *La hermenéutica*, México, Taurus, 2000; M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2002 (3a. ed.).

³ J. Grondin, *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003.

to, la comprensión y la explicación.⁴ Para él, interpretar es colocar un texto en su contexto, es decir, verlo como obra, como discurso, como un objeto cultural que se da en determinado momento y circunstancia. Por eso no se puede separar el texto de su historia, tiene que leerse en relación con su momento sociocultural. [...]

Así, pues, la hermenéutica es un instrumento conceptual para interpretar textos, y textos los hay de diversas clases, de entre los que podemos tipificar el escrito, el hablado, (o dialogal, según Gadamer) e incluso la acción significativa (siguiendo a Ricoeur). En efecto, la acción significativa, como es la que se da en la interacción en el aula, entre maestro y alumnos, es un texto, con múltiples significados, y debe interpretarse cuidadosamente. De ello dependerá el buen funcionamiento de la docencia en ese contexto particular en el que se realiza.

HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

La hermenéutica ha sido conectada a las ciencias de la educación o pedagogía. [...] De hecho, en la interacción en el salón de clases hay una interpretación de los alumnos efectuada por el maestro, y una interpretación del maestro hecha por los alumnos. Unos a otros se interpretan, de manera inevitable. El maestro tiene, así, una obligación o responsabilidad muy grande de interpretar a sus alumnos, para ver cuáles son sus necesidades y deseos o expectativas, las cuales muchas veces son legítimas, y él tiene que ayudarlos a cumplirlas.

⁴ A. Martínez Sánchez, *Ricoeur*, Madrid, Ediciones del Orto, 1999; F.Ewald, "Paul Ricoeur: un recorrido filosófico", *Morphé*, UAP, 14-15, 2002, pp. 121-139

Mucho más necesaria se hace esa interpretación cuando se trata de una educación pluricultural e intercultural, es decir, cuando el maestro se dirige a una clase pluricultural, o cuando no es de la misma cultura que los alumnos, como ocurre frecuentemente en ámbitos indígenas, en los que el maestro muchas veces no pertenece a la cultura de éstos, o también cuando tiene alumnos de diversas culturas que migran por situaciones sociales y económicas. Aquí se hace imprescindible interpretar, para reducir la inconmensurabilidad de la comprensión de las culturas diferentes.

HERMENÉUTICA ANALÓGICO-ICÓNICA

La hermenéutica, tomada en general, presenta un panorama variopinto. Casi dan ganas de no usar la palabra *hermenéutica*, sino *hermenéuticas*, ya que hay, dentro de ella, diversas corrientes o escuelas. Podemos decir que hay hermenéuticas univocistas y equivocistas, en su mayoría, y que está faltando una hermenéutica analógica. Expliquémonos.⁵

La univocidad es la significación idéntica, homogénea, es el ámbito de lo claro y lo distinto. En el campo de la hermenéutica, corresponderá a una interpretación objetiva, exacta, rigurosa. Es el reino de los científicismos, positivismos, etcétera. En cambio, la equivocidad es la significación diferente, irreductible, es el ámbito de lo oscuro y lo confu-

⁵ M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.).

so. En el campo de la hermenéutica, corresponde a una interpretación subjetiva, blanda, ambigua. Es el reino del relativismo excesivo. A diferencia de ellas, la analogía es la significación en parte idéntica y en parte diferente, predominando la diferencia; está entre la univocidad y la equivocidad, pero predomina la equivocidad. Abarca la atribución y la proporción. La atribución es la significación que se da por la predicación de un atributo principal, el primer analogado, por relación con el cual se dicen los demás atributos, los analogados secundarios. Como *sano* se dice, primariamente, del organismo, pero también, por atribución a partir de éste, del alimento, que mantiene la salud, del medicamento, que restablece la salud, del clima, de la orina (en cuanto signo de la salud: “orina sana”) y hasta de la amistad, que es sana si es buena. También hay analogía de proporcionalidad: propia, si es adecuada, como “las alas son a las aves lo que los pies al hombre”, e impropia o metafórica: “las flores son al prado lo que la risa al hombre”, con lo cual podemos entender la locución metafórica “El prado ríe”.

Aplicada a la hermenéutica, una hermenéutica unívoca es aquella que tiene pretensiones excesivas de exactitud, objetividad, rigor, etcétera. Una hermenéutica equívoca es aquella en la que la interpretación se va en una deriva infinita, que nunca llega al sentido, que abarca tantos sentidos que éstos se hunden en la ambigüedad o se hacen irreductibles, de modo que todas las interpretaciones (o casi todas) resulten válidas. En cambio, una hermenéutica analógica tendrá conciencia de que la interpretación unívoca, única que es válida, es inalcanzable (sólo un ideal regulativo), pero que eso no autoriza para deslizarse y caerse hasta

la interpretación equívoca, que es aplicable a todo y a nada, que no alcanza ninguna objetividad, y que se diluye o disuelve en el subjetivismo y el relativismo. Así, una hermenéutica analógica, aprovechando su parte de atribución, señalará la posibilidad de varias interpretaciones (no una sola) como válidas, pero ordenadas jerárquicamente con una que sea el analogado principal, y otras que serán los analogados secundarios, que van descendiendo en verdad textual hasta que la pierden y entran en la falsedad. Además, por el lado proporcional que tiene, abarcará desde la hermenéutica metonímica (proporcionalidad propia) hasta la hermenéutica metafórica (proporcionalidad impropia), haciendo posible oscilar desde el sentido literal hasta el sentido alegórico sin perderse.

De esta manera, una hermenéutica analógica guarda la proporción, es equilibrada, entre el objetivismo y el subjetivismo, entre el universalismo y el relativismo. Con ello podrá ayudar a resolver los problemas que surgen de los excesos en esos términos, como se dan en la convivencia intercultural y, especialmente, en la enseñanza.

HERMENÉUTICA ANALÓGICO-ICÓNICA Y EDUCACIÓN

Si la hermenéutica se aplica en el salón de clase, también la hermenéutica analógica.⁶ En efecto, una hermenéutica univocista llevará a una interacción docente

⁶ S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral*, ed. cit., M. Beuchot y L. E. Primero Rivas, *La hermenéu-*

impositiva, homogeneizadora, que no respeta las diferencias de los alumnos. Los contenidos serán brindados de manera global, sin pararse a ver si tiene que haber una emisión diferenciada, según los diferentes receptores de la misma. En cambio, una hermenéutica equivocista llevará a una interacción docente caótica, demasiado permisiva, que no para mientes en los contenidos ni en la adecuación de la recepción, sino solamente en la emisión abierta e indiscriminada de los contenidos.

A diferencia de ambas, una hermenéutica analógica ayudará a que la relación docente, sin ser impositiva ni rígida, sea seria y suficientemente objetiva, y, sin ser relativista o inconmensurable, sea abierta y fluida.

Asimismo, la analogía, en semiótica, se llama también *iconicidad*; por eso se puede hablar de una *hermenéutica analógico-icónica*. La iconicidad es la capacidad de brindar conocimiento por la mostración, más allá del decir, esto es, mediante el ejemplo. Por eso lo icónico es el testimonio que apoya y va más allá del decir, de la mera exposición en clase, y que alude a la ejemplaridad del maestro y hasta a la transferencia que se da de los alumnos con él.

La hermenéutica analógica ha sido aplicada a la educación de varias maneras. Una de ellas es la aplicación que ha recibido en sí misma. Otra, como hermenéutica analógico-barroca. Y otra, como hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. [...]

Todo esto nos hace ver que la hermenéutica analógica ha dado buenos resultados, y puede dar cada vez

mejores, en el ámbito de la docencia, de la pedagogía y de la educación.

PLURICULTURALISMO

El pluriculturalismo y la educación intercultural han atraído la atención de los cultivadores de la hermenéutica, sin duda, pero también de la hermenéutica analógica, la cual ha sido aplicada con éxito a la comprensión de la cultura y las culturas, esto es, a la teoría de la cultura y al estudio del pluriculturalismo. Suele llamarse *multiculturalidad* al fenómeno de las muchas culturas que conviven; *pluralismo cultural*, al modelo que se propone para explicarla y manejarla; e *interculturalidad*, a la verdadera convivencia y diálogo entre las distintas culturas.⁷

Efectivamente, también la hermenéutica analógica ha encontrado aplicaciones al problema del pluriculturalismo o interculturalidad. Pues, en efecto, un modelo analógico de interpretación podrá dar sensibilidad para las diferencias culturales y, sin embargo, buscar las coincidencias o la universalidad que se pueda alcanzar.

De hecho, la hermenéutica analógica ha sido trabajada en el ámbito de la filosofía de la cultura, como un instrumento para comprensión del fenómeno cultural, sobre todo en su multiplicidad y diversidad. [...]

⁷ M. Beuchot, “Interculturalidad”, en A. Ortiz-Osés y P. Lancers (dirs.), *Diccionario de hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, pp. 376-383; J. A. Marina, “**Interculturalidad**”, en J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja, 2002, pp. 222-228.

Pero no sólo ha sido aplicada al fenómeno de la cultura en general, sino también al fenómeno que nos ocupa, de la multiculturalidad. [...]

HERMENÉUTICA ANALÓGICA APLICABLE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La hermenéutica analógica resulta útil en la aplicación a la educación intercultural, porque tratará de respetar lo más que sea posible las diferencias, pero sin que todo se diluya en un relativismo universal. Pondrá límites al relativismo cultural de modo que no todo tenga cabida, que no todo sea válido, pero se dejará la apertura suficiente para que tengan cabida las diferencias en lo más que sea aceptable. Los límites serán los de los derechos humanos, que, por cierto, los pueblos indígenas de México siempre han dicho que aceptan y respetan.

Una educación intercultural unívoca o univocista impondrá las pautas conductuales de una cultura determinada, por lo general la hegemónica políticamente, o la poderosa; una educación intercultural equívoca o equivocista dejará que cada quien haga acríticamente lo que ha venido haciendo, sin sacar provecho de la diversidad cultural. Ambos extremos son perniciosos. El primero, como es obvio, porque de hecho destruye la diversidad cultural, que siempre es riqueza; y el segundo, porque sólo busca la permisividad, sin llegar a sacar provecho de la diversidad para alcanzar aprendizaje en la línea de lo universal, común y, si no idéntico, por lo menos semejante. Es lo que sí logra la educación intercultural analógica, la cual procurará ser atenta y respetuosa (lo más que sea posible) a las diferencias culturales, pero

tratando de acercar esas diferencias a la comprensión e incluso a la integración universal o común. Sólo de esta manera podrá ser una educación respetuosa a la vez que crítica, pues hará el reconocimiento de la validez de las diferencias culturales, pero siempre dentro del espíritu de la conmensuración e integración de esas riquezas en el acervo común intercultural y, por lo mismo, transcultural, es decir, con cierto alcance universal, al menos analógico. De esta manera se podrá hacer un diálogo comprensivo a la vez que crítico, en el que una cultura pueda entender los contenidos de la otra, pero también juzgarlos y evaluarlos.⁸ De hecho, esto es lo que hacemos cotidianamente en la convivencia intercultural, y es necesario aceptar, aunque sea con límites, la posibilidad de una crítica válida de aspectos de la otra cultura. Sólo así podremos, incluso, aprender de ella (críticamente) y beneficiarnos con la incorporación de elementos provenientes de ella.

En efecto, la experiencia señala que no son actitudes adecuadas la de la imposición rotunda ni la de la completa permisividad, es decir, es tan malo el universalismo absoluto como el relativismo extremo. Hay que lograr un punto intermedio y prudencial, que es precisamente el de la proporción o proporcionalidad. Sólo de esa manera se podrá tener un aprendizaje intercultural que sea benéfico para todas las culturas en juego, ya que aprenderán de unas y de otras, en el doble sentido de comprender y enjuiciar o criticar. Habrá cosas que podrán aceptarse de buen grado, y habrá otras cosas que

⁸ J. A. Pérez Tapias, “¿Podemos juzgar las culturas? Diversidad cultural, filosofía de la cultura y punto de vista moral”, en J.B.Lunares y N, Sánchez Dura (eds.), *Ensayos de filosofía de la cultura*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 333-357.

se tendrán que corregir. Y, si no hay ningún criterio, es decir, ningún terreno común, en el que puedan compartirse experiencias, aprendizajes y tradiciones, no se podrá dar ese enriquecimiento mutuo que implica tanto el reconocimiento de lo valioso como el de lo que es nocivo o imperfecto en cada una de ellas. Y todo eso se logra en el diálogo intercultural, el cual muchas veces se realiza en el salón de clases. Pues sólo cuando varias culturas (por lo menos dos) entran en juego, se pueden valorar de esa manera sus aportaciones.

El aprendizaje intercultural va en los dos sentidos, hacia los dos lados; las dos (o más) culturas en juego aprenden unas de otras.⁹ Todas tienen algo que aportar, como también algo que corregir. Y de la común experiencia, manifestada en el diálogo, pueden aprender qué cosas están bien y qué elementos están mal. Cuáles deben ser fomentados y cuáles deben ser corregidos. Es difícil que una cultura, por sí misma y por sí sola, encuentre sus deficiencias, sus puntos ciegos; se necesita el diálogo con la otra. Y de esta manera, mediante ese diálogo comprensivo-crítico, único que puede ser honesto, se ayudan, fomentan y enriquecen mutuamente las culturas.

Y esto se ve sobre todo en la educación, esto es, en el intercambio cultural. Más aun cuando se ve que una cultura (ordinariamente la hegemónica) es la que enseña a la otra. Debe aprender a aprender de la otra y respetar ciertas cosas, y no sólo a enseñar. Los maestros que provienen de la cultura occidental, y se allegan a la cultura indígena, pueden tener una actitud arrogante, de superioridad, que les hace combatir

⁹ L. Olivé, *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM, 2004, pp. 79 ss.

los valores de la otra, de la cultura indígena; con eso se privan de escuchar, de aprender y de enriquecerse. Hay que pensar que la otra cultura, la indígena, puede perfectamente enseñar, enriquecer y hasta corregir elementos de la misma cultura occidental, hegemónica, y puede mostrarle muchas cosas en las que ella no sabe por dónde ir. El aprendizaje es mutuo, así como también la enseñanza es mutua. Tal es lo que se ve en las experiencias de maestros que van de la cultura occidental a la indígena, o maestros indígenas que han ido a entrenarse en la cultura occidental (para el caso es lo mismo); tienen que dejarse interpelar por la cultura destinataria de la enseñanza, y hacer que se convierta, de mera imposición, en un verdadero diálogo. Si no, deja de ser enseñanza intercultural y pierde todo su sentido.

Y en esto puede ser un auxiliar muy bueno la hermenéutica analógica, ya que, con su sentido de la proporción, de la proporcionalidad, capacita para darse cuenta de que todas las culturas en juego (por lo menos dos) tienen porciones comunes que comparten.¹⁰ Pero, más allá de eso que comparten (y que casi diríamos que lo hacen por ser seres humanos), hay cosas que no comparten, y de las que deben aprender. Aprender a comprender y aprender a juzgar, a criticar, pues siempre el aprendizaje es crítico, en el doble escenario de que se acepte o se rechace algún elemento cultural. Y luego, en el diálogo reflexivo y ponderado, se podrá encontrar lo que es bueno y se debe fomentar, y lo que es malo y se debe erradicar o, por lo menos, corregir.

¹⁰ M. Beuchot, *Universalidad e individuo. Op. cit.*

CONCLUSIÓN

Como podemos ver por lo anterior, la hermenéutica ha sido un instrumento valioso para la educación, para la comprensión de las culturas, para el diálogo intercultural y, por lo mismo, para la educación en un ambiente pluricultural. Por ello, una hermenéutica analógica tendrá también su utilidad en esto, al evitar el univocismo de los que quieren imponer un etnocentrismo, una cultura hegemónica, y el equivocismo de los que desean dejar que impere el relativismo cultural extremo, sin cuidar de encontrar pautas que aseguren ciertos márgenes de universalidad. Estas pautas universales (entre las que se encuentran los derechos humanos) son precisamente las que evitarán que en el ámbito de las culturas todo se valga, es decir, evitan el relativismo extremo del equivocismo, pero sin la falsa pretensión de una universalidad absoluta, como sería la del univocismo, sino con una universalidad relativa, que es la propia del analogismo.

Ello permitirá poder no sólo comprender a las otras culturas, sino también –cosa que es igualmente importante, o más– juzgarlas, para aprender entre todas ellas a discernir lo bueno y lo malo, pues de la experiencia de los mismos pueblos se obtiene aquello que beneficia al hombre y aquello que le es nocivo.

Es decir, una hermenéutica analógica tendrá la habilidad de hallar ciertos apoyos universales para conjugar las diferentes cosmovisiones de las distintas culturas, comprendiéndolas y también juzgándolas, es decir, pueden criticar lo que tengan de inadmisibles y promover lo que tengan de bueno, para formar con todas ellas una especie de base común que asegure el crecimiento del hombre en las distintas sociedades, de lo humano en las

distintas culturas; pues, por más que sean diversas, hay rasgos comunes que identifican, en definitiva, a todas las culturas en una idea de lo humano que es compartida por todas y realizada de manera diferente por cada una.

GUILLERMO HURTADO¹

UNA FILOSOFÍA PARA LA DEMOCRACIA

I. LA PREGUNTA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y DEMOCRACIA

[...] En México, como en el resto del mundo, el impacto social de la filosofía ha disminuido de manera considerable. La opinión de los filósofos sobre los asuntos públicos no es tomada en cuenta y, por lo mismo, son casi invisibles en los medios masivos de comunicación. Además, los filósofos han perdido la influencia que alguna vez tuvieron en la orientación de las élites y de los sectores ilustrados de la opinión pública. Se han ofrecido varias explicaciones de este hecho. Una de ellas es que la profesionalización obliga a los filósofos a especializarse de manera muy temprana y estrecha y eso les hace perder de vista los grandes problemas que preocupan a la mayoría de la gente. Otra es que la formación que reciben en las facultades y escuelas no los prepara para salir del estrecho espacio de su práctica profesional y ocuparse de problemas que salgan del campo limitado de los planes de estudios.

La situación actual de la filosofía es preocupante, no sólo para el gremio sino para la sociedad entera. Sin la participación organizada de la filosofía en la

¹ Hurtado Pérez, Guillermo, *México sin sentido*, México, Siglo XXI-UNAM, 2011. Selección de las páginas 50-69.

reconstrucción nacional será más difícil —y lo digo con plena convicción— que la democracia entendida como una forma de vida basada en valores e ideales se instaure en nuestro país. Ante esta situación formularé una pregunta que permita orientar la acción de quienes pensamos que la filosofía puede ser profesional y, a la vez, un agente efectivo del cambio social. La pregunta es: *¿qué relación debería haber entre la filosofía y la democracia?*

La respuesta que daré a esta pregunta estará basada en la tesis —que procede de los escritos de Leopoldo Zea—² de que es legítimo que la filosofía académica mexicana preste atención a los problemas concretos del país e intente contribuir, en la medida de sus posibilidades, en la resolución de los mismos. Quienes pensamos así no nos oponemos a que la filosofía sea plural en sus orientaciones, o profesional o especializada; pero creemos que nada de lo anterior es incompatible con que la filosofía asuma el compromiso de hacer algo para resolver los problemas nacionales. Aclaro que no pienso que todos los filósofos académicos mexicanos tienen la responsabilidad irrenunciable de ocuparse de los problemas de su entorno público. Sin embargo, pienso que si los filósofos mexicanos tienen una conciencia moral, social y política, no podrán ignorar los problemas de su realidad inmediata. Algunos de ellos intentarán contribuir desde la filosofía a la resolución de esos problemas, pero otros podrán hacerlo desde otras dimensiones de su vida.

² Leopoldo Zea, *La filosofía como compromiso y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952.

2. TRES VISIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA DEMOCRACIA

La pregunta sobre la relación entre la filosofía y la democracia se ha planteado en diversas ocasiones a lo largo de nuestra historia. En esta sección expondré algunas ideas sobre el tema formuladas por Gabino Barreda, Antonio Caso y Luis Villoro. De cada uno de ellos tomaré algunas de sus ideas para hacer una propuesta sobre la relación entre la filosofía y la democracia.

En su “Oración cívica”, discurso leído en 1867, Gabino Barreda sostuvo que la independencia estuvo impulsada por lo que él llamó una aspiración de *emancipación mental*.³ La independencia, vista así, fue una rebelión no sólo contra el dominio político español, sino también contra la hegemonía de la Iglesia en el campo intelectual. Para Barreda, la actitud autoritaria y dogmática del antiguo régimen debía ser sustituida por una actitud experimental y laica. Por ello, Barreda sostuvo que el positivismo de Auguste Comte era la filosofía indicada para sentar las bases de la democracia mexicana y, por lo mismo, debía ser adoptada por el Estado para llevar a cabo este propósito. La escuela era el lugar donde el positivismo debía cumplir su misión. Con ese propósito, Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria, que, como indica su nombre, debía preparar a los ciudadanos de la democracia mexicana.

No es coincidencia que en la mayoría de los países latinoamericanos el positivismo haya tenido tal

³ Gabino Barreda, “Oración cívica”, en *Estudios*, México, UNAM, 1941, pp. 71-109.

influencia. [...] Pero así como en todos los países de América Latina el positivismo fue una filosofía imperante en el último tercio del siglo XIX, en todos ellos hubo un movimiento contrario al positivismo que surgió a principios del siglo XX. El principal oponente filosófico del positivismo en México fue Antonio Caso. Pero Caso fue más allá y en varios de sus escritos, por ejemplo, en su libro de 1941 *La persona humana y el Estado totalitario*, criticó la idea de que el Estado adopte una filosofía como oficial.⁴ Por esto, en la década de los treinta, Caso se opuso al proyecto gubernamental de imponer el socialismo como la filosofía oficial de la educación pública.

En su ensayo de 1976 “Filosofía y dominación”, Luis Villoro sostuvo que los filósofos deben cumplir una función crítica permanente frente a las ideas defendidas de manera dogmática por el Estado y los grupos de poder.⁵ Para Villoro, la filosofía debe tener una función *liberadora*, no sólo de las conciencias individuales, sino de los grupos sociales desfavorecidos por el sistema político y económico. Villoro coincide en esto con un movimiento de ideas que surge en América Latina en el siglo XX y del que forman parte la filosofía, la teología y la pedagogía de la liberación. Una idea central de este movimiento es que no basta con garantizar a nivel constitucional las libertades individuales básicas, sino que es indispensable hacer algo para que las grandes masas populares se liberen

⁴ Antonio Caso, *La persona humana y el Estado totalitario*, México, UNAM, 1941.

⁵ Luis Villoro, “Filosofía y dominación”, en *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 135-152.

de la opresión política, económica y cultural en la que se encuentran.

[...] En su libro de 1997 *El poder y el valor*, Villoro sostuvo que la democracia representativa y liberal de nuestros países debía ser sustituida por una nueva democracia comunitaria y consensual, semejante a la de las comunidades indígenas neozapatistas.⁶ Villoro ha coincidido en esto con movimientos sociales y políticos de naciones de América Latina que en los inicios del siglo XXI han buscado transformar sus democracias con procedimientos que van más allá de los aceptados por la democracia representativa. Sin embargo, la posición de Villoro es todavía más extrema, ya que él propone como un objetivo a mediano plazo la desaparición del Estado nación.

3. FILOSOFÍA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Volvamos a la pregunta que nos ocupa. ¿Qué pueden hacer los filósofos para contribuir al desarrollo de la democracia? La respuesta más obvia es que lo que pueden hacer es lo que mejor saben hacer: reflexionar filosóficamente sobre la democracia y de esa manera contribuir, como especialistas, a la discusión pública sobre ella. Esta respuesta es correcta, pero no me deja del todo satisfecho. Los filósofos pueden contribuir de otras maneras en el desarrollo de la democracia. Más allá de *pensar sobre* la democracia, podemos *hacer algo para* impulsarla.

⁶ Luis Villoro, *El poder y el valor*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

En el capítulo anterior sostuve que para reformar a nuestra democracia debíamos fortalecerla y llevarla a todos los rincones del espacio público. En esto coincidí con Caso, que veía la democracia como un ideal moral que debe ser adoptado en teoría y práctica por la sociedad entera. Esta labor de democratización no es, por supuesto, responsabilidad exclusiva de la filosofía. La democracia la hacemos todos, pero los filósofos tenemos una tarea específica que podemos realizar dentro de este proyecto. Es importante, sin embargo, que entendamos muy bien de qué se trata. La filosofía no puede seguir adoptando la actitud arrogante de querer guiar o tutelar o iluminar o interpretar a la democracia. La filosofía debe ser una *obrero* de la democracia; una obrera especializada que trabaje con los ladrillos que les dan forma y contenido a las prácticas democráticas. Estos ladrillos, a mi modo de ver, son los argumentos, los valores y los ideales de la democracia. La tarea de la filosofía consiste en preservar y perfeccionar esos materiales con los que la sociedad se organiza de manera democrática, y ha de hacerlo *desde abajo*, es decir, desde el nivel mismo de las prácticas.

Mi propuesta va en contra de la de aquellos filósofos que han intentado impulsar la democracia *desde arriba*. Hay que abandonar el modelo elitista y cortesano del filósofo como un intelectual orgánico, como el consejero de los poderosos. Esto lo ha visto con claridad Villoro: el filósofo debe mantener una distancia crítica frente al poder. Pero también discrepo de aquellos filósofos que han pretendido transformar a la sociedad “desde abajo” fungiendo como líderes de la vanguardia revolucionaria. [...] Voy a sostener que el mejor lugar donde el filósofo puede trabajar en favor

de la democracia es la escuela de nivel medio superior. Esto no significa que le reste valor o importancia a la labor que los filósofos puedan realizar de manera individual como periodistas, activistas sociales o miembros activos de asociaciones civiles o de partidos políticos, o incluso desde el gobierno, pero me parece que donde podemos trabajar mejor de manera *conjunta*, en cuanto un sector de la sociedad, es en la escuela.

La escuela es el *taller* de la democracia y es allí en donde el impacto social de la filosofía puede sentirse con mayor fuerza.⁷ Es responsabilidad del Estado que la escuela forme a los ciudadanos de una democracia robusta y pienso que para ello —aunque no exclusivamente por ello— la filosofía debe estar presente en los planes de estudio de la educación media superior. En esto coincido con el proyecto de pedagogía social de Barreda, aunque no comparto con él su positivismo dogmático ni su idea de que debe haber una doctrina filosófica oficial en el campo educativo. Mi propuesta es que la filosofía debe instruir á los jóvenes en las diversas habilidades conceptuales, argumentativas, críticas y hermenéuticas que son centrales para la práctica democrática. Para ello es indispensable que en la escuela de nivel medio superior se enseñen materias o, por lo menos, contenidos de filosofía.

Antes de avanzar quiero hacer dos aclaraciones para evitar posibles malentendidos. La primera es que yo no afirmo que la filosofía sea una *sierva* de la democracia. El que la filosofía se cultive como

⁷ Ésta es una idea que ha sido formulada de diversas maneras por varios filósofos y pensadores. Véase, por ejemplo, John Dewey, *Democracy and Education*, Nueva York, The Free Press, 1997.

un fin en sí mismo no implica que tenga que renunciar a su aspiración legítima y añeja de colaborar en el proceso de transformación de la realidad. Y por lo mismo estoy convencido de que si nuestra filosofía puede ser un medio para la democratización y por ello se politiza en alguna medida, eso no la denigra en lo absoluto. La segunda aclaración es que no afirmo que la filosofía deba ser enseñada *únicamente* en el nivel medio superior. Por el contrario, para llevar a cabo un proyecto como el que propongo, tendría que haber un incremento enorme en la matrícula universitaria de estudiantes de filosofía para poder satisfacer la demanda de profesores para el sistema de educación media superior. Mi proyecto, por lo tanto, implica una expansión de la filosofía profesional como no lo tendríamos de otra manera. Si además de impartir de manera obligatoria la filosofía en el bachillerato se hace desde niveles educativos anteriores, tanto mejor para los objetivos que he planteado.

Para que la propuesta formulada aquí se transforme en una política de Estado se requeriría alcanzar antes un acuerdo nacional sobre los fines de la educación media superior obligatoria. Es indispensable que el actual modelo educativo inspirado en la idea de *capacitación* sea sustituido por otro basado en la idea de *formación*. La principal preocupación del sistema educativo vigente es darle al egresado las herramientas indispensables para ingresar en el mercado internacional del trabajo. Por supuesto que ésta debe ser una de las tareas de la educación media superior, pero no podemos abandonar el ideal de formar ciudadanos responsables y, a fin de cuentas, personas virtuosas. Le toca a la comunidad

filosófica convencer a la sociedad civil de impulsar este proyecto en todos los espacios públicos correspondientes: desde los programas de radio locales hasta el congreso nacional. Para lograr lo anterior, la comunidad filosófica tendría que estar unida y organizada. Es obvio que una comunidad filosófica organizada *para* el impulso de la democracia tendría que ser ejemplarmente democrática. Esto significa, entre otras cosas, que sea una comunidad de pares, horizontal, sin líderes autoritarios, sin mafias, sin la imposición de una visión única de la filosofía, y sin una afiliación política que responda a intereses particulares.

4. *LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA.* *RAZONES, VALORES Y FINES*

Son tres, por lo menos, las tareas que la filosofía debe realizar en la escuela para impulsar la democracia: la primera de ellas es brindar a los alumnos las habilidades para razonar, argumentar y discutir de manera correcta y virtuosa con el fin de tomar decisiones colectivas de manera democrática; la segunda es enseñar a los alumnos a reflexionar de manera crítica y constructiva sobre los valores centrales de la democracia y a orientar sus decisiones con base en esos valores; y la tercera es formar a los alumnos para que adopten de manera informada y autónoma los ideales colectivos que han inspirado al proceso de construcción democrática o, en su caso, para que sean capaces de reformularlo incluso de plantear otros nuevos. En lo que sigue me ocuparé de exponer con más amplitud cada una de estas tareas.

La relevancia para la formación democrática de la asignatura que hoy en día se conoce como *pensamiento crítico* es, quizá, la que resulta más evidente. Los ciudadanos de una democracia tienen que saber hablar, escuchar y discutir con validez y corrección; tienen que ser capaces de exponer sus razones y de entender las de los otros, distinguir los argumentos buenos de los malos, saber dialogar en paz y con ánimo constructivo y, sobre todo, saber cómo llegar a acuerdos de manera colectiva que tengan como fin el beneficio de todos. Estas habilidades son las herramientas de la vida democrática y, por ello, deben enseñarse en la escuela. Todos y cada uno de los ciudadanos deberían saber cómo argumentar y cómo debatir para que puedan participar correctamente en los espacios de deliberación y de toma de decisiones de una sociedad democrática, ya sea en los congresos, las asambleas, los sindicatos, los salones de clase, las reuniones familiares, etc. Vista así, la enseñanza de la lógica es un poderoso instrumento de ingeniería social y me parece que así la entendieron algunos de nuestros grandes lógicos como Porfirio Parra, Elí de Gortari y Eduardo García Máñez. Todos ellos entendieron el horizonte ético y político de la razón y, por lo tanto, de la lógica. Se enseña a argumentar y a discutir para un buen fin: para saber más y equivocarse menos, sí, pero también para ser más libres, más virtuosos y, a fin de cuentas, para tener una mejor sociedad.

La visión de la enseñanza de la lógica que he ofrecido aquí la liga a la enseñanza de la ética, y así es como, creo yo, deberían estar presentes las dos en los planes de estudio de la educación media superior. Si la escuela tiene la responsabilidad de formar a los ciu-

dadanos de una sociedad democrática, no puede dejar de ocuparse de los valores de ese tipo de sociedad. En este punto es indispensable tomar algunas precauciones. Hay quienes piensan que en la escuela no debe haber una enseñanza positiva de valores porque esto vulnera el laicismo y el pluralismo axiológico de las sociedades modernas. Lo único que se puede hacer, se nos dice, es enseñar a los niños a respetar los distintos sistemas valorativos que hay en su comunidad. Si en la escuela se hace esto último y se hace bien, es decir, se hace sin caer en un relativismo moral, ya es un logro importante; pero creo que se puede y se debe hacer más sin caer en el dogmatismo moral. Hay tres valores fundamentales para cualquier idea de la democracia de los que tiene que ocuparse la escuela: la *libertad*, la *igualdad* y la *fraternidad*. Los alumnos tienen que analizar y discutir la tesis de que todos tenemos un conjunto de libertades que son garantizadas por la Constitución —de pensamiento, de expresión, de asociación, etc.—, así como la tesis de que en lo fundamental todos somos iguales —hombres y mujeres, pobres y ricos, sabios e ignorantes— y la tesis de que la democracia es la mejor manera de tomar decisiones que nos involucran a todos sin perder nuestra igualdad y libertad. Pero, además de lo anterior, los alumnos tienen que aprender que la democracia supone una forma de vida colectiva fundada en la fraternidad y que por ello no pueden permanecer indiferentes ante los problemas de sus conciudadanos. Cercana a la virtud de la fraternidad está la virtud que Casp llamaba *caridad*, que nosotros podríamos replantear como *amor al prójimo*, y otras como el *altruismo* y la *solidaridad*. Qué otros valores y virtudes se inculquen en la

escuela dependerá de una discusión democrática sobre el plan de estudios. De cualquier forma, lo importante es subrayar que la democracia está basada en un ideal de vida moral y, como sostuve en el capítulo anterior, que el énfasis esté puesto en las virtudes para que de esa manera los valores pueden incorporarse a las prácticas. También habría que insistir en que la escuela no debe ofrecer definiciones fijas o cerradas de las virtudes, pero sí debe enseñar a los alumnos a pensar y discutir acerca de ellas con el fin de que inspiren su acción colectiva. Por eso es fundamental que la asignatura de moral, que antes era impartida de manera dogmática por sacerdotes o monjas, sea sustituida por una asignatura de ética, impartida por filósofos.

La escuela también tiene la función de transmitir, examinar y proyectar los ideales sociales de su colectividad. Esta es una tarea que, de nuevo, puede parecer peligrosa, sobre todo si recordamos aquellos ideales nacionales que han llevado a todo tipo de guerras de invasión, dominación y exterminio. Pero no todo ideal colectivo propone la expansión territorial o sostiene la superioridad étnica, los hay también que no ofenden o amenazan a otras colectividades. De nuevo, no se trata de ofrecer ideales que se consideren esenciales a la comunidad, ni de invocar destinos manifiestos, sino más bien de mostrar que la comunidad se reúne alrededor de ciertos ideales y que éstos pueden cambiar con el tiempo. La asignatura llamada “Civismo”, a veces utilizada para el adoctrinamiento político y moral más burdo, tiene que ser una asignatura donde los alumnos aprendan a reflexionar de manera respetuosa pero crítica sobre las narraciones que se han hecho acerca de la historia de su colectividad y sobre los discursos que

se han dado sobre su futuro. El principal ideal social que debe discutirse en la escuela es el de la democracia misma. Los alumnos deben conocer la historia de este ideal en sus comunidades y deben debatir acerca de su valor y sentido tomando en cuenta las condiciones presentes y las expectativas futuras. La vieja asignatura de civismo era impartida por abogados, sacerdotes o militares; la nueva asignatura debe ser diseñada por un conjunto de especialistas en filosofía, ciencia política, historia y literatura.

Por último, habría que señalar que una cuarta tarea de la filosofía en la escuela es *integrar* de manera conceptual y práctica las tres esferas anteriores, las de las razones, los valores y los fines, con el propósito de que el alumno sea un ciudadano pleno capaz de participar de manera creativa en el proceso democrático. [...]

VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA¹

[...] Así pues, la problemática de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica, Latinoamérica y en México se enfrenta en tres grandes y básicos problemas:

- a) el de la modernización de sus sistemas educativos pues aún hay mucho quehacer para mejorarlos y mejorar la enseñanza (pero, otra vez, plegados a la forma hegemónica de entender la filosofía y su normalización a la europea y sin recuperación de las propias tradiciones y experiencias histórico-filosóficas);
- b) en lo externo la fuerte presión de los organismos internacionales para reorientar sus contenidos y forma de organización;
- c) y en lo interno el de la enseñanza misma de la filosofía que se mantiene con cierta mentalidad de colonizado dependiente aún de los grandes estándares internacionales de lo que debe ser “la buena filosofía o la filosofía propiamente dicha”.

¹ En Panduro, Benjamín y López, Xóchitl. (coords.) *¿Un mundo sin filosofía?*, México, Universidad de Colima, 2007. Selección, pp. 231-252.

Para enfrentar tales problemas, pueden ser significativas las reflexiones de Rafael Moreno, de Guillermo Hurtado y de Luis Villoro.

El maestro Moreno ve posible otro sentido del desarrollo, del desarrollo educativo y de la enseñanza de la filosofía. Dice Moreno en un artículo titulado “La Reforma educativa frente a la globalización”², que se debe no perder de vista la formación del hombre integral; así como de formar al hombre mexicano pero desde su propio pasado íntimo y su propio proyecto de nación y con esta base contribuir al desarrollo y reclamos de la sociedad contemporánea. Pero del desarrollo social y humanizante y no del desarrollo de los capitales e inversiones que usufructan las ganancias para la acumulación del capital. Moreno en otro artículo del mismo libro, “De la reforma Poust a la preparatoria: un modelo humanista del bachillerato.” Señala cuatro momentos del modelo educativo general que se debe adoptar.

- Introducir al individuo en la cultura nacional y universal.
- Proporcionar las herramientas del conocimiento vigente y aceptado por la comunidad del saber, a través de los cuales el sujeto haga suya la cultura.
- Generación [o autogeneración diría] de una conciencia de la cultura, enseñando a los estu-

² Moreno, Rafael. “La Reforma educativa frente a la globalización” en Moncada, Ayala y Villareal (comps.) *Rafael Moreno y su filosofar acerca de la educación mexicana*, México, UNAM-UAS, pp. 62-101.

tes a pensar “por cuenta propia” y con alcances críticos.

- Formar en áreas específicas del saber, para responder a los problemas planteados por los distintos sectores del núcleo social. (pp. 171-173)

Por parte de Guillermo Hurtado en el artículo *Filosofía en México y filosofía mexicana*³, y quien es el actual director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, existen los siguientes señalamientos:

...me parece que es un error recluir a la filosofía mexicana en un rinconcito del plan de estudios. Lo que habría que hacer es, en la medida de lo posible, de lo justo y de lo sensato, estudiar la filosofía entera desde nuestra perspectiva, desde nuestros autores y desde las decisiones que se den entre nosotros. Eso no significa, vuelvo a aclarar, que únicamente estudiemos a nuestros autores. No, lo que propongo es que sea a la luz de ellos que estudiemos a los demás. Esto es lo que se hace en otras partes del mundo... donde hay comunidades filosóficas sólidas. Si vamos a estudiar teoría del conocimiento, por dar un ejemplo, podríamos partir de un texto como *Crear, saber y conocer* de Luis Villoro. Algunos epistemólogos mexicanos han tomado la obra de Villoro como una referencia central de su trabajo, ya sea para defender o criticar algunas de sus tesis. Si se ampliara este círculo, si la discusión fuese más constante y prolongada y, sobre todo, si llegase a todas las aulas de nuestras

³ Hurtado, Guillermo. “Filosofía en México y filosofía mexicana” en *Logos* revista de la Universidad LaSalle, año 31, Vol. 31, No. 92, mayo-agosto, 2003.

escuelas de filosofía podríamos tener una epistemología mexicana. Algo semejante puede decirse de la discusión generada en torno a la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. Cada vez son más los filósofos mexicanos que participan de este diálogo. Si se sigue haciendo con disciplina y rigor podríamos decir que tenemos a la vista una comunidad filosófica mexicana con proyección internacional. (p. 75)

En cuanto a Luis Villoro en su artículo *José Gaos y el giro de la filosofía iberoamericana*⁴, critica el sentido de la enseñanza de la filosofía y las formas que adopta, vale decir que critica la “normalidad” filosófica y señala:

El tratamiento profesional de la filosofía se entendía, ante todo, como comentario de lo que otros habían expuesto ¿No es este un rasgo que aún caracteriza, en gran medida, nuestra búsqueda de rigor filosófico? ¿No entendemos aún nuestra labor como comentario y discusión de un pensamiento ajeno antes que como ejercicio autónomo de nuestra propia razón? ... el rigor en el razonamiento ¿debe aplicarse exclusivamente al análisis y discusión de la filosofía creada por otros autores o debe ejercitarse en la actividad de la propia razón al tratar problemas objetivos? (pp. 82 y 85)

Después de estas consideraciones ¿Cómo debería realizarse la enseñanza de la filosofía entre nosotros? ¿Cuáles son los criterios que ayudarían a este propósi-

⁴ Villoro, Luis. “Gaos y el giro de la filosofía iberoamericana” en *Diánoia*, Revista de filosofía, México, UNAM-FCE, Vol. XLVI, No. 47, Noviembre de 2001.

to? Creo que la filosofía mexicana tiene ya elementos para ello.

- No separar el producto, (las ideas, la filosofía), de la actividad humana que las produce (el filosofar), ni del contexto en que se producen (la situación o circunstancia).
- Desarrollar la formación filosófica del filosofar como tarea, como ejercicio y no sólo como repensar lo que otros pensaron, en el sentido de sólo hacer copia o imitación.
- Como ejercicio auténtico de la razón frente a su realidad y no sólo como dominio técnico de ciertas habilidades estandarizadas internacionalmente.
- Recuperar los sentidos de la enseñanza partiendo del análisis de la propia realidad y circunstancia; haciendo orgánicos los contenidos filosóficos diversos en su aplicación a reflexionar problemas-objeto propios (no necesariamente de tema mexicanista).
- Incorporar a la enseñanza nuestra historia y aportes a problemas específicos, lo que hemos dicho nosotros (independientemente si la “gran historia de la filosofía” los ha incorporado o no), lo que implica un conocimiento al menos mínimo de la filosofía mexicana de parte de los enseñantes.
- Romper, en la enseñanza, con cierta normalización, desmontando la pseudouniversalidad de la filosofía, enseñando a pensar por cuenta propia sin desligarse de las tradiciones propias y occidentales, pero sin mentalidad de colonizado.

- También es menester hacer algo en el orden más amplio de nuestro quehacer; como por ejemplo en o con quienes tienen decisión e influencia en los cambios curriculares, para que estos no permitan que se reduzcan ni marginen o desaparezcan asignaturas y materias filosóficas en los planes de estudio del bachillerato o que las modificaciones y reorientaciones no sean exclusivamente a lo ideológicamente reproductivo aunque así lo impongan las decisiones políticas y económicas en el nivel central.

Lo anterior decididamente atenta de manera directa contra la formación humanista, integral, crítica, con sentido social y filosófica de los mexicanos. Es por ello que se requiere:

En el profesor de filosofía, la realización de una toma de conciencia sobre su función docente en la impartición de su asignatura; establecer su intencionalidad educativa y lograr del mejor modo posible la enseñanza de la filosofía, desarrollando argumentaciones sobre la importancia de esta materia en la formación de los educandos; para defender argumentadamente, ofreciendo razones y persuadir o al menos resistiéndose a los cambios negativos y/o en contra.

A nivel de gremio a través de cuerpos colegiados, academias de profesores, consejos técnicos o académicos, grupos y asociaciones para romper con el aislamiento y el individualismo que no permite hacer frente a las modificaciones de reestructuración curricular en las dependencias como en los casos mencionados. La mayoría de las veces sabemos de los posi-

bles cambios y todos decimos “hay que hacer algo” pero regularmente nunca se hace nada.

A nivel de la práctica profesional como filósofos; nos jactamos de ser los más críticos y con habilidades discursivas y de argumentación, pero son escasos los artículos en cualquier medio de difusión, interno, local, regional o nacional en donde haya una voz que se alce en contra de los cambios que nos afectan; así, es necesario crear amplios consensos en torno a la negativa de que desaparezca la formación filosófica no sólo en algunas instituciones sino en el sistema educativo en su conjunto.

A través de la generación de propuestas alternativas que nos permitan conjuntar voluntades, generar apoyos y establecer negociaciones, acuerdos que permitan el sostenimiento de la formación filosófica en general, en el nivel superior –abarcando otras carreras– y en el bachillerato principalmente. Una de las razones por las cuales no hay oposición en las modificaciones ya realizadas se debe a que no se han afectado las cargas horarias de los profesores y por lo tanto siguen teniendo sus mismas horas, e ingresos; pero aún así, no se toma en cuenta que se está modificando la situación para los profesores que no tienen base o para las próximas generaciones de docentes; así, se abre el perfil de quien pueda enseñar esas asignaturas y la posibilidad de contratar a otros profesionales menos “problemáticos”, en definitiva, se modifica o reorienta la educación filosófica hacia formas más dóciles de acuerdo a los nuevos tiempos.

Hacer de los eventos varios de filosofía (Congresos, Coloquios, Simposio, etc.) una oportunidad para realizar Propuestas, Declaraciones o Cartas abiertas

a las instancias en quienes recaen las decisiones del rumbo educativo del país; o al menos para ir desarrollando una plataforma nacional para la organización del profesorado filosófico y de otras áreas con las mismas problemáticas. Así como organizar definitivamente eventos con esta temática exclusiva.

Tenemos por delante grandes retos en torno a la Investigación, la enseñanza y la formación filosófica, pero todas las soluciones que se propongan al respecto deben estar orientadas, en primera instancia por estos principios, o de otra forma seguiremos reproduciendo en lo educativo las condiciones que no permiten reconocer nuestra propia filosofía, nuestra propia cultura y a nosotros mismos. Continuar con la mentalidad de colonizado, hace que interpretemos negativamente nuestro pasado, enajenemos nuestra realidad presente y reproduzcamos esto en lo futuro. Por ello la educación mexicana toda, pero la filosófica primordialmente requieren cumplir con sus altas funciones formativas.

DECLARACIÓN DEL OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO EN EL SENADO DE LA REPÚBLICA (2013)

Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres
(coordinadores)

El 19 de marzo de 2009 se constituyó el Observatorio Filosófico de México, organismo representativo de las más importantes asociaciones filosóficas del país (representativo de profesores e investigadores de diversos Estados de la República). El OFM fue creado con el propósito de defender la enseñanza, la investigación y la difusión de la filosofía en todos los ámbitos de la sociedad.

El OFM considera que, en una sociedad en crisis como la mexicana, la filosofía debe salir del encastillamiento en que se le ha tenido para recuperar su función en la plaza pública, como lo hizo Sócrates, como lo hicieron los sofistas, como lo han hecho un conjunto de filósofos a lo largo de la historia. No se trata de que la filosofía abandone la vida académica; tampoco se trata de que la filosofía abandone los más altos criterios de calidad, profundidad y creatividad, sino que cumpla, dentro de la Universidad y más allá, su función de esclarecer los grandes problemas que aquejan a la sociedad contemporánea, global y nacional, formulando interrogantes pero también ofreciendo soluciones. La conflictividad en que se encuentra hoy el mundo, requiere y exige que nuestra disciplina ponga en acción sus potencialidades y

contribuya desde la ética, la estética, la gnoseología, la ontología, la filosofía de la historia, la filosofía de la ciencia; desde la filosofía política, la filosofía de la cultura, etcétera, al análisis de los profundos conflictos en que nos encontramos para buscar y encontrar soluciones justas.

Pero cuanto más se está necesitando de la filosofía, tanto más fuerzas poderosas intentan eliminarla. Un ejemplo lo tuvimos en el anterior gobierno, que a través de la Secretaría de Educación Pública, eliminó de la Educación Media Superior el área de humanidades y las asignaturas filosóficas utilizando un acuerdo secretarial en el marco de la llamada “Reforma integral de la educación media superior”. Se trató de un verdadero atentado contra la educación de millones de jóvenes. El hecho llenó de indignación a la comunidad filosófica y fue por ello que el Observatorio Filosófico de México emprendió la lucha por la recuperación del campo humanístico y las disciplinas correspondientes. En esta lucha nos han acompañado profesores, investigadores y estudiantes de filosofía, nos ha acompañado la comunidad científica y cultural del país; nos han acompañado organizaciones internacionales y reconocidos filósofos de talla mundial. Tras múltiples presiones, el gobierno aceptó entablar un diálogo con el OFM; propuso una rectificación que junto con el OFM sometió a consideración del CONAEDU (Consejo Nacional de Autoridades Educativas), y que finalmente se publicó en el Diario Oficial de la Federación. En el OFM se pensó que todo caminaría como se esperaba, sin embargo, en la realidad todo siguió igual que antes. A pesar del cambio legal, y aún no satisfactorio

porque no se le otorgaba al área de humanidades su lugar en el cuadro de los campos del conocimiento, las autoridades no movieron un solo dedo para llevar a la práctica la rectificación, pese a sus constantes declaraciones en contrario. Fue por ello que el OFM prosiguió con sus demandas durante los años 2010, 2011 y 2012. Finalmente, poco antes de finalizar el régimen anterior, se publicó un nuevo acuerdo en el cual ya figuraba la respuesta a nuestras demandas de forma satisfactoria. Sobrevino el cambio de régimen y nuevamente estamos solicitando a las autoridades el cumplimiento de lo establecido; pero ahora con el apoyo del Senado de la República, que, a través de su comisión de educación y a petición de la Senadora Ana Gabriela Guevara emitió, en forma unánime, un punto de acuerdo en que se llamó a la SEP a cumplir lo acordado y establecido legalmente. Por el momento, tenemos la promesa de la SEP de que se llevará a cabo la reintegración de la filosofía en los términos acordados; en los sistemas educativos a su cargo, y que se propiciará su cumplimiento en las Universidades autónomas.

Hemos aclarado a la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, que no basta la importante medida de reponer los nombres de las asignaturas filosóficas y de llevar a cabo la reforma acordada, sino que se requiere también, poner en práctica una serie de cambios de fondo:

- 1º La Subsecretaría de Educación Media Superior debería negar el ingreso de las escuelas al Sistema Nacional del Bachillerato cuando no hayan acatado los acuerdos referentes a la impartición

de cursos de filosofía y la constitución del área de humanidades.

- 2° Se requiere establecer formalmente los criterios para que sean profesionales de la filosofía los encargados del diseño de los cursos de filosofía y sus contenidos.
- 3° Los maestros con formación filosófica son quienes, prioritariamente, deben impartir dichos cursos.
- 4° Las asociaciones filosóficas del país y las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades estatales, deberán ser las encargadas de la formación disciplinar de los profesores de filosofía.
- 5° Los profesionales de la filosofía son los que deben responsabilizarse de la elaboración de manuales y libros de texto en los diferentes subsistemas de la Educación Media Superior.
- 6° Los profesores que imparten filosofía, pero cuya formación profesional no sea en esta disciplina, deben ser reubicados en las disciplinas afines a su profesión y, en caso de no ser posible, deben certificarse por medio de diplomados especiales.
- 7° Se necesita que especialistas en educación, con posiciones teóricas distintas analicen a fondo el modelo educativo “por competencias” para que no se elimine, bajo el pretexto del modelo, la reflexión humanística y filosófica.
- 8° Las instancias evaluadoras (sus representantes, presupuestos, etc.) deben transparentar sus funciones y periódicamente deben publicar informes sobre los avances para que puedan ser analizados por la comunidad filosófica en general, por el Observatorio Filosófico de México, y por la sociedad.

9º Finalmente, el Estado definirá una estrategia de promoción de la educación filosófica tanto en el sistema escolar como extraescolar, para que beneficie al país en su conjunto.

El Observatorio Filosófico de México ha tenido como objetivo el mejoramiento de la educación media superior, pero también, demostrar la importancia de la filosofía en el sistema educativo total. La filosofía deberá enseñarse a los niños; la filosofía deberá enseñarse a los adolescentes y a los adultos con la finalidad de que tomen conciencia del mundo en que vivimos y se forme una cultura profunda y auténticamente democrática. Si la filosofía es portadora de una razón humanística, debe ser un constituyente esencial de una ciudadanía activa.

Es por ello que hemos solicitado a las autoridades del Distrito Federal; pero extendemos esta petición a todas las autoridades del país, para que abran espacios a la información y a la formación filosófica de todos los ciudadanos (a través de los medios culturales y educativos de que disponen).

En nuestro país existe un extraordinario desarrollo filosófico que viene desde el pensamiento indígena; continúa en la Colonia; los siglos XIX y XX, hasta llegar a la actualidad. Hoy se produce una gran cantidad de libros de filosofía; se realizan congresos de trascendencia como los organizados por la Asociación Filosófica de México y otras asociaciones e instancias académicas. Existe una actividad filosófica intensa, que sin embargo, permanece desconocida para el gran público. No es posible ya que se siga manteniendo este silencio; esta ausencia de una estrategia de educación

filosófica por parte del Estado, esta insensibilidad de los medios de comunicación impresos y electrónicos hacia la filosofía. El artículo 26 de la Declaración de los derechos humanos dice: “la educación tendrá por objeto el desarrollo pleno de la personalidad de los seres humanos”, y es justamente la filosofía la que da a la educación su carácter integral.

La filosofía también debe formar parte de la esfera política pues la política no puede basarse sólo en un puro y duro pragmatismo, sino estar en correlación con la ética y con una idea clara del país que queremos. Un país en donde la opinión de los ciudadanos valga; donde exista un auténtico sistema de justicia y un diálogo productivo entre los grupos, culturas y sectores. Un país que defienda el laicismo, el cual implica aceptación y validación de la pluralidad de concepciones del mundo y donde los ciudadanos tengamos la fuerza moral de hacer valer las potencialidades creadoras. Un país que ejerza su autonomía en medio de todas las fuerzas que pretenden subordinarlo. Un país con identidad propia y no prestada a nombre de la llamada “globalización”. La introducción de la filosofía en la plaza pública deberá estar dirigida a la conformación de una conciencia ciudadana lúcida, desalienante y crítica.

Frente a tendencias internacionales que buscan negar, marginar o eliminar la filosofía, el Observatorio Filosófico de México seguirá luchando por abrir espacios para difundirla en la sociedad, para difundir las extraordinarias y ricas formas de sabiduría que ha acumulado a lo largo de tres milenios desde sus orígenes en China, India y Grecia hasta la actualidad, sin olvidar los aportes de nuestras

culturas indígenas. Debemos practicar un verdadero universalismo profundamente enraizado en nuestra realidad y en nuestra situación.

Hacemos desde aquí, un atento llamado a quienes tienen la capacidad de aprobar las leyes para que incorporen plenamente la dimensión filosófica en la estrategia del desarrollo de nuestro país.

México, D.F. 26 de junio de 2013
OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO
Todas las asociaciones y personas que integran el
Observatorio Filosófico de México.

Este libro se imprimió por primera vez
bajo demanda en el mes de noviembre de 2013
en los talleres de Publidisa Mexicana S. A. de C. V.
calz. Chabacano núm. 69, Planta Alta, col. Asturias,
delg. Cuauhtémoc, D. F., México, C.P. 06850
www.publidisa.com